



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**

МОВНЕ РОЗМАЇТТЯ СУЧАСНОЇ ЄВРОПИ

(південний регіон)

ТОМ 1

ХРЕСТОМАТІЯ

ДНІПРО/ ЛІРА / 2016

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
А 43

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

The reader contains papers on linguistic diversity of the southern region of modern Europe.

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.

А 43 **Мовне розмаїття сучасної Європи (південний регіон). Том 1 :**
хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПРА,
2016. – 246 с.

ISBN 978-966-383-773-4
978-966-383-774-1

Хрестоматія містить праці з питань мовного розмаїття південного регіону сучасної Європи.

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
© ЛПРА, 2016

ISBN 978-966-383-773-4
978-966-383-774-1

Передмова

Європейський досвід вирішення мовного питання та організації мовного простору є багатим і різноплановим, чому є чимало прикладів. Практично відсутні дві цілком схожі одна на одну мовні ситуації. Кожна держава, кожен національний мовний простір мають ті чи ті особливості, виявляють більшу чи меншу неповторність.

У цій збірці представлено національні особливості мультилінгвізму в європейських країнах – Греції, Італії, Португалії, Іспанії, Каталонії, Галісії, Країни Басків тощо. Наданий матеріал допоможе студентам і педагогам глибше усвідомити різні аспекти проблеми багатомовності, адже, цей феномен належить до того вузького кола явищ, які, з одного боку, багато в чому визначають обличчя людської цивілізації, а з іншого – впливають на формування її майбутнього поступу.

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

ЗМІСТ

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ГРЕЦІЯ

Сара Ханнам та Євангелія Папафанасіу 5

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ІТАЛІЯ

Моніка Барні 17

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ПОРТУГАЛІЯ

Ж. Лахлан Маккензі..... 33

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ІСПАНІЯ

Марта Геніс 47

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: КАТАЛОНІЯ

Ф. Хав'єр Вілья і Морено 61

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: КРАЇНА БАСКІВ

Іван Ігартуа 75

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В КАТАЛОНІЇ

Анхель Уге 88

ПОБУТУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В ГАЛІСІЇ

*Хакін Лоредо Гутьєррес, Антоніо Фернандес Сальгадо, Ісабель Суарес
Фернандес та Хокан Казарес Берг*..... 118

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В КРАЇНІ БАСКІВ

Девід Лазагабастер 152

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ У ВАЛЕНСІЙСЬКОМУ СПІВТОВАРИСТВІ

Марія Пілар Сафонт Хорда 185

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: БОСНІЯ І ГЕРЦЕГОВИНА

Ясмін Джиндо і Сельма Жерик..... 217

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БАСКОНИИ

Джейсон Сеноз 227

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ГРЕЦІЯ

Сара Ханнам та Євангелія Папафанасіу

Населення Греції близько 11 320 000 осіб (Eurostat, 2011). Країна розташована в південній частині Балканського півострова. Державною мовою, якою спілкується більшість населення, є грецька. Поширення інших мов у країні відображає старі й нові хвилі імміграції, зокрема, з інших балканських країн, а також Туреччини, Китаю, Пакистану, Шрі-Ланки, Афганістану, Філіппін і різних африканських країн (Hannam and Parathanasiou, 2011). Турецька мова також функціонує як регіональна. На час збору даних Греція переживала економічну кризу й продовжує залишатися в уразливому становищі в межах європейської структури, що впливає на всі рівні освіти й державні послуги.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної та іноземних мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/ або мовної політики країни. Навчання та викладання державної мови за кордоном для дітей та/ або дорослих грецького походження (спів-)фінансується у всіх країнах Європи, зокрема, Німеччині, Великій Британії та Франції, а також у США, Австралії й деяких африканських країнах. У Греції не ратифіковано/ підписано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. У Греції, як і в низці інших країн ЄС, підписання Хартії неможливе внаслідок обмежень чинної конституції країни. Після підписання *Лозаннської угоди* (24 липня 1923 року), результатом якої стало те, що визначають як «обмін популяціями», Греція й Туреччина не визнають існування етнічних меншин на відповідних територіях. В обох країнах визнаються лише релігійні меншини. У Греції це стосується, зокрема, турецької громади в північно-східній провінції Фракія, яку визнають як мусульманську меншину.

Офіційних механізмів збору загальнонаціональних/ регіональних даних про мовне різноманіття в Греції не існує.

Питання про регіональні, міноритарні та іммігрантські мови є політично вразливим і неоднозначним (Kiliari, 2009), адже воно пов'язане з обговоренням імміграційного потоку та його контролюванням. У регіоні Фракія працюють школи, де здійснюється навчання турецькою мовою, але здебільшого задля забезпечення прав мусульманських меншин, аніж вивчення мови цієї громади. Є свідчення, що незабаром будуть розроблені принципи мовної політики стосовно іноземних мов. Міністерство освіти провело опитування, де наголошено на необхідності «сприяння розвитку рідної мови іноземних студентів та студентів-репатріантів» (www.diapolis.auth.gr, 2011).

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ВИВЧЕННЯ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЄТЬСЯ)

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	стандартизований на державному рівні

	Цілові	Навчальні	Використання	Початок	Місце у	Вимоги до	Моніторинг мов-	Рівень	Наявність
--	--------	-----------	--------------	---------	---------	-----------	-----------------	--------	-----------

		групи	програми	мов як засобу навчання (CLIL)	мовної освіти	розкладі	мінімального розміру груп	них навичок	знань, якого учні мають досягти	державного фінансування
Р/М мови		лише носії мов	узагальнені	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	не визначено	повне
ІМ		всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	не визначено	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	немає	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Турецька.
ІМ	Англійська та французька або німецька.

У системі дошкільної освіти немає обов'язкового державного запровадження вивчення іноземних мов, хоча воно має починатися на початковому

етапі навчання й вимагає серйозного ставлення. Значні інвестиції надходять із державного сектора, а також через приватні організації. Результати ані в грецькій, ані в іноземних мовах не є адекватними обсягу інвестицій на цьому етапі. Окрім того, у школах регіону Фракія пропонується вивчення турецької на початковому етапі для визначеної групи населення в межах обміну населенням між Грецією та Туреччиною. Налічується понад 200 шкіл, де пропонується вивчення турецької на початковому етапі, хоча їхня кількість зменшилася за останні роки. На початок середнього етапу шкільного навчання кількість таких шкіл становить менше десяти (Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων – Координаційне бюро шкіл національних меншин, 2011). Англійська мова лишається домінантною іноземною мовою, що пропонується. Ми виявили бажання впроваджувати в навчальний процес інші, окрім англійської, французької і німецької, мови (останні дві є також доступними для опанування). Обмежено здійснюється підготовка вчителів італійської, іспанської, турецької та деяких балканських мов, хоча державні школи забезпечені вчителями недостатньо. Мови іммігрантів обмежено представлені в цьому секторі, і ми виявили, що багато з них викладаються в самих громадах.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (Р/М ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	на шкільному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	відсутнє	у шкільні години	> 10	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	загальна	не визначений	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	загальна	державні чи регіональні стандарти	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІМ	Англійська обов'язкова. Французька та німецька факультативні.
----	--

Вивченню іноземних мов у системі середньої освіти відведено значну кількість годин. Водночас акцент робиться на складанні іспитів, і часто навчання додатково фінансується за рахунок родин. Англійська мова є обов'язковою для вивчення, а інші іноземні мови (французька, німецька, італійська та іспанська) – факультативними. Зафіксовано випадки експериментального використання методики *предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL), наприклад, у державній школі в Салоніках, де мовою навчання є англійська. Крім того, у межах міждисциплінарного підходу до викладання іноземних мов впроваджуються мультимедійні програми, такі як «Xenios» і новітні технології (Tangas, 2006). Іммігрантські мови в цьому секторі не представлені.

МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

Професійно-технічна освіта (у трьох закладах професійно-технічної освіти; Р/М та іммігрантські мови не пропонуються)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІМ	заклад А				
	заклад В				
	заклад С	обмежений	відповідні нормативи відсутні	не визначений	повне

ВИЩА ОСВІТА (У ДВОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

У кожному з обраних міст взято до розгляду найбільший державний університет. Читачеві надається інформація про мову(-и) викладання в цих вищих навчальних закладах; мови, що застосовуються на веб-сайтах вишів; цільові групи для додаткової підтримки з державної мови; встановлені рівні володіння іноземними мовами, яких мають досягти студенти; набір інозем-

них студентів; і наявність міжнародних програм мобільності для студентів-філологів та студентів інших спеціальностей.

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна та іноземна	державна та іноземна	всі студенти	державні чи вузівські нормативи	лише іноземні	факультативні	факультативні
ВУЗ В	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	державні чи вузівські нормативи	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні

У закладах системи професійно-технічної освіти Греції навчання відбувається здебільшого грецькою мовою, а в тих навчальних закладах, де викладаються мови, основна увага приділяється вивченню англійської. У навчальних закладах системи професійно-технічної освіти, досліджених у Афінах, реалізується значна кількість навчальних програм грецькою мовою для біженців, іммігрантів і репатріантів, запропонованих Міністерством праці та соціального забезпечення. Загалом 15 програм по 300 годин кожна були запропоновані тим 323 біженцям, іммігрантам і репатріантам, які потім брали участь в екзамені на здобуття сертифіката про досягнення в грецькій мові, що був організований *Центром грецької мови*. Ми зіткнулися з серйозними проблемами стосовно доступу до інформації про ті заклади професійно-технічної освіти, які перебували в перехідному стані і на той час інспектувалися Міністерством освіти.

Університети демонструють набагато ширше розмаїття мов, що, імовірно, пов'язане з реалізацією таких програм, як «Еразм» (*Erasmus*). Для забезпечення студентів з інших країн існують певні ініціативи, а також пропонуються можливості для вивчення грецькими студентами різних мов – як європейських, так і неєвропейських. Є свідчення про експериментальну роботу в школах, ініційовану університетськими факультетами (наприклад, проект CLIL у м. Салоніки очолює Салонікійський Університет Аристотеля).

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
Субтитри	субтитри	інколи	інколи

Новим мовним громадам офіційно не надається ефірний час на телебаченні та радіо, хоча їм не чинять перешкод у використанні ефіру. Фільми демонструються з використанням субтитрів, а до дубляжу вдаються вкрай рідко за винятком кінематографічної продукції для дітей. Трансляція новин супроводжується мовою жестів відповідно до норм грецького законодавства. Ми з'ясували, що в продажу є чимало газет іншими мовами, що свідчить про розбіжності між реальними та офіційно визнаними групами населення, що передусім характерно для Афін.

МОВИ В ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ

Інституційні мовні стратегії на міському рівні

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в по-	Працевлаштування носіїв інших	Мовна підготовка співробіт-	Облік мовних компете-
---------------	------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------------	-----------------------------	-----------------------

			садових функціях співробі- тників	мов	ників	нцій персоналу
> 4						Салоніки
3-4		Ксанті				
1-2	Ксанті			Ксанті		

Послуги, що пов'язані зі спілкуванням

Дві пов'язані з усним спілкуванням послуги, що надаються найбільшою кількістю мов	Дві пов'язані з письмовим спілкуванням послуги, що надаються найбільшою кількістю мов
Освіта Туризм	Імміграція та соціальна інтеграція Туризм

У період політичних та економічних потрясінь ми стикнулися зі значними труднощами в здобутті інформації щодо цієї галузі. Як з'ясувалося, відсутня системна політика щодо роботи з іншими мовами в справі пошуку та забезпечення державних послуг. У разі наявності такого забезпечення очевидним є його тимчасовий характер. Англійська мова виявляється домінантою в цій галузі. Від користувачів послугами державної служби очікується, що вони письменні та володіють грецькою мовою.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 24 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Урахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Залучення зовнішніх письмових/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування методами мовного навчання	Використання програм/ фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/ фінансування ЄС

Широко практикується	9	14	8	1	0	4	1	0
----------------------	---	----	---	---	---	---	---	---

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок	Впровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	Мови, що використовуються у робочому документообігу та внутрішніх мережах	Мови у програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються у щорічних бізнес-звітах	Мови, що використовуються у маркетингових матеріалах	Мови, що використовуються у корпоративному брендінгу/ідентичності	Мови, що використовуються на веб-сайтах компаній
Державна мова	широко практикується	1	2	2	0	21	18	20	22	19	20
Ділова англійська мова	широко практикується	2	4	6	0	10	12	9	12	13	22
Інші мови	широко практикується	0	2	1	0	0	0	0	1	0	2

Іноземні мови активно використовуються у сфері бізнесу, бо вважаються скоріше необхідними, аніж бажаними. Проте, у проаналізованих компаніях, здається, мало уваги приділено проблемі набору співробітників із знанням мов іммігрантів. Водночас спостерігається прагматичне використання більшості балканських мов через розвинутий бізнес і комерційні зв'язки із сусідніми країнами. У тих компаніях, де ці мови не використовуються на робочому місці, мовою загального спілкування традиційно є англійська. У результаті найважливішим стає вільне, впевнене володіння цією мовою. Незначна кількість компаній проводить політику винагород за володіння мовами чи розвиває структури для підтримки мультилінгвізму. Зазначені практики можуть насправді бути й більш поширеними, ніж це демонструють здобуті дані, але їх досить важко ідентифікувати в термінах мультилінгвізму.

ВИСНОВКИ

У Греції мають місце значні та довготривалі інвестиції у вивчення іноземних мов. Спілкування відбувається мовами балканських та інших країн світу. Однак це питання мало обговорюється, бо пов'язане з дебатами про імміграцію. Ми зіткнулися із загальним небажанням надавати інформацію про більшість сфер, що, вважаємо, частково зумовлене необізнаністю зі спрямуванням таких досліджень, а також періодом економічної кризи, перебуванням країни в стані тривожної готовності. У багатьох джерелах інформації проблема мультилінгвізму не вважається пріоритетною. Відчутна необхідність розв'язання питання грецької одномовності в державних установах, суспільному обслуговуванні й громадських місцях, а також проблеми панування англійської мови в усіх сферах. Перешкодою цьому може бути відсутність агенцій, що працюють у напрямку розвитку мультилінгвізму на державному рівні або в неурядовому секторі, оскільки наразі відповідальність покладено на окремих учених і дослідників та інші громадські організації. Останні могли би зосередитися на розширенні представленості різних мовних спільнот. Під час збору даних ми не виявили ознак наявності такого роду ініціатив.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПЛЮТНІ ПРОЕКТИ

Стосовно регіональних та міноритарних мов у системі початкової освіти: ми виявили дві програми в Університеті Аристотеля в Салоніках, що пропонують допомогу школам у роботі з учнями з числа репатріантів, іммігрантів та циган. Це був єдиний випадок, коли циганські громади були представлені в добірці даних. Іншою дуже перспективною ініціативою є дослідження механізмів сприяння розвитку рідної мови. Міністерство освіти в партнерстві з вузами пропонують одномісячні курси сучасної грецької мови та культури для іноземних студентів, викладачів грецької мови, грецьких учених. Грецькі студенти можуть отримати стипендію для навчання в країнах ЄС та інших країнах, а також для відвідування університетських семінарів, семіна-

рів у системі післядипломної освіти та семінарів з іноземних мов. *Державний стипендіальний фонд* (ІКУ) надає стипендії для стимулювання мобільності студентів і викладацького складу, заохочуючи їхні контакти з іншими освітніми системами й ознайомлення з культурою та мовами інших європейських країн (Eurydice 2009/10: 222-223). Це ситуація станом на 2010 рік могла зазнати змін під час економічної кризи.

Бібліографічні посилання

1. Coordination Office of Minority Schools <http://syntonistiko.compulaw.gr/>. Accessed 2 December 2011.
2. Eurostat
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=tps00001&tableSelection=1&footnotes=yes&labeling=labels&plugin=1>. Accessed 2 December 2011.
3. Hannam, S. and Papathanasiou, E. (2011) Current Issues and Trends in Language Education in Greece: A Brief Overview. In Towards a Language Rich Europe – Multilingual essays on language policies and practices, British Council.
4. Kiliari, A. (2009) Language Practice in Greece: The Effects of European Policy on Multilingualism. In European Journal of Language Policy. 1/1. pp. 21–28.
5. Tangas, P. (2006) Multimedia and Foreign Language Teaching: the Case of Greece. In Grabe, D. & Zimmemann, L. (eds), Multimedia Applications in Education Conference Proceedings 2006, FH JOANNEUM, Graz, Austria, pp.139–148. Available from: http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/yliko0910/Multimedia_and_Foreign_Language_Teaching_the_Case_of_Greece_Tagkas.pdf. Accessed 5 December 2011.

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ІТАЛІЯ

Моніка Барні

Італійську мову як основну наразі використовує для спілкування приблизно 90% населення Італії (ISTAT, 2007). Це радикально суперечить ідіоматичним італійським традиціям, для яких було характерними домінування місцевих мов.

Протягом століть до об'єднання Італії (1861) італійською користувалися як літературною мовою, але нею розмовляли лише у флорентійсько-тосканському й римському регіонах (De Mauro, 1963, 1979, 1994). Після 1861 року політичне об'єднання викликало необхідність лінгвістичної уніфікації із застосуванням однієї стандартизованої мови. У результаті цього впродовж 150 років відбулося помітне обмеження вжитку діалектів. На сьогодні близько 6,4% населення спілкується лише діалектом у приватній сфері та поза її межами, а більше 40% італійців указали на використання залежно від контексту як італійської, так і діалекту. Аналогічно з плином часу деякі Р/М мови протистояли уніфікації, наразі ними спілкується 3,9% населення (ISTAT, 2007).

Незважаючи на загальне поширення стандартної італійської мови, якою користується переважна більшість італійського суспільства, Італія, як і раніше, є лінгвістично самобутньою країною з широким спектром діалектів, різновидів та стилів мовлення (http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=country). Цю ситуацію останнім часом ускладнив новий чинник: імміграція. Сьогодні іммігрантів в Італії понад 5000000 осіб – один іммігрант на 12 корінних мешканців (Caritas, 2011). Перепису щодо мов іммігрантів наразі не існує. Проте, за даними досліджень, проведених у різних регіонах Італії, у країні існує приблизно 200 нових мов (Bagna, Barni, Vedovelli, 2006; Barni, 2008). Імміграції в Італії притаманна поліцентричність місця походження, різні форми поселення на території в кількісному та якісному аспектах (тривалість, тип сталості тощо). На сьогодні в Італії не існує регіонів,

де немає іммігрантів, і де не відчувався би їхній вплив на мовну ситуацію (Vedovelli, 2010).

У представлених результатах дослідження БМЄ відображена конфігурація сучасного італійського мовного простору, що відбиває такі суперечності, як пошук себе в якості одномовної країни на тлі ситуації з відновленням плюрилінгвізму.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної, іноземних і низки Р/М мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики країни. Навчання та викладання державної мови за кордоном для дітей та/або дорослих італійського походження (спів-)фінансується в понад 30 країнах Європи й світу. *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин* підписано урядом Італії, але не ратифіковано парламентом країни. Водночас на державному рівні, зокрема, в офіційних документах і законодавчих актах країни, визнано, що захищається та/або впроваджено застосування 12 Р/М мов, а саме: албанської, каталанської, хорватської, франко-провансальської, французької, фріульської, німецької, грецької, ладіно, окситанської, сардинської та словенської. Ці мови офіційно впроваджено в системи освіти регіонів, де ними спілкуються.

Офіційним механізмом збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Італії є *періодичні* переписи населення. Цей механізм передбачає окреслення наявного в країні спектра національних та Р/М мов шляхом опитування респондентів щодо мови, якою вони спілкуються вдома.

Хоча в Конституції (1946) відсутнє посилання на італійську як мову Республіки, у ній згадуються меншини й задекларовано захист їхніх прав. Однак лише близько п'ятдесяти років потому Р/М мови були визнані та захищені законом (482/1999).

У 2010 році було введено тести для іммігрантів, які роблять запит на довгострокове проживання (D.M. 4.06.2010), а у 2011 році знання італійської

мови стало одним із ключових питань для укладання інтеграційної угоди між іммігрантом і державою (D.P.R. 14.09.2011, № 179).

З погляду наявності документації з мов Італія відстає від деяких інших європейських країн. Зокрема, останній перепис (2011) навіть не містив питання про мови або діалекти. Один позитивний крок вперед демонструють результати досліджень проекту *Multiscopo*, в останньому з яких, проведеному у 2006 році, виявлено суттєве різноманіття мов, якими користуються італійці в їхньому повсякденному житті (ISTAT, 2007). Як і раніше, незважаючи на наявність інформації про ситуацію в окремих місцях, відчувається потреба в проведенні загального дослідження ситуації щодо мов іммігрантів.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ДОДАТКОВА ПІДТРИМКА ДЕРЖАВНОЇ МОВИ, ІНОЗЕМНІ ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	немає	загальна	повне

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Албанська, хорватська, франко-провансальська, французька, фріульська, німецька, грецька, ладіно, окситанська, сардинська, словенська.
-----------------	---

Скромні результати, виявлені у сферах дошкільної, початкової і серед-

ньої мовної освіти, свідчать про обмежену увагу, що приділена іншим мовам, незалежно від того, чи є вони іноземними, чи мовами іммігрантів. Результати в цих сферах можуть стосуватися низького рівня сформованості іншомовної компетенції в багатьох італійців, зафіксованого результатами таких досліджень, як Євробарометр (Eurobarometer, 2006) та Еврідіка/ Євростат (Eurydice/Eurostat, 2008). Загалом результати виявляють реальні можливості вдосконалення на всіх рівнях освіти – від дошкільної до вузівської – діапазону мов, що пропонуються, організації навчального процесу, професійної підготовки вчителів. Слід зазначити, що саме англійську мову, на відміну від інших іноземних мов, найчастіше викладають і пропонують вивчати.

На рівні дошкільної освіти єдиними запропонованими до вивчення мовами, окрім італійської, є Р/М мови, запроваджені до вивчення відповідно до чинного законодавства лише в регіонах, де проживають їх носії. Вивчення іноземних чи емігрантських мов на цьому етапі не передбачене.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	узагальнені	немає	немає	на шкільному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	немає	не визначено	повне
ІМ	всі діти	узагальнені	відсутнє	з 1 класу	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	Не передбачена
Р/М мови	вчителі загального профілю	загальна	загальна	Не передбачена
ІМ	вчителі загального профілю	немає	загальна	немає

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Албанська, каталанська, хорватська, франко-провансальська, французька, фріульська, німецька, грецька, ладіно, окситанська, сардинська, словенська.
ІМ	Обов'язкові: англійська.

У системі початкової освіти єдиною мовою, що пропонується до вивчення, є англійська. А її активна підтримка на всіх рівнях шкільного навчання виправдовується тим фактом, що учні користуватимуться англійською в майбутньому, незалежно від результатів таких досліджень, як ELAN (2006), якими засвідчено важливості інших мов на ринку праці. Інші мови, якими спілкуються вдома учні з іммігрантського середовища, також уведені в шкільну програму майже 90% державних шкіл. Однак підтримка таких мов не є становить освітню ціль. Це характерно і для структурованої підтримки вивчення італійської як другої мови, яке однак може проводитися в експериментальних проектах окремих шкіл. У будь-якому випадку, визнання та захист Р/М мов має позитивний вплив на систему освіти, зокрема, в аспекті організації навчання та професійної підготовки вчителів у регіонах, де спілкуються Р/М мовами.

У системі початкової освіти профіль Італії в аспекті організації викладання й вивчення іноземної мови є слабшим порівняно з багатьма іншими країнами. Такі результати зумовлені браком послідовних навчальних програм, моніторингу та чітких вимог до рівня сформованості мовних навичок, який має бути досягнутий на даному етапі навчання. Це пов'язано з іншими питаннями, що мають безпосередній вплив на мовну пропозицію всієї системи освіти, включаючи: відсутність переддипломної та післядипломної підготовки вчителів іноземних мов для початкової школи; відсутність в Італії культури оцінювання мовних навичок (Machetti, 2010) як на рівні досліджень, так і на рівні педагогічної підготовки. Це безпосередньо впливає на ставлення школи і вчителів до перевірки та оцінювання мовних навичок (Barni and Machetti, 2005). Зазначена ситуація спостережена й на інших етапах шкільного навчання.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	узагальнені	немає	немає	на шкільному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	у шкільні години	немає	немає	шкільні норми	повне
ІМ	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	загальна	прив'язаний до CEFR	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	загальна	державні чи регіональні стандарти	немає

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Албанська, каталанська, хорватська, франко-провансальська, французька, фріульська, німецька, грецька, ладіно, окситанська, сардинська, словенська.
ІМ	Англійська та інша іноземна мова: обов'язкові на початковому етапі середньої школи. Англійська: обов'язкова у старших класах середньої школи (за винятком шкіл зі спеціальними програмами, пов'язаними з вивченням мов).

У середній школі зафіксовано відносно кращі результати. Наявність другої іноземної мови на початковому етапі середньої школи й упровадження Р/М мов – це фактори, що сприяють збільшенню мовного багатства. Проте на старшому етапі середньої школи знову домінує англійська. Більша кількість мов (в основному, французька, німецька та іспанська) викладаються лише в закладах, де вивчення мов є основною метою навчання.

Неможливо передбачити наслідки нещодавно введеної (2010 рік) на останньому році навчання в старшій школі (у школах з лінгвістичним спрямуванням – починаючи з третього класу) методики *предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL), оскільки ще не була активно запроваджена підготовка вчителів для організації цієї діяльності, і, крім того, її підтримка має обмежений бюджет. Те саме стосується і нещодавно введених ступенів магістра (МА) й курсів переддипломної підготовки вчителів (TFA) середньої школи.

Як і на інших рівнях системи шкільної освіти, у середній школі абсолютно відсутні визнання й підтримка іммігрантських мов.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	заклад А				
	заклад В	обмежений	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад С				
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад С	обмежений	узагальнені	не визначений	часткове
МІ	заклад А	обмежений	узагальнені	--	немає
	заклад В				
	заклад С				

ВИЩА ОСВІТА (У ТРЬОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	не визначений	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ В	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	не визначений	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ С	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні

Як і в інших освітніх сферах, у системі ПТО загальна мовна пропозиція у трьох проаналізованих містах – Римі, Мілані і Трієсті – залишається більш-менш пов'язаною з європейськими мовами з домінуванням англійської. У системі ПТО здійснюється викладання італійської через чисельність дорослих іноземців, для яких державна система освіти для дорослих є єдиним способом вивчити мову суспільства, у якому вони живуть і працюють. У будь-якому разі, ми знаємо, що кількість іммігрантів, які інвестують у мовну підготовку, є меншою порівняно з фактичною кількістю тих, хто проживає в Італії. Сьогодні неможливо передбачити наслідки Постанови Міністрів від 4 червня 2010 року, у якій наголошено на обов'язковому складанні іспиту з італійської на рівні А2 задля здобуття дозволу на довгострокове проживання в ЄС, а також нещодавню інтеграційну угоду, у якій утверджено необхідність володіння італійською мовою як запоруку здобуття права на проживання й працевлаштування в Італії.

У трьох проаналізованих вузах зафіксовано широку пропозицію вивчення мов, але здебільшого на гуманітарних відділеннях цих закладів.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСИ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
Дубляж ніколи субтитри в Трієсті	дубляж	ніколи в Мілані та Римі регулярно в Трієсті	ніколи

Вибір мов в аудіовізуальних засобах масової інформації є також дуже обмеженим. Практика дублювання фільмів і телевізійних програм, вироблених за кордоном, не сприяє встановленню контакту з іншими мовами. Єдиною доступною мовою є англійська, що представлена в дуже обмежено. Крім

того, на радіо транслюється певна кількість програм, створених іммігрантськими громадами. Словенська як Р/М мова присутня в Трієсті.

У царині преси зафіксовано дещо кращі результати. Діапазон газет, надрукованих європейськими мовами, відображає наявність іммігрантських громад і туристів. Кожного року Італію відвідують мільйони туристів. У 2010 році країну відвідало 44 мільйони осіб, серед яких п'ята частина була з Німеччини. Окрім Німеччини, майже 60% щорічного туристичного потоку прибуває з Франції, Австрії, Швейцарії та Великої Британії (RTVісосса, 2011). Видання газет цими мовами, здається, більш вмотивоване необхідністю задовольнити попит таких відвідувачів, ніж бажанням італійців наблизитися до цих мов. Ми також не повинні забувати, що середня чисельність італійських читачів книжок і журналів є меншою порівняно із середньостатистичними даними по Європі (ISTAT, 2011; De Mauro, 2011). Газети словенською, хорватською та албанською мовами в Трієсті віддзеркалюють географічну й культурну близькість з країнами, де спілкуються цими мовами, та історичну відкритість цього міста до культури балканських країн.

МОВИ В ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ

Інституційні мовні стратегії на міському рівні

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях співробітників	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій персоналу
> 4	Мілан	Рим Мілан Трієст	Мілан			Мілан Трієст
3-4						
1-2	Рим		Рим Трієст	Рим Трієст	Рим Трієст	

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

П'ять пов'язаних з усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов	П'ять пов'язаних з письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов
Охорона здоров'я	Туризм
Туризм	Аварійно-рятувальні
Аварійно-рятувальні	Охорона здоров'я
Юридичні	Імміграція
Транспорт	Транспорт

Жодне з трьох міст, обраних для дослідження, не має актуальних інституційних стратегій розвитку мультилінгвізму. Мовна компетенція зазвичай не розглядається як важлива передумова під час прийняття на роботу, не входить у стратегію розбудови кар'єри, також не передбачена підготовка безпосередньо на робочому місці. На державній службі в Трієсті використовується словенська мова як у письмовій, так і в усній формах спілкування.

В останніх двох контекстах спостерігається покращення загального профілю Італії, тому що в інституціях місцевих рад під час надання послуг для населення у зв'язку зі збільшенням попиту з боку іммігрантів іншим мовам приділяється все більше уваги. Свідченням цьому є інформаційна реклама та посередницькі послуги, що загалом надаються такими мовами, як китайська, арабська, румунська, російська та албанська, тобто мовами іммігрантських громад, присутніх в Італії. Однак навіть у наданні зазначених послуг європейські мови (зокрема, французька та іспанська) є більш запотребованими завдяки їхньому використанню у сфері туризму, активнішому функціонуванню в іммігрантському середовищі.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 24 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Урахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Залучення зовнішніх письменників/перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мовними режими мовного навчання	Використання програм/фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС
Широко практикується	7	10	6	2	0	3	5	0

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок	Впровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	Мови, що використовуються у робочому документообігу та внутрішніх мережах	Мови у програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються у щорічних бізнес-звітах	Мови, що використовуються у маркетингових матеріалах	Мови, що використовуються у корпоративному брендингу/ідентичності	Мови, що використовуються на веб-сайтах компанії
Державна мова	широко практикується	2	2	3	4	24	21	24	21	24	20
Ділова англійська мова	широко практикується	4	2	6	5	5	5	5	6	10	10
Інші мови	широко практикується	2	1	3	2	2	1	2	2	2	3

У сфері бізнесу в Італії виявлено порівняно низькі результати, що підтверджує дані інших досліджень (ELAN, 2006). У бізнесових колах (особливо в малих і середніх підприємствах, що відіграють ключову роль в економіці Італії) спостерігається відсутність знань про те, що низький рівень сформованості іншомовної компетенції обмежує можливості інтернаціоналізації все більш глобального ринку. Також дивним є низький рівень уваги навіть до англійської мови, яка вважається важливою лише для певних категорій праців-

ників. Більшість опитаних працівників узятих до розгляду компаній впроваджують брендинг та маркетинг, діловодство, Інтранет і пропонують свої веб-сторінки лише державною мовою. Це обмежує можливості входження на міжнародні ринки і є потенційно серйозною проблемою для середніх і великих компаній. Наслідком цього є заява опитаних працівників про те, що вони особливо не користуються послугами внутрішніх та зовнішніх перекладачів. Чи можна розглядати цей факт як прояв відсутності інтересу італійського бізнесу до іноземних ринків і, відповідно, небажання іноземного бізнесу інвестувати в Італію? Використання різних мов дозволить переконати компанії враховувати особливості різних регіонів з погляду їх перспективності для бізнесу (Land, 2000).

ВИСНОВКИ

Результати дослідження підтверджують те, що італійське суспільство наразі переживає етап вирішення загального «мовного питання», остерігаючись однак мовного різноманіття (Vedovelli, 2010), що зумовлює низький рівень сформованості іншомовної компетенції як у найбільш поширених, так і в більш обмежених у використанні мовах, які однак є не менш важливими для людей, які ними спілкуються, оскільки вони забезпечують зв'язок з Італією і підтримують бізнес на нових ринках.

Така ситуація насамперед була спричинена одномовністю, що визначала освітню політику після об'єднання Італії в 1861 році, підтримана італійським суспільством, яке прохолодно ставилося до мов інших народів. Така ситуація також є результатом неефективності інституційних дій, що здійснювалися державою, зокрема браком ресурсів, недосконалою організацією підготовки вчителів, відсутністю зв'язків із підприємницькою сферою. У школах, крім італійської мови, вивчають переважно англійську, викладання якої до того ж ведеться із залученням дуже обмежених ресурсів, що дуже часто нівелює індивідуальні зусилля педагогів та окремих навчальних закладів. Навіть сьогодні молодь, яка завершила курс навчання у школі, часто має «схоласти-

чний рівень сформованості іншомовних компетенцій», евфемізм, що означає відсутність реального володіння мовами.

На сьогодні мови іммігрантів в Італії є фактором формування неоплюрилінгвізму, який може допомогти країні подолати страх мовного різноманіття, але навіть ця можливість досі ігнорується нашим суспільством.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Наслідки впровадження в старшій школі методики CLIL і ступеневої підготовки магістрів (MA), а також переддипломної підготовки вчителів можуть бути перспективними. Проте наразі складно визначити їхню результативність. Нещодавно ініційований рік педагогічної підготовки (TFA, DM 249/2010 та Урядова постанова від 31.2012) для нових учителів середньої школи передбачає відкриття курсів з вивчення китайської, арабської, японської, сучасної грецької та словенської мов, а також традиційно пропонованих англійської, французької, німецької, іспанської та російської. Це може стати важливою ініціативою для впровадження мультилінгвізму і визнання Р/М та іммігрантських мов.

Окремими школами і вчителями реалізуються декілька перспективних ініціатив і пілотних проектів, що є свідченням здатності вчителів до креативності. Ідеться, наприклад, про випадки, коли учні, які не розмовляють державною мовою, приєднуються до загального класу. Часом такі ініціативи й проекти, які забезпечують більш широку підтримку інших, окрім італійської, мов, запроваджені та задокументовані на регіональному рівні, зокрема, регіональними органами влади (Тоскана, Ломбардія, Емілія-Романья і Трентіно-Альто-Адідже). Водночас часто такі ініціативи підтримані лише окремими вчителями або школами, не мають наступності протягом шкільного навчання учнів і не націлені на відтворення в різних освітніх контекстах.

Бібліографічні посилання

1. Bagna C., Barni M., Vedovelli M., 2007, Italiano in contatto con lingue

- immigrate: nuove vie del plurilinguismo in Italia. In C. Consani, P. Desideri (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma, Carocci: 270–290.
2. Barni M., 2008, Mapping immigrant languages in Italy. In M. Barni, G. Extra (eds.), *Mapping linguistic diversity in multicultural contexts*, Berlin, Mouton de Gruyter: 217–242.
 3. Barni M., Machetti S., 2005, The (lack of) professionalism in language assessment in Italy, poster abstract presented at the 2nd EALTA Conference, Voss, Norway, June 2–5, 2005. Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 20011*, Roma, Idos.
 4. De Mauro T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
 5. De Mauro T., 1979, *L'Italia delle Italie*, Firenze, Nuova Guaraldi. De Mauro T. (a cura di), 1994, *Come parlano gli italiani*, Fondazione IBM Italia, Firenze, La Nuova Italia.
 6. De Mauro T., 2011, Per la storia linguistica dell'Italia contemporanea, 'Italice', 88, 1: 40-58.
 7. ISTAT, 2007, *La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere*, 2006, http://portallem.com/it/Italie/Lingue_e_dialetti_e_lingue_straniere_in_Italia.pdf
 8. ISTAT, 2011, *La lettura dei libri in Italia*, Anno 2010, www.istat.it/it/archivio/27201
 9. Land A. (2000), *Languages speak volumes for global businesses*. In P. Baker, J. Eversley (eds.), *Multilingual Capital*, London, Battlebrige Publications.
 10. Machetti S., 2010, Valutazione linguistica e formazione professionale. Un dibattito aperto. In M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra Edizioni: 293-302.
 11. RTBicocca, 2011, *Turismo Internazionale*, Anno 2010, www.rtbicocca.it/studi/category/5-turismo
 12. Vedovelli M., 2010, *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo*, Roma, Edup.

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ПОРТУГАЛІЯ

Ж. Лахлан Маккензі

Населення Португальської Республіки за попередніми результатами перепису 2011 року складає 10 561 614 осіб. Основною мовою країни є португальська, яка виникла на території, що належить до Галісії (північний захід Іспанії), та на півночі сучасної Португалії. Галісійська/ португальська мова залишалася у вжитку в період арабського панування й знову утвердилася в статусі основної мови, коли її носії переїхали на південь. Починаючи з 1297 року, португальська стала придворною мовою короля Дініша.

Наразі португальська мова застосовується в якості офіційної у восьми країнах (Португалії, Анголі, Бразилії, Кабо-Верде, Гвінеї-Бісау, Мозамбіку, Сан-Томе і Принсіпі та Східному Тиморі; так званих країнах Співдружності португаломовних країн) та на території Макао (Спеціальному адміністративному районі КНР). Загальна кількість носіїв мови становить близько 240 мільйонів осіб. Існують значні групи португаломовних мігрантів у різних країнах світу, зокрема, у Франції, Люксембурзі, Андоррі, Великій Британії, Швейцарії, США, Канаді, Венесуелі та Південній Африці.

4,1% населення Португалії не мають португальського громадянства (2006; OCDE). Основними національностями іммігрантів, відповідно до даних 2006 року, наданих службою імміграції Португалії, є (у порядку зменшення рівня поширеності) кабовердійська, бразильська, ангольська, гвінея-бісауська та українська (й національності низки інших східноєвропейських країн), а також індійська та китайська. Крім того, є діаспори з представників Великої Британії та інших європейських країн. Чисельність працездатного населення Португалії наближається до 5 580 700 осіб (2010; Pordata).

У Португалії існує лише одна мова меншини, *мірандська*, яка застосовується у спілкуванні й певною мірою на письмі у північно-східному прикордонному місті Міранда-ду-Дору (населення близько 2 000 осіб) та у прилеглих районах Португалії не більше 10 000 осіб, (майже) всі з яких є двомов-

ними. У 1999 році мірандську мову було визнано як другу офіційну поряд із португальською, як мову для вирішення місцевих питань. З лінгвістичної точки зору, мірандська належить до астурійської/ леонської групи мов.

У Португалії також офіційно визнано *португальську мову жестів* і заявлено, що держава має захищати та надавати їй значення як формі культурного самовираження, а також інструменту для доступу до освіти та забезпечення рівності можливостей.

Освіта в Португалії є обов'язковою протягом 12 років, починаючи з шестирічного віку: вона поділяється на дев'ять років початкової освіти і три роки середньої, або професійної освіти.

Португальську визначено в якості офіційної мови Португалії в пункті 3 статті 11 Конституції Португальської Республіки. *Мірандську* визнано офіційною мовою в Законі 7/99 від 29 січня 1999 року Ради міста Міранда-ду-Дору. *Португальську мову жестів* визнано у редакції Конституції Португальської Республіки від 1997 року, ст. 74, пункт 2h.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної та іноземних мов, а також однієї Р/М мови (мірандської) розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/ або мовної політики країни. Навчання та викладання державної мови за кордоном для дітей та/ або дорослих португальського походження (спів-) фінансується у 13 країнах Європи й світу. У країні підписано й ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. На державному рівні єдиною визнаною Р/М мовою є мірандська, яку також офіційно впроваджено в системі освіти.

Офіційним механізмом збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Португалії є періодичні переписи населення. Однак цей механізм застосовується лише для збору даних про державну мову шляхом запитання про рідну мову респондентів.

Португалія, чий сьогоденні кордони були визначені ще 1249 року, де-

монструє відносно високий ступінь демографічної та мовної стабільності як переважно монолінгвальна країна. Водночас через історичні обставини країна перебувала в постійному контакті з іншими мовами як у Європі (переважно з іспанською, англійською та французькою мовами), так і в усьому світі внаслідок колоніального минулого (мови Південної Америки, Африки та Азії). У результаті португальці усвідомлюють переваги багатомовності, а уряд країни у своїй політиці та законодавстві забезпечує підтримку державної мови та викладання іноземних мов, фінансування освіти португальською мовою за кордоном. Регіональну мову, мірандську, було визнано, але іммігрантські мови й досі не отримали жодного визнання ні в законодавстві, ні в переписах.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ДОДАТКОВА ПІДТРИМКА ДЕРЖАВНОЇ МОВИ, ІНОЗЕМНІ ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	≥ 2 роки	немає	< 0,5	спеціалізована	загальна	повне

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Мірандська.
-----------------	-------------

Дошкільна освіта в Португалії не є обов'язковою, проте з 2009 року забезпечення дошкільної освіти для дітей п'яти років стало обов'язком держави. Для переважної більшості учнів португальська є єдиною мовою викладання в дошкільних закладах. Приблизно з 1990 року спостерігається поступове усвідомлення труднощів дошкільнят, чиєю рідною мовою не є португальська (Litwinoff, 1992), зокрема, носіїв в основному кабо-вердійської креольської, кріольської (креольської з Гвінеї-Бісау), однієї з креольських мов Сан-Томе і Принсіпі, української або китайської (див. Mateus et al. 2008). Були запропоновані заходи для підвищення обізнаності педагогів щодо двомовної ситуації дошкільнят з іммігрантських родин. На територіях, де розмовляють мірандською, впроваджено відповідну переддипломну підготовку для вчителів дошкільної освіти.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	лише для дітей іммігрантів	стандартизований на державному рівні

	Ці- льові групи	Навча- льні про- грами	Викори- стання мов як засобу навчан- ня (CLIL)	Поча- ток мовної освіти	Місце у роз- кладі	Вимоги до міні- мального розміру груп	Моніто- ринг мо- вних на- вичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наяв- ність держав- ного фі- нансу- вання
Р/М мо- ви	всі діти	узагаль- нені	пошире- не	з 1 кла- су	у шкі- льні години	немає	стандар- тизова- ний на держав- ному рі- вні	держа- вні чи регіо- нальні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідо- вні	відсутнє	з 1 кла- су	після уроків	немає	стандар- тизова- ний на держав- ному рі- вні	держа- вні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підго- товка	Післядипломна педагогічна підго- товка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	немає

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Мірандська.
ІМ	Англійська, французька: одна з цих мов є обов'язковою.

Португальська мова є мовою навчання в усіх школах, хоча в деяких приватних школах засобом викладання та предметом вивчення в системі початкової освіти можуть бути й інші мови (зокрема, англійська, французька та німецька). Вивчення іноземної мови не є обов'язковим упродовж першого циклу навчання (з 1 по 4 клас). Водночас в останні роки Міністерство освіти настійно рекомендувало (та виділило кошти) організувати в школах уроки англійської мови, починаючи з третього класу, у межах стратегії «збагачення навчальної програми». До 2008 року понад 99% шкіл виконали цю рекомендацію, а в понад 50% вивчення англійської запроваджено вже з першого класу. У другому циклі навчання (5-6 класи) іноземна мова стає частиною обов'язкової навчальної програми, а чинний уряд країни пропонує, щоб обов'язковою іноземною мовою другого циклу навчання була саме англійська.

Учителі початкових шкіл, особливо ті, які працюють у багатомовних районах, мають достатній рівень знань і підготовки для роботи з багатомовними дітьми. Однак мови іммігрантів не розглядаються як об'єкт вивчення, хоча українська та китайська громади організували додаткові позашкільні заняття своїми мовами. На території, де розмовляють мірандською, вчителям з 1985 року було дозволено приділяти особливу увагу мірандській мові та застосовувати її як засіб викладання.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	для всіх	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	відсутнє	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	узгоджений з CEFR	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи шкільні норми	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	немає

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Мірандська.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	2 мови з наведеного переліку є обов'язковими: англійська, французька, німецька, іспанська, латина, грецька.

У системі середньої освіти (починаючи з третього циклу загального курсу навчання) обов'язковим є вивчення двох іноземних мов; наразі урядом запропоновано, щоб однією з них обов'язково була англійська. Фактично більшість учнів поєднує вивчення англійської та французької, німецької, іспанської, латини та давньогрецької (навчальні курси узгоджені із *Загальноєвропейськими компетенціями володіння мовами CEFR*). У 10-12 класах освіта португальською мовою доповнюється проведенням занять однією з іноземних мов для школярів, які навчаються у класах із поглибленими вивченням точних наук, та двома мовами для учнів, які навчаються у класах із поглибленими вивченням наук гуманітарних. Іммігрантські мови іммігрантів не вивчаються та не є засобом викладання у португальських школах; при цьому слід пам'ятати, що майже 50% іммігрантів походять із країн, де португальська є державною чи офіційною мовою. Регіональна мова, мірандська, може вивчатися на території, де нею розмовляють.

МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ) ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	заклад А				
	заклад В				
	заклад С	обмежений	узагальнені	--	повне
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	повне
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	повне
	заклад С	обмежений	чіткі й послідовні	державні стандарти	повне

ВИЩА ОСВІТА (У ТРЬОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ В	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ С	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні

У вищих навчальних закладах португальська як мова викладання завжди переважає. Водночас інтернаціоналізація освіти внаслідок Болонського процесу призвела до того, що на деяких факультетах пропонуються курси англійською мовою як для іноземних, так і для португальських студентів. У вищих навчальних закладах Португалії зазвичай врахована значущість мовної компетенції, тому, забезпечуючи навчання португальською для іноземців та заохочуючи допуск до своїх програм, у них запропоновано широкий спектр мов, доступних для добровільного вивчення усіма студентами. Регіональним та іммігрантським мовам особливої уваги не приділяється.

Установи, що пропонують професійно-технічну освіту, забезпечують своїм студентам навчання португальською для розвитку правильних навичок мовної грамотності та ефективної комунікації. Крім того, приділяється увага й іноземним мовам з орієнтацією передусім на здобуття навичок, корисних для обраної професії.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
субтитри	субтитри	завжди	регулярно

Телевізійні матеріали та кінофільми демонструються мовою оригіналу з португальськими субтитрами за винятком деяких дубльованих програм для дітей. Деякі телевізійні програми передбачають сурдопереклад португальською мовою жестів, що транслюється в окремому віконці. Газети й журнали іноземними мовами друкуються передусім для задоволення потреб туристів; однак є видання для іммігрантів, зокрема, російськомовна газета «Слово».

МОВИ В ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях співробітників	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій персоналу
> 4		Лісабон Порту Міранда-ду-Дору				
3-4	Міранда-ду-Дору			Лісабон	Міранда-ду-Дору	
1-2	Порту		Лісабон Порту Міранда-ду-Дору	Порту	Лісабон Порту	

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

П'ять пов'язаних з усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов	П'ять пов'язаних із письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов
Освіта	Імміграція та соціальна інтеграція
Юридичні	Політичні дебати й прийняття рішень
Туризм	Освіта
Транспорт	Аварійно-рятувальні
Імміграція та соціальна інтеграція	Транспорт

Міські ради усвідомлюють важливість розвитку мультилінгвізму у своїх громадах і пропонують певні послуги англійською та іспанською мовами; існує навіть загальнонаціональна служба, що надає можливість викликати перекладачів з 60 мов. У письмових матеріалах, підготовлених Радами, зазвичай використана лише португальська, хоча послуги для іммігрантів та туристів забезпечуються багатьма мовами. Міська рада Міранда-ду-Дору пропонує багато письмових послуг мірандською та іспанською, а також португальською мовами.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 20 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Врахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мовності	Залучення зовнішніх письменних/усних перекладів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС
Широко практикується	5	8	3	0	0	1	0	0
	ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ				ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			

		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород з урахуванням мовних навичок	Впровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	Мови, що використовуються в документообігу та внутрішніх мережах	Мови в програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються в щорічних бізнес-звітах	Мови, що використовуються в маркетингових матеріалах	Мови, що використовуються в корпоративному брендингу/ідентичності	Мови, що використовуються на веб-сайтах компанії
Державна мова	широко практикується	1	0	1	0	20	18	20	20	17	19
Ділова англійська мова	широко практикується	1	3	3	1	5	7	5	8	9	14
Інші мови	широко практикується	1	2	1	1	1	1	0	0	3	2

Дані, здобуті шляхом опитування відповідних компаній, демонструють загальну тенденцію до пріоритетного використання португальської мови й визнання важливості ділової англійської мови в контактах з іноземними замовниками та підприємствами. Іншим мовам зазвичай не приділяється особливої уваги, за винятком ситуацій, коли окремі комерційні структури мають власні інтереси у відповідних зарубіжних країнах. Підтримка розвитку мовних компетенцій співробітників у галузі державної мови, англійської як мови загального спілкування або інших мов взагалі не є пріоритетом. Мультилінгвізм не є актуальним питанням порядку денного в опитаних нами португальських підприємствах.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

Результати дослідження свідчать про те, що Португалія є країною, ґрунтовно обізнаною зі станом своєї державної мови як п'ятої за теренами поширення мови у світі, а також визнає важливість (ділової) англійської мови з огляду на свою роль у глобалізованому світі. Уряд підтримує регіональну *мірандську* мову, якою говорить 0,1% населення країни, і забезпечує конституційний захист португальській мові жестів. Навчання здійснюється португаль-

ською, а також англійською мовами з початкової школи та другою іноземною мовою. Засоби масової інформації позитивно впливають на ставлення громадськості до іноземних мов та практичні навички у цій сфері, проте у суспільному обслуговуванні, у підприємницькій діяльності мовним компетенціям співробітників не надається належного значення.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ І ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Значним внеском у вирішення проблем мовних меншин став проект «Мовне різноманіття у португальських школах» (2003–2007), що фінансувався Фондом Гюльбенкяна та реалізовувався Інститутом теоретичної та прикладної комп'ютерної лінгвістики (*Instituto de Linguística Teórica e Computacional, ILTEC*) у співпраці з різними школами. Результати передбачають не лише впровадження (процес триває) білінгвальної освіти в окремих школах, а й розробку матеріалів і рекомендацій для Міністерства освіти та випуск низки різноманітних публікацій (див. Mateus et al. 2008).

Британська Рада працює в партнерстві з Міністерством освіти над чотирирічним пілотним проектом (2011–2015), спрямованим на впровадження білінгвальної освіти, починаючи з першого класу, у восьми державних початкових школах по всій країні. Британська Рада надає підтримку і забезпечує підготовку вчителів для організації викладання шкільних предметів англійською мовою близько п'яти годин на тиждень.

Крім того, були зроблені зусилля у напрямку впровадження мультилінгвізму у сфері міжнародного бізнесу, наприклад, завдяки діяльності ініціативної групи «Три лінгвістичні простори» (<http://www.3el.org/>), орієнтованої на франко-, іспано- та португаломовні регіони світу, спрямованої на укріплення зв'язків і порозуміння між країнами, де мешкають носії романських мов.

Проекти «REFLECT» (2000–2002), «ПРОТОКОЛ II» (2002–2004) та «ECLAT» (2006–2008; сайт <http://www.eclat-project.eu/> ще й досі активний) допомогли створити схему мовно-культурного аудиту для експортно-орієнтованих малих та середніх підприємств, надаючи реальні дані про біз-

нес-потреби та тенденції у сфері мовних і культурних навичок та сприяючи розвиткові мовного планування (Salomao 2011).

Бібліографічні посилання

1. Litwinoff, Raja (1992). Projecto piloto de educacao bilingue e bicultural no ensino pre-primario e primario Documentos do Encontro a Comunidade Africana em Portugal. Lisbon: Colibri, 71–73.
2. Mateus, Maria Helena Mira et al. (2008). Diversidade Linguistica na Escola Portuguesa. Lisbon: Fundacao Gulbenkian.
3. Salomao, Ricardo (2011). Comunicacao e exportacao. Lisbon: Nova Vega.

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: ІСПАНІЯ

Марта Геніс

МАДРИД, ВАЛЕНСІЯ, СЕВІЛЬЯ

Мультилінгвізм не є новим явищем для іспанського народу, адже четверо з десяти іспанців живуть у спільнотах із більш ніж однією офіційною мовою. Враховуючи те, що в Іспанії проживає 47,1 мільйонів осіб (перепис 2011 року), можна твердити, що 34% населення є щонайменше двомовним, а відтак, багатомовність є важливою характеристикою іспанської культури.

У Конституції Іспанії 1978 року мовне різноманіття визнане культурною спадщиною, яка претендує на повагу і захист, також наголошено, що інші мови, окрім державної, кастильської, «мають також бути офіційними у відповідних громадах». Можна сказати, що Іспанія є багатомовною країною з кастильським діалектом, який зазвичай називають іспанською, що має статус офіційної мови. Інші мови – галісійська, каталанська і баскська – також є офіційними у відповідних громадах та на деяких інших територіях, які історично були частиною їхнього мовного простору, як-от: каталанська у Валенсії та на *Балеарських островах*, а баскська на півночі Наварри. Ці три мови разом налічують десь 16 мільйонів носіїв.

Крім того, існує велике різноманіття діалектів, наприклад, *андалузський*, *канарський*, *естремадурський*, *мурсійський* тощо, а також інших територіальних мов, визнаних як такі у *Європейській хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML), зокрема, *фабла-арагонська* в Арагоні, *бабле/астурійська* в Астурії, *валенсійська* у Валенсії, та *аранська*, офіційна мова у Валь-д'Арані. Хартія також захищає такі мови, як *берберська* у Мелільї; *кало*, нетериторіальна мова, яка використовується циганами; та *португальська*, поширена в Естремадурі та інших місцях, розташованих на кордоні з Португалією. Слід також зазначити, що всі ці мови є лише окремими мовними варіантами, якими говорять на місцевому рівні.

Імміграція зумовила появу в Іспанії низки інших мов. За даними пере-

пису 2011 року, у країні налічується 5,7 мільйонів осіб іноземного походження (12,2%), багато з яких є вихідцями з країн Південної Америки, де розмовляють різними варіантами іспанської. Найпоширенішими в Іспанії іммігрантськими мовами є *арабська, болгарська, китайська, англійська, німецька, португальська та румунська*.

В Іспанії мови ніколи не розглядалися як істотна складова навчання. Перші ознаки зацікавленості у вивченні іноземних мов зафіксовані в Королівському указі від 20 липня 1900 року, де рекомендувалося вивчати іноземні мови, передусім французьку, а потім англійську або німецьку мови, задля того, щоб позбутися ізоляції, у якій Іспанія тоді перебувала. Загальний закон про освіту 1970 року є значним кроком щодо підвищення ролі мов у галузі освіти, і, найголовніше, забезпечено включення регіональних мов та літератур до систем освіти відповідних громад, починаючи зі шкільного рівня.

У 1990 році за законом LOGSE (*Загальний конституційний закон про систему освіти*) створено децентралізовану систему освіти, що передбачає самостійний вибір автономними спільнотами/ громадами змісту своїх навчальних програм.

Відповідно до чинного закону, LOE (*Конституційний закон про освіту*), ухваленого у 2002 році, викладання іноземних мов починається в початковій школі (з п'ятирічного віку), з дев'ятирічного віку надається можливість факультативного вивчення третьої іноземної мови.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної, іноземних, Р/М та іммігрантських мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/ або мовної політики країни. Навчання та викладання іспанської мови за кордоном для дітей та/ або дорослих іспанського походження (спів-)фінансується в 13 країнах, зокрема, у країнах Латинської Америки. В Іспанії підписано й ратифі-

ковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. У Хартії визнаються наступні 12 Р/М мов: аранська, астурійська/бабле, баскська, каталанська, фабла-арагонська, галісійська, валенсійська, португальська, арабська, берберські мови, кало та циганська. Офіційно впроваджено в регіональну систему освіти відповідно до положень Хартії баскську, каталанську, галісійську та валенсійську мови.

Офіційним механізмом збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Іспанії є періодичні переписи населення та опитування. Ці механізми передбачають окреслення наявного в країні спектра національних, Р/М та іммігрантських мов шляхом опитування респондентів про мову, якою вони спілкуються вдома, а також про володіння/ рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/ розуміння/ читання/ письмо.

Державна, Р/М, іноземні та іммігрантські мови розглядаються в різних законах і програмних документах Іспанії, передусім у Конституції Іспанії, ухваленій Парламентом та ратифікованій іспанським народом у 1978 році, та *Європейській хартії регіональних мов або мов меншин*, ратифікованій у 2001 році. Значний вплив на освітню систему Іспанії справили також *Загальноєвропейські компетенції володіння мовами*.

У представлених Європейській комісії звітах зазначено, що було зроблено стосовно Р/М мов в Іспанії після підписання в 1980-х роках різних статутів щодо автономії регіонів, у яких визнаються офіційні мови різних громад: *аранська* отримала статус другої офіційної мови в новій редакції Статуту Каталонії, ухваленій у липні 2006 року; *фабла-арагонська*, якою говорять в Арагоні, була включена до Закону 3/1999 від 10 березня; а Генеральний план нормалізації галісійської мови був прийнятий Парламентом 22 вересня 2004 року. Незважаючи на це, регіональні мови не підтримуються і не викладаються в інших громадах, залишаючи ініціативу в цьому напрямку регіональним клубам чи академічним закладам.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	спеціалізована	спеціалізована	повне
ІМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	< 0,5 дня	спеціалізована	спеціалізована	повне
МІ	всі діти	≥ 2 роки	немає	< 0,5 дня	загальна	спеціалізована	часткове
Додаткова підтримка ДМ	всі діти	≥ 2 роки	5 – 10	0,5 – 1 день	спеціалізована	спеціалізована	повне

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Валенсійська лише у Валенсії.
ІМ	Англійська в комунах Мадрид та Валенсія; англійська, французька та німецька в Андалусії.
МІ	Португальська у Валенсії; португальська й марокканський діалект арабської в Мадриді; португальська, марокканський діалект арабської та румунська в Андалусії.

Для системи дошкільної освіти Іспанії характерний високий рівень застосування іноземних та Р/М мов, на відміну від інших країн. Мультилінгвізм упроваджено в *Стратегічному плані з питань громадянства та інтеграції на 2007-2010 роки*, де до головних напрямків діяльності держави чітко віднесено збереження мов і культур країн походження дітей іммігрантів із забезпеченням їхньої підтримки в системі освіти через двосторонні угоди.

Залежно від конкретних громад перелік запропонованих до вивчення іноземних мов включає англійську, французьку, німецьку, португальську, арабську та румунську. Водночас обов'язковими до вивчення є зазвичай англійська або французька мови, а інші вивчають на факультативній основі.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	лише для дітей іммігрантів	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послі-	поширене	з 1 класу	у шкільні	немає	стандартизо-	державні чи	повне

		довні			годи- ни		ваний на дер- жавно- му рів- ні	регіо- нальні норми	
МІ	лише носії мов	чіткі й послі- довні	на локаль- ному рівні	з 1 класу	част- ково у шкі- льні годи- ни	немає	на шкі- льному рівні	шкільні норми	часткове

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підго- товка	Післядипломна педагогічна підго- товка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Неофіційна фі- нансова підтрим- ка
МІ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	спеціалізована	Не передбачена

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Валенсійська лише у Валенсії.
ІМ	Англійська та французька в Мадриді; англійська, французька та німецька у Валенсії та Андалусії: одна з цих мов є обов'язковою.
МІ	Марокканський діалект арабської та португальська в Мадриді та Андалусії.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІМІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	лише для дітей іммігрантів	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	не визначено	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не визначений	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не визначений	Неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Р/М мови	Валенсійська лише у Валенсії.
ІМ	Англійська, французька, німецька: одна з цих мов є обов'язковою.

У системі середньої освіти ситуація є дещо іншою, адже нові тенденції розвитку мультилінгвізму ще не досягли належного рівня, унаслідок чого білінгвальними є лише деякі з середніх шкіл. Водночас спектр пропонованих до вивчення мов, організація навчання, педагогічна підготовка й рівень кваліфікації вчителів справляють позитивне враження.

Упровадження іммігрантських мов у системі середньої освіти ще обмежене, хоча окремі стратегії щодо їх підтримки та захисту однак існують.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО; Р/М ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІМ	заклад А	не визначений	чіткі й послідовні	не визначений	повне
	заклад В	обмежений	чіткі й послідовні	не визначений	повне
	заклад С	обмежений	чіткі й послідовні	не визначений	повне

ВИЩА ОСВІТА (У ТРЬОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна та іноземна	державна та іноземна	всі студенти	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ В	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ С	державна та іноземна	державна та іноземна	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні

У системі професійно-технічної освіти (ПТО) до вивчення пропонуються лише французька та англійська мови, але як факультативні дисципліни, що зумовлює низькі результати. Ця сфера потребує уваги органів управління освітою, враховуючи той факт, що ПТО є професійно орієнтованою й повинна відповідати практичним потребам сьогодення.

У системі вищої освіти пропонуються переважно англійська та французька, а також (у меншій мірі) німецька та італійська мови.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
Дубляж	дубляж	інколи	регулярно

Оскільки всі телевізійні програми є цифровими, забезпечується транслювання мовою оригіналу. Отже, більшість дубльованих програм також дос-

тупні в оригінальній версії, зокрема й регіональними мовами – каталанською, галісійською чи баскською. Однак цей факт не завжди відомий широкій аудиторії, що, напевно, і є причиною низьких показників у цій галузі.

У пресі та друкованих ЗМІ зафіксовані видання шістьма різними мовами зі значним переважанням англійської.

ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях співробітників	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій персоналу
> 4	Севілья	Мадрид Валенсія Севілья			Мадрид	
3-4						
1-2	Валенсія		Валенсія Севілья		Валенсія Севілья	

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

П'ять пов'язаних з усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов Освіта Аварійно-рятувальні Охорона здоров'я Соціальні Юридичні	П'ять пов'язаних з письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов Охорона здоров'я Соціальні Імміграція та соціальна інтеграція Туризм Аварійно-рятувальні
---	---

Хоча й було згадано десять мов, домінантною в обраних містах є англійська. Водночас помічено зростання інтересу до мультилінгвізму й усвідом-

млення потреби застосування в суспільному обслуговуванні більшої кількості мов як на місцевому, регіональному, так і на державному рівнях.

Послуги, пов'язані з усним спілкуванням, є значно менш розвинутими, ніж інституційні стратегії чи послуги, що передбачають письмове спілкування.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 24 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Урахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Залучення зовнішніх письмових/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС
Широко практикується	5	11	4	10	0	0	3	0

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок	Упровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	Мови, що використовуються у робочому документообігу та внутрішніх мережах	Мови у програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються у щорічних бізнес-звітах	Мови, що використовуються у маркетингових матеріалах	Мови, що використовуються у корпоративному брендингу/ідентичності	Мови, що використовуються на веб-сайтах компанії
Державна мова	широко практикується	2	3	6	1	23	22	23	24	20	22
Ділова англійська	широко практикується	2	9	8	0	9	9	11	11	7	14
Інші мови	широко практикується	2	2	4	0	3	0	4	11	7	11

Управлінська діяльність, навіть здійснювана державною мовою, стала більш чутливою до потреб розвитку мультилінгвізму, проте показники все ще залишаються доволі низькими. У цій галузі є значний потенціал для вдосконалення в майбутньому, особливо в аспекті мовних стратегій і мовних

компетенцій співробітників. У мовному питанні міжнародні підприємства мають глобальні плани на майбутнє, усвідомлюючи, що впровадження мультилінгвізму може значно підвищити конкурентоспроможність компаній на світових ринках.

ВИСНОВКИ

Галузями, де помічена активізація розвитку мультилінгвізму, є дошкільна й початкова шкільна освіта, а також мови іммігрантів, причому позитивні зміни мають стійкий характер і демонструють тенденцію до зростання.

Потрібно також підкреслити позитивні зміни в галузі мовного розвитку в державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування, зокрема, враховуючи той факт, що ще десять років тому навряд чи можна було очікувати знайти інформацію будь-якою мовою, окрім іспанської.

Те саме можна сказати про газети та книги, де пропозиція сьогодні є значно більшою порівняно із ситуацією, що мала місце ще кілька років тому.

Водночас у галузях аудіовізуальних засобів масової інформації та підприємницької діяльності ще й досі зберігаються консервативні звички та традиційні практики.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПЛЮТНІ ПРОЕКТИ

Документ під назвою *План дій* на 2010-2020 роки, підписаний урядом у 2010 році, передбачає 12 заходів, спрямованих на поліпшення вивчення мов і розвиток мультилінгвізму, одним із найважливіших є педагогічна підготовка вчителів/ викладачів. Окремі з цих заходів уже реалізовані в більшості автономних співтовариств, але фінансова криза дещо уповільнила процес упровадження перших ініціатив.

Бібліографічні посилання

1. Avance Censo 2001, INE. In www.ine.es/prensa/np648.pdf
2. Constitución española (1978). In www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf
3. Common European Framework of Reference for Languages. In www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
4. Council of Europe (2001), The European Framework of Reference for the Teaching of Languages. Strasbourg: Council of Europe.
5. European Charter for Regional or Minority Languages. In www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default_en.asp
6. REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
7. Ley 10/2009 de 22 de diciembre de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón. In http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ar-l10-2009.html
8. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. In www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1970-852
9. Morales, C. et al. (2000) La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: CIDE.MECD.
10. Plan de Acción 2010–2020. In www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-deaccion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad
11. Plan estratégico de ciudadanía e Integración 2007–2010. In http://extranjeros.mtin.es/es/IntegracionRetorno/Plan_estrategico/pdf/PECIDEF180407.pdf
12. Plan General de Normalización de la Lengua Gallega (2004). In

[www.xunta.es/linguagalega/arquivos/PNL22x24_textointegro\).pdf](http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/PNL22x24_textointegro).pdf)

16. Programa de Lengua y cultura Portuguesa. In www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacioninclusiva/programas-educativos/lengua-cultura-portuguesa.html
17. Real decreto de 20 de julio de 1900, Colección Legislativa de España, vol. 2º de 1900, art. 3, p. 533–534.
18. Estatuto de Cataluña Julio 2006. In www.gencat.cat/generalitat/cas/estatut/index_2006.htm

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: КАТАЛОНІЯ

Ф. Хав'єр Вілья і Морено

Офіційне визнання мультилінгвізму як історичної реальності Іспанії стало ключовим питанням після встановлення в країні демократичного правління. Отже, проблема багатомовності посіла помітне місце в Конституції Іспанії (стаття 3) з 1978 року й у подальшому Статуті автономії Каталонії (стаття 3), прийнятому в 1979 році. Відповідно до обох документів, каталанська і кастильська (термін, яким у Конституції офіційно позначається іспанська) стали офіційними мовами в Каталонії. Таке визнання тлумачилося по-різному, і відтоді точаться запеклі суперечки щодо мовної політики. Дебати зосереджені здебільшого на тому, у який спосіб реалізувати цей «офіційний статус». Розрізнення між кастильською як «державною» і каталанською як «регіональною» мовами не має практичного сенсу в реаліях Каталонії, адже обидві мови широко представлені в усіх галузях суспільного життя: у подальших дослідженнях їх слід розрізняти в межах однієї спільної категорії, як-от державні, офіційні чи якісь інші мови відповідно.

Останнім часом низка факторів сприяли актуалізації питання мультилінгвізму в Каталонії: (1) важливість індустрії туризму; 2) процес європейської інтеграції; 3) швидкий процес інтернаціоналізації каталонської економіки і 4) прибуття протягом першого десятиліття XXI сторіччя понад 1,3 мільйона іммігрантів з іспаномовної частини Америки та решти світу (*аллоглоти*). Популяція аллоглотів є значно розконцентрованою по всій країні: за даними *Опитування щодо мовних практик населення Каталонії* (EULP 2008), найбільшою групою з них є носії арабської (2,6% від загальної кількості населення впродовж понад 15 років, враховуючи також носіїв мови тамазигхт як M1). Чисельність жодної іншої групи носіїв мови (як M1) не досягає 1%: румуни становили 0,9%; носії галісійської мови – 0,6%; французької – 0,5%; португальської і англійської – 0,4%; російської – 0,3%; і це найчисельніші групи серед понад 400 популяцій носіїв різних мов.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної, іноземних, Р/М та іммігрантських мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/ або мовної політики. Навчання та викладання каталанської мови за кордоном для дітей та/ або дорослих каталонського походження (спів-)фінансується в Аргентині, Еквадорі, Португалії, Швейцарії та США. В Іспанії підписано й ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. Каталанську та аранську мови офіційно впроваджено в систему освіти Каталонії відповідно до положень Хартії.

Офіційним механізмом збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Каталонії є переписи населення, постійно поновлювані муніципальні реєстри та періодичні опитування. Ці механізми передбачають окреслення існуючого спектра національних і регіональних мов шляхом опитування респондентів про мову, якою вони спілкуються вдома, основну мову й рідну мову, а також про володіння/ рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/ розуміння/ читання/ письмо .

З моменту набуття чинності Статуту Автономії у 2006 році Каталонія отримала третю офіційну мову – окситанську, автохтонну мову Валь-д'Арану, невеликої території в каталонських Піренеях. У вересні 2010 року офіційний статус окситанської мови був нормативно закріплений законом Парламенту Каталонії, але Конституційним судом Іспанії він був тимчасово призупинений на вимогу уряду Іспанії.

ОДМ: офіційна державна мова.

ІМ: іноземні мови.

ІОМ: інші офіційні мови.

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ Й ДОДАТКОВА ПІДТРИМКА ОФІЦІЙНОЇ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ, ІСПАНСЬКОЇ, НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
ІОМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	спеціалізована	спеціалізована	часткове
ІМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	< 0,5 дня	спеціалізована	спеціалізована	часткове

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІОМ	Каталанська скрізь і аранська окситанська у Валь-д'Арані.
ІМ	Англійська.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ОДМ	чіткі й послідовні	протягом навчання в загальноосвітній школі	лише для дітей іммігрантів	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
--	---------------	--------------------	--	-----------------------	------------------	------------------------	---------------------------	--	-----------------------------------

						розмі- ру груп			
ІОМ	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ОДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
ІОМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	є частиною професійної підготовки

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІОМ	Каталанська скрізь і аранська окситанська у Валь-д'Арані.
ІМ	Англійська: обов'язкова

Протягом останніх двох десятиліть освіта в Каталонії базується на «недиференційованій моделі», за якою дітей не поділяють за їхньою першою мовою; основною мовою навчання є каталанська (однак на вимогу батьків у пер-

ші роки навчання діти мають право навчатися кастильською); і наприкінці обов'язкового курсу навчання в школі всі діти мають бути білінгвальними й однаково письменними в обох мовах. Результати порівняльного аналізу засвідчили, що така модель дійсно супроводжується розвитком білінгвізму серед більшості дітей, хоча рівень володіння кастильською однак вищий (див. Vila 2008, 2010). Такі результати зумовлені низкою взаємопов'язаних демолінгвістичних і соціолінгвістичних факторів: кастильська є основною мовою загального спілкування носіїв каталанської, кастильської мов і *аллоглотів*, тому, враховуючи її впливовий статус і поширення в суспільстві, її швидко засвоюють навіть особи, що не є її носіями. Слід також пам'ятати, що в дослідженні проекту «Багатомовна Європа» використовувалися дані офіційних джерел, однак відомості, здобуті шляхом безпосередніх спостережень і аналізу результатів опитувань серед дітей, засвідчують, що кастильська мова досить часто використовується під час спілкування дітей із вчителями, особливо у класах, де переважають носії кастильської мови та аллоглоти. У 2010 році в широко обговорюваній постанові Конституційного Суду щодо нового Статуту автономії Каталонії (2006) вимагалось, щоб кастильська в якості мови викладання була більш представленою в каталонських школах, що призвело до запеклого політично-правового протистояння, яке триває й досі.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ОДМ	чіткі й послідовні	протягом навчання в загальноосвітній школі	для всіх	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ЮМ	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ОДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	прив'язаний до CEFR	Не передбачена
ЮМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	прив'язаний до CEFR	є частиною професійної підготовки

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ЮМ	Каталанська скрізь, аранська окситанська у Валь-д'Арані.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	Англійська, французька, іноді німецька та італійська: одна з цих мов є обов'язковою. Факультативні: давньогрецька, латина та інші.

У дослідженні досить чітко визначено статус більшості мов, однак розрізнення «іноземних» та «іммігрантських» мов дещо затінює той факт, що дві основні групи іноземців, які не є носіями переважаючих М1, а саме, французької і англійської, можуть відносно легко здобути можливість навчатися своєю першою мовою в межах системи освіти. А низка приватних іноземних шкіл, американських, французьких, італійських та «міжнародних», також задовольняють потреби відносно забезпечених іноземних резидентів і місцевих мешканців, які бажають, щоб їхні діти були плюрилінгвальними.

МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО; ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІОМ	заклад А	широкий	відповідні нормативи відсутні	--	повне
	заклад В	обмежений	чіткі й послідовні	--	повне
	заклад С	широкий	узагальнені	--	повне
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	повне
	заклад В	обмежений	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	повне
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	не визначений	часткове

ВИЩА ОСВІТА (У ТРЬОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
--	---------------------	-----------------	---	---	---------------------------	--	--

ВУЗ А	офіційна державна, іноземна та ІОМ	офіційна державна, іноземна та ІОМ	немає	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ В	офіційна державна, іноземна та ІОМ	офіційна державна, іноземна та ІОМ	обмежені	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ С	офіційна державна, іноземна та ІОМ	офіційна державна, іноземна та ІОМ	обмежені	прив'язаний до CEFR	лише іноземні	факультативні	факультативні

Результати дослідження повно відображають основні умови мовного навчання в системі професійно-технічної освіти (ПТО). Однак під час розгляду роботи вищих навчальних закладів не вдалося адекватно висвітлити широту діапазону мов, доступних для вивчення в багатьох вузах Каталонії, де, окрім широко визнаних мов міжнародного спілкування, пропонуються регіональні мови, наприклад, окситанська; широко вживані мови іммігрантів, такі як тамазигхт/ берберська; низка європейських мов середнього ступеня поширеності, а саме, голландська або шведська; а також азійські мови, зокрема, японська, китайська, фарсі й турецька.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
субтитри	дубляж	інколи	інколи

Результати нашого дослідження виявляють переважання кастильської як найбільш поширеної мови в засобах масової інформації, за нею йдуть каталанська та англійська, а також інші мови, що значно відстають від вищезгаданих.

Завдяки наявності цілої низки загальноіспанських каналів кастильська мова значно переважає на телебаченні, а також у кіно, де, як і раніше, домінує продукція, дубльована кастильською. Для порівняння, на радіо та в газетах співвідношення каталанської/ кастильської є майже рівним.

Визначити ситуацію з іншими мовами складніше. Оскільки цифрове телебачення замінило аналогове, питання субтитрування втратило свою актуальність, тому що більшість каналів транслюють оригінальні версії зарубіжної продукції здебільшого із субтитрами, а також у дубльованому форматі. Перегляд оригінальних версій є популярним серед певних соціальних верств населення, зокрема, деяких груп іммігрантів, але наразі відсутні будь-які доступні дослідження в зазначеній галузі. Використання супутникового телебачення також відносно поширене серед іммігрантських громад, утім, невелика абсолютна чисельність кожної мовної групи робить рівень споживання конкретно в цій галузі майже непомітним.

Станом на кінець 2011 року економічна криза призвела до скорочення пропозиції в усіх галузях та мовах. Наприклад, у грудні 2011 року була закрита безкоштовна кастильськомовна газета *ADN*. Через кризу особливо постраждали місцеві та державні ініціативи, наприклад, місцеві телевізійні станції, що були основою для розвитку каталанської мови. Значно важливіше те, що на кінець 2011 року уряд Каталонії оголосив різке скорочення фінансування державного телерадіомовлення, що, судячи з усього, призведе до закриття двох загальнодоступних державних телеканалів, обидва з яких здійснюють своє мовлення каталанською мовою.

ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях співробітників	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій персоналу

> 4		Барселона Таррагона Л'Оспіталет-де-Льобрегат	Барселона	Барселона		
3-4	Барселона				Барселона	Барселона
1-2	Таррагона Л'Оспіталет-де-Льобрегат		Таррагона Л'Оспіталет-де-Льобрегат	Таррагона Л'Оспіталет-де-Льобрегат	Таррагона Л'Оспіталет-де-Льобрегат	

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

П'ять пов'язаних з усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов Охорона здоров'я Соціальні Імміграція та соціальна інтеграція Освіта Аварійно-рятувальні	П'ять пов'язаних з письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов Аварійно-рятувальні Охорона здоров'я Туризм Соціальні Імміграція та соціальна інтеграція
---	---

Сильний мультилінгвальний профіль, про який свідчать здобуті дані щодо мов у суспільному обслуговуванні й місцях загального користування, чітко відображає багатогранний характер цієї галузі, яка одночасно стосується різноманітних споживачів, наприклад, місцевих мешканців, іммігрантів та туристів. Тому не дивно, що мови різних сімей і континентів – від каталанської до японської і від фінської до суахілі – згадуються як такі, що функціонують.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 23 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Урахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Залучення зовнішніх письменних/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС
Широко практикується	9	14	5	8	0	5	4	0

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок	Упровадження мовної підготовки	Застосування CEEP	Мови в робочому документообігу та внутрішніх мережах	Мови у програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються у щорічних бізнес-звітах	Мови в маркетингових матеріалах	Мови в корпоративному брендингу/ідентичності	Мови на веб-сайтах компанії
Державна мова	широко практикується	0	2	2	2	21	23	18	21	20	21
Ділова англійська	широко практикується	3	4	10	5	7	11	10	12	13	14
Інші мови	широко практикується	3	4	6	5	11	7	10	15	14	15

Здобуті дані свідчать про те, що загалом у справі впровадження мультилінгвальних стратегій у повсякденній діяльності приватний сектор відстає від місцевих державних установ. У підприємницькій галузі каталанська мова посідає лише третю позицію за кастильською й діловою англійською. За нею із значним відривом йдуть інші європейські мови: переважно мови туристів і європейських мешканців або інші мови Іспанії. Неєвропейські мови не відігра-

ють значної ролі у цій галузі, що зумовлено тим, що іммігранти з Африки та Азії, так само як і ринки в цих регіонах, не становлять інтерес для представників опитаних компаній, або навпаки, вони обслуговуються за допомогою ділової англійської.

Однак ці висновки не слід сприймати абсолютно однозначно: не лише тому, що добірка проаналізованих компаній була незначною, а й тому, що вона була внутрішньо різномірною і включала компанії з різних секторів. Зокрема, деякі з них є міжнародними компаніями, деякі працюють на всій території Іспанії, а інші функціонують лише в Каталонії. Отже, порівняння між державною службою та громадськими місцями, де були представлені лише місцеві установи, і підприємницькою галуззю є, щонайменше, спрощеним.

ВИСНОВКИ

1 Розрізнення між кастильською як «державною» і каталанською як «регіональною» мовами не має практичного сенсу в реаліях Каталонії, адже обидві мови широко представлені в усіх галузях суспільного життя: у подальших дослідженнях їх слід розрізняти в межах однієї спільної категорії, як-от державні, офіційні чи якісь інші мови відповідно.

2 Проект «Багатомовна Європа» зосереджений на вивченні наявної мовної політики, проте пропозиція мов може бути проаналізована в належний спосіб лише за умов, що до уваги беруться і попит, і результат. У сучасній мовній екосистемі порівняно невисока пропозиція кастильської мови в школах дає високий рівень її опанування, тоді як результатом низького рівня пропозиції англійської є низька ефективність оволодіння цією мовою. Іншими словами, шляхи, що ведуть до розвитку плюрилінгвізму, можуть різнитися для кожної окремої мови в різних ситуаціях, і до уваги слід брати всю мовну екосистему. Слід зазначити, що у мовній екосистемі Каталонії ще багато чого має бути зроблено в напрямку вивчення іноземних мов.

3 Загалом анкетні дані адекватно відображають слабку позицію «іммігрантських мов» у Каталонії, позицію, що відповідає їхній новизні

(у цьому регіоні) та значній різноманітності. У своєму теперішньому вигляді анкета спрямована на виявлення лише тих ініціатив, що впливають на значущі сфери суспільства. У майбутньому має бути розроблена методологія дослідження з урахуванням громадських ініціатив, що є доступнішими для нових, менш усталених груп іммігрантів, наприклад, позашкільні мовні курси, громадські бібліотеки й книжкові крамниці, супутникове телебачення чи користування телебаченням через мережу Інтернет. У кожному разі педагогічна увага до цих мов має зростати задля збереження мовної спадщини дітей іммігрантів у їхніх власних інтересах, так само як і в інтересах суспільства Каталонії в цілому.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПЛЮТНІ ПРОЕКТИ

Низка програм *Мовних волонтерів*, реалізованих за підтримки державних і приватних ініціатив, сприяли створенню так званих «мовних пар», які дозволили тисячам осіб, які вивчають каталанську, практикувати мову з особами, що є носіями чи вільно володіють нею, з усієї Каталонії (див. Voix-Fuster, Melia та Montoya, 2011).

Відзначено цілу низку заходів, спрямованих на підвищення обізнаності щодо мов меншин у Каталонії (Vila, 2010), зокрема, таких як «Мовні змагання» (Language Gymkhana) чи «Амазигська весна» (Amazigh Spring).

Проект *Proxecto Galauda* (<http://phobos.xtec.cat/galauda/> [галісійською мовою]) передбачає організацію викладання галісійської мови в Каталонії і каталанської у Галісії із залученням низки закладів середньої освіти. Він здійснюється з метою розширення лінгвістичного репертуару й підвищення обізнаності щодо значення мовного різноманіття.

Бібліографічні посилання

1. Boix-Fuster, Emili, Joan Melia, and Brauli Montoya. 2011. 'Policies promoting the use of Catalan in oral communications and to improve attitudes towards the language.' Pp. 150–181 in *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*, edited by M. Strubell i Trueta and E. Boix-Fuster. Basingstoke, England: Palgrave.
2. Vila i Moreno, F. Xavier. 2008. 'Catalan in Spain.' Pp. 157-183 in *Multilingual Europe: Facts and Policies* edited by G. Extra and D. Gorter. Berlin: Mouton de Gruyter.
3. Vila i Moreno, F. Xavier. 2010. 'Making choices for sustainable social plurilingualism: some reflexions from the Catalan language area.' Pp. 131–154 in *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice, and Controversy* edited by J. Petrovic. Charlotte, N Carolina: Information Age Publishing series.

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: КРАЇНА БАСКІВ

Іван Ігартуа

Автономне співтовариство Країна Басків (Еускаді) має дві офіційні мови: баскську та іспанську. За останніми оцінками, приблизно 37% населення Країни Басків є білінгвалами (близько 800000 осіб). Є й інші території, де користуються баскською. У Французькій Країні Басків, де баскська мова не має жодного адміністративного визнання, баскською розмовляє майже третина населення (близько 80000 осіб). У Наваррі, де баскська мова має статус офіційної лише в північній частині території, нею розмовляє десята частина населення (десь 50000 осіб).

Наразі практично немає одномовних басків. Баски, які не знають іспанської або французької, складають менше 1% населення. У чинній соціолінгвістичній ситуації основним завданням баскського уряду є впровадження практичного білінгвізму на трьох основних принципах: консенсусі політичних сил, представлених у баскському Парламенті; визнанні неоднорідності баскського суспільства й повазі до вибору громадянами мови. Саме про це йдеться в *Законі про нормалізацію*, який було ухвалено 1982 року. Відтоді становище басків значно покращилося, що не вплинуло на життя іспанців, які мешкають у регіоні. У Країні Басків нормалізація мови завжди сприймалася як позитивне явище. Населення та уряд Країни Басків заявили про свою прихильність до білінгвізму в тій чи тій формі. Ідея мовних прав є основою як законодавства, так і політичної практики Країни Басків, і коли йдеться про мовні права, маються на увазі права населення, яке говорить і баскською, й іспанською мовами.

Протягом останніх тридцяти років політика у сфері баскської мови була зосереджена на двох пріоритетних сферах: освіті та адміністративному регулюванні. Третя пріоритетна сфера в будь-якому процесі нормалізації (засоби масової інформації, особливо телебачення) має порівняно менший вплив

поширення баскської мови, проте відіграє важливу роль у розвитку стандартного варіанта мови. Коли був прийнятий *Закон про нормалізацію*, стало очевидно, що відмінність між пріоритетними та непріоритетними сферами (такими як органи поліції, система охорони здоров'я, судова система та приватні компанії) існуватиме лише протягом декількох років. Насправді, процес триває вже четверте десятиліття, а зазначена відмінність продовжує існувати, адже присутність баскської мови в деяких згаданих галузях лишається незначною.

Від початку процесу нормалізації політикам та баскській спільноті загалом було зрозуміло, що баскська мова буде офіційною на всій території, навіть у місцях, де нею не розмовляли протягом століть. Було б правильніше говорити про відновлення або відродження баскської мови, аніж про типовий процес її нормалізації та стандартизації. А це означає, що вивчення мови на сімейному рівні недостатньо. У зв'язку з цим шкільна освіта стала основною складовою процесу відновлення мови і, що дуже важливо, зазначене відновлення досягається за рахунок соціального консенсусу та свободи особистості, оскільки мову викладання для своїх дітей обирають батьки, а не баскський уряд.

Особливим аспектом освіти в Країні Басків є мовна «баскізація» дорослих. Упродовж століть відносини між баскською та іспанською або французькою мовами були однобічними. Багато носіїв баскської відмовилися від своєї мови. З власної волі або під впливом обставин вони перейшли на одну з офіційних мов. Починаючи з 1960-х років, відносини між баскською та іспанською або французькою мовами стали двосторонніми. У французькій Країні Басків кількість людей, які розмовляють баскською, продовжує зменшуватися. Водночас багато басків, рідною мовою яких є французька або іспанська, починають вивчати баскську. Деякі з тих, хто вивчив баскську мову в зрілому віці, так володіють нею, що спромоглися стати відомими письменниками або навіть членами Академії баскської мови. На сьогодні щонайменше 40000 осіб вивчають баскську або підвищують свій рівень у так званих *euskaltegis*, цент-

рах навчання дорослих та вдосконалення знань баскської мови. Без таких центрів *euskaltegis* і розширення баскськомовної спільноти відродження мови було б майже неможливим.

В адміністративній сфері державні установи вважають своїм обов'язком поважати мовний вибір кожного громадянина, замість того, щоб змушувати громадян використовувати ту чи ту мову. Часто державні службовці повинні володіти двома офіційними мовами автономії. На сьогодні 44% працівників державних установ Країни Басків мають сертифікати, що підтверджують володіння баскською мовою. Водночас реальний стан справ у Країні Басків такий, що державні службовці й високопосадовці можуть не знати жодного слова баскською, особливо в неперіоритетних сферах, згаданих раніше. З іншого боку, дані опитувань громадян свідчать, що лише 14-15% з них користуються баскською в разі звернення до державних установ.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання іспанської, баскської та іноземних мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/ або мовної політики. Навчання та викладання баскської мови за кордоном (спів-)фінансується в понад 30 вузах Європи, США і країн Південної Америки. *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин* підписано Урядом і ратифіковано парламентом Іспанії. Баскську мову офіційно впроваджено в систему освіти Країни Басків відповідно до положень Хартії.

Офіційним механізмом збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Країні Басків є періодичні переписи населення й опитування. Ці механізми передбачають визначення наявного спектра національних і регіональних мов шляхом опитування респондентів про мову, якою вони спілкуються вдома, основну мову й рідну мову, а також про володіння/ рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/ розуміння/ читання/ письмо .

Протягом останніх двадцяти років урядом Країни Басків розроблено

багато документів у галузі мовного планування та мовної політики. Найбільш вартими уваги є «Генеральний план розвитку баскської мови» (EBPN, 1999) та коротке есе «У напрямку оновленої угоди» (2009), у яких прописано основні засади мовної політики на початку XXI століття. Після прийняття Закону про нормалізацію (1982) було розроблене більш детальне законодавство щодо низки аспектів білінгвізму, зокрема в приватному секторі. Починаючи з 1991 року, кожні п'ять років проводилися соціолінгвістичні дослідження з метою визначення рівня мовної компетенції та використання мов у Країні Басків. Основні відомості щодо рідної мови громадян враховані й у нашому дослідженні. У 2011 році баскським урядом завершено засноване на ключових показниках дослідження поточного стану та розвитку баскської мови.

ОДМ: офіційна державна мова.

ІМ: іноземні мови.

ІОМ: інші офіційні мови.

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
ІМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	0,5 – 1 день	спеціалізована	спеціалізована	повне
ІОМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	спеціалізована	спеціалізована	повне
Додаткова підтримка ОДМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	0,5 – 1 день	спеціалізована	спеціалізована	повне

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІОМ	Баскська.
ІМ	Англійська.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ОДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	лише для дітей іммігрантів	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце в розкладі	Вимоги до мінімально-го розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІОМ	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ОДМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	загальна	Не передбачена
ЮМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ЮМ	Баскська.
ІМ	Англійська: обов'язкова

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ОДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	лише для дітей іммігрантів	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце в розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ЮМ	всі діти	чіткі й послідовні	поширене	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	узгоджений з CEFR	повне

						вному рі- вні		
--	--	--	--	--	--	------------------	--	--

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ОДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	Загальна	прив'язаний до CEFR	Не передбачена
ІОМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачено
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	прив'язаний до CEFR	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ ПІД ЧАС ЗДОБУТТЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІОМ	Баскська.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	Обов'язкові: англійська, німецька. Факультативні: арабська, французька, італійська, російська, турецька.

У Країні Басків школи наразі відіграють набагато важливішу роль у поширенні баскської мови, ніж родини. Баскська мова є мовою навчання, обраною 60% батьків, які вирішили, що їхні діти будуть отримувати освіту, незалежно від того, чи розмовляють вони баскською, чи поширена ця мова в їхньому районі/ місті (більше того, 22% обрали білінгвальну модель навчання, а решта 18% виказали бажання вивчати баскську мову в якості навчальної дисципліни). У системі дошкільної освіти відсоток батьків, які обрали баскську для своїх дітей, є ще вищим. Отже, серед дітей у віці до шести років скоро не залишиться тих, які володіють лише іспанською.

Основною проблемою шкільної освіти є те, що діти, рідною мовою яких є іспанська, пов'язують баскську здебільшого з виконанням домашнього завдання. Вони перестають розмовляти баскською щойно залишають школу після закінчення уроків. Зазвичай діти з іспаномовних районів вдома або на

вулиці говорять лише іспанською, якщо принаймні один із батьків не говорить баскською. За таких умов вони рідко відчують себе впевнено або комфортно, застосовуючи мову, якою їх навчають у школі. Попри сказане, школа має вирішальне значення для відродження мови.

У початковій та середній школі обов'язково вивчається одна іноземна мова. Хоча переважна більшість шкіл пропонують у якості першої іноземної мови англійську, інші мови, такі як французька або німецька, також можуть вивчатися.

МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО; ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІОМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	--	повне
	заклад В				
	заклад С	обмежений	відповідні нормативи відсутні	--	повне
ІМ	заклад А	обмежений	чіткі й послідовні	державні стандарти	повне
	заклад В	обмежений	узагальнені	не визначений	повне
	заклад С	обмежений	узагальнені	державні стандарти	повне

ВИЩА ОСВІТА (У ДВОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	обмежені	державні чи ВУЗівські нормативи	лише носії державної мови	не пропонуються	факультативні

ВУЗ В	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	немає	не визначений	лише іноземні	не пропонуються	факультативні
--------------	---------------------------	---------------------------	-------	---------------	---------------	-----------------	---------------

Що стосується вузів, то наразі 45% студентів Університету Країни Басків навчаються баскською. Отже, статус баскської в галузі вищої освіти є набагато вищим, ніж тридцять років тому. До навчальних програм для випускників і передусім аспірантів усе частіше включається англійська мова.

У сфері професійно-технічної освіти також спостерігається розвиток мультилінгвізму, проте повільнішими темпами. Наприклад, баскську в якості мови навчання обрало лише 25% студентів.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
дубляж	дубляж	Інколи	інколи

У Країні Басків виходить одна загальнонаціональна газета, а також близько 50 регіональних або місцевих журналів, які друкуються виключно баскською мовою. Є також два державних телеканали (та деякі місцеві канали), які транслюють програми виключно баскською. Кількість доступних для басків видань іншими мовами, крім офіційних, поступово зростає, проте ситуація віддзеркалює досить помірний інтерес до іноземних мов.

МОВИ В ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій
----------------------	-------------------------------	-------------------------------	--	--	--	---------------------------------

			співробітників		ників	персоналу
> 4						
3-4	Віторія-Гастейс					
1-2	Доностія-Сан Себастьян Більбао	Доностія-Сан Себастьян Віторія-Гастейс Більбао	Доностія-Сан Себастьян Віторія-Гастейс Більбао	Доностія-Сан Себастьян Віторія-Гастейс Більбао	Доностія-Сан Себастьян Віторія-Гастейс Більбао	Доностія-Сан Себастьян Віторія-Гастейс Більбао

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

П'ять пов'язаних з усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов Юридичні Імміграція та соціальна інтеграція Туризм Транспорт = Освіта = Аварійно-рятувальні = Соціальні = Політичні дебати й прийняття рішень	П'ять пов'язаних з письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов Імміграція та соціальна інтеграція Транспорт Туризм Освіта Театр
--	---

Суспільні послуги зазвичай пропонуються іспанською та баскською – двома офіційними мовами Країни Басків. В окремих випадках (перекладацькі послуги, звернення іммігрантів тощо) також використовуються інші мови, наприклад, англійська, французька, арабська, китайська, російська, грузинська та волоф.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 20 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Урахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Залучення зовнішніх письменних/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/фінансування	Обізнаність щодо програм/фінансування
Широко практикується	6	14	8	8	1	5	3	0

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок	Управління мовної підготовки	Застосування CEFR	Мови в робочому документообігу та внутрішніх мережах	Мови в програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються у щорічних бізнес-звітах	Мови в маркетингових матеріалах	Мови в корпоративному брендингу/ідентичності	Мови, що використовуються на веб-сайтах компанії
Державна мова	широко практикується	1	0	2	3	20	19	19	20	19	18
Ділова англійська	широко практикується	3	1	10	5	5	8	9	4	8	11
Інші мови	широко практикується	4	1	6	2	3	1	2	9	8	10

Баскські компанії намагаються інтегрувати практичні методики мовного менеджменту у свою повсякденну діяльність. Цей аспект бізнес-стратегії виходить далеко за межі офіційної двомовності, адже інші мови (здебільшого англійська, але не вона одна) є наразі абсолютно необхідними для підтримання відносин із компаніями всього світу. Одним із аспектів, який вимагає удосконалення, є також належний розвиток мовних компетенцій працівників підприємств.

ВИСНОВКИ

Результати аналізу Країни Басків демонструють порівняно сильні мультилінгвальні профілі в початковій та середній шкільній освіті з вивченням іспанської, баскської та основних іноземних мов (англійська на першому місці). Водночас мови іммігрантів дуже обмежено присутні або взагалі відсутні в освітній системі.

У вищій освіті, друкованих засобах масової інформації, державних службах та приватних підприємствах мультилінгвізм розвивається досить швидкими темпами. Задля подальшого покращення й консолідації зусиль у цьому напрямку необхідно розробити відповідну, орієнтовану на впровадження мультилінгвізму освітню базу.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Мультилінгвізм є викликом для суспільства, яке є двомовним далеко не на 100%. Отже, поступовий перехід до білінгвального суспільства має бути поєднаний зі зростаючою потребою та попитом на стратегії впровадження мультилінгвізму. Одна з таких стратегій уже застосовується: розроблено пілотний проект впровадження тримовного навчання в системі початкової та середньої шкільної освіти. Близько 120 шкіл підтримали цю ініціативу, яку в подальшому, ймовірно, буде поширено в усій системі освіти.

У сфері нових технологій значні зусилля наразі спрямовані на створення системи машинного перекладу, здатної перекладати документи та вебсайти з іспанської та англійської на баскську і навпаки. Цей новий інструмент буде спиратися на потужний граматичний аналізатор та великий відкритий пул перекладів.

Кінцевої мети цих (та інших) ініціатив не легко досягти, проте вона є дуже привабливою: розвивати й зміцнювати мультилінгвізм у суспільстві, яке хоче й намагається збільшити ступінь застосування баскської, найслабшої з соціолінгвістичної точки зору мови.

Бібліографічні посилання

1. Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia/Plan general de Promocion del Uso del Euskera (EBPN), Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco, 1999.
2. Euskararen egoerari eta bilakaerari buruzko adierazleak/Indicadores de situacion y evolucion del euskera, Viceconsejeria de Politica Linguistica, 2011.
www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/ebpn_txostena/EBPN%20Txostena%20cast.pdf
3. Fourth Sociolinguistic Survey (2006), Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco, 2008.

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В КАТАЛОНІЇ

Анхель Уге

ВСТУП

Каталонія разом із Валенсійським та Балеарським Співтовариствами є однією з трьох автономних областей у складі Іспанії, де частина населення користується каталонською як основною мовою у своїх суспільних відносинах. Така сама мовна ситуація (хоча про це зазвичай не згадують) зафіксована й у певних районах так званої «Західної смуги» у складі автономного співтовариства Арагон. Ці регіони можна побачити на Рисунку 1.1.¹ Каталонська, на відміну від баскської, також представлена в цьому виданні, є романською мовою, близько спорідненою з кастильською чи навіть французькою мовою, що зумовлює її значне поширення серед населення Каталонії, лише 4% якого стверджують, що не розуміють цієї мови (див. Таблицю 1.1).

Вищезазначені відсоткові показники одержано за даними макроаналізів у білінгвальних спільнотах країни, що були проведені в 1993 та 1998 роках із незначною різницею в результатах. Проте результати порівняльного аналізу даних, зібрані під час переписів населення в 1991 та 1996 роках, видаються ще цікавішими, бо демонструють значну еволюцію лінгвістичних компетенцій населення в каталонській мові: показник розуміння змінився з 93,76% на 94,97% осіб; наявність мовленнєвої компетенції зросла з 68,34% до 75,30%; а показник володіння письмовими навичками збільшився з 39,94% до 45,84% (Інститут статистики Каталонії/ Institut d'Estadística de Catalunya, 1998).

Якщо проаналізувати цю еволюцію за віковими групами, стає очевидною наявність суттєвих відмінностей. Рівень знання каталонської сягає свого максимуму серед молоді, яка навчалася в школі з викладанням предметів каталонською.² Цей показник поступово знижується із зростанням віку, сягаючи мінімальних рівнів серед представників старших поколінь віком від 55 до 64 років (ці покоління стали свідками значних історичних подій, зокрема великої імміграції 1960-х, і відвідували школу в післявоєнний період). І нареш-

ті, певне зростання рівня знання мови відзначено також серед населення, яке відвідувало школу за часів Республіки при Каталонському уряді (Generalitat de Catalunya) у 1930-х роках (Institut d'Estadística de Catalunya, 1998; Farràs et al., 2001).

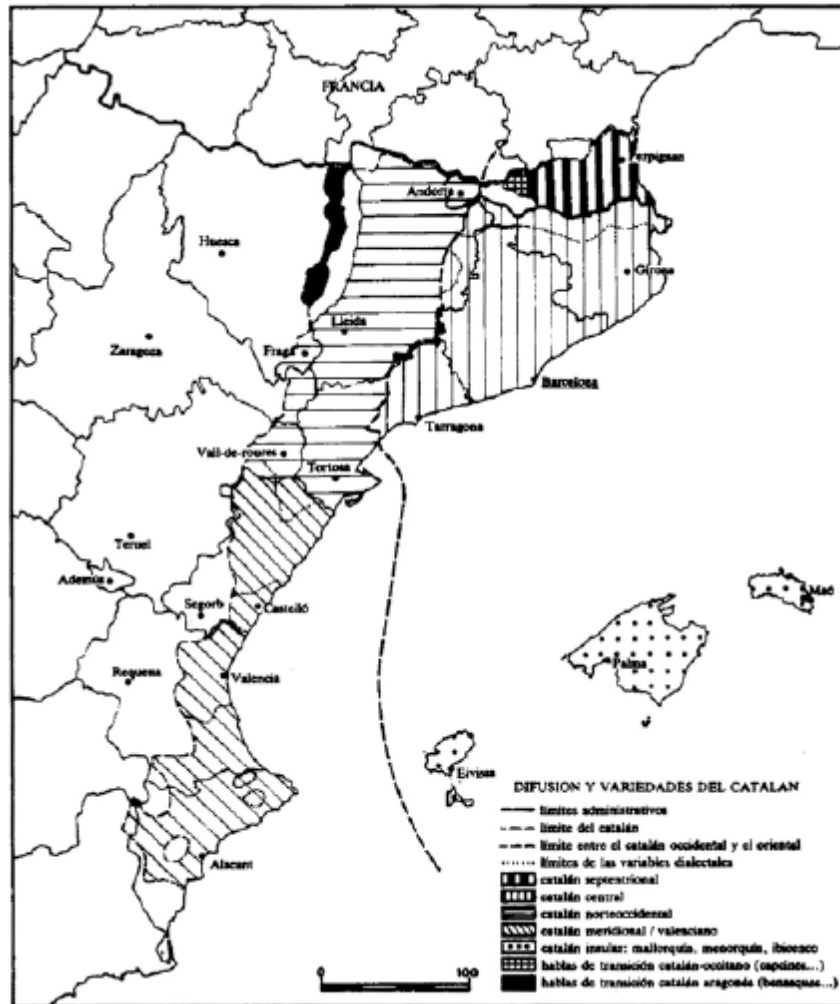


Рисунок 1.1 Поширення та варіанти каталонської мови (відтворено з Siguan, 1992)

Таблиця 1.1 Відсоткові співвідношення осіб, які вважають каталонську своєю основною мовою, і набутих лінгвістичних компетенцій

Не розуміють каталонську	4%
Розуміють, але не розмовляють	22%
Уміють розмовляти, але не користуються як основною	23%

МОВОЮ	
Розмовляють як основною мовою	50%
Однаково добре розмовляють і каталонською, і іспанською	1%
Разом	100%

Джерело: Siguan (1994)

Каталонська мова зазнала процесу нормалізації ще на початку минулого століття, тому протягом років не виникало особливих проблем із її застосуванням як мови викладання в школі на всіх рівнях. Проте її застосування не було дуже поширеним донедавна, коли було відновлено Каталонський уряд (La Generalitat) і каталонська освіта набула рис цілком стандартизованої системи. Використання каталонської мови в системі довузівської освіти обмежувалася Каталонською школою (Escola Catalana, подібною до баскської ikastola), що належала до мережі приватних освітніх закладів, які фінансувалися за рахунок кооперативів, квот тощо. Інтеграція значної частини цих шкіл у державну систему освіти протягом 1980-х років зумовлює функціонування каталонської мови в нинішній системі освіти, а отже, у моделях білінгвальної освіти.

КАТАЛОНСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

Можна сказати, що після прийняття (у 1983 році) й подальшого впровадження «Закону про мовне планування» в Каталонії всі учні стикаються з каталонською як мовою навчання. Іншими словами, сучасна освітня система Каталонії є здебільшого білінгвальною, як, наприклад, у Люксембурзі чи франкомовній Канаді (Huguet, 2004). Міністерство освіти Каталонського уряду (Generalitat de Catalunya) ще на початку 1980-х видало низку указів, що регулюють питання наявності каталонської в довузівській освіті й рівня освіти, необхідного для викладання каталонської й каталонською. Проте впрова-

дження тих нормативно-правових актів, які ми маємо на сьогодні, стало можливим лише після видання «Закону про мовне планування». Цей закон від 1983 року та його пізніша редакція 1998 року збігаються в тому, що наприкінці курсу обов'язкової освіти учні мають володіти навичками правильного спілкування і каталонською, і іспанською, незалежно від того, якою мовою вони користувалися на початку навчання. Задля досягнення цієї мети, за законодавством, родинам надається право обирати тип освіти для своїх дітей, тобто навчальну програму з викладанням основних дисциплін каталонською й вивченням іспанської як другої мови або навпаки. У законі не впроваджується концепція «рідної» чи «родинної» мови. Замість неї послуговуються терміном «розмовна мова», залишаючи родинам самим обирати мову навчання для своїх дітей. Закон надає преференції лінгвістичним правам населення, які мають перевагу над правами викладацького складу, зокрема Статтею 18 передбачено, що «згідно з вимогами, пов'язаними із завданням викладацької діяльності, викладачам потрібно володіти обома офіційними мовами», а уряд забезпечує регулювання механізмів доступу викладачів до системи освіти.

30 серпня 1983 року в Офіційному віснику Каталонського уряду (Diari Oficial de la Generalitat) був опублікований указ щодо встановлення порядку та норм використання каталонської мови в довузівській освіті як доповнення до урядового наказу, який вийшов 8 вересня того самого року. Переважно вибір мови викладання був довільним у дошкільному вихованні й на першому етапі початкової школи, і Міністерство освіти автономії (Departament d'Ensenyament) вживало належних заходів задля забезпечення того, щоб на цих рівнях весь викладацький склад володів обома мовами. І каталонська, і іспанська моделі освіти потребували вивчення другої мови як навчальної дисципліни. Організація й дидактика викладання в школі узгоджувалися радою викладачів, які разом із родинами учнів приймали остаточні рішення щодо наявності кожної з мов на цих рівнях освіти. Крім того, було вирішено, що, незалежно від мови навчання на першому етапі початкової школи та на дру-

гому етапі всі школи мають внести до програми курс із суспільствознавства або природознавства, який викладався б каталонською; тоді як на третьому етапі обидві дисципліни мають викладатися каталонською. У середній школі два предмети з чотирьох (природознавство, дизайн/креслення, історія й математика) мають викладатися каталонською. Такий критерій застосовували й у професійному навчанні: каталонська має використовуватися у викладанні одного з предметів галузі прикладних чи підготовчих дисциплін та одного – з професійно-технічних дисциплін. Очевидно, що і каталонську, і іспанську як навчальні предмети викладали на всіх курсах і на всіх етапах довузівської освіти.

Ця схема, як ми вже згадували раніше, виключала наявність будь-якої освітньої моделі, що передбачала б вивчення каталонської лише як навчального предмета. Викладання організовано каталонською з вивченням іспанської як навчального предмета або у формі білінгвальної програми, де обидві мови поступово посідають однакову позицію в навчальній програмі, незважаючи на те, яку з них застосовували для формування первинних навичок читання та письма. Ця схема дозволила поширити чимало каталонських освітніх програм (а саме: програм мовного занурення) серед дітей з іспаномовних родин, що сталося, зокрема, завдяки позитивним установкам значної частини представників іспаномовної популяції щодо здобуття освіти каталонською мовою (Areny & Van der Shaaf, 2000; Huguet & Llurda 2001; Huguet & Suïls, 1998).

Щодо лінгвістичних моделей: на час прийняття «Закону про мовне планування» білінгвальна освіта не була достатньо поширеною. У близько 40% приватних школах використовувалася і каталонська, і іспанська як мови викладання. Цей відсоток був ще нижчим у державних школах, де ініційовані в 25% центрів дошкільного навчання програми викладання каталонською були, попри все, програмами зміни домашньої мови на шкільну (Vila, 1992, 1998). Проте за декілька років ситуація відчутно змінилася, і на сьогодні більшість школярів у Каталонії навчаються за освітніми програмами із засто-

суванням каталонської як основної мови, незалежно від їхньої родинної мови, тобто в контексті збереження родинної мови чи за програмами мовного занурення. У першому випадку родинна мова збігається зі шкільною мовою, тоді як у другому – відбувається зміна родинної мови на шкільну. Водночас незважаючи на те, що розроблені в Каталонії освітні моделі є білінгвальними в загальному розумінні, результати аналізу Центральних лінгвістичних проєктів (Proyectos Lingüísticos de Centro)³ засвідчують, що їх практична реалізація дуже різниться, зокрема в аспекті рівня наявності мов у навчальній програмі. Ми встановили, що значну частину програм, що можуть суттєво відрізнятися одна від одної, фактично можна віднести до категорії програм мовного занурення.

На рівні дошкільного навчання й початкової школи у 73% закладів усі предмети викладаються каталонською (58% приватних шкіл), у 25% – уводяться нові курси каталонською (29% приватних шкіл), і в останніх 2% закладів програма лишається стабільно-незмінною, адже в них низку предметів систематично викладають каталонською (13% приватних шкіл). Щодо середньої школи, у 30% закладів усі предмети викладаються каталонською (66% приватних шкіл), і в 70% – обома мовами з різними рівнями наявності кожної з них у навчальній програмі (34% серед приватних шкіл). Зведені дані стосовно дошкільного навчання й початкової школи подані в таблиці 1.2.

Вісімдесят один відсоток школярів проходили дошкільне й початкове шкільне навчання каталонською, і 19% – каталонською та іспанською. Якщо взяти лише програми мовного занурення, враховуючи класи, що відповідають вимогам до цього типу програм (близько 70% учнів не з каталомовних родин), у них брали участь 84% (91% у державних школах і 65% у приватних школах) (Servei d'Ensenyament del Català, 2001).

Провідними в білінгвальній освіті в Каталонії є програми мовного занурення, яким надається особливе значення (Bel, 1991; Comet, 1992; Serra, 1997). Їм притаманні характеристики, що загалом відповідають основним психопедагогічним вимогам до забезпечення мовного занурення: добровіль-

ність, білінгвальний викладацький склад, спеціальна методика викладання, початкове незнання мови викладання більшістю школярів тощо. Ці програми особливо підтримуються Міністерством освіти автономії (Departament d'Ensenyament). Слід також зазначити, що каталонські програми мовного занурення безумовно походять від аналогічних програм цього самого типу, упроваджених у Канаді.

Таблиця 1.2 Відсоткові співвідношення освітніх установ за рівнем наявності каталонської мови

	Державні школи	Приватні школи
Із каталонською мовою викладання (%)	73	58
Із поступовим упровадженням білінгвальної моделі (%)	25	29
Постійно білінгвальні (%)	2	13
Разом (%)	100	100

Джерело: Servei d'Ensenyament del Català (2001)

Канадська модель, ефективність якої підтверджено швидким досягненням усе більш вагомих та надійних результатів, допомогла зрозуміти, що опанування другої мови шляхом її використання як шкільної мови є цілком можливим (Lambert, 1974; Ouellet, 1990). Проте особливості цих програм у тому вигляді, як їх запроваджено в Каталонії, демонструють низку відмінностей від канадської моделі.

Механізм занурення, розроблений у Каталонії, можна охарактеризувати як цілковите раннє занурення. Визначення «цілковите раннє занурення» вказує на дві фундаментальні особливості цих програм: «раннє», бо школярі опановують другу мову від початку навчання, і «цілковите», бо протягом перших років викладання нової мови приділяють 90 – 100% навчального часу. Водночас у Канаді програми занурення тривають (у віковому вимірі) від 5 до 16 років, тоді як у Каталонії занурення починається з 3-4 років і триває від-

недавня до виповнення 7 років (закінчення початкового етапу з формуванням у дітей первинних навичок читання й письма). Лише починаючи з 1993/94 навчального року програми занурення в Каталонії подовжено аж до закінчення початкової школи. І хоча це обмеження тривалості програм майже ніколи не виконувалося на практиці, воно серйозно заважало їх розвитку. Унаслідок цього, як чітко показали результати перших оцінок цих програм, незважаючи на досягнення досить високої компетенції в каталонській та іспанській мовах, ця компетенція ніколи не сягала рівнів обізнаності в одномовних однолітків, що навчалися в школах із викладанням предметів рідною мовою.

Ще одна відмінність каталонської моделі від оригінала полягає в кількості годин викладання другої мови. Канадські програми передбачають заняття з рідної мови учнів одну годину на день із самого початку навчання, тоді як у Каталонії таке трапляється дуже рідко.

Успішне запровадження програм мовного занурення в установах освіти зумовило їх поширення за минулі роки. Зокрема, у 1992/93 навчальному році 154317 з 309210 дітей у Каталонії (майже 50%) проходили дошкільне й початкове шкільне навчання саме за програмами занурення. Аналогічно 77011 з 279785 (27,5%) навчалися так само в приватних закладах. Отже, близько 40% всіх учнів дошкільних закладів і початкових шкіл Каталонії (231328 з 588995) навчалися за програмами мовного занурення (Servei d'Ensenyament del Català, 1994). Arnau i Artigal (1995) наводять подібні показники, додаючи, що Каталонія виходить на друге місце у світі за розповсюдженістю програм занурення, поступаючись лише Канаді, де за цією методикою навчаються близько 300000 учнів. Відсоток шкіл, у яких упроваджено програми мовного занурення, є досить високим у районах із найбільшою кількістю іспаномовних іммігрантів.

У 1990-х роках були докладені значні зусилля щодо оцінки мовної компетенції каталонських школярів у каталонській і іспанській, а також задля встановлення чинників, що зумовлюють цю компетенцію та її формування. Результати цього дослідження (Arnau et al., 1994; Bel et al., 1993, 1994; Vila,

1995) виявили, що найбільш важливими чинниками, які пояснюють наявні відмінності в рівні володіння каталонською мовою, є соціо професійний статус членів родини, родинна мова й функціонування каталонської мови в школі. Щодо іспанської мови, тут єдиним значним фактором є соціо професійний статус членів родини.

Крім того, рівень володіння каталонською мовою дітей з іспаномовних родин, які навчаються за програмами мовного занурення, є достатнім для виконання передбачених навчальною програмою завдань й участі в навчальних заходах без особливих проблем (Sanuy et al., 2002; Serra & Vila, 1996). Після розгляду результатів запровадження програм мовного занурення в Каталонії Vila (1995) дійшов висновку про відсутність відмінностей у рівні знання іспанської, водночас ступінь володіння каталонською серед іспаномовних дітей був, навпаки, значно вищим, ніж у їхніх іспаномовних однолітків, що навчаються за програмами з викладанням основних дисциплін рідною мовою.

Зрештою, слід згадати результати більш глобального дослідження, проведеного на рівні країни (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998), серед 14 й 16-річних підлітків, що засвідчують такий факт: результати тестування на розуміння прочитаного іспанською мовою, що оцінювали за шкалою від 0 до 500 балів, серед дітей у Каталонії були схожими з тими, що спостерігалися в дітей із решти регіонів країни (218 проти 220 серед 14-річних дітей і 266 проти 271 серед 16-річних підлітків). Це можна вважати чітким показником того, що застосування каталонської як мови викладання за рахунок упровадження програм збереження родинної мови чи програм мовного занурення не спричиняє зниження рівня володіння іспанською мовою.

Нещодавно опубліковані дані міжнародного дослідження PISA (Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів) 2003 року, проведеного у 41 країні серед 276165 учнів, свідчать про ті самі тенденції. Оцінювали певні знання й навички, якими мають володіти 15-річні учні наприкінці курсу обов'язкової освіти. Іспанія брала участь у цьому дослідженні на державному рівні, і Каталонія разом із Країною Басків та Співтовариством Кастилія-Леон

сформували вибірку збільшеного обсягу, що забезпечувала більш високу точність порівняння результатів. Результати каталонських учнів перевищували середні показники по країні з таких навичок, як розуміння прочитаного (483 проти 481) і математика (494 проти 485), демонструючи, що білінгвальна система освіти в жодному разі не знижує успішність в інших шкільних дисциплінах, що вважаються базовими (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2004).

Що стосується викладання іноземних мов, тут, як і в більшості західних країн, провідною є англійська. Бажання досягти належного рівня володіння цією мовою зумовило появу низки білінгвальних практик із використанням англійської як мови викладання певних дисциплін, а також методик, що впроваджують цю іноземну мову в навчальну програму, починаючи з дошкільного етапу, задля покращання традиційно низьких показників володіння англійською серед учнів Каталонії. Останнє дослідження, проведене в 2004 році з аналізом репрезентативної вибірки з 1935 учнів у 100 різних закладах у межах Співтовариства (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005), засвідчило, що навички сприйняття мови на слух покращилися, мовлення та граматична компетенція не зазнали суттєвих змін, а навички письма та розуміння письмової мови навіть погіршилися.

Це дослідження є продовженням попереднього, що було проведене в 2000 році із використанням вибірки обсягом 2004 учня в межах плану, упровадженого з метою покращання викладання й вивчення іноземних мов на рівні довузівської освіти (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003). В обох дослідженнях учасники були на 5-му році середньої освіти й обрали англійську як першу іноземну мову. Оцінювання здійснювалося на основі тестів затвердженого зразка, що застосовуються Офіційною школою мов у Каталонії, тестів, еквівалентних рівню B1 мовної компетенції згідно із загальними критеріями оцінки Ради Європи. Ці тести склалися з п'яти частин: сприйняття мови на слух (15%), розуміння письмової мови (15%), усне мовлення (40%), письмове мовлення (15%) й граматична компетенція (15%).

Автори дослідження відзначили, що учні демонструють більш високі результати оцінки сприйняття мови на слух та розуміння письмової мови, коли йдеться про короткі тексти, а буквальне сприйняття в них розвинуте краще, ніж логічне розуміння, що також підтверджується результатами граматичного тесту. Учні почуваються вільніше в усному мовленні (незважаючи на проблеми, пов'язані з недостатнім словниковим запасом і труднощами узгодження слів), водночас письмове мовлення є мовною навичкою, що становить для них більш складне завдання. Нарешті, слід зазначити, що чинниками, які найбільше впливають на результати, є рівень освітньої підготовки батьків та використання аудіовізуальних матеріалів на уроках англійської. Визначено також такі чинники впливу: наполегливість й академічні очікування, мотивація щодо вивчення англійської та наявність викладача, який здатний мотивувати учнів й заохотити їх до роботи в маленьких групах.

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК У КАТАЛОНІЇ

Поверховий огляд проведених досліджень мовних установок у Каталонії не заперечує факт формування сталої дослідної традиції у цій предметній галузі. Зважаючи на предмет дослідження цього видання й погоджуючись із точкою зору, викладеною у виданні за авторством Лазагабастера (Lasagabaster, 2003), ми хотіли б виділити три типи досліджень: (1) дослідження, присвячені аналізу еволюції установок щодо каталонської та іспанської мов за останні 25 років, (2) дослідження, спрямовані на вивчення установок щодо англійської мови, та (3) дослідження, що містять аналіз установок у вузах.

Серед досліджень першого типу слід відзначити дослідження Вуларда та Ганга (Woolard and Gahng, 1990), у якому проаналізовано зміни, що сталися на початку 1980-х років із застосуванням методу парних масок. Вони зібрали дві вибірки учнів старших класів середньої школи віком від 16 до 17 років кількістю 240 та 276 учнів.

Аналіз даних 1980 та 1987 років виявив, що каталонська, вочевидь, ма-

ла вищий статус, ніж іспанська, і кожна з мовних груп мала більш позитивні установки щодо власної M1, проте, якщо в першій групі був наявний тісний зв'язок між мовою та каталонською національною ідентичністю, у другій групі мало місце послаблення в тому сенсі, що для представників цієї групи не так важливо, хто власне розмовляє каталонською, як те, яка мова фактично застосовується.

Дані, зібрані Уге та Ллурда (Huguet and Llurda, 2001) в ході дослідження в білінгвальних контекстах Каталонії та Арагону, можна інтерпретувати так само. У цьому дослідженні, проведеному в Каталонії, проаналізовано установки щодо каталонської та іспанської в 94 учнів другого класу середньої школи. І хоча установки щодо обох мов були в цілому позитивними, відзначено тенденцію, яка свідчить про те, що каталонська однак є більш пріоритетною, ніж іспанська. У випадку з іспанською встановлено, що визначальним чинником у формуванні мовних установок були лінгвістичні умови в родині, чого не можна сказати про установки щодо каталонської мови. Тобто установки щодо каталонської були позитивними незалежно від родинної мови, тоді як установки щодо іспанської були тим кращими, чим більше членів родини нею розмовляли.

Серед досліджень, націлених насамперед на розгляд установок щодо англійської мови, слід відзначити дослідження Траганта та Муньоса (Tragant and Muñoz, 2000), присвячене вивченню зв'язку між мовними установками й успіхом у вивченні цієї мови. Для цього вони проводили аналіз у двох вибірках: члени першої почали вивчати англійську у віці 8 років, а члени другої групи вивчали англійську, починаючи з 11 років. Тестування проводили протягом трьох навчальних років поспіль. Незважаючи на те, що для вивчення установок ставили лише одне запитання стосовно типів мотивації, результати аналізу продемонстрували наявність більш позитивних установок у тих, хто вивчав мову протягом більш тривалого часу, із значною методичною складовою їх формування.

В іншому дослідженні тих самих авторів (Muñoz & Tragant, 2001) уста-

новки щодо англійської як іноземної мови проаналізовано в однієї тисячі учнів віком 10 – 18 років, коли минули два різні відрізки часу: після 200 й 416 годин навчання. На завершення анкети учні виконували тест на знання англійської мови, який у порівнянні з даними анкети дозволив установити чіткий зв'язок між установками й успішністю вивчення мови. Крім того, учні, які більш інтенсивно вивчали англійську, мали більш позитивні установки щодо цієї мови.

Нарешті, ми хотіли б звернути увагу на два дослідження, проведені в університетах. Перше з них було зроблене Матеу та Віла (Mateu and Vila, 1994) у Політехнічному університеті Каталонії за участю 800 студентів, 500 викладачів и 400 адміністративних працівників. Маємо такі результати: рівень знання іспанської був задовільним на всіх рівнях, проте незначний відсоток опитуваних мав певні труднощі із каталонською, зокрема на рівні письма. Щодо іноземних мов, за рівнем знання перше місце посіла англійська, далі (з великим відривом) – французька. Крім того, опитувані з усіх груп відзначали, що найважливішою мовою для розвитку університетського життя була каталонська, хоча представники викладацького складу також зазначили, що вважають глибоке знання англійської необхідним для дослідницької діяльності.

І на завершення цього короткого огляду різних наукових досліджень мовних установок, продовжуючи тему досліджень у вузах, ми хотіли б відзначити роботу, у якій проаналізовано мовні установки студентів Барселонського університету (Vicerectorat de Relacions Institucionals i Política Lingüística, 1998). Це дослідження було проведено у вибірці, що складалася з понад 1000 довільно обраних студентів із використанням анкет й аналізом даних за такими параметрами, як родинна мова, вік та стать. Одержані результати виявили позитивні установки щодо каталонської мови. Проте слід відзначити, що ці установки було сформовано здебільшого під впливом родинної мови, тобто в носіїв каталонської як M1 вони були значно кращими, ніж серед білінгвальних чи іспаномовних осіб за відсутності суттєвих відмін-

ностей за віком або статтю.

ВИБІРКА

Учасниками дослідження були 309 студентів перших курсів університетів Жирони (54%) та Ллейди (46%). Статеве співвідношення: 12 % чоловіків і 88% жінок. Середній вік опитуваних становив 20 років і 2 місяці. 20 % із них вивчали психологію, 29% – соціальну педагогіку, 26% – педагогіку дошкільної освіти, 12,5% – педагогіку початкової освіти, 7% – педагогіку спеціальної освіти й 5,5% – педагогіку музичної освіти.

Розподіл учасників за М1 наведено на рисунку 1.2.

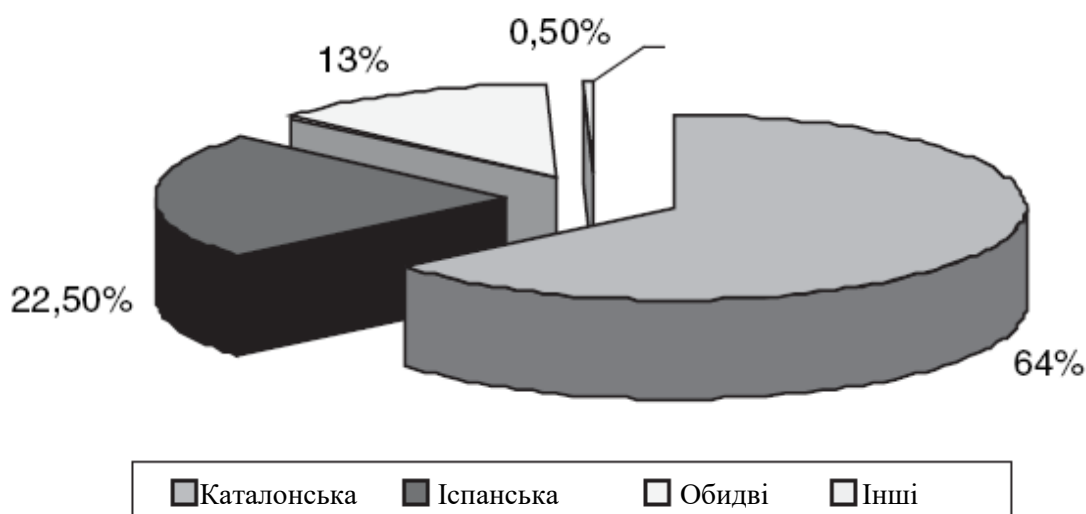


Рисунок 1.2 М1 студентів

Для більшості студентів М1 є каталонська, для майже 23% – іспанська, близько 13% є білінгвальними (каталонська-іспанська).⁴ З огляду на соціо-професійний статус родин, 16,8% (52 індивіда) належали до вищого класу, 44,7% (138) – до середнього класу, і 38,5% (119) – до соціально незахищених верств населення. 26 % проживали в містах із населенням понад 100000 мешканців, 74% – у менших містах та містечках/селах. Близько 85% мешкали в місцях, де домінувала каталонська мова.

Щодо іноземної мови, 31% респондентів почали вивчати англійську у віці до 8 років, а решта 69% – у віці 8 років або старше. Стосовно контакту з англійською мовою: 33% відвідували певну англомовну країну, водночас 95% ніколи не переглядали телевізійні програми англійською мовою (63%) чи зверталися до них дуже зрідка (32 %).

Нарешті, понад 90% навчалися в школі за суцільно каталонськими моделями освіти, 5% – за каталано-іспанськими білінгвальними моделями чи моделями освіти із застосуванням лише іспанської мови.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

З огляду на соціолінгвістичну ситуацію в Каталонії та рівень володіння каталонською загалом у населення та вікових групах, із якими працювали, ми завжди використовували анкети, складені каталонською мовою. Анкети роздавалися студентам у вересні 2004 року, безпосередньо на початку першого навчального семестру.

РЕЗУЛЬТАТИ

Рівень компетенції у трьох мовах шкільної програми, який зазначено учасниками нашого дослідження, чітко відображає процес лінгвістичного відтворення каталонської, що почався 25 років тому (Huguet, 2004; Vila, 1995). Як показано на рисунку 1.3, близько 99% індивідів продемонстрували добре або дуже добре знання каталонської та іспанської; проте лише третина учасників стверджує, що рівноцінно знають англійську. Так само понад третини опитуваних засвідчували, що володіють ще однією іноземною мовою на рівні «добре» або «дуже добре».

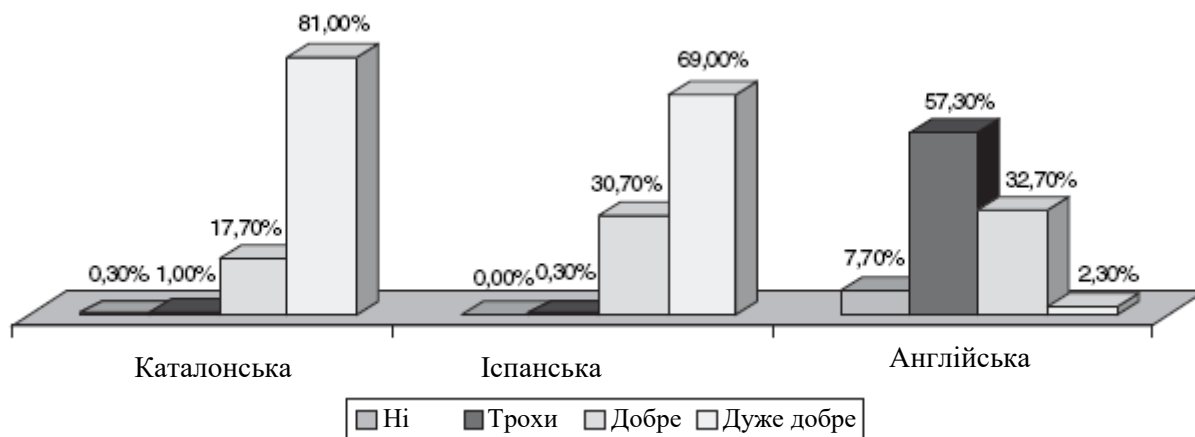


Рисунок 1.3 Рівень компетенції у трьох мовах

Згідно з цими даними, найбільш уживаною мовою в родинях (70% випадків) є каталонська, проте з віддаленням від родинного середовища осіб рівень вживання каталонської поступово знижується щонайбільше на 50% на користь іспанській (див. Таблицю 1.3). Це дозволяє зрозуміти, наскільки важливою є ця мова в такому білінгвальному суспільстві, як каталонське.

Вищезазначений суспільний білінгвізм можна осмислити за даними, наведеними в таблиці 1.4, що демонструють, як суб'єкти вибірки користуються засобами комунікації кожної з офіційних мов. Водночас простежується чіткий баланс між переглядом ТБ, прослуховуванням радіо чи музики або читанням преси каталонською та іспанською.

Щодо важливості застосування каталонської (див. Таблицю 1.5), найвищі відсотки припадають на такі показники, як «можливість подібатися оточуючим» та «здобуття визнання в суспільстві». З іншого боку, каталонська мова не усвідомлюється як щось абсолютно необхідне для «читання», «виховання дітей», «здобуття роботи», «письма» і навіть «проживання в Каталонії». Отже, незважаючи на прогрес, досягнутий у галузі суспільного побутування й володіння каталонською мовою, як і раніше існує значний дисбаланс на користь іспанської мови.

Під час аналізу установок щодо трьох мов у шкільній програмі (див.

рисунок 1.4) нами встановлено, що відсоток більш сприятливих установок у випадку з каталонською мовою був набагато вищим, ніж щодо іспанської й англійської. В обох випадках переважали нейтральні установки, але в близько третини опитуваних – позитивні установки. Відсоток несприятливих установок був дуже низьким за відсутності таких у випадку з каталонською мовою.

Чинники, що, вочевидь, мали більший вплив на визначення установок щодо трьох мов (каталонської, іспанської та англійської) у цьому дослідженні, проаналізовано нижче (див. Таблицю 1.6). Слід зазначити, що такий чинник, як стать, що був одним із найважливіших у більшості робіт, присвячених дослідженню цього предмета (Huguet & Llurda, 2001; Lasagabaster, 2003), у нашому випадку не виявився значущим. Серед студентів педагогічного профілю більшість складають жінки. Це може позначитися на результатах нашої студії, проте доведення цього факту потребує подальших досліджень.

Родинна мова, навпаки, виявилася значущим чинником, і, як і очікувалося з огляду на результати попередніх досліджень (Huguet & Llurda, 2001), особи, для яких каталонська є М1, демонстрували більш позитивні установки щодо цієї мови, ніж іспаномовні [$F(3, 299) = 48,920$ ($p < 0,001$)] і двомовні (каталонська-іспанська) учасники [$F(3, 299) = 48,920$ ($p < 0,001$)]. Крім того, двомовні (каталонська-іспанська) респонденти мають більш сприятливі установки щодо каталонської, ніж іспаномовні опитувані [$F(3, 299) = 48,920$ ($p < 0,001$)]. Протилежна ситуація спостерігається в носіїв іспанської як М1 щодо цієї мови порівняно з носіями каталонської [$F(3, 298) = 53,417$ ($p < 0,001$)] і двомовними (каталонська-іспанська) учасниками [$F(3, 298) = 53,417$ ($p < 0,001$)], які також мають кращі установки щодо іспанської, ніж носії каталонської мови [$F(3, 298) = 53,417$ ($p < 0,001$)]. Відмінностей в установках щодо англійської порівняно з М1 не виявлено.

Таблиця 1.3 Мови, якими опитувані користуються в спілкування з представниками різних соціальних груп

	Завжди каталонською (%)	Каталонською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто й каталонською, й іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж каталонською (%)	Завжди іспанською (%)
Батько	68,7	2,0	1,1	3,0	25,2
Мати	69,7	1,0	1,6	3,6	24,1
Брати й сестри	73,5	0,7	1,9	2,6	21,3
Друзі в навчальному закладі	52,1	27,8	15,2	4,2	0,7
Друзі за межами навчального закладу	44,7	20,7	20,4	8,4	5,8
Викладачі	66,0	23,3	7,5	1,6	1,6
Сусіди	54,7	16,1	15,9	6,8	6,5

Таблиця 1.4 Засоби комунікації й застосування мови

	Завжди каталонською (%)	Каталонською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто й каталонською, й іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж каталонською (%)	Завжди іспанською (%)
Перегляд ТБ	6,8	26,2	47,2	17,5	2,3
Преса	16,8	28,2	37,6	14,2	3,2
Музика	4,2	7,8	46,6	30,6	10,8

Прослуховування радіо	15,4	17,3	44,1	16,0	7,2
-----------------------	------	------	------	------	-----

Таблиця 1.5 Значення, що надається каталонській мові у виконанні певних дій

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо в окремих випадках (%)	Неважливо в окремих випадках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	27,7	28,3	21,8	22,2
Читанні	8,1	11,4	29,2	51,3
Письмі	6,5	8,8	25,7	59,0
Перегляді ТБ	17,0	32,6	34,8	15,6
Здобуття роботи	4,5	9,8	29,9	55,8
Здобутті можливості подібати оточуючим	45,0	36,3	9,5	9,2
Проживанні в Каталонії	4,2	4,9	21,4	69,5
Вихованні дітей	7,8	12,0	25,6	54,6
Відвідуванні магазинів	26,9	43,0	17,0	13,1
Здійсненні телефонних дзвінків	21,8	36,7	23,4	18,1
Складанні іспитів	18,0	20,3	22,5	39,2
Здобутті визнання в суспільстві	30,9	34,2	17,6	17,3
Спілкуванні з друзями в університеті	18,2	29,6	30,8	21,4

Спілкуванні з виклада- чами в університеті	15,6	25,3	33,1	26,0
Спілкуванні з людьми за межами університе- ту	20,5	36,0	24,3	19,2

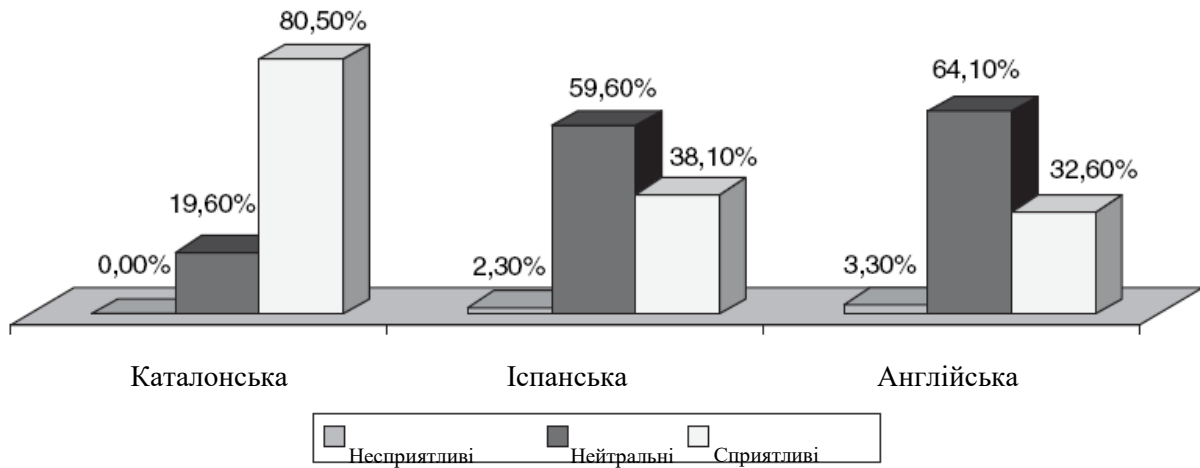


Рисунок 1.4 Установки щодо трьох мов

Соціо професійний статус членів родини, вочевидь, не впливав на установки щодо каталонської, іспанської чи англійської мов. Як уже зазначено вище, відсоткові частки установок не змінювалися залежно від цього чинника. Те саме можна сказати про вік, у якому індивіди починали вивчення англійської, та його вплив на установки щодо цієї мови: ці результати можна пояснити роллю англійської як мови міжнародного спілкування. Водночас відвідування англійської країни й контакт з її мовою та культурою позначалися на установках щодо англійської мови [$F(1, 299) = 12,855$ ($p < 0,001$)].

Лінгвістична модель, що застосовувалася в початковій та середній освіті, була також значущим чинником. Так, ті, хто навчався каталонською, демонстрували кращі установки щодо цієї мови, ніж ті, хто навчався іспанською [$F(2, 298) = 10,308$ ($p < 0,001$)] чи за білінгвальними програмами із застосуванням і каталонської, й іспанської [$F(2, 298) = 10,308$ ($p < 0,003$)]. І навпаки: ті, хто навчався іспанською, демонстрували кращі установки щодо цієї мови, ніж ті, хто навчався каталонською [$F(2, 297) = 10,003$ ($p < 0,001$)] чи за

білінгвальними програмами із застосуванням і каталонської, й іспанської [F 2, 297 = 10,003 ($p < 0,003$)]. Відмінностей за лінгвістичною моделлю шкільної освіти в установах щодо англійської мови не виявлено.

Місто проживання учасників був значущим чинником лише стосовно установок щодо іспанської, адже опитувані з міст із населенням понад 100000 мешканців демонстрували більш позитивні установки щодо іспанської мови, ніж мешканці менших міст, містечок і селищ [F 1, 298 = 7,089 ($p < 0,008$)]. Цей факт, безумовно, пов'язаний із міграційними потоками із сільських до міських районів, а також з більшою кількістю у великих містах іспаномовних мешканців, які прибули з інших регіонів Іспанії.

Таблиця 1.6 Огляд найбільш впливових чинників у формуванні мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо каталонської	Установки щодо іспанської	Установки щодо англійської	Рівень знання англійської
Стать	Не значущий	Не значущий	Не значущий	
M1	Каталонська > іспанська/обидві Обидві > іспанська	Іспанська > каталонська/обидві Обидві > каталонська	Не значущий	
Соціо професійний статус	Не значущий	Не значущий	Не значущий	
Вік, у якому учасники починали вивчати англійську			Не значущий	Не значущий
Відвідування англійської мовної країни			Так > ні	Не значущий
Лінгвістична модель	Каталонська > іспанська/обидві	Іспанська > каталонська/обидві	Не значущий	
Чисельність населення рідного мі-	Не значущий	+ 100000 > -100000	Не значущий	

ста				
Домінуюча мова в рідному місті	Каталонська > іспанська	Іспанська > каталонська	Не значущий	

Результати статистичної кореляції домінантної мови в місті проживання й установок щодо трьох мов можна інтерпретувати в такий самий спосіб: люди, які мешкають у переважно каталомовних містах, мають більш позитивні установки щодо каталонської, ніж мешканці іспаномовних міст [$F_{1, 294} = 54,760$ ($p < 0,001$)], і навпаки: установки мешканців іспаномовних міст є більш сприятливими щодо іспанської, ніж щодо каталонської [$F_{1, 294} = 40,623$ ($p < 0,001$)].

Крім того, з'ясовано наявність значущої кореляції між сприйняттям власної компетенції в цих трьох мовах і установками щодо них: $R^2 = 0,220$ ($p < 0,001$) у випадку з каталонською, $R^2 = 0,291$ ($p < 0,001$) у випадку з іспанською й $R^2 = 0,404$ ($p < 0,001$) у випадку з англійською. Ці результати допомогли підтвердити наявність тісного зв'язку між мовними установками та рівнем компетенції у відповідній мові (Baker, 1992).

ОБГОВОРЕННЯ

Метою цього розділу був аналіз застосування мов та мовних установок у студентів університетів, які здобувають формальну та неформальну освіту в Каталонії. Першим справді значущим результатом стала наявність високого рівня компетенції в каталонській та іспанській мовах серед членів вибірки (99% мають добрий або дуже добрий рівень знання обох мов). Ці результати відповідають даним попередніх наукових досліджень, за якими саме в цьому віці популяція сягає пікового рівня знання каталонської мови. Значною мірою це є наслідком процесу відновлення мови засобами шкільної освіти (Institut d'Estadística de Catalunya, 1998).

Дуже високий рівень володіння офіційними мовами помітно знижується у випадку з англійською: лише третина студентів стверджує, що має одна-

ковий рівень компетенції у володінні цією чи іншою іноземною мовою.

Видається дивним, що успіхи білінгвальної освіти в Каталонії не поширилися на вивчення іноземних мов. З одного боку, існує очевидний зв'язок між установками щодо мови та академічною успішністю (Baker, 1992; Gardner, 1985; Lasagabaster, 2003; Muñoz, 2000), з іншого – попри важливість первісних установок щодо мови необхідно дбати про збереження цих установок протягом усього процесу викладання та вивчення мови. Динаміка дошкільного навчання зазвичай зумовлена методиками вивчення іноземної мови в загальному контексті, проте, починаючи з певного віку (8-9 років), помітно змінюється, переходячи від суто комунікативних аспектів до засвоєння формальних структур (синтаксису, лексикології, морфології тощо). Отже, тепер на меті стоїть не засвоєння учнями певних навичок застосування цієї мови, а опанування кожного з конкретних аспектів мови. Цей підхід впливає не лише на викладацькі та навчальні заходи як такі, а й на установки учнів щодо мови, яка вивчається (Vila, 1993).

Дидактичні засади білінгвальної освіти підтверджують, що найкращим способом вивчення мови є застосування її в певних видах діяльності, зокрема, з наданням переваги комунікативному підходу. Ця концептуальна модель має бути ефективною для вивчення як місцевих, так й іноземних мов (Muñoz, 2000). Інакше кажучи, не торкаючись проблеми впровадження іноземної мови на ранніх етапах навчання, ключове питання полягає в тому, як зробити цей підхід пріоритетним у початковій і середній освіті задля забезпечення засвоєння навичок користування іноземною мовою в перспективі, незалежно від того, коли учень починає її вивчати.

Інше цікаве питання, що може бути поставлене за результатами нашого дослідження, стосується побутування каталонської мови та значення, яке їй надається в повсякденній діяльності. Незважаючи на те, що каталонська є найбільш вживаною мовою в родинних стосунках (70% випадків), із віддаленням індивідів від родинного середовища вона поступово відходить на другий план, поступаючись місцем іспанській мові. Це підтверджується пев-

ним балансом між мовою й засобами комунікації, що свідчить про важливість іспанської як мови суспільного життя в Каталонії, а також про її велику значущість для нормальної життєдіяльності в нашій спільноті (див. Таб. 1.4).

Водночас, попри наявний дисбаланс на користь іспанської в багатьох видах суспільної діяльності, установки щодо каталонської є більш позитивними за відсотковими показниками, ніж щодо іспанської чи англійської. Зокрема, 80% індивідів демонструють сприятливі установки щодо каталонської, тоді як серед установок щодо решти мов переважають нейтральні. Результати дослідження не виявили жодної негативної установки щодо каталонської мови.

Хотілося б звернути увагу на зв'язок між основними контрольованими чинниками й установками щодо цих трьох мов. Усупереч результатам інших досліджень (Huguet & Llurda, 2001; Lasagabaster, 2003) стать не є значущим чинником у жодному випадку. Цей факт може бути зумовлений домінуванням жінок серед респондентів вибірки, що пов'язано із специфікою педагогічної галузі, а також особливостями вибору чоловіків, які входять до складу вибірки як такі, що вирішили вивчати цей предмет. Проте зазначимо, що це твердження ще потребує проведення подальших досліджень.

І навпаки, за даними попередніх досліджень (Huguet & Llurda, 2001), M1 була значущим чинником у формуванні установок щодо каталонської та іспанської мов: що ближча родина до певної мови, то позитивніші установки щодо неї виказували опитувані. Можливо, почуття загрози з боку іншої мови для статусу власної примушує опитуваних надавати перевагу рідній мові на шкоду іншій задля затримання її розповсюдження.

Соціо професійний статус родин не виявився значущим чинником. Цей фактор, вочевидь, не впливав на установки щодо каталонської чи іспанської мов; описані параметри лишалися незмінними, незалежно від того, до яких соціальних груп належали опитувані. Те саме стосується англійської та її ролі як мови міжнародного спілкування: вона, очевидно, перебуває поза впливом соціо професійного статусу родин респондентів.

Щодо англійської потрібно додати, що вік навчання не впливає на установки щодо цієї мови. Цей факт підтверджує попередню оцінку важливості збереження позитивних установок протягом усього курсу шкільної освіти, про які треба дбати замість того, щоб дискутувати стосовно доцільності навчання в молодшому віці. Підтверджено, що відвідування англomовної країни, пізнання англomовного суспільства та культури є позитивним фактором впливу на формування установок щодо вивчення мов цих суспільств.

Навіть якщо установки щодо англійської мови не зазнають суттєвого впливу з боку лінгвістичної моделі шкільного навчання, а також домінантної мови місця проживання, ці чинники однак впливають на установки щодо каталонської та іспанської. Лінгвістична модель та мова місця проживання діють так само, як M1, тобто більший вплив будь-якого з цих чинників супроводжується більш сприятливими установками щодо відповідних мов. Крім того, проживання у великих містах (понад 100000 мешканців) сприяє формуванню більш позитивних установок щодо іспанської мови. Це, ймовірно, пов'язано з міграційними рухами в Іспанії, що відбувалися протягом 1960-х та 70-х років, коли багато працівників з іспаномовних спільнот опинилися в найважливіших містах Каталонії.

Необхідно також вказати на наявність зв'язку між успішністю вивчення відповідної мови та установками щодо неї (Baker, 1992). Наші дані підтверджують цей зв'язок результатами аналізу опитуваних щодо трьох мов, проте, оскільки це кореляційне дослідження, залишається відкритим питання: що слід уважати причиною, а що наслідком?

ПОДЯКИ

Здійснення цього дослідження стало можливим завдяки дослідницькому проекту, фінансованому Головним управлінням із питань організації досліджень (Direcció General de Investigación) Міністерства освіти та науки (SEJ2005-08944-C02-02/EDUC).

ПРИМІТКИ

Ретельний розгляд та аналіз каталонської лінгвістичної спільноти поданий у дослідженні Pradilla (2001).

Рівень розуміння каталонської мови складає понад 98% в усіх групах віком від 5 до 24 років. Так само відсоток людей, які вміють розмовляти каталонською, сягає свого максимуму у віці від 10 до 24 років (понад 90%, з піковими значеннями майже 95%, зафіксованими у віковій групі від 10 до 19 років). Подібну ситуацію можна спостерігати щодо володіння навичками читання та письма, які також залежать від рівня письменності населення. Так, рівень володіння навичками розуміння прочитаного сягає свого максимуму (90%) у віці від 10 до 24 років, а максимальний рівень володіння навичками письма зафіксований у вікових групах від 10 до 19 (87%) і від 20 до 24 (81%) років.

Центральні лінгвістичні проекти (PLC), що входять до складу Освітніх проектів, є інструментом, який використовується школами задля визначення їх мовної політики. Це потребує ретельного аналізу та обговорення засобів адаптації діючих нормативів до потреб, завдань та характеристик кожної конкретної школи. Отже, для забезпечення життєздатності PLC потрібно виходити з поточних реалій школи, її можливостей і доступних робочих засобів. Насамперед у школах потрібно провести оцінювання рівня знання та володіння мовами серед учнів, викладацького складу та батьків, а також побутування мов у суспільному житті, до якого належить і школа. Потрібна оцінка головних показників, що дозволяють охарактеризувати ситуацію, яка склалася на навчально-викладацькому та організаційному рівнях (кількість навчальних годин, галузі, у яких кожна мова застосовується для викладання; рівень використання мовних ресурсів школи; ступінь організації викладачів для координації методичних питань тощо). Цей аналіз поточної ситуації в школі є відправною точкою в прийнятті рішень щодо кожного із зазначених питань, дозволяючи поставити реальні, досяжні цілі в короткостроковій, середньостроковій і довгостроковій перспективах як на викладацькому, так і на

організаційному рівнях, а також визначити пріоритети.

Відсоткові показники в цьому дослідженні могли б бути іншими, якби його здійснювали у вибірці з населення Барселони, де відсоткова частка мешканців, для яких іспанська є M1, більша, ніж в інших провінціях Каталонії.

Бібліографічні посилання

1. Areny, M. and Van der Shaaf, A. (2000) Catalan: The Catalan Language in Education in Catalonia, Spain. Leeuwarden: Mercator Education.
2. Arnau, J. and Artigal, J. M. (1995) El programa d'immersior a Catalunya. In J.M. Artigal (coord.) Els programes d'immersior als territoris de llengua catalana (pp. 21-47). Barcelona: Fundaci3 Jaume Bofill.
3. Arnau, J., Bel, A., Serra, J. M. and Vila, I. (1994) A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia. In Ch. Laurern (ed.) Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland (pp. 107-127). Vaasa: Universidad de Vaasa.
4. Baker, C. (1992) Attitudes and Language. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Bel, A. (1991) Deu anys de normalitzaci3 lingu3stica a l'ensenyament 1978-1988. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
6. Bel, A., Serra, J. M. and Vila, I. (1993) Estudio comparativo del conocimiento de catalarn y del castellano al final del ciclo superior de EGB. In M. Siguan (ed.) Ensen~anza en dos lenguas (pp. 97-110). Barcelona: ICE-Horsori.
7. Bel, A., Serra, J. M. and Vila, I. (1994) Estudio comparativo del conocimiento de catalarn en sexto, serptimo y octavo de EGB en 1990. In M. Siguan (ed.) Las lenguas en la escuela (pp. 229-252). Barcelona: ICE-Horsori.
8. Comet, M. C. (1992) Adaptaci3rn y adecuaci3rn de la didarctica de la lengua catalana al programa de inmersi3rn lingu3stica. In J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra and I. Vila (eds) La educaci3rn bilingue (pp. 153-213). Barcelona: ICEHorsori.

9. Consell Superior d'Avaluaci3 del Sistema Educatiu (2003) La situaci3 de la llengua anglesa a l'Ensenyament no universitari de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya _ Departament d'Ensenyament.
10. Consell Superior d'Avaluaci3 del Sistema Educatiu (2004) Estudi PISA 2003. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament d'Educaci3 .
11. Consell Superior d'Avaluaci3 del Sistema Educatiu (2005) La llengua anglesa al batxillerat. Avancçament de resultats. Barcelona: Generalitat de Catalunya Departament d'Educaci3 .
12. Farra`s, J., Torres, J. and Vila, F. X. (2001) El coneixement del catala` 1996. Mapa sociolinguËstic de Catalunya: Ana`lisi sociolinguËstica de l'Enquesta Oficial de Poblaci3 de 1996. Barcelona: Institut de SociolinguËstica Catalana.
13. Gardner, R. C. (1985) Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation. London: Edward Arnold.
14. Huguet, A r . (2004) La educaci3 bilinguË e en el Estado espan`ol: situaci3 actual y perspectives. Cultura & Educaci3 16 (4), 399-418.
15. Huguet, A r . and Llorca, E. (2001) Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4 (4), 267-282.
16. Huguet, A r . and Sureda, J. (1998) Contacte entre llenguË es i actituds linguËstiques. El cas de la frontera catalana-aragonesa. Barcelona: Horsori.
17. Institut d'Estadística de Catalunya (1998) El coneixement del catala` l'any 1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
18. Instituto Nacional de Calidad y Evaluaci3 (1998) Elementos para un diagn3stico del Sistema Educativo espan`ol. Informe global. Madrid. Ministerio de Educaci3 y Cultura.
19. Lambert, W. E. (1974) A Canadian experiment in the development of bilingual competence. Canadian Modern Language Review 31 (2), 108-116.
20. Lasagabaster, D. (2003) TrilinguËismo en la ense`anza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Editorial Milenio.

21. Mateu, R. M. and Vila, F. X. (1994) Com parlem a la UPC: Enquesta sociolinguística de la UPC 1991_1992. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
22. Muñoz, C. (2000) Segundas lenguas: adquisición en el aula. Barcelona: Ariel.
23. Muñoz, C. and Tragant, E. (2001) Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction. *EUROSLA Yearbook* 1, 211-224.
24. Ouellet, M. (1990) Synthèse historique de l'immersion française au Canada. Quebec: CIRB.
25. Pradilla, M. A. (2001) The Catalan-speaking communities. In M.T. Turell (ed.) *Multilingualism in Spain* (pp. 58-91). Clevedon: Multilingual Matters.
26. Sanuy, J., Huguet, A. r ., Pifarrer, M. and Vendrell, C. (2002) Relaciones entre conocimiento del catalán, el castellano y el rendimiento matemático. Un estudio empírico. *Revista de Educación* 328, 383-394.
27. Serra, J. M. (1997) Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social. Barcelona: ICE-Horsori.
28. Serra, J. M. and Vila, I. (1996) Coneixement lingüístic i matemàtic d'escolars de nivell sociocultural baix en programes d'immersió . *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 8, 15-23.
29. Servei d'Ensenyament del Català` (1994) Dades sobre l'ús de la Llengua en la docència a l'Ensenyament Primari de Catalunya el curs 1992-1993. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
30. Servei d'Ensenyament del Català` (2001) Estadístiques generals de parvulari, ensenyament primari i ensenyament secundari. Barcelona: SEDEC. On WWW at <http://www.xtec.es/sedec/>. Accessed 23.2.04.
31. Siguan, M. (1992) España plurilingüe e. Madrid: Alianza Editorial.
32. Siguan, M. (1994) Conocimiento y uso de las lenguas en España. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
33. Tragant, E. and Muñoz, C. (2000) La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In C. Muñoz (ed.) *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel.

34. Vicerectorat de Relacions Institucionals i Política Lingüística (1998) Enquesta sobre les actituds lingüístiques de l'alumnat de la UB. Barcelona: Universitat de Barcelona.
35. Vila, I. (1992) La educació bilingüe en el Estado Español. In J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra and I. Vila (ed.) La educación bilingüe (pp. 53-103). Barcelona: ICEHorsori.

ПОБУТУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В ГАЛІСІЇ

Хакін Лоредо Гутьєррес, Антоніо Фернандес Сальгадо, Ісабель Суарес Фернандес та Хокан Казарес Берг

ВСТУП

Галісія є одним із 17 автономних співтовариств, що входять до складу Королівства Іспанії, розташованого на північному заході Іберійського півострова. Вона межує з Біскайською затокою на півночі, Атлантичним океаном на заході, Князівством Астурія й Автономним Співтовариством Кастилія-Леон на сході та Португалією на півдні (див. Рисунок 2.1).

Галісія набула статусу автономного співтовариства в 1981 році, поєднавши у своєму складі провінції А-Корунья, Луго, Оренсе та Понтеведра. Саме цього року, після відновлення демократичної системи правління в Іспанії, було проголошено й затверджено Статут про автономію Галісії. За цим Статутом, галісійській мові надано статус «власної мови Галісії», а також проголошено, що галісійська мова, поряд з іспанською, є офіційною мовою співтовариства.

Галісійськомовна територія охоплює сучасний адміністративний район Галісія, а також такі прилеглі регіони, як земля Ео-Навія в Астурії, схід Ос Анкарес та західні райони О Б'єрсо в провінції Леон, а також Ас Портелас у провінції Замора. До групи галісійських мов слід також включити ті, якими розмовляють у провінції Касерес (Екстремадура), а також у районах, які були повторно заселені галісійцями в середньовіччі під час Реконкісти, тобто розмовні діалекти муніципалітетів Сан-Мартін-де-Тревехо, Ельхас і Вальвердель-Фресно (див. Рисунок 1.2).



Рисунок 1.1 Географічне положення Галісії в Європі

Таблиця 1.1 Населення по районах

Відсоткова част- ка		Мешканців
35,4	50 000 або більше мешканців	955 569
30,6	Від 10 000 до 50 000 мешканців	826 438
34	Менше, ніж 10 000 мешканців	913 873
100	Разом	2 695 880

Джерело: переглянуте й виправлене видання муніципального реєстру населення (2001).

Станом на 2001 рік населення Галісії складало 2695880 мешканців, 35,4% з яких проживали в містах із населенням від 50000 і більше мешканців, 30,6% – у містах із населенням від 10 000 до 50 000 мешканців, 34% – у селах та невеличких містечках із населенням менше, ніж 10000 мешканців (див. Таблицю 1.1).

За даними Соціолінгвістичної мапи Галісії (Семінари з соціолінгвістики 1994, 1995, 1996), галісійську мову розуміє майже кожна людина у співтоваристві (97% населення), проте рівень володіння навичками читання та пи-

сьма серед населення є значно нижчим, ніж навички усного мовлення. Останні дані (IGE, 2004) демонструють значне покращання рівня володіння письмовими навичками. Зафіксовано суттєве відновлення цих навичок у молодших поколіннях, схожа тенденція також спостерігається серед учнів середньої школи та студентів. Ці зрушення зумовлені нещодавнім упровадженням галісійської мови в системі освіти. Крім того, за розрахунками уряду Галісії, близько 1400000 галісійців, не враховуючи іммігрантів у другому поколінні, мешкають за межами співтовариства.

На початку XX століття понад 90% населення розмовляло лише галісійською мовою. Проте за останніми даними (IGE, 2004), відсоткова частина галісійців, які зазвичай спілкуються галісійською або галісійською частіше, ніж іспанською, складає 61% (див. Таблицю 1.2). Отже, кількість галісійськомовних мешканців знизилася, незважаючи на поточні сприятливі умови в суспільстві. Водночас галісійська мова знову набуває статусу соціально престижної.

Лінгвістичні установки щодо галісійської мови можна оцінювати як безумовно позитивні. 72 % населення виказують сприятливі установки, 68,7% вважають галісійську рівною іспанській або навіть більш престижною за неї, а 66% вважають, що галісійську потрібно застосовувати як мову викладання в школах (Семінар із соціолінгвістики, 1995).

У родині мов Європейського Союзу галісійську вважають мовою національної меншини, що є добре розвиненою, як каталанська або баскська. За даними видань «Євромозаїка. Утворення та відновлення мовних груп національних меншин у Європейському Союзі» (Euromosaic. Producción e reproducción dos grupos lingüísticos minoritarios da Unión Europea, 1996) та «Меркаторів путівник для організацій: відомості про менш вживані мови» (Mercator Guide to Organizations: Providing Information on Lesser Used Languages, 1998), галісійська має привілейований статус серед 48 мов національних меншин Європейського Союзу.



Рисунок 1.2 Галісійськомовна територія

Галісійська належить до романської мовної групи (так само, як французька, іспанська, каталонська, португальська й італійська). Вона походить від латини, мови, якою розмовляли римські поселенці на північному заході Іберійського півострова, у давньоримській провінції Галіція.

Таблиця 1.2 Побутування мов у Галісії

	Відсоткова частина
Лише галісійською	42,62

Галісійською частіше, ніж іспанською	18,38
Іспанською частіше, ніж галісійською	18,78
Лише іспанською	19,75
Іншою мовою(-ами)	0,53

Джерело: IGE (2004)

Еволюція цієї форми латини в романську мову відбувалася поступово. Станом на XII століття це вже була романська мова, що чітко відрізнялася від латини. Саме в цьому столітті були складені найстаріші твори трубадурів і перші правові документи галісійсько-португальською мовою. У період з XII до XIV століття цією мовою створювалася поезія на Іберійському півострові, яку зазвичай називають галісійсько-португальською, оскільки до середини XIV століття галісійська й португальська були частиною однієї мовної гілки.

Після «золотого віку» галісійської мови у середньовіччі прихід до влади католицьких монархів та іноземної аристократії, яка підтримувала нову династію, спричинив вилучення галісійської мови з письмового вжитку на цілу епоху, під час якої формувалися інші романські мови. Цей період, що тривав із XVI до XVIII століття, називають «темні віки». В епоху Просвітництва почалося відновлення вживання галісійської мови у всіх галузях суспільного життя. У XIX столітті літературне відродження супроводжувалося процесами культурного, політичного та історичного відновлення Галісії.

У XX столітті зафіксована трансформація цього первинного регіоналізму в націоналізм, який підвищував значущість мови. На цей період припадає заснування так званих «Галісійських мовних братств» (Irmandades da Fala) і публікація журналу *Nós*¹. Сама назва цього журналу вказувала на покоління, яке очолювало рух, спрямований на встановлення зв'язку між галісійською мовою та культурою й сучасними естетичними ідеалами Європи. Через початок Громадянської війни (1936-1939) Статут про автономію, прийнятий у 1936 році, так і не був упроваджений у дію. Протягом цих років боротьба за

збереження галісійської мови, культури та ідентичності продовжувалася у вигнанні й у межах країни завдяки ініціативам організованих груп інтелігенції та культурних спілок.

Після падіння диктаторського режиму Франко й приходу демократичної форми правління Галісію було проголошено автономним співтовариством шляхом упровадження Статуту про автономію Галісії (1981), за яким галісійська визнавалася загальноновживаною мовою Галісії. Це визнання означало, що галісійська є історичною мовою, яка вирізняє Галісію з лінгвістичного погляду, є однією з фундаментальних складових її унікальності. Водночас мається на увазі, що галісійська повинна бути мовою, якою користується більшість населення Галісії, незважаючи на офіційний статус іспанської чи галісійської; що вона має побутувати в усіх закладах Галісії та бути пріоритетною мовою Державної адміністрації Іспанії в Галісії та інших закладів, організацій і установ, що надають суспільні послуги в цілому. Крім того, Статут передбачає, що у Співтоваристві функціонують дві офіційні мови, галісійська та іспанська.

1983 року Парламент Галісії ухвалив «Закон про лінгвістичну стандартизацію», який надавав можливість нарешті відновити галісійську мову, поступово впроваджуючи її в усіх галузях, із яких її у свій час витіснили, а саме в державних цивільних службах, школах, засобах масової інформації тощо. Цей закон є правовим інструментом, необхідним для реалізації мовних прав у контексті нормативного затвердження статусу обох мов. Він спрямований на забезпечення індивідуальних мовних прав з метою запобігання встановленню відносин нерівності між двома офіційними мовами Співтовариства: галісійською та іспанською.

Однак, незважаючи на рівність прав та функцій галісійської та іспанської мов у Галісії, існує певна нерівність, зумовлена статусом, який Іспанська конституція надає саме іспанській мові. Іспанська є мовою, якою повинні володіти всі громадяни країни, проте відповідного формулювання про обов'язкове знання інших офіційних мов країни в законодавстві не передба-

чено.

Наразі, коли рівень передачі галісійської мови наступному поколінню невинно знижується (Семінар із соціолінгвістики, 1994; IGE, 2004), потрібно надати більшого значення вивченню галісійської мови в школі, а також засобам масової інформації як фундаментальним галузям, у яких упроваджено мовну політику сприяння розвитку галісійської мови. Королівським наказом від 1979/1981, відомим як «Декрет про білінгвізм», регламентовано, що вивчення галісійської мови є обов'язковим. Проте її застосування як офіційної мови в освіті було законодавчо закріплено лише чотири роки потому, а перелік предметів, які мають викладатись галісійською, та навчальних галузей, де вона повинна функціонувати, було вперше затверджено в 1988 році.

У статутах трьох галісійських університетів задекларовано, що галісійська є офіційною мовою, яка має застосовуватися не лише під час проведення університетських лекцій, а й для ведення всієї зовнішньої та внутрішньої документації. Ці три університети (Університет Сантьяго-де-Компостела, Університет А-Корунья та Університет Віго) мають служби лінгвістичної стандартизації, що надають відповідні консультації факультетам та кафедрам, займаються розробкою спеціальної лексики та словників із метою сприяння вживання галісійської мови в різних галузях викладання.

Визнання галісійців як окремого народу в складі іспанської держави базоване на відповідному сприйнятті співтовариства, що формується завдяки його мові та культурі. Упровадження активного використання галісійської мови в суспільних галузях, особливо в галузі освіти, має стати фундаментальним внеском у стандартизацію та поширення застосування цієї мови в галісійському суспільстві взагалі. У вересні 2004 року Парламентом Галісії був нарешті ухвалений Генеральний план нормалізації галісійської мови, що стало вирішальним внеском у формування стратегії подолання труднощів й вирішення актуальних завдань, що постають перед галісійським суспільством у XXI столітті.

ГАЛІСІЙСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

Модель білінгвальної освіти, яку було розроблено урядом Галісії, поступово впроваджували у відповідних галузях протягом останніх двох декад. Парадокс полягав у тому, що впродовж багатьох століть в суспільстві, яке було майже абсолютно монолінгвальним, галісійськомовним, мовою шкільного навчання була іспанська, у результаті чого галісійці просто не вміли писати мовою, якою розмовляли.

Водночас ця ситуація не призвела до повної втрати носіїв мови, оскільки аж до XX століття й багато років поспіль можливість здобуття освіти була привілеєм меншості населення, а соціалізацію початкової освіти проводили виключно із застосуванням галісійської. Ця маргіналізація стала вирішальним чинником у закріпленні білінгвальної ментальності й формуванні ієрархічних зв'язків між двома мовами в населення (Silva, 2002).

Галісійську мову було визнано офіційною разом з іспанською лише після ухвалення Статуту про автономію Галісії в 1981 році. Після цього ситуація із застосуванням галісійської мови в різних галузях, зокрема в освіті, набула нормативно-правового статусу й відповідного врегулювання. У Законі 3/1983 висвітлені такі аспекти вищезазначеного Статуту:

- галісійська впроваджується як офіційна мова на всіх рівнях освіти;
- утверджено право дітей на здобуття початкової освіти рідною мовою;
- скасовується розподіл учнів по різних закладах за критерієм володіння мовою;
- галісійська мова стає обов'язковим навчальним предметом на всіх рівнях освіти (до вступу до вищого навчального закладу);
- ураховуючи все зазначене, на завершення курсу обов'язкової освіти учні мають однаково добре розмовляти та писати і галісійською, і іспанською.

Лінгвістична модель, зазначена в Статуті про автономію Галісії й у пізнішій Постанові від 1995 року, може бути охарактеризована за двома ключовими ознаками:

- (1) застосування M1 у дошкільному й початковому шкільному навчанні галісійських дітей;
- (2) розподіл предметів навчальної програми між двома офіційними мовами й встановлення мінімальної кількості предметів, які мають викладатися галісійською в решті курсу обов'язкової освіти.

Шкільне навчання дітей із застосуванням їхньої M1 протягом перших років освіти регламентується відповідним розділом «Закону про стандартизацію щодо права дітей здобувати початкове навчання своєю рідною мовою». Цей аспект разом з унеможливленням розподілу учнів по різних закладах чи навіть різних класних кімнатах за мовною ознакою (окрім виняткових обставин) дозволяє запобігти застосуванню програм мовного занурення чи можливості вибору з цілої низки різних лінгвістичних моделей. Інший фактор, що є результатом упровадження цієї моделі, орієнтованої на уникнення сегрегації мовних груп, полягає в тому, що для Галісії не є характерною наявність уніфікованих мовних ситуацій, – ось чому в тому самому класі діти можуть розмовляти різними мовами. Отже, обрання мови більшості створює ситуації, у яких мовна меншина зазнає дискримінації.

На довузівському рівні навчальна програма розподіляється між двома офіційними мовами із встановленням мінімальної кількості предметів, що мають викладатися галісійською. Цей принцип обґрунтований критерієм, за яким заклади зобов'язані планувати навчальний процес так, щоб на викладання галісійською та іспанською мовами припадала однакова кількість навчальних годин. Це правило застосовувалося аж до виходу Постанови від 1995 року, у якій встановлено мінімальну кількість предметів із галісійською мовою викладання. Мова викладання решти предметів навчальної програми обирається на розсуд закладу освіти.

Упровадження галісійської мови в освіті значно вплинуло на рівень володіння письмовими навичками. Порівнявши дані Соціолінгвістичної мапи Галісії від 1991 року (Семінар із соціолінгвістики, 1994), із даними Галісійського інституту статистики, зібраними 2003 (IGE, 2004), можемо чітко прос-

тежити низку значущих відмінностей. Наприклад, лише 45,9% опитуваних у 1991 році стверджували, що мають добрі або дуже добрі навички читання, тоді як у 2003 році ця цифра збільшилася до 85,6%. Аналогічне поліпшення зафіксоване також щодо рівня володіння навичками письма: від 27,1% у 1991 до 49,8% у 2003 році.

Дані засвідчують, що в майже 40% груп дошкільної освіти із незначною кількістю учнів галісійською мовою навчання читання та письму здійснюється переважно іспанською (50% іспанською та 30% галісійською; Міністерство освіти, 1999). Водночас для більшості галісійських учнів галісійська є історичною та родинною мовою. Ця інформація підтверджується результатами іншого, проведеного в 2001 році дослідження, яке показало, що галісійська була маловживаною мовою в міських закладах (Monteagudo & Bouzada, 2002). Рівень виконання відповідних нормативів в обов'язковій середній школі більш обнадійливий: у навчальних закладах повідомляли, що намагаються виконувати вимоги обов'язкового використання галісійської як мови викладання.

Чільною метою мовної політики в Галісії є досягнення рівнозначної мовної компетенції в галісійській та іспанській. Проте досліджень, присвячених реалізації цієї мети, досі не проводилося. Гіпотези, засновані на результатах спостережень, збігаються в тому, що рівень володіння навичками усного мовлення із застосуванням цих двох мов дуже відрізняється залежно від того, якою є рідна мова опитуваних. Зокрема, визначено, що переважно іспаномовні молоді люди мали певні труднощі із формуванням навичок вільного та правильного спілкування галісійською, водночас носії галісійської без особливих труднощів висловлювали свої думки іспанською (Silva, 2002).

Заплановано серію змін щодо вивчення іноземних мов у системі освіти Галісії. З урахуванням суспільних потреб Управління вищої освіти та нормативно-правового регулювання готується вжити низку заходів із метою поліпшення якості вивчення інших європейських мов. Дослідження, проведене в нашому співтоваристві (Vez & Martínez, 2002), демонструє наявність суттє-

вих недоліків у формуванні комунікативних навичок з англійської та французької мов по закінченні курсу обов'язкової освіти (в індивідів 16-річного віку). Ці результати підтверджено прогностичними даними щодо рівня ефективності вивчення й викладання іноземних мов у суспільстві.

Заходи із стимулювання та підвищення ефективності вивчення іноземних мов серед галісійських учнів викладено в Експериментальному плані впровадження іноземних мов. Ця програма, реалізацію якої розпочато в 1999/2000 навчальному році, передбачає викладання іноземної мови протягом останніх двох років дошкільної освіти (учні 5-6 років) й протягом перших двох років початкової шкільної освіти (7-8 років). Ще один проект під назвою «Європейська секція» полягає у викладанні одного чи декількох предметів (що вивчаються галісійською чи іспанською) двома мовами, а також вивчення другої іноземної мови, якою розмовляють на території Європейського Союзу, протягом другого етапу обов'язкової середньої освіти (15 і 16 років).

Результати досліджень однозначно демонструють домінування англійської порівняно з іншими іноземними мовами. Дані загального аналізу довузівської освіти демонструють, що 87,6% учнів вивчають англійську, тоді як французьку вивчають 19,4%, німецьку - 0,2%, як і решту мов (0,2%). Результати такого аналізу за всіма етапами освіти: дошкільне навчання, початкова школа, середня школа й подовжена середня освіта) наведені в таблиці 2.3. Вони свідчать про стійку перевагу англійської протягом усього навчання. Ця перевага є абсолютною в дошкільному навчанні та початковій школі, де англійську вивчають 45,5% та 92,5%, а французьку лише 0,3% та 1,3% відповідно. Дещо інша ситуація спостерігається в середній школі, де відсоток тих, хто вивчає французьку, зростає до 50,2% порівняно з 99,1% осіб, які вивчають англійську. Результати порівняльного аналізу галісійської та іспанської ситуацій демонструють, що вибір учнів галісійських шкіл щодо вивчення іноземних мов менш різноманітний.

Таблиця 1.3 Іноземні мови, що вивчаються учнями в межах курсу довузівсь-

кої освіти (2001-02 навчальний рік)

Галісія	Англійська	Французька	Німецька	Інші
Дошкільне навчання галісійською	45,5	0,3	0,0	0,5
Дошкільне навчання іспанською	39	0,8	0,2	0,2
Початкова освіта галісійською	92,5	1,3	0	0,2
Початкова освіта іспанською	85,2	2,6	0,2	0,2
Середня освіта галісійською	99,1	50,2	0,5	0
Середня освіта іспанською	98,8	40,5	2	0,1
Подовжена середня освіта галісійською	93,9	19,8	0,4	0
Подовжена середня освіта іспанською	96,2	28	1,1	0,3

Джерело: Статистичне бюро МЕС (Міністерство освіти Іспанії)

Наявність цифр, що дають у сумі понад 100%, зумовлена тим, що частина учнів вивчають більше, ніж одну іноземну мову.

У кінці перехідного періоду до демократичної форми правління Галісійський університет проголошував себе осередком захисту галісійської мови. Викладачі та студенти вимагали більш широкого використання галісійської в цьому середовищі – це проблема, зазначена ще в першому статуті Університету Сантьяго-де-Компостела, який було затверджено в 1985 році. Нові університети, створені в період з 1989 по 1990 роки (Університет А-Корунья² та Університет Віго), також підтримують ці тенденції, погоджуючись на участь у соціолінгвістичних дослідженнях (Lorenzo et al., 1997; Rodríguez et al., 1998).

За результатами наукових досліджень, майже всі студенти університетів розуміють галісійську без труднощів: 98,2% в Університеті Віго та 97,3% в Університеті Сантьяго; 91,6% та 83,2% відповідно вміють розмовляти нею;

96,4% та 94,4% вміють читати, й 86,6% та 86,4% вміють писати цією мовою. Проте зафіксовано важливі відмінності щодо її використання: галісійська є повсякденною мовою для 30,8% студентів Університету Сантьяго й для 10% студентів Університету Віго. Мовні установки студентів щодо галісійської є досить позитивними, крім того, нами встановлено, що значна частина студентів вимагає значно ширшого застосування своєї рідної мови в навчанні (44,3% в Університеті Віго та 47,3% в Університеті Сантьяго).

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК У ГАЛІСІЇ

Мовні установки в Галісії досліджуються вже протягом трьох десятиліть. Результати перших емпіричних досліджень засвідчили, що установки щодо галісійської є головною проблемою, вирішальною для розвитку цієї мови (Ayestarán & De la Cueva, 1974; De Miguel, 1970).

На відміну від високих показників частоти використання галісійської мови населенням, дані, що стосуються установок, оприямили загрозу лінгвістичного заміщення, зокрема в міському середовищі (Castillo & Pérez Vilariño, 1977; Del Campo & Tezanos, 1977). Після визнання Конституцією Іспанії білінгвального статусу Галісії в 1978 році установки щодо галісійської мови почали швидко змінюватися. Результати дослідження початкової освіти в 1979 році вперше показали більш сприятливі установки щодо мови цієї національної меншини (Rojo, 1979). Результати подальших досліджень продовжували демонструвати позитивні установки щодо галісійської, водночас було зафіксовано зниження частоти її використання. Більшість досліджень були зосереджені на аналізі системи освіти (Monteagudo et al., 1986; Rodríguez et al., 1988; Rubal & Rodríguez, 1987; Rubal et al., 1992), але з'являлися й такі, що проводилися в інших середовищах, таких, як церкви (López Muñoz, 1989) чи соціально-економічна сфера (Bouzada, 1993). У кожному разі збір даних здійснювали із застосуванням опитувальних анкет.

Перше дослідження мовних установок у галісійському суспільстві в цілому було опубліковано в 1996 році (Семінар із соціолінгвістики, 1996).

У цій праці, відомій як Соціолінгвістична мапа Галісії (СМГ), наведено результати, що стосуються мовних установок. Це дослідження здійснено із використанням вибірки з 38897 осіб віком від 15 років і старше. Як інструмент аналізу використовувалися анкети, що склалися з 53 пунктів з оцінюванням відповідей за шкалою Лайкерта. Основним висновком цього дослідження став факт позитивного сприйняття галісійської мови. Середній бал за шкалою від 1 до 5 склав 3,60, а найменший не опускався нижче центральної позначки. Ці сприятливі установки спостерігалися переважно серед представників молодшого покоління (середній бал у групі віком від 16 до 25 років склав 3,75, тоді як в опитуваних віком понад 65 років він дорівнював 3,44), носіїв галісійської мови (середній бал серед монолінгвальних носіїв галісійської склав 3,79 порівняно з 3,06 у монолінгвальних носіїв іспанської) та більшості сільських мешканців (3,68 серед мешканців сільських населених пунктів II категорії³ порівняно з 3,49 у міських мешканців). У цьому дослідженні також відзначено важливість галісійської мови як маркера національної ідентичності, адже 90,9% опитуваних уважали, що всі люди, які живуть у Галісії, мають володіти галісійською мовою. Проте відповіді людей, які брали участь в анкетуванні, здебільшого відбивали загальні переконання, а не прагнення до конкретних дій. Фактично, 85,8% опитуваних зазначили, що, якби люди не спілкувалися галісійською, значну частину галісійської культури було б втрачено, водночас 58,1% вважали, що галісійці мають розмовляти «обома мовами». Лише 16,3% дотримувались думки, що володіння галісійською мовою визначає національну ідентичність її носіїв як галісійців. Щодо «корисності» мови 57,3% стверджували, що вона використовується «на рівні» з іспанською, проте це дослідження мало на меті аналіз ступеня сприйняття мови чи упередження, а не оцінювання особистих установок.

У більшості наукових досліджень, здійснених після публікації СМГ із метою оцінки мовних установок, використовувалися аналогічні методики аналізу, що й зумовило схожі результати (Lorenzo et al., 1997; Rodríguez et al., 1998; Vaamonde, 2003).

Останні наукові дослідження із застосуванням різних методик анкетування демонструють стійкі упередження щодо просодичних та фонетичних особливостей галісійської мови серед населення молодшого віку (Семінар із соціолінгвістики, 2004). У дослідженні, де використовувався метод «парних масок» у репрезентативній вибірці, яка складалася із 400 підлітків, було встановлено, що особи, які висловлюють свої думки із застосуванням переважно галісійської фонетики (незалежно від мови, якою говорять), сприймалися як доброзичливі люди, що, утім, не мають відповідних якостей для досягнення суспільного успіху. Вони асоціювалися з представниками професій з низьким соціальним статусом, з непривабливими фізичними стереотипами. З іншого боку, ті, які в спілкуванні не користувалися фонетичними засобами, типовими для галісійської мови, незалежно від того, чи вони спілкувалися галісійською, чи іспанською, уважалися менш відкритими й доброзичливими людьми, які належать до соціально успішних верств населення.

Дослідження, базовані на використанні якісних методик аналізу, продемонстрували співіснування загалом сприятливих уявлень про галісійську із недооцінюванням користі від її практичного застосування серед молоді та населення (Fernández Salgado, 2002; Iglesias, 2003; Семінар із соціолінгвістики, 2003). Було встановлено дві суспільні групи, з якими асоціюють носіїв галісійської мови. Існує стереотип «незграби», що пов'язаний з особами, які мешкають у сільській місцевості й спілкуються, застосовуючи правильну галісійську фонетику. Представників іншої групи відносять до категорії «націоналіст» й асоціюють із так званими «новими носіями галісійської», які мешкають у містах і розмовляють без галісійського акценту. Водночас будь-яких стереотипних образів, що асоціюються з носіями іспанської, виявлено не було (Семінар із соціолінгвістики, 2003). Результати цих досліджень свідчать, що використання галісійської мови серед молоді було вмотивоване переважно іміджевими та груповими міркуваннями, ніж суто прагматичними потребами, інакше кажучи, галісійська не задовольняла інструментальні потреби молоді. Цей факт частково пояснює невпинне зниження рівня використання

галісійської серед молоді.

У дослідженні мовних установок у Галісії ще багато суттєвих недоліків та нез'ясованих питань. Ми й досі не маємо даних співвіднесення білінгвальної компетенції та установок і чинників, які впливають на їх формування. Практично всі дослідження мовних установок були зосереджені на вивченні установок щодо мови національної меншини за майже повною відсутністю даних щодо установок стосовно іспанської або іноземних мов, зокрема, англійської. Крім того, більшість інструментів, застосованих для оцінки мовних установок, не відповідають вимогам достовірності та валідності. Зараз ці недоліки намагаються подолати у другій частині СМГ (у процесі проведення).

ВИБІРКА

Було сформовано вибірку з 207 студентів університетів, які навчалися на першому курсі за спеціальностями, пов'язаними з викладацькою діяльністю або педагогікою. 43 % учасників здобували освіту за спеціальністю «вчитель дошкільної освіти», 12,1% – за спеціальністю «вчитель початкової школи», 28% – за спеціальністю «вчитель музики», а 16,9% вивчали педагогіку. Збір даних проводили в трьох різних галісійських містах: Луго (30%), Сантьяго-де-Компостела (58,5%) та А-Корунья (11,5%). Середній вік учасників складав 20 років і 4 місяці; наймолодшому з них було 18 років, найстаршому – 35 років та 9 місяців (91,9% вибірки були у віковій групі від 18 до 24 років). Як і очікувалося, переважна більшість респондентів серед здобувачів цих спеціальностей – особи жіночої статі: 78,3% вибірки становили жінки й лише 21,7% чоловіки. Розподіл членів вибірки за рідною мовою наведений на рисунку 1.3.

Рідною мовою для більшості майбутніх учителів була галісійська (37,7%). Для 26,5% учасників – іспанська. Слід відзначити великий відсоток (33,8%) білінгвальних (галісійська-іспанська) учасників дослідження. Крім того, 2% опитуваних uważали іншу рідною мовою (ані галісійську, ані іспан-

ську). Що ж до соціо професійного статусу, то 17% (35) належали до вищого класу, 31,1% (64) були представниками середнього класу й 51,9% (107) – робітничого класу.

23,8% опитуваних вибірки жили в містах із населенням понад 100000 мешканців, тоді як більшість (76,2%) мешкали в сільських осередках чи невеликих містечках; 62,4% студентів жили в районах із переважним використанням галісійської мови (62,4%), а 37,6% – у районах, де говорять іспанською мовою.

Щодо іноземних мов, то 27,5% починали вивчати англійську у віці менше 8 років, 37,3% у 8-річному віці й 38,2% після 8 років. Із приводу контакту з англійською мовою в неформальних умовах, то 21,7% відвідували англійськомовну країну, утім, 89,3% ніколи (60,4%) або майже ніколи (29,4%) не переглядали телевізійні програми англійською, тоді як лише 5,8% переглядали їх один чи два рази на тиждень, 1,9% – три рази на тиждень, і всього лише 5 осіб (2,4%) переглядали ТБ англійською мовою щодня.

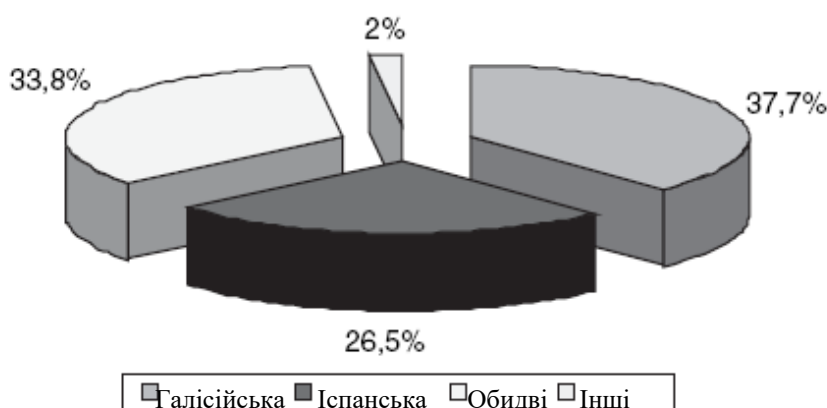


Рисунок 1.3 М1 студентів

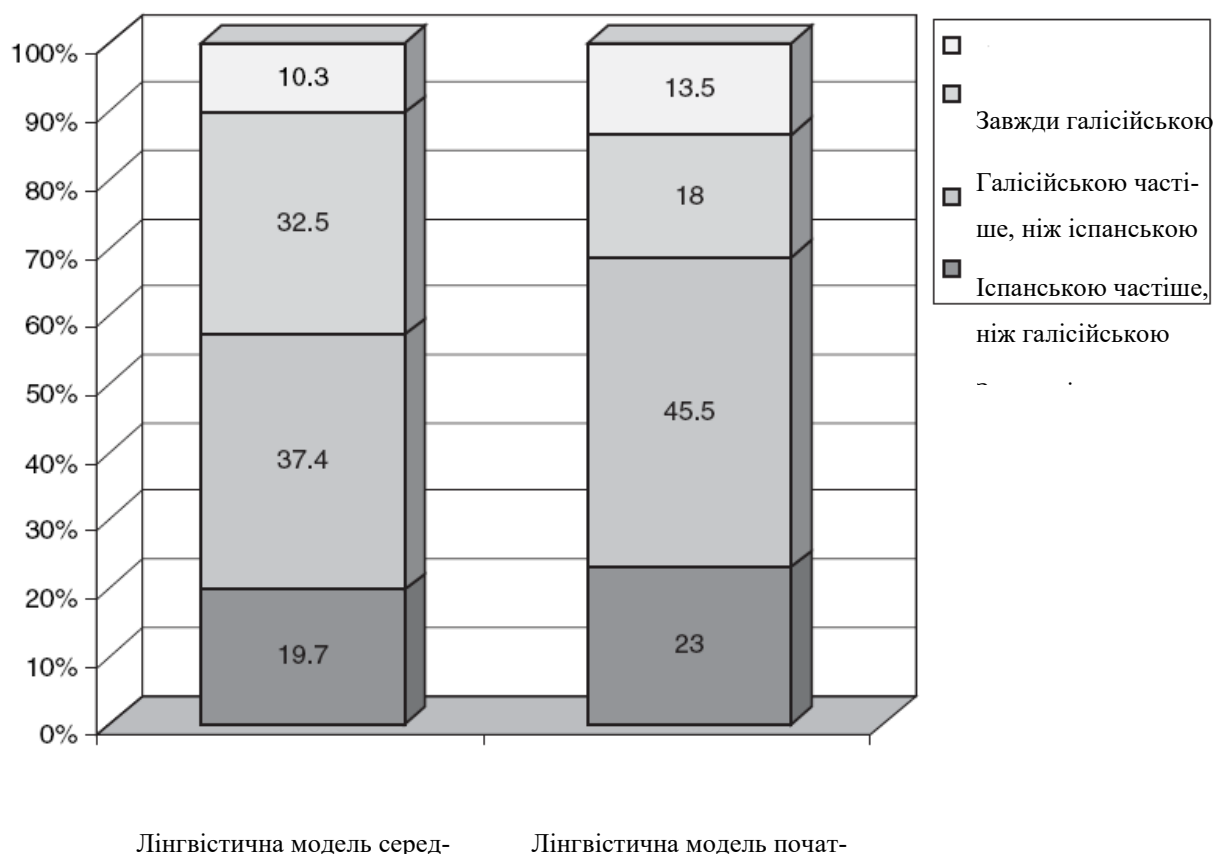


Рисунок 1.4 Лінгвістична модель

Як показано на рисунку 2.4, більшість учасників навчалися переважно іспанською мовою в початковій (68,5%) та середній (57,1%) школі, не зважаючи на те, що їхньою першою мовою була, головним чином, галісійська.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

Дослідницькі інструменти та методики, що використовувалися в проведенні цього дослідження, аналогічні тим, що застосовуються в інших наукових дослідженнях, які містяться в цьому виданні. Як уже пояснювалося у вступному розділі, єдиним важливим фактором є те, що студентам було надано можливість заповнювати анкети галісійською або іспанською мовами на вибір. Збір даних здійснювали протягом перших двох місяців навчального року, у період із вересня по жовтень 2004 року.

РЕЗУЛЬТАТИ

Проаналізувавши відповіді щодо загальної компетенції у трьох мовах,

які входять до шкільної програми Автономного Співтовариства Галісії, ми встановили, що особи, які взяли участь у вибірці, продемонстрували найвищий рівень компетенції в спілкуванні іспанською мовою. На другому місці була галісійська й на останньому англійська мова (див. рис. 2.5). За результатами оцінки компетенції в англійській мові лише 2% (5 осіб) із вибірки вважають, що їхній рівень англійської є «дуже добрим», у той час, як 70% учасників мали низький показник володіння англійською. Ці результати збігаються зі здобутими в дослідженні Веса та Мартінеса (Vez and Martínez, 2002), які дійшли висновку, що учні останнього року обов'язкової середньої освіти мали середній рівень компетенції в розумінні англійської мови й низький рівень комунікативних навичок.

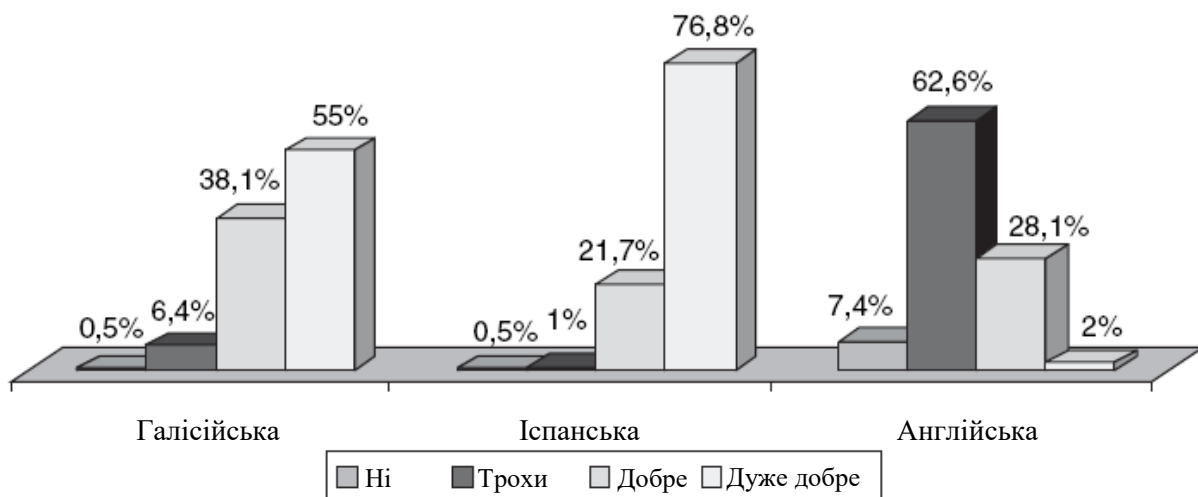


Рисунок 1.5 Рівень компетенції у трьох мовах

З іншого боку, 93,1% учасників, відповідаючи на запитання щодо володіння галісійською мовою, обирали варіант «добре» або «дуже добре», і лише 6,9% обирали варіанти «трохи» або «ні». Якщо йдеться про іспанську, 98,5% опитуваних стверджували, що володіють цією мовою «добре» або «дуже добре». Лише 1 особа зазначила, що він/ вона практично не вміє розмовляти галісійською. У відповідь на запитання щодо другої іноземної мови лише 18,7% повідомили, що знають таку. Із цих 18,7% 45,1% відповіли, що трохи володіють нею, 39,2% – що знають мову «добре», й 9,8% вважали, що їхній рівень знання заслуговує на оцінку «дуже добре».

Показники спілкування мовами в родинному колі (див. Табл. 1.4) демонструють більший рівень використання іспанської в спілкуванні з батьками (46,4% завжди або частіше розмовляють іспанською із батьком, і 50,2% – із матір'ю) у порівнянні з рівнем уживання галісійської (41,3% завжди або частіше розмовляють галісійською із батьком, і 39,3% – із матір'ю). Іншим цікавим моментом у спілкуванні з батьками є наявність відмінностей між рівнем застосування мов у спілкуванні із батьком та матір'ю, а саме: з матір'ю студенти розмовляли іспанською частіше, ніж із батьком. Нами також підтверджено відмінності в спілкуванні з батьками та братами між представниками різних поколінь. Відзначено тенденцію до поступової «іспанізації» спілкування зі зниженням рівня застосування двомовних варіантів (білінгвального спілкування).

У сфері освіти іспанська мова вживається ширше, адже 49,5% студентів завжди або частіше спілкуються зі своїми викладачами іспанською, а 51,2% спілкуються іспанською зі своїми однокурсниками. Цей відсоток знижується до 43,7%, якщо йдеться про спілкування із сусідами.

Рівень використання засобів комунікації виключно галісійською є незначним (див. Табл. 1.5). Фактично, лише 2% зазначили, що вони переглядають телепередачі винятково галісійською, 1% опитуваних визнали, що переглядають пресу тільки галісійською. Ці результати є цілком зрозумілими з урахуванням наявності у співтоваристві єдиного каналу (TVG) й однієї газети (Galicia Noxe), що виходять лише галісійською мовою. Водночас 31% опитуваних зазначили, що переглядають телевізійні програми однаково часто і галісійською, і іспанською. Ці дані є також зрозумілими, ураховуючи неоднакову кількість програм іспанською та галісійською мовами на телевізійних каналах. Дані щодо перегляду преси подібні до тих, що стосуються телебачення: 31,9% повідомили, що читають пресу однаково часто і галісійською, і іспанською. Потрібно зазначити також більшу доступність преси галісійською мовою, оскільки більшість газет містить частину матеріалів галісійською.

Таблиця 1.4 Мови, що застосовуються в спілкуванні

	Завжди галісійською (%)	Галісійською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто і галісійською, і іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж галісійською (%)	Завжди іспанською (%)
Батько	37,2	4,1	12,2	11,2	35,2
Мати	33,8	5,5	10,4	13,9	36,3
Брати й сестри	35,5	2,7	9,3	11,5	41
Друзі в навчальному закладі	22,4	7,3	19	21	30,2
Інші друзі	23,4	7,3	16,6	19,5	33,2
Викладачі	22,8	11,7	16	20,4	29,1
Сусіди	31,4	11,3	13,7	16,7	27

Таблиця 1.5 Значення, що надається галісійській мові у виконанні дій

	Завжди галісійською (%)	Галісійською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто і галісійською, і іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж галісійською (%)	Завжди іспанською (%)
Перегляд ТБ	2	2	31	47,8	17,2
Читання газет	1	6,4	31,9	36,8	24
Прослуховування музики	0	2,5	19,1	36,7	41,7
Прослуховування радіо	1	4,5	26,6	40,2	27,6

Ця відсоткова частка знижується, якщо йдеться про радіопередачі, адже лише 26,6% повідомили, що прослуховують радіоінформацію однаково часто як галісійською, так і іспанською.

Проте, якщо поєднати всі категорії відповідей за винятком «завжди іспанською», ми отримаємо досить високі відсоткові показники застосування галісійської: 82,8% учасників дослідження зазвичай переглядають телевізійні передачі, 76,1% читають газети, 72,3% прослуховують радіо, і 58,3% прослуховують музику галісійською. Якщо ми проаналізуємо дані в такому аспекті, розглянувши різні засоби масової інформації, доступні тією чи тією мовою, то показники застосування комунікаційних засобів галісійською мовою сягають досить високого рівня.

Зважаючи на значення, що надається галісійській мові (див. Табл. 1.6), опитувані не вважають її важливою для того, щоб отримати можливість по-добитися оточуючим (83%), відвідувати крамниці (81,6%), здійснювати телефонні дзвінки (76,6%), здобувати визнання в суспільстві (74%) і переглядати телепрограми (60,3%). Учасники дослідження не надавали їй переваги у встановленні нових відносин чи застосуванні в повсякденній діяльності.

З іншого боку, стосовно читання та письма галісійську мову вважали важливою відповідно 81,2% та 80,4% опитуваних. Лише 20,1% зазначали, що ця мова не є важливою у вихованні дітей, і 34,6% не визнавали її важливою для здобуття роботи. Нарешті, лише 16,7% опитуваних не вважали володіння галісійською мовою важливим для проживання в Галісії.

За результатами аналізу установок щодо трьох мов, які наразі внесені в шкільні навчальні програми Галісії, виявлено тенденції, що свідчать про формування в учасників дослідження найбільш сприятливих установок щодо галісійської (див. Рис. 1.6), найменш сприятливих щодо англійської, у той час як установки щодо іспанської мови посідають проміжне становище: 73,43% вибірки демонстрували позитивні установки щодо галісійської, 56,04% – іспанської, і лише 30,92% – англійської. У зв'язку з цим слід відзначити, що

лише 1,45% учасників зафіксували негативні установки щодо галісійської та іспанської. Відсоток негативних установок був трохи вищим щодо іноземної мови.

Далі проаналізуємо низку незалежних чинників, що впливають на чинники залежні, а саме, на установки щодо галісійської, іспанської та англійської. По-перше, визначимо вплив на мовні установки такого чинника, як «стать». Результати аналізу свідчать, що стать не має суттєвого впливу на установки щодо іспанської або англійської. Водночас цей чинник таки має вплив на установки щодо галісійської [$F = 2,443$ ($p = 0,015$)]. Ці дані демонструють, що жінки мають більш позитивні установки щодо галісійської, ніж чоловіки. Ці результати відповідають даним інших досліджень, які свідчать про те, що жінки мають більш позитивні установки щодо різних мов, зокрема мов національних меншин (Lasagabaster, 2003).

Таблиця 1.6 Значення, що надається галісійській мові

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо в окремих випадках (%)	Неважливо в окремих випадках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	20,2	14,8	23,2	41,9
Читанні	41,7	38,7	10,8	8,8
Письмі	43,3	37,9	11,8	6,9
Перегляді ТБ	15,2	24,5	40,7	19,6
Здобутті роботи	33,7	31,7	22,8	11,9
Здобутті можливості подібати оточенню	10	7	35	48
Проживанні в Галісії	60,8	22,5	9,8	6,9

Вихованні дітей	45,6	34,3	12,3	7,8
Відвідуванні мага- зинів	8,4	9,9	36,6	45
Здійсненні телефон- них дзвінків	15,7	11,3	38,2	38,4
Складанні іспитів	28,4	17,2	28,9	25,5
Здобутті визнання в суспільстві	11,3	14,7	35,3	38,7
Спілкуванні з дру- зями в університеті	14,2	20,6	35,3	29,9
Спілкуванні з ви- кладачами в універ- ситеті	21,1	19,6	33,3	26
Спілкуванні з людьми за межами університету	16,7	16,7	37,3	29,4

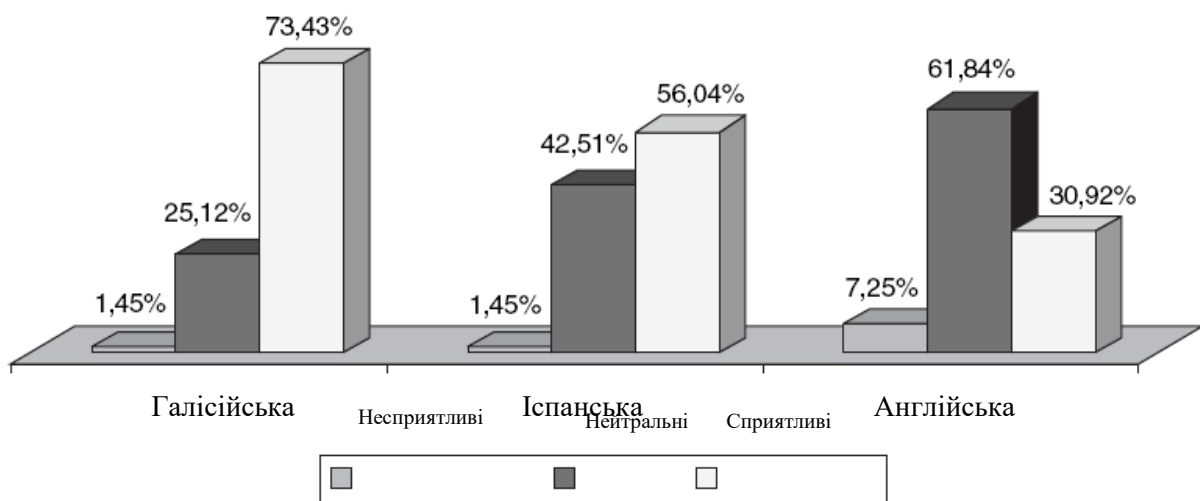


Рисунок 1.6 Установки щодо трьох мов

Перша мова мала чіткий вплив на аналізовані залежні чинники. Студенти, першою мовою яких є галісійська [$F_2 = 17$ ($p < 0,001$)] чи обидві мови [$F_2 = 12,77$ ($p < 0,001$)], демонстрували більш позитивні установки щодо галісійської, ніж ті, чиєю першою мовою є іспанська. З іншого боку, ми маємо

зворотну ситуацію з установками щодо іспанської. Ті особи, чиєю першою мовою є іспанська [$F_2 = 10,588$ ($p < 0,001$)] чи обидві мови [$F_2 = 13,05$ ($p < 0,001$)], демонстрували більш високі показники щодо іспанської, ніж ті, чиєю першою мовою є галісійська. Водночас аналіз впливу M1 на установки щодо англійської не виявив суттєвих відмінностей.

Аналіз впливу соціо професійного статусу дав досить цікаві результати. Аналіз впливу на установки щодо іспанської не виявив значних відмінностей. Проте такі відмінності виникли за результатами аналізу установок щодо англійської та галісійської мов. Представники вищих верств демонстрували більш сприятливі установки щодо англійської, ніж представники нижчих суспільних верств [$F_2 = 9,65$ ($p < 0,008$)]. Вони також висловлювали більш негативні установки щодо галісійської, ніж представники нижчих суспільних верств [$F_2 = 7,37$ ($p < 0,036$)].

Для подальшого аналізу ми розділили чинник, пов'язаний із віком, коли опитувані починали вивчати англійську, галісійську та іспанську, на дві категорії: «до 8 років» та «після 8 років». Дослідження не виявили суттєвих відмінностей в середніх показниках з установок. З іншого боку, суттєві відмінності в установках щодо англійської мови було відзначено між особами, які відвідували англomовну країну, і тими, хто не мав такої можливості [$F = 4,356$ ($p < 0,001$)]. Особи, які відвідували англomовну країну, виявляли більш позитивні установки, ніж ті, кому не вдалося цього зробити. Володіння другою іноземною мовою, незалежно від рівня її знання, не справляло суттєвого впливу на установки щодо інших мов.

Лінгвістичні моделі, що застосовуються в кожному з навчальних закладів Галісії, мають свої особливості. Зокрема, вони є більш диверсифікованими в початковій і більш гомогенними в середній освіті. Цей чинник суттєво впливає на установки щодо галісійської та іспанської. Ті, хто в початковій школі проходив майже монолінгвальне навчання іспанською із вивченням галісійської мови лише на рівні шкільного предмета, виявляли більш негативні установки щодо галісійської, ніж ті, хто навчався переважно іспанською

[F2 = 7,31 (p = 0,042)], галісійською [F2 = 13,74 (p < 0.001)] чи проходив майже монолінгвальне навчання галісійською [F2 = 11,65 (p = 0,009)].

Таблиця 1.7 Огляд найбільш впливових чинників у формуванні мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо галісійської	Установки щодо іспанської	Установки щодо англійської	Рівень знання англійської
Стать	Жінки > чоловіки	Незначний	Незначний	
M1	Галісійська > іспанська/обидві	Іспанська > галісійська/обидві	Незначний	
Соціо професійний статус	Низький > високий/середній	Незначний	Високий > середній/низький	
Вік, у якому учасники починали вивчати англійську			Незначний	Незначний
Відвідування англо-мовної країни			Так > ні	Незначний
Володіння іншими іноземними мовами			Незначний	
Лінгвістична модель початкової освіти	Завжди іспанська < іспанська частіше/галісійська частіше/завжди галісійська	Не значний	Незначний	
Лінгвістична модель середньої освіти	Завжди іспанська < іспанська частіше/галісійська частіше/	Завжди галісійська < галісійська частіше/ іспанська частіше/		

	завжди галіс- сійська	завжди іспан- ська		
Чисельність населення рідного міста	- 100000 > + 100000	+ 100000 > - 100000	Незначний	
Домінантна мова в рі- дному місті	Галісійська > іспанська	Іспанська > галісійська	Незначний	

Аналогічну тенденцію відзначено й у середній освіті, де серед опитуваних, які навчалися за монологічною іспаномовною освітньою моделлю, наявні більш негативні установки щодо галісійської, ніж у тих, хто навчався із застосуванням інших освітніх моделей, тобто переважно іспаномовної [$F_2 = 9,31$ ($p = 0,008$)], переважно галісійськомовної [$F_2 = 14,7$ ($p < 0,001$)] та повністю галісійськомовної моделі [$F_2 = 16,78$ ($p < 0,001$)]. Значних відмінностей в установках щодо іспанської не виявлено.

Суттєві відмінності в установках простежено за результатами аналізу впливу таких факторів, як чисельність населення та доміантна мова місця проживання опитуваних. Зокрема, особи, які мешкають у районах з населенням менше, ніж 100000 мешканців, демонструють більш позитивні установки щодо мови національної меншини [$F = 3,32$ ($p = 0,001$)], тоді як ті, які проживають в осередках із населенням понад 100000 мешканців, мають більш позитивні установки щодо титульної мови [$F = 2,51$ ($p = 0,013$)]. Аналогічно, особи, які мешкають у місцях із переважним застосування галісійської, виявляють сприятливіші установки щодо галісійської мови [$F_2 = 4,02$ ($p < 0,001$)], тоді як мешканці районів, де спілкуються переважно іспанською, висловлюють більш позитивні установки щодо іспанської мови.

Аналіз зв'язку між установками та сприйняттям власної компетенції в тій чи тій мові виявив наявність значної кореляції між установками щодо відповідної мови й сприйняттям власної компетенції в цій мові, у нашому випадку, у галісійській [$R^2 = 0,429$ ($p < 0,01$)], іспанській [$R^2 = 0,113$ ($p < 0,01$)] та англійській [$R^2 = 0,298$ ($p < 0,01$)].

ВИСНОВКИ

Це дослідження, проведене серед осіб, які щойно вступили до вищого навчального закладу та навчаються за спеціальностями, пов'язаними із викладацькою діяльністю, є спробою проаналізувати ситуацію із застосуванням мов та вироблення мовних установок щодо не лише двох офіційних мов Галісії, а й найбільш поширеної іноземної мови, тобто англійської. Досліджень у такому аспекті ще не проводилося.

Одні з найважливіших результатів цього дослідження пов'язані з мовною компетенцією. Нашу увагу привернули відомості про те, що рівень відчуття власної компетенції серед опитуваних у галісійській мові поступався рівню відчуття компетенції в іспанській, причому першою мовою більшості учасників була галісійська. Фактично 76,8% респондентів оцінили власний рівень володіння іспанською як «добре», тоді як частина відповідей «добре» на запитання про компетенцію в галісійській мові становила лише 55%. Ці результати можна пояснити тим фактом, що протягом навчання ці студенти частіше стикалися із застосуванням іспанської мови у викладанні. Подібний дисбаланс у показниках відчуття власних мовних компетенцій може стати на заваді процесам упровадження та реалізації програм, що мають гарантувати формування в учнів рівнозначних установок щодо двох офіційних мов Галісії наприкінці курсу обов'язкової освіти.

Що ж стосується англійської мови, то середні рівні відчуття власної компетенції є дуже низькими. 70% опитуваних зазначили, що мають низький рівень знання англійської або не знають мови взагалі, тоді як 6,9% уважали, що вони володіють мовою «дуже добре». Ці статистичні дані викликають особливе занепокоєння, якщо згадати, що 64,8% опитуваних вивчають англійську, починаючи з дев'ятирічного віку. Недостатня компетенція в іноземних мовах на сьогодні не є новиною. Завдяки результатам галісійського статистичного дослідження, проведеного Весом та Мартінесом (Vez and Martínez, 2002), ми вже володіємо інформацією щодо недостатнього рівня підготовки учнів, зокрема, у тому, що стосується усних комунікативних на-

вичок наприкінці курсу обов'язкової освіти. Так, одна з рекомендацій, наведена авторами цього дослідження, стосується рівня підготовки вчителів дошкільного навчання й початкової школи в іноземних мовах та містить пропозиції щодо внесення змін до предметних областей і методики викладання мов. Ураховуючи результати оцінки успішності з іноземних мов, Галісійський уряд ініціював низку первинних заходів, спрямованих на вирішення цієї проблеми. Ці заходи полягають в упровадженні вивчення іноземних мов у більш ранньому віці, реалізації експериментальних навчальних програм у середній освіті, а також підвищення рівня підготовки педагогів.

Якщо йдеться про знання другої іноземної мови, то результати зовсім не обнадійливі: 81,3% учасників повідомили, що зовсім не знають будь-якої іншої мови. Результати аналізу інших 18,7% були ще гіршими, оскільки майже половина з них зазначили, що мають низький рівень знання мови. У розділі, присвяченому аналізу системи освіти, ми також спиралися на вже відомі дані щодо володіння іноземними мовами, надані Міністерством науки та освіти, які свідчать про невелику перевагу інших іноземних мов, окрім англійської, у шкільних навчальних програмах.

Здобуті результати підтверджують наявність тенденції до зниження рівня застосування галісійської мови від покоління до покоління (Семінар із соціолінгвістики, 1995). Серед опитуваних відзначено високий рівень застосування іспанської в усіх сферах комунікаційної взаємодії. В усіх ситуаціях, за винятком спілкування із сусідами, майбутні викладачі користувалися іспанською частіше, ніж галісійською, насамперед у спілкуванні зі своїми однолітками. Зокрема, 41,3% обирали галісійську як мову спілкування зі своїм батьком, тоді як загальна частина тих, хто спілкувався цією мовою зі своїми братами, дорівнювала 38,2%. Ще одним цікавим фактом було те, що в родинному колі галісійською спілкувалися більше, ніж в освітньому. Крім того, навіть у цій сфері з викладачами галісійською спілкувалися частіше (34,5%), ніж зі своїми однокласниками (29,7% у класі). Зважаючи на фактор компетенції, ми зіткнулися з розбіжностями між даними про першу мову й результа-

тами аналізу застосування мов. Опитані студенти вчилися говорити переважно галісійською, проте спілкувалися більше іспанською, ніж галісійською, майже в усіх ситуаціях.

Використання мов у засобах масової інформації зумовлено тим, якими мовами матеріали пропонуються споживачам. У всіх галісійських ЗМІ більше використовується іспанська, ніж галісійська, що обмежує вибір мов у цьому середовищі.

У цьому дослідженні підтверджено висунуту за результатами попередніх якісних досліджень гіпотезу про наявність негативних установок щодо застосування галісійської мови (Iglesias, 2004; Семінар із соціолінгвістики, 2004). Незважаючи на те, що 65,1% учасників уважали вивчення галісійської важливим для проживання в Галісії, лише 33,7% засвідчили, що воно є необхідним для здобуття роботи, 45,6% гадали, що галісійська мова є важливою для виховання дітей, і, що стало найбільш несподіваним у контексті мовної інтеграції, 65,1% майбутніх викладачів зовсім не визнавали галісійську важливою мовою в налагодженні дружніх стосунків. Аналогічно, лише 11,3% опитуваних відзначили, що галісійська мова є важливою для здобуття визнання в суспільстві. Її також не визнано важливою в спілкуванні з однокурсниками в освітньому просторі. Галісійську мову вважали необхідною лише для читання та виконання письмових завдань у межах освітнього курсу. Ці дані викликають занепокоєння за майбутнє викладання галісійської, оскільки загальна впевненість у важливості володіння цією мовою для проживання в Галісії не підкріплюється мотивами інструментального та інтеграційного характеру, що мали б сприяти її більш широкому використанню. Подібне сприйняття галісійської мови, очевидно, зумовлене тим, що ці студенти зазнали сильного іспаномовного впливу в процесі здобуття освіти.

Результати досліджень мовних установок щодо галісійської, іспанської та англійської мов свідчать про те, що ці майбутні викладачі мають більш позитивні установки щодо галісійської, ніж щодо іспанської, і найменш позитивні установки стосовно англійської. Проаналізувавши вплив різних незалеж-

них чинників на мовні установки, ми відзначили, що жінки, які вчилися розмовляти галісійською чи обома мовами, які походять із нижчих суспільних верств, здобували освіту в закладах із більшим рівнем застосування галісійської мови та проживають у районах із населенням менше, ніж 100000 мешканців, що до того ж є переважно галісійськомовними, виявляють найбільш сприятливі установки щодо галісійської. Відзначено також наявність зв'язку між відчуттям власної компетенції та установками щодо галісійської мови в тому сенсі, що вищий рівень знання мови супроводжується кращими установками щодо неї. Стосовно іспанської, то ті, для кого ця мова є M1, хто здобував освіту за переважно іспаномовною моделлю, мешкає в містах із населенням понад 100000 мешканців або в переважно іспаномовних районах та має кращу компетенцію в цій мові, виявляють більш сприятливі установки щодо неї.

Нарешті, установки щодо англійської є більш позитивними в представників вищих суспільних верств, а також серед тих, хто мав можливість відвідати англomовну країну, і тих, хто має високий рівень знання цієї мови.

Різні дослідження, що були здійснені в Галісії (Lorenzo et al., 1997; Rodríguez Neira et al., 1998), довели, що серед студентів вищих навчальних закладів установки щодо мови цієї національної меншини є здебільшого позитивними. Проте в цьому дослідженні завдяки тому, що ми вперше застосували анкету як інструмент безпосереднього аналізу, встановлено наявність негативних оцінок галісійської в мотиваційному, інструментальному й інтеграційному аспектах. Ці результати викликають ще більшу тривогу з огляду на профіль учасників дослідження, які в найближчому майбутньому готуються стати вчителями в закладах дошкільного навчання й початковій школі. Виходячи з того, що функцією викладача є трансляція переконань, установок та цінностей, зокрема в цьому ідеологічному контексті, ми вважаємо за необхідне, щоб елементом підготовки майбутніх шкільних учителів були заходи, спрямовані на усвідомлення ними важливості формування мовних установок.

ПРИМІТКИ

1. Nós був флагманським журналом руху Nós Generation (Покоління «Наші»). Він став ключовим елементом у формуванні галісійської національної свідомості й активного громадського руху з відродження галісійської мови. У цьому журналі публікувалися статті з антропології, етнографії, фольклористики й літературознавства таких авторів, як Вісенте Ріско, Альфонсо Р. Кастелао, Отеро Падрайо та Флорентіно Кевільяса, а також інших представників інтелектуальної еліти.
2. До сьогодні не опубліковано жодних даних про соціолінгвістичну ситуацію в Університеті А-Корунья.
3. Сільськими населеними пунктами II категорії є райони дисперсного типу розселення з населенням менше, ніж 2000 мешканців.

Бібліографічні посилання

1. Ayestarán Aranaz, M. and De la Cueva, J. (1974) Las familias de la provincia de Pontevedra en 1974: Galleguidad y conflicto lingüístico gallego. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Familia.
2. Bouzada, X. (1993) A lingua galega no sector dos servicios ou as racionalidades, dilemas e paradoxos presentes en usos cotiáns da lingua galega. Cadernos de lingua 8, 5_ 18.
3. Castillo Castillo, J. and Perrez Vilarín, J. (1977) La Reforma educativa y el cambio social en Galicia. Santiago de Compostela: ICE.
4. Comisión Europea (1996) Euromosaic. Producción e reprodución dos grupos lingüísticos minoritarios da Unión Europea. Santiago de Compostela: Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro-Xunta de Galicia.
5. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1999) Estudio sobre o uso do idioma galego. Unpublished manuscript, Xunta de Galicia.
6. Consello da Cultura Galega (1990) Informe sobre a situación da lingua. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
7. Del Campo, S. and Tezanos, J.F. (1977) Galicia. In S. Del Campo Urbano,

- M. Navarro Lorpez and J. F. Tezanos (eds) *La cuestiorn regional espan~ola* (pp. 226_237). Madrid: Edicusa.
8. De Miguel, A. (ed.) (1970) *Informe sociolorgico de la situaciorn social de Espan~a: 1970*. Madrid: Fundaciorn Foessa, Euramerica.
 9. Fernandez Salgado, B. (2002) *As linguas dos estudantes de Publicidade e Relaciorns Pur blicas: usos e actitudes*. In G. Constenla (ed.) *Linguas non normalizadas*. Vigo: Universidade de Vigo _ ASPG.
 10. Iglesias A r lvarez, A. (2003) *Falar galego: no veo por quer*. Vigo: Xerais.
 11. Instituto Galego de Estatirstica (IGE) (2003) *Con~ecemento e uso do Galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
 12. Lasagabaster, D. (2003) *TrilinguEismo en la ensen~anza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
 13. Lorpez Mun~ oz, D. (1989) *O idioma da igrexa en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
 14. Lorenzo Suarez, A., Luaces Pazos, R., Pin Millares, X., Sarnchez Bello, P., Vaamonde Liste, A. and Varela Caruncho, L. (1997) *Estudio sociolinguEistico da Universidade de Vigo: Profesores, P.A.S. e Estudiantes*. Vigo: Servicio de publicacio rns da Universidade de Vigo.
 15. Monteagudo Romero, H., Novo Folgueira, P., Costas Gonzarlez, X.H. and Rodriguez, E. (1986) *Aspectos sociolinguEisticos do bilinguEismo en Galicia Segundo os alumnos da 2a etapa de E.X.B.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
 16. Monteagudo, H. and Bouzada, M.X. (eds) (2002) *O proceso de normalizaciorn do idioma galego, Vol. II Educaciorn*. Consello da Cultura Galega: Santiago de Compostela.
 17. Rodriguez Neira, M.A. and Lorpez Martinez, M.aS. (1988) *O galego na Universidade*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
 18. Rodriguez Neira, M. and Rubal Rodriguez, X. (1987) *O galego no ensino purblico non universitario*. Consello da Cultura Galega: Santiago de Compostela.
 19. Rodriguez Neira, M.A., Garcia Ares, M.C., Nurn~ ez Singala, M.C. and Varela Varzquez, B. (1998) *O idioma na Universidade*. Santiago de Compostela: Consello

da Cultura Galega.

20. Rojo, G. (1979) Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de E.G.B en Galicia. Santiago de Compostela: ICE-Universidad.
21. Rubal Rodríguez, X.R. and Rodríguez Neira, M.A. (1987) O galego no ensino público non universitario. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
22. Seminario de Sociolingüística (1994) Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
23. Seminario de Sociolingüística (1995) Usos lingüísticos en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
24. Seminario de Sociolingüística (1996) Actitudes lingüísticas en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
25. Seminario de Sociolingüística (2003) O galego segundo a mocidade. A Coruña: Real Academia Galega. Seminario de Sociolingüística (in progress) Avaliación das competencias bilingües ao final do ensino obrigatorio. A Coruña: Real Academia Galega. Seminario de Sociolingüística (in progress) Revisión do Mapa Sociolingüístico de Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
26. Silva, B. (2002) A lingua galega no sistema educativo de Galicia. Unpublished manuscript, Universidade de Santiago de Compostela.
27. Tjeerdsma, R.S. (ed.) (1998) Mercator Guide to Organizations: Providing Information on Lesser Used Languages. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy/Mercator-Education.
28. Vaamonde Liste, A. (ed.) (2003) Estudio sociolingüístico sobre a situación da lingua galega no Concello de Vigo. Vigo: Concello de Vigo.
29. Vez, J.M. and Martínez Pinheiro, E. (eds) (2002) Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras: Investigación sobre los logros del alumnado gallego de ingles y francés al finalizar la ESO. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В КРАЇНІ БАСКІВ

Девід Лазагабастер

ВСТУП

Країна Басків – це невелика баскськомовна територія з населенням майже 2800000 мешканців, що межує з Піренеями та Біскайською затокою. Територія, розташована в північній частині Піренеїв, входить до складу Франції, а та, що знаходиться в південній, належить Іспанії. Отже, назва «Країна Басків» застосовується на позначення регіону проживання населення, що розмовляє Euskera (баскською мовою). Баскськомовна (Euskaldun) спільнота мешкає на терені трьох адміністративно-територіальних одиниць: Баскського Автономного Співтовариства (надалі БАС) та Наварри в Іспанії й Департаменту Атлантичні Піренеї в складі Франції (див. Рис. 1.1), що також відомий як континентальна Країна Басків (Iparraldeа баскською). У цьому розділі наведено результати досліджень у БАС, що є одним із 17 автономних співтовариств у складі Іспанії.

БАС, що було створене за Статутом про автономію від 1979 року, складається з трьох провінцій: Араба, Біскайя та Гіпускоа. Починаючи з 1982 року, зокрема внаслідок прийняття «Основного закону про стандартизацію баскської мови», ця територія набула статусу білінгвального співтовариства з двома офіційними мовами: баскською (як мовою національної меншини) та іспанською (як титульною мовою). У Баскськiм співтовариствi розмовляють мовою, що вважається найстарішою в Західній Європі, мовою, якою володіють майже 700000 носіїв у трьох адміністративно-територіальних регіонах, де мешкає баскськомовне населення.



Рисунок 1.1 Країна Басків

Баскську мову можна вважати одним із найголовніших символів, що уособлює ідентичність нашої спільноти. Вона була єдиною в іспанській державі доіндоєвропейською мовою, здатною протистояти впливу латини. Більшість європейських мов походять від двох мовних родин: індоєвропейської та уральської (урало-алтайської). Однак походження баскської мови досі лишається нез'ясованим через відсутність жодних лінгвістичних «родичів», тоді як більшість західноєвропейських мов походять від індоєвропейської. Баскської мови це не стосується.

За останні 25 років баскська мова зазнала неабиякого розвитку, що зумовлений політичною ситуацією, яка склалася після смерті Франко в 1975 році й знаменувала перехід від диктаторської до демократичної форми правління. Унаслідок цих політичних процесів низці мов національних меншин, що існували на території Іспанії, а саме баскській, каталонській та галісійській, удалося відновити своє функціонування в суспільстві в цілому й у системі освіти зокрема, водночас деяким іншим мовам (наприклад, арагонській чи астурійській) це так і не вдалося.

Найближчу спробу баскськомовної спільноти запобігти занепаду своєї рідної мови можна умовно поділити на два етапи (Gardner, 2000). Перший етап охоплює період із 1950-х до кінця 1970-х років, а другий – з того часу й

понині. Ключовим у цьому поділі став період із 1975 по 1980 рік, тобто перехідний період від диктатури до конституційної монархії. Для першого етапу були характерними дуже жорсткі умови, у яких доводилося існувати тим, хто займався захистом, збереженням та відродженням баскської мови за відсутності офіційної підтримки та нормативно-правової бази й наявності мізерних ресурсів. Ситуація була вкрай хиткою з огляду на нестачу кваліфікованих баскськомовних викладачів, дефіцит навчальних матеріалів та дуже обмежені економічні ресурси. Зуазо (Zuazo, 1995) також відзначив три головні чинники, що визначали й досі визначають еволюцію баскської мови, а саме: незначна чисельність носіїв баскської мови, обмежена територія проживання цієї спільноти й адміністративний поділ, якого вона зазнала.

Друга фаза почалася з набуттям баскською мовою офіційного статусу поряд з іспанською в 1978 році, що сприяло консолідації сил й започаткувало кампанію з боротьби за письменність. Умови, у яких баскська мова була змушена існувати протягом понад п'яти століть, також стали однією з причин цієї доволі пізньої еволюції баскськомовної літератури: «Починаючи з 1545 року, коли було опубліковано першу книгу, *Linguae Vasconum Primitiae* («Первинні мови Басконії») Бернарда Д'ечепаре, й аж до 1879 року баскською було видано щонайбільше 100 книг» (Olaziregi, 2004: 14). Більшість басків, що були здебільшого неписьменними, практично не стикалися з письмовою версією своєї мови. Баскська не використовувалася в адміністративних органах, і соціолінгвістична ситуація являла собою яскравий приклад диглосії. Проте внаслідок вищезазначеної еволюції вже сьогодні ми можемо спостерігати, скажімо, такий факт, як публікацію понад 1500 книг баскською мовою щороку.

Після набуття баскською статусу другої офіційної мови поряд з іспанською в 1978 році державні та приватні заклади доклали значних зусиль, спрямованих на відродження цієї мови. За результатами дослідження, проведеного в БАС Баскським інститутом статистики (Eustat), носіїв мов поділено на три категорії:

- баскськомовні: ця група складається з осіб, які вільно володіють баскською;
- частково баскськомовні: ті, які мають певні труднощі з розмовною баскською, але добре або достатньо добре її розуміють;
- іспаномовні: ті, які не здатні ані розмовляти баскською, ані розуміти її.

Останнє велике соціолінгвістичне дослідження, проведене Баскським урядом, зафіксувало таку кількість носіїв мов у кожній із цих трьох груп станом на 2001 рік: 29,4% населення вільно володіють баскською, тоді як 11,4% мають певні труднощі з розмовною баскською, але добре або достатньо добре її розуміють. Водночас 59,2% є монологічними носіями іспанської, не здатними ані розмовляти баскською, ані розуміти її (табл. 1.1). У 1991 році 24,1% були білінгвальними, тоді як на сьогодні відсоткова частина білінгвальних носіїв баскської та іспанської становить 29,4%. У той самий період відсоткова частина білінгвальних індивідів у віці від 16 до 24 років збільшилася з 25% до 48% (цифри майже подвоїлися), що чітко демонструє вплив системи освіти на підвищення кількості білінгвальної молоді.

Подіний результат має і масштабне дослідження, проведене Баскським урядом. У 2004 році у так званому Обсерваційному дослідженні серед молоді під егідою Департаменту культури Баскського уряду було проаналізовано (поряд з іншими питаннями) використання мов серед 1500 осіб у віковій групі 15-29 років. Результати засвідчили, що 63% з них удома зазвичай розмовляють іспанською, 27% баскською й останні 10% і баскською, й іспанською. Проте в спілкуванні з друзями переважно використовують іспанську 51% респондентів, а це означає, що майже половина опитуваних спілкуються зі своїми однолітками баскською або і баскською, й іспанською: 27% спілкуються переважно баскською, 22% обома мовами. Отже, рівень використання баскської мови серед молоді в повсякденному житті, зокрема в спілкуванні із товаришами, зростає.

Таблиця 1.1 Кількість баскськомовних, частково баскськомовних та іспаномовних осіб у БАС

БАС	2001
Баскськомовні	29,4%
Частково баскськомовні	11,4%
Іспаномовні	59,2%

Джерело: Баскський уряд (2003)

Незважаючи на те, що протягом останніх двох десятиліть зафіксоване незначне, утім стійке зростання кількості осіб, зокрема дітей та молоді, які володіють баскською й дійсно користуються нею в повсякденному житті, завдяки все більш популярним програмам мовного занурення, баскська, безсумнівно, і досі залишається мовою національної меншини. Слід також зазначити, що майже половина носіїв баскської мови мешкають у провінції Гіпускоа. У БАС відсоткові частини мешканців за рідною мовою розподілені в такий спосіб: баскська (18,8%), іспанська (76,1%), баскська та іспанська (5,1%).

Отже, соціолінгвістична ситуація в Країні Басків є кращою, ніж будь-коли раніше: баскська мова має офіційний юридичний статус, чисельність її носіїв невпинно зростає, вона має широку суспільну підтримку. Цією мовою виходить більше друкованих видань, ніж протягом попередніх чотирьох століть разом, крім того, її застосовують у нових галузях (вища освіта, технології тощо). У таких умовах збереження мови можна вважати гарантованим, проте баскським установам слід діяти максимально обережно. Необхідно пам'ятати, що серед тих, хто вміє розмовляти баскською, деякі користуються нею досить рідко або мають недостатньо високий рівень володіння. Не можна залишати поза увагою й те, яку роль відіграють мови міжнародного спілкування, зокрема англійська, потрібна багатьом людям для роботи. І нарешті, нам необхідно враховувати рівень притоку іммігрантів, які володіють додат-

ковими мовами (M4), що здатні створити ситуацію мовної конкуренції в майбутньому (Lasagabaster & Sierra, 2005; Siguan, 1992).

Отже, незважаючи на всі зусилля, спрямовані на відродження баскської мови, її розвиток і досі супроводжується значними труднощами, найважливішою з яких є забезпечення засвоєння мови наступними поколіннями та її широкого суспільного застосування (Fishman, 1991). Незаперечним фактом є те, що освітня система надала баскській мові тимчасового поштовху, про що свідчить кількість молодих людей, які вміють нею розмовляти. Роль школи є дуже суттєвою, проте динаміка появи носіїв другої мови з високим рівнем володіння нею не є достатньою для збереження баскської й не здатна сама по собі покращити ситуацію. Лише інституційні заходи без підтримки суспільних рухів не здатні успішно впоратися з цим завданням. Зважаючи на це, слід відзначити, що Баскським урядом уже зроблено перший крок щодо стимуляції суспільного застосування баскської, яким стала публікація в 1999 році комплексної стратегії сприяння підвищенню рівня застосування баскської мови.

БАСКСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

Після прийняття в 1983 році закону щодо впровадження баскської мови в довузівській освіті та внаслідок існування різних суспільних установок щодо білінгвізму в БАС сформовано три лінгвістичні моделі шкільного навчання.

- Модель А. Це програма, у якій іспанська є базовою мовою, а баскську викладають лише як навчальну дисципліну (4-5 годин на тиждень). М1 учнів є іспанська. Хоча спочатку її було розроблено так, щоб вона передбачала викладання певних предметів баскською в старших класах обов'язкової освіти (за типом канадських програм часткового пізнього занурення), цей оригінальний формат згодом було скасовано.
- Модель В. Це програма часткового раннього занурення, у якій і баскська, й іспанська використовуються як засоби викладання. У цих учнів

M1 зазвичай іспанська, хоча в поодиноких випадках за цією програмою навчаються також учні, M1 яких є баскська. У цій моделі всі дисципліни протягом перших трьох років шкільного навчання (дошкільне навчання/ дитячі садки) викладаються переважно баскською. У віці шести років, тобто на першому році початкової освіти, учнів починають навчати читанню, письму й математиці іспанською мовою. У багатьох школах цю програму модифіковано в бік формування більш інтенсивної моделі B, за якою читання, письмо й частково математику викладають баскською. Ця модель, безперечно, є найбільш гетерогенною й такою, що характеризується значними розбіжностями в кількості часу, що приділяється вивченню кожної з мов залежно від різноманітних факторів, зокрема соціолінгвістичних умов, у яких перебуває школа, чи наявності викладацького складу, який володіє баскською.

- Модель D. Програма цілковитого занурення для тих учнів, чиєю M1 є іспанська, або програма збереження для учнів із баскською як M1 (на відміну від Фінляндії чи Канади, де програми цілковитого мовного занурення застосовуються лише для учнів, які зовсім не володіють базовою мовою викладання). Мовою викладання, за цією програмою, є баскська, а іспанську вивчають суто як навчальний предмет (4-5 годин на тиждень).

Еволюцію цих лінгвістичних моделей наведено в табл. 1.2. Система освіти зазнала змін із переходом від монолінгвальної до білінгвальної структури, у якій модель X (єдина модель що була доступна за часів диктаторського режиму й зовсім не передбачала застосування баскської в навчальному процесі) практично припинила своє існування. Показники набору учнів у класи, що навчаються за моделлю A, демонструють стійке зниження, тоді як кількість учнів, які навчаються за моделями B та D, стійко зростає (у 2002-03 навчальному році в закладах довузівської освіти 207408 навчалися за програмами мовного занурення). Водночас у середній освіті ці зміни є набагато повільнішими, що можна пояснити впливом таких чинників:

Таблиця 1.2 Еволюція трьох лінгвістичних моделей на рівні довузівської освіти

	1983 – 84	1990 – 91	1996 – 97	2002 – 03
Модель А (%)	72,8	50,6	31,5	30,6
Модель В (%)	10,5	24,9	27,7	22,5
Модель D (%)	16,5	24,4	40,7	46,4

- (1) Модель В є менш поширеною на цьому рівні, зокрема в технічних коледжах.
- (2) Деякі учні, які починали шкільне навчання за моделлю В, у середній школі переходять на модель А, оскільки вони побоюються більших труднощів у вивченні баскської, вважаючи свій рівень володіння мовою національної меншини недостатньо добрим, щоб забезпечити академічну успішність на вищому рівні.

Показники набору 3-річних дітей у БАС у 2003-04 навчальному році також заслуговують на увагу, оскільки вони вказують на основні тенденції розвитку мови. Ці показники такі: модель А – 8,4%; модель В – 30,1%; модель D – 61,4%. Навіть у провінції Араба з нижчим відсотком баскськомовного населення в дитячих садках моделі В і D є набагато популярнішими, ніж модель А. Отже, серед молодого покоління батьків програми мовного занурення, поза сумнівом, користуються більшим попитом. Щодо академічних результатів, наукові дослідження демонструють, що лише учні, які навчаються за моделлю D, наближаються до збалансованого білінгвізму й, очевидно, краще володіють баскською, ніж ті, які навчаються за моделями В та А. Водночас модель В дозволяє досягти кращих результатів у вивченні мови національної меншини, ніж модель А (із дійсно низьким рівнем володіння учнями баскською). В інших початкових предметах та іспанській мові суттєвих відмінностей не виявлено, за винятком англійської, у знанні якої учні, які на-

вчаються за моделлю D, очевидно, мають певні переваги завдяки більш високому ступеню білінгвізму (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 2000).

Вік учнів, які починають вивчати англійську (перша іноземна мова, яка переважає в баскській системі освіти), поступово знижувався, і, починаючи з 2000-01 навчального року, становить чотири роки. Ця ініціатива баскського уряду зумовлена тиском баскського суспільства, яке вимагає поліпшення рівня викладання цієї мови міжнародного спілкування, адже вважається, що вивчення мови в такому ранньому віці найбільш ефективно (хоча відсутні дослідження, у яких підтверджувався б цей факт у формальних контекстах (Lasagabaster & Doiz, 2004). Отже, усі учні, починаючи з раннього віку, стикаються з трьома мовами, незалежно від їхнього мовного оточення. Баскська освітня система надає все більшого значення трилінгвізму й мультилінгвальній освіті. У Департаменті освіти покладають великі надії на трилінгвальну освіту, про що свідчить упровадження трилінгвальних експериментальних програм у середній школі. Протягом 2003-04 навчального року в 12 державних школах навчальні предмети викладали баскською, іспанською та англійською, наслідуючи приклад низки приватних шкіл, чиї академічні результати зазвичай не оголошуються.

Таблиця 1.3 Іноземні мови, що вивчаються учнями в межах курсу довузівської освіти (2000-01 навчальний рік)

БАС	Англійська	Французька	Німецька	Інші
Дошкільне навчання (%)	50,9	0,6	0,4	0
Початкова освіта (%)	97,8	1,1	0,6	0
Середня освіта (%)	100	20,7	2,2	0,7
Подовжена середня освіта (%)	98,6	6	0,1	0,03

Джерело: Баскський інститут статистики (Eustat)

Показники, наведені в таблиці 3.3, чітко демонструють абсолютну перевагу англійської як основної іноземної мови. Вивчення англійської в поча-

ткоюй (від 6 до 12 років), середній (13 – 16 років) та подовженій середній (17 – 18 років) освіті, на відміну від інших іноземних мов, є найгрунтовнішим із показником понад 97% на всіх рівнях, що сягає 100% в середній освіті. Це зумовлено тим, що навіть та незначна кількість учнів, які навчаються в школах із викладанням німецької чи французької, вивчають англійську як другу іноземну мову. Найбільш показовими є низькі відсоткові частини німецької та французької в дошкільному навчанні та подовженій середній освіті. Ця тенденція порушується лише на рівні середньої освіти, де один із п'яти учнів (20,7%) вивчає французьку. Відсоток тих, хто вивчає французьку, різко знижується в подовженій середній освіті й становить 6%, незважаючи на близькість франкомовних районів й очевидні культурні зв'язки з континентальною Країною Басків (Iparralde).

Університет Країни Басків відіграє першорядну роль у підтримці й поширенні повсякденного застосування баскської мови шляхом «баскізації» своїх навчальних курсів задля збільшення в суспільстві баскськомовних випускників, здатних вживати цю мову в усіх сферах суспільного життя. Проте, як це завжди відбувається, на заваді цьому процесу стали причини економічного характеру. На сьогодні з 87 спеціальностей, що запропоновано в цьому університеті, понад 30 (34%) можна здобути баскською мовою. Десять років тому 17% студентів навчалися баскською мовою, тоді як сьогодні цей показник підвищився до 41%. Викладацький склад представлений 3591 викладачів та професорів, 29% (1066) з них володіють обома мовами.

На завершення слід зазначити, що в Університеті Країни Басків ще не достатньо забезпечені належна підготовка викладачів і доступність методичних матеріалів баскською мовою. За даними лінгвістичного планування, очікується, що у 2005/06 навчальному році 50% студентів здобуватимуть фахову вищу освіту з баскською мовою викладання. Однак, незважаючи на позитивну динаміку зростання кількості баскськомовних викладачів, ще доведеться докласти чималих зусиль для досягнення збалансованого функціонування двох офіційних мов.

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК У БАС

Установки баскського населення щодо своїх мов зацікавили дослідників у БАС, унаслідок чого було проведено низку наукових досліджень. Їх можна поділити на три головні категорії (Perales, 2001): (1) дослідження, здійснені різноманітними закладами та установами; (2) дослідження вибірки, що складається з дорослих осіб, які вивчають баскську мову, але не мали можливості вивчати її в школі; (3) дослідження, проведені серед учнів початкової та середньої школи й студентів вищих навчальних закладів.

У дослідженнях першої групи аналізували великі вибірки, тому основним методом збору відповідних даних стало анкетування. З огляду на обмежений формат цієї роботи (для детальнішого ознайомлення див. Lasagabaster, 2003), ми розглянемо лише одне з цих досліджень (Баскський уряд, 2003), у якому брали участь 3600 осіб віком старше 15 років. Найбільш значущі показники, здобуті в цьому дослідженні, зокрема ті, що стосуються відсоткової частки осіб, які володіють баскською та/ або іспанською, уже наведені в першому параграфі цього розділу. Однак слід також відзначити наявність важливих відмінностей між показниками у трьох провінціях, з яких складається БАС. Незважаючи на загальне узгодження заходів на підтримку посилення рівня застосування баскської мови в суспільстві, ступінь цієї підтримки був різним залежно від провінції: відповідні заходи було сприйнято найбільш сприятливо в провінції Гіпускоа, де їх схвалювали 72%, тоді як у провінціях Біскайя та Араба ці показники були нижчими й становили 69% та 64% відповідно. Відсоткова частка тих, хто володіє лише іспанською, у провінції Араба була вищою (75,5%), ніж у провінціях Біскайя (64,9%) та Гіпускоа (42,6%).

Результати досліджень у вибірках, що складаються з дорослих осіб, які вивчають баскську мову, свідчать про сприятливі установки серед учасників щодо цієї мови національної меншини. Амонарріс (Amonarriz, 1996) вивчав мовні установки в понад 2800 учасників віком від 20 до 39 років, 76% з яких виявляли позитивні чи дуже позитивні установки, 23% – нейтральні й лише

1% – негативні. Але, не зважаючи на те, що деякі з учасників є переважно інструментально орієнтованими (здобуття роботи здебільшого в державних установах), найбільш очевидною є все ж інтеграційна орієнтація. У дослідженні Аратібель (Arratibel, 1999) оцінювали вплив обох типів орієнтації за допомогою факторного аналізу. За його результатами, інтеграційна орієнтація пояснювала 30,4% відмінностей (варіацій), що майже вдвічі вище аналогічного показника впливу інструментальної орієнтації (15,5%). Інтеграційний чинник передбачає такі аспекти, як прагнення краще розуміти басків та їхній спосіб життя, бажання брати участь у культурних заходах та дізнатися якомога більше про баскську культуру, навчитися спілкуватися баскською мовою й почуватися більш комфортно серед її носіїв. Цей автор дійшов висновку, що інтеграційна орієнтація дієвіше сприяє підвищенню рівня застосування баскської, водночас дозволяючи людині засвоїти цю мову більш природним способом. В іншому дослідженні аналогічного спрямування (Perales, 2000) також підтверджено вплив позитивних установок на рівень успішності у вивченні M2 (зокрема баскської мови).

Дослідження третьої групи, проведені в БАС серед учнів та студентів протягом 1990-х років та перших років нового тисячоліття (Etxebarría, 1995; García, 2001; Larrañaga, 1995; Lasagabaster, 2004; Madariaga, 1994), продемонстрували, що на установки щодо баскської та іспанської учнів/ студентів незалежно від їхнього віку (ці результати було підтверджено серед учнів початкової та середньої школи й студентів вищих навчальних закладів) впливає низка чинників: (1) ті, чиєю M1 є баскська, зазвичай мають більш позитивні установки щодо цієї мови національної меншини, ніж носії іспанської як M1; (2) це саме стосується тих, хто вміє розмовляти баскською порівняно з тими, хто не володіє мовою; (3) ті, хто навчався баскською, мають більш позитивне ставлення до цієї мови, ніж ті, хто навчався за програмами з іспанською мовою викладання; (4) помітний вплив соціолінгвістичного контексту: чим вища відсоткова частка баскськомовних осіб, тим більш позитивними є установки в суспільстві. Ці результати дозволили Мадарьяга (Madariaga, 1994)

дійти висновку, що соціолінгвістичний контекст є суттєвим чинником успішного опанування баскської мови, тому у формуванні білінгвального суспільства пріоритетним засобом є реформування системи шкільної освіти. Сприяння застосуванню баскської мови та її впровадження в суспільному середовищі вимагає участі всіх суспільних інститутів, а не тільки школи. Як і в другій групі, результати наукових досліджень третьої категорії також підтверджували значний вплив мовних установок на досягнутий рівень компетенції в баскській мові.

Слід зазначити, що переважна більшість досліджень, проведених у БАС на сьогодні, зосереджені на оцінюванні відповідних параметрів титульної мови та мови національної меншини, не враховуючи вивчення іноземної мови (здебільшого англійської в баскській системі освіти).

ВИБІРКА

У дослідженні брали участь 222 студенти вищих навчальних закладів, які навчалися за педагогічними спеціальностями, що дозволяють викладати в закладах початкової освіти (учні 6-12 років). Незважаючи на те, що всі учасники закінчували перший курс навчання за різними спеціальностями в м. Віторія-Гастейс, політичній столиці БАС, вони прибули з трьох провінцій, що входять до складу БАС. Середній вік опитуваних – 20 років і 4 місяці: наймолодшому учаснику було 17, а найстаршому 46 років (93,2% респондентів вибірки належали до вікової групи від 17 до 24 років). За спеціалізацією розподіл був таким: 31,1% вивчали педагогіку дошкільного навчання, 28,4% – педагогіку початкової освіти й 40,5% – педагогіку фізичного виховання. Більшість студентів були жіночої статі (68,5%). Розподіл учасників за рідною мовою подано на рисунку 1.2.

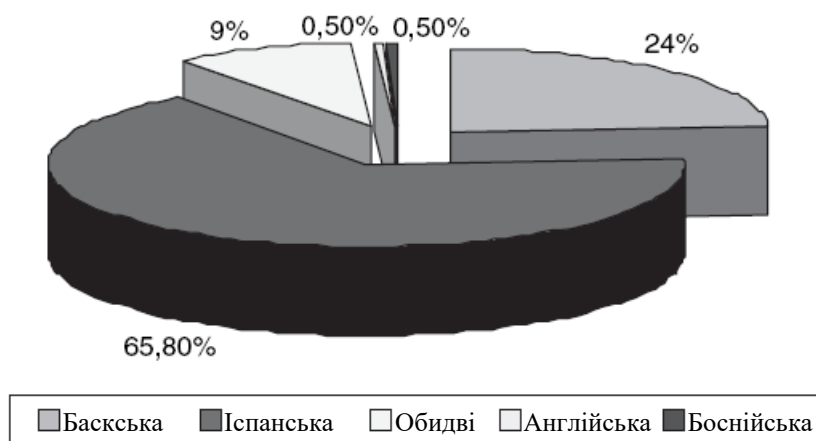


Рисунок 1.2 М1 студентів

Незважаючи на те, що рідною мовою майже чверті майбутніх учителів була баскська, плюс 9% тих, чиєю М1 була й іспанська, і баскська, М1 більшості опитаних усе ж була іспанська (65,8%). Два студенти були англійцем та боснійцем відповідно. Щодо соціоекономічного статусу батьків, 19,8% (44 опитаних) мали високий статус, 38,3% (85) – належали до середніх верств, 41,9% (93) – до соціально незахищених верств. 56,4% жили в містах з населенням понад 100000 мешканців, тоді як 43,6% мешкали в невеликих містечках чи селах; водночас 75,9% учасників жили в переважно іспаномовних районах.

Щодо іноземної мови: 48,2% почали вивчати англійську в дитинстві, до 8 років, а інші – 51,8% у віці 8 років і старше. Щодо контакту з англійською мовою в неформальних умовах: 40,5% (90 осіб) відвідували англomовну країну, проте 92,3% учасників ніколи (66,2%) чи майже ніколи (25,8%) не переглядали телевізійні програми англійською, тоді як лише 4,5% переглядали їх раз чи двічі на тиждень, 0,9% – понад три рази на тиждень, і лише 5 осіб (2,3%) робили це щодня. Потрібно пам'ятати, що Іспанія є однією з небагатьох європейських країн, де всі іноземні ігрові й документальні фільми, телепередачі тощо й досі транслюються в дубльованому форматі, що пояснює брак контакту з англійською мовою (що є можливим лише шляхом перегляду

платних телевізійних каналів), яка сьогодні є найпоширенішим та найвпливовішим засобом комунікації.

Потрібно зазначити, що 32% студентів здобували довузівську освіту за моделлю А, 13,1% за моделлю В, і більше половини вибірки (55%) навчалися за найбільш популярною моделлю D.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

Дослідницькі інструменти та методики, що застосовувалися в проведенні цього дослідження, збігаються із застосованими в інших наукових дослідженнях, які наводяться в цьому виданні (відповідно до вже зазначеного у вступі). Студентам було надано можливість заповнити анкети баскською або іспанською мовами на вибір. Збір даних здійснювали у вересні 2004, безпосередньо на початку навчального року.

РЕЗУЛЬТАТИ

Проаналізувавши відповіді учасників щодо власної компетенції у трьох мовах, що входять до обов'язкової шкільної програми Країни Басків (див. Рис. 1.3), ми дійшли висновків, що респонденти продемонстрували найвищий рівень володіння іспанською мовою, нижчий – баскською й найнижчий – англійською. Лише 2% (п'ятеро) студентів уважали, що володіють англійською дуже добре, тоді як майже 60% оцінювали власний рівень володіння іноземною мовою як дуже низький. Відповіді студентів щодо відчуття власної мовної компетенції збігаються з результатами досліджень Сеноса (Cenoz, 1991) та Лазагабастера (Lasagabaster, 1998), у яких зафіксовано низький загальний рівень володіння англійською серед баскських учнів на рівні довузівської освіти. Водночас 81% студентів оцінювали власний рівень володіння баскською як «добрий» або «дуже добрий», що чітко демонструє правильність шляху реалізації завдань, поставлених у межах програми «баскізації», адже цей показник є вищим, ніж у цілому серед населення, де 60% погано знають баскську або взагалі не володіють нею. Роль іспанської як титульної мови за-

свідчує той факт, що мала частина опитуваних – 1,4% (лише три особи) заявили, що погано володіють іспанською. Володіння іншими мовами (французькою чи німецькою), що не входять до складу обов’язкової програми, не було поширеним узагалі. На запитання щодо загальної компетенції в другій іноземній мові 88,7% зазначили, що не знають жодної, 7,2% (16 студентів) повідомили про невисокий рівень знання, і лише 4,1% (9) оцінили загальний рівень володіння другою іноземною мовою як «добре». Відсоток тих, хто добре володіє на розмовному рівні, ще нижчий – 2,3%, (5 осіб). Ніхто з понад 220 студентів не оцінював власний рівень володіння другою іноземною мовою як «дуже добре». Ця ситуація свідчить про вже зазначену відсутність стійкої традиції з вивчення іноземних мов, а також про перевагу англійської як єдиної іноземної мови, яку вважають дійсно вартою вивчення.

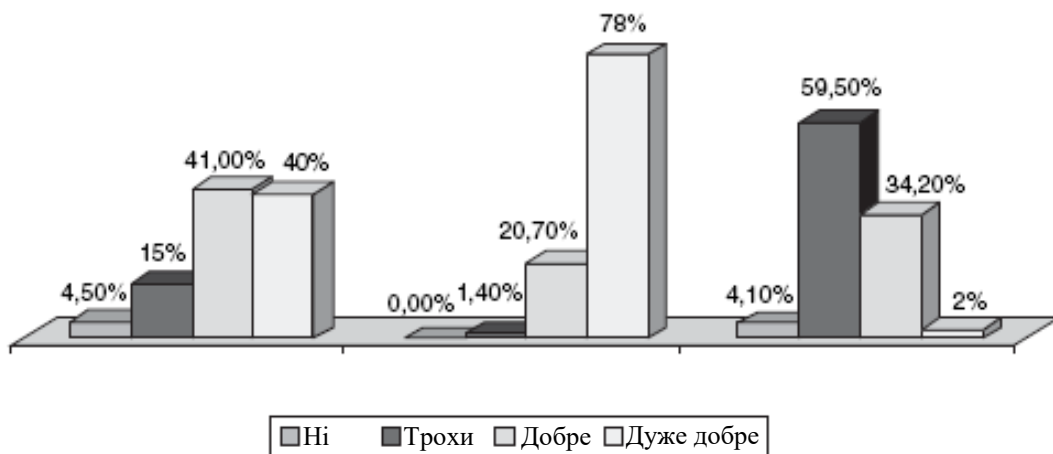


Рисунок 1.3 Рівень компетенції в трьох мовах

Аналіз застосування мов у спілкуванні з членами родини підтверджує наявність відмінностей між поколіннями (див. табл. 1.4). З одного боку, понад 75% студентів спілкуються зі своїми батьками лише або переважно іспанською. З іншого боку, лише 50% з них спілкуються нею з братами та сестрами, що свідчить про очевидне зростання рівня застосування баскської серед молодших поколінь. Сказане відображене в колонці «Майже однаково часто і баскською, й іспанською» (табл. 1.4). Проте іспанська й досі залиша-

ється мовою найбільш широкого застосування. Ця тенденція наявна й у відповідях на запитання про мову спілкування зі своїми друзями в навчальному закладі та за його межами.

Баскську найширше використовують у спілкуванні з викладачами (55,4% студентів розмовляють з ними завжди або частіше баскською). Проте рівень її ужитку знижується в спілкуванні з сусідами, де лише 17,2% завжди або частіше розмовляють баскською. Ці відсоткові показники ілюструють наведені у вступній частині коментарі щодо використання баскської в повсякденній діяльності й необхідного впровадження її в інші сфери суспільного життя. Те, що кількість студентів, які дійсно спілкуються баскською, зростає, є беззаперечним фактом, проте, не менш правильним є й те, що рівень використання цієї мови національної меншини значно знижується, щойно вони залишають відповідні освітні осередки й занурюються у свій суспільний прошарок.

Застосування баскської мови навіть на рівні користування засобами масової інформації (див. табл. 1.5) є мінімальним серед майбутніх учителів, бо пріоритетним є застосування іспанської. Власне кажучи, лише 0,5% респондентів переглядають телевізійні програми лише баскською; водночас цей відсоток трохи збільшується, якщо йдеться про пресу (1,8%). Слід відзначити, що з 10 чи близько того щоденних газет лише одна (Berria) виходить баскською. У співтоваристві є лише один канал ТБ (ETB-1), що транслює свої програми виключно баскською. Водночас 53,6% опитуваних переглядають телевізійні програми однаково часто й баскською, й іспанською, що можна вважати високим показником, з огляду на те, що в БАС діють п'ять відкритих (безкоштовних) каналів, а також декілька місцевих іспаномовних. Найвищі показники застосування баскської як єдиної мови сприйняття інформації відзначено за результатами аналізу відповідей на запитання щодо прослуховування радіо: 12,6% студентів прослуховують радіо виключно баскською, крім того, 18% прослуховують його баскською частіше, ніж іспанською, і це, незважаючи на значну непропорційність використання іспанської та баскської

(завжди на користь титульної мови) навіть у цьому випадку. Потрібно пам'ятати про наявність низки радіостанцій із баскською мовою трансляції, зокрема тих, де перевага надана музичним програмам, що також приваблює студентів. Крім того, цей вид діяльності найчастіше відбувається на самоті, на відміну від перегляду ТБ, що часто є груповим заняттям. Крім того, прослуховування радіо є менш набридливим процесом.

Незважаючи на все вищезазначене та не враховуючи категорію «завжди іспанською», ці відсоткові показники використання баскської виглядають обнадійливо, навіть якщо взяти до уваги різний ступінь її вжитку.

Таблиця 1.4 Мови, якими спілкуються з нижчезазначеними особами

	Завжди баскською (%)	Баскською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто й баскською, й іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж баскською (%)	Завжди іспанською (%)
Батько	14,4	2,3	5,9	6,8	68,5
Мати	15,3	5,4	2,3	11,7	64,9
Брати й сестри	17,6	4,5	15,3	18	32
Друзі в навчальному закладі	11,7	20,7	22,1	11,3	33,8
Друзі за межами навчального закладу	8,6	10,8	25,2	20,3	35,1
Викладачі	44,1	11,3	3,6	6,3	34,7
Сусіди	10,4	6,8	17,1	18	47,3

Таблиця 1.5 Засоби комунікації й мови, які використовуються

	Завжди баскською (%)	Баскською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто й баскською, й іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж баскською (%)	Завжди іспанською (%)
Перегляд ТБ	0,5	5,9	53,6	27	13,1
Преса	1,8	5	33,8	29,3	30,2
Музика	0,5	15,8	50	21,2	12,6
Прослуховування радіо	12,6	18	30,6	19,8	18,9

Майже 87% опитаних переглядали програми ТБ баскською, близько 70% читали журнали й газети, понад 87% слухали музику й 81% – радіопрограми цією мовою національної меншини. Такі показники дозволяють твердити, що рівень використання цієї мови є не таким низьким, як на перший погляд, зокрема враховуючи значну кількісну перевагу іспаномовних засобів масової інформації над баскськомовними. У кожному разі абсолютно очевидно, що відсоткові показники використання цих двох мов суттєво варіюються між респондентами.

Щодо значення, яке надається баскській мові (див. табл. 1.6), 81,1% опитаних не вважали її важливою у відвідуванні крамниць, понад 75% вибірки переконані, що баскська мова не є важливою для того, щоб подібатися оточенню, 68,5% – для здобуття визнання в суспільстві, 65,3% – для здійснення телефонних дзвінків, і 59% – під час спілкування за межами університету. Отже зазначимо, що студенти університету не вважали баскську нав'язливою дискримінаційною мовою, що заважає налагодженню нових зв'язків чи стосунків або може перешкоджати в повсякденному житті.

Помічено, що опитані вважали баскську мову важливою в деяких ін-

ших сферах діяльності, а саме: здобуття роботи (лише 7,7% не вважали її важливою), проживання в Країні Басків (лише 10% визнавали це несуттєвим) і виховання дітей (що лише 14,4% респондентів не вважали важливим). Отже, здатність спілкуватися баскською визнана важливою для проживання й виховання дітей у Країні Басків, як і інструментальна орієнтація в цьому контексті.

За результатами моніторингу установок щодо трьох мов, з якими опитані стикалися в школі, передусім привертають нашу увагу найбільш позитивні установки щодо баскської (див. рис. 1.4), тоді як установки, висловлені опитаними щодо іноземної мови, є найменш позитивними, а титульна мова посідає проміжну позицію за цим показником: 71% вибірки виявили позитивні установки щодо баскської, 41,9% – щодо іспанської, і лише 24% щодо англійської мов. Варто відзначити, що несприятливі установки щодо цих трьох мов виявлялися дуже рідко (8 осіб у випадку із баскською, 12 – щодо іспанської й 8 – щодо англійської).

Далі розглянуто незалежні чинники, що вплинули на залежні чинники (установки щодо баскської, іспанської та англійської) у баскському контексті. Першим вагомим результатом є те, що, за даними попередніх досліджень у БАС, зокрема Естарана та Бейкера (Aiestaran and Baker, 2004) і Лазагабастера (Lasagabaster, 2003), зафіксовано значні відмінності, зумовлені статтю, утім, у нашій вибірці цей чинник не мав статистично значного впливу на мовні установки студентів, що може бути пов'язаним із вибором спеціалізації. Зазвичай жінки мають здебільшого позитивні установки щодо різних мов, зокрема мов національних меншин, проте в нашому випадку вибір спеціальностей, у яких абсолютно переважають жінки, напевно позначився й на характері мовних установок чоловічої складової вибірки. У кожному разі, це питання потребує подальшого дослідження.

Таблиця 1.6 Значення, що надається баскській мові у виконанні певних дій

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо, в окремих випадках (%)	Неважливо, в окремих випадках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	22,1	30,2	28,4	18,9
Читанні	39,6	32,9	22,5	5
Письмі	41,9	29,3	22,5	5,9
Перегляді ТБ	20,3	36	38,3	5,4
Здобутті роботи	76,1	15,8	7,2	0,9
Можливості подібатися оточенню	8,6	16,2	40,5	34,7
Проживанні в Країні Басків	61,3	28,8	8,6	1,4
Вихованні дітей	62,6	22,1	7,7	7,7
Відвідуванні крамниць	2,3	16,7	51,8	29,3
Здійсненні телефонних дзвінків	10,8	23,9	43,2	22,1
Складанні іспитів	55	21,2	14,4	9
Здобутті визнання в суспільстві	9,5	22,1	41,9	26,6
Спілкуванні з друзями в університеті	31,1	27	26,1	15,8
Спілкуванні з викладачами в університеті	46,8	19,8	20,3	13,1
Спілкуванні з людьми за межами університету	16,7	24,3	38,3	20,7

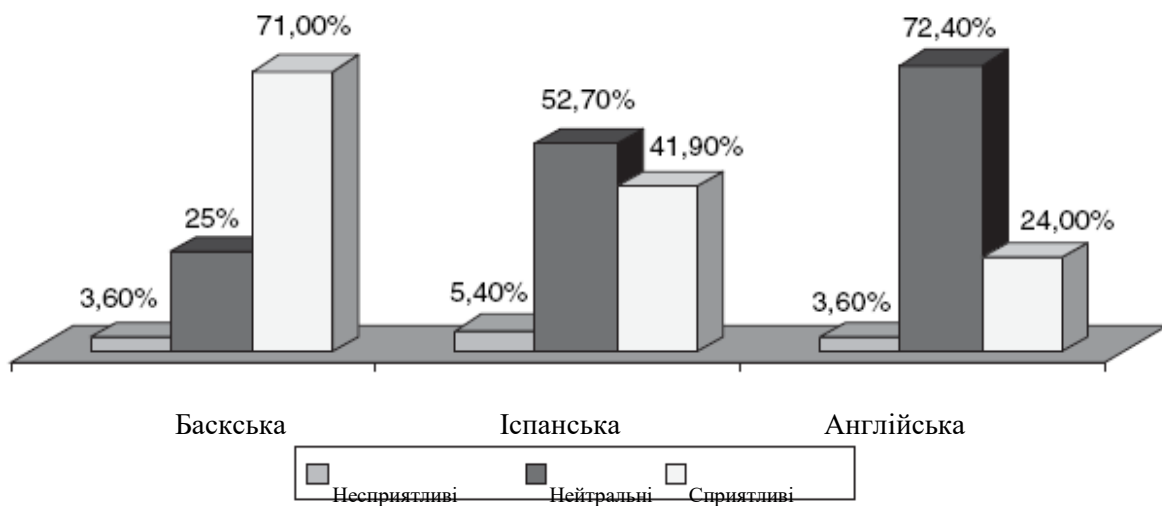


Рисунок 1.4 Установки щодо трьох мов

М1 студентів, навпаки, сильно впливала на їхні мовні установки. Зокрема, ті студенти, чиєю М1 була баскська, виявляли переважно сприятливі установки щодо цієї мови національної меншини, ніж ті, чиєю М1 була іспанська [$F_{2, 196} = 9,584$ ($p < 0,001$)] або обидві мови [$F_{2, 71} = 2,710$ ($p = 0,008$)], тоді як у групі М1 = обидві мовні установки були також більш сприятливими, ніж у групі М1 = іспанська [$F_{2, 163} = 4,191$ ($p < 0,001$)]. Щодо іспанської результати були протилежними: ті, чиєю М1 була іспанська, мали переважно позитивні установки щодо цієї титульної мови, ніж ті, чиєю М1 була баскська [$F_{2, 197} = 8,963$ ($p < 0,001$)] або обидві мови [$F_{2, 164} = 3,274$ ($p = 0,001$)], тоді як у групі М1 = обидві мови установки були також більш сприятливими, ніж у групі М1 = баскська [$F_{2, 71} = 2,794$ ($p = 0,007$)]. Якщо йдеться про іноземну мову, ті, чиєю М1 була іспанська, мали більш позитивні установки щодо англійської, ніж ті, чиєю М1 була баскська [$F_{2, 197} = 3,605$ ($p < 0,001$)].

З огляду на соціо професійний статус студентів, єдина суттєва відмінність спостерігалася у випадку з установками щодо іспанської, які на тлі низького соціо професійного статусу виявилися значно сприятливішими, ніж аналогічні установки у представників вищих [$F_{2, 135} = 2,588$ ($p = 0,005$)] та середніх верств населення [$F_{2, 176} = 2,436$ ($p = 0,016$)].

Вік студентів, які починали вивчати англійську, не впливав на їхні установки щодо цієї іноземної мови, але він таки позначався на відчутті власного рівня володіння мовою. Так, ті, хто починав вивчати мову у віці до 8 років, уважали власну компетенцію кращою, ніж ті, хто розпочав вивчення мови у віці 8 й більше років [$F(1, 220) = 4,439$ ($p < 0,001$)]. Відвідування англomовної країни не позначалося на відчутті власної мовної компетенції, проте впливало на мовні установки, адже ті, хто відвідував англomовну країну, мали більш сприятливі установки до цієї іноземної мови, ніж ті, хто не мав такої нагоди [$F(1, 219) = 2,620$ ($p = 0,009$)]. Аналогічно знання другої іноземної мови супроводжувалося більш позитивними установками щодо англійської, оскільки ті, хто володів четвертою мовою (незалежно від рівня компетенції), виявляли більш позитивні установки до цієї іноземної мови, ніж ті, хто не володів такою [$F(1, 221) = 2,111$ ($p = 0,030$)].

Таблиця 1.7 Огляд найбільш впливових чинників у формуванні мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо баскської	Установки щодо іспанської	Установки щодо англійської	Рівень знання англійської
Стать	Незначний	Незначний	Незначний	
M1	Баскська > Іспанська/ обидві Обидві > іспанська	Іспанська > баскська/ обидві Обидві > баскська	Іспанська > баскська	
Соціо професійний статус	Незначний	Низький > високий/ середній	Незначний	
Вік, коли учасники починали вивчати англійську			Незначний	Молодше 8 > 8 чи старше
Відвідування англomовної країни			Так > ні	Незначний

Володіння іншими іноземними мовами			Так > ні	
Лінгвістична модель	Модель D > Модель A/B Модель B > Модель A	Модель A > Модель B/D Модель B > Модель D	Модель A > Модель B/D Модель B > Модель D	
Тип рідного міста	- 100000 > +100000	+ 100000 > - 100000	Незначний	
Домінантна мова в рідному місті	Баскська > іспанська	Іспанська > баскська	Незначний	

За результатами моніторингу, лінгвістична модель суттєво впливає на мовні установки. Ті, хто проходив довузівське навчання за моделлю D, мали більш сприятливі установки щодо баскської, ніж ті, хто навчався за моделями A [$F_{2, 190} = 10,545$ ($p < 0,001$)] та B [$F_{2, 148} = 3,769$ ($p < 0,001$)], як і студенти, які навчалися за моделлю B, порівняно з тими, хто навчався за моделлю A [$F_{2, 98} = 6,180$ ($p < 0,001$)]. Результати моніторингу установок щодо іспанської були протилежними. Студенти, які навчалися за моделлю A, виявляли більш позитивні установки, ніж ті, хто навчався за моделями B [$F_{2, 98} = 5,091$ ($p < 0,001$)] та D [$F_{2, 191} = 11,164$ ($p < 0,001$)], а ті, які проходили навчання за моделлю B, мали зазвичай сприятливіші установки, ніж ті, хто навчався за моделлю D [$F_{2, 191} = 11,164$ ($p < 0,001$)] відповідно. Схожа картина спостерігалася стосовно англійської: студенти, які навчалися за моделлю A, висловлювали більш позитивні установки, ніж ті, хто навчався за моделями B [$F_{2, 98} = 2,069$ ($p = 0,041$)] та D [$F_{2, 190} = 6,005$ ($p < 0,001$)], а ті, хто навчався за моделлю B, також мали більш сприятливі установки щодо цієї іноземної мови, ніж студенти, що проходили навчання за моделлю D [$F_{2, 148} = 2,112$ ($p = 0,036$)].

Значні відмінності зумовив і вплив таких чинників, як масштабність рідного міста респондентів та перевага в застосуванні його мешканцями ти-

тульної мови чи мови національної меншини: ті, хто проживав у населених пунктах з менше, ніж 100000 осіб, мали більш позитивні установки щодо мови національної меншини [$F_{1, 217} = 4,999$ ($p < 0,001$)], а ті, хто проживав у містах з населенням понад 100000 осіб, висловлювали переважно позитивні установки щодо титульної мови [$F_{1, 218} = 4,602$ ($p < 0,001$)]. Так само, ті, хто мешкає в баскськомовних районах, мають більш сприятливі установки щодо цієї мови [$F_{1, 216} = 5,744$ ($p < 0,001$)], а ті, хто мешкає в переважно іспаномовних районах, щиро підтримували титульну мову [$F_{1, 217} = 4,201$ ($p < 0,001$)].

Слід відзначити, що в усіх трьох випадках спостерігається помітна кореляції між відчуттям власної мовної компетенції в студентів та їхніми установками щодо трьох мов: баскської [$R^2 = 0,699$ ($p < 0,001$)], іспанської [$R^2 = 0,383$ ($p < 0,001$)] та англійської [$R^2 = 0,311$ ($p < 0,001$)], що є підтвердженням результатів усіх тих досліджень, у яких підкреслено наявність прямого зв'язку між мовними установками та успішністю вивчення мови (див. параграф 3). Утім, оскільки це дослідження не має на меті заглиблення в питання причинно-наслідкових зв'язків (як перехресне одноразове дослідження), можемо лише підтвердити наявність зв'язку між мовною компетенцією та мовними установками.

ОБГОВОРЕННЯ

Чільною метою розділу був аналіз використання мов та мовних установок у студентів університетів БАС, що готуються стати вчителями в найближчому майбутньому, адже їхня викладацька діяльність, безсумнівно, впливатиме на учнів. Першим дійсно вагомим результатом стала наявність високого рівня компетенції в баскській (81%) вибірці, що значно перевищує середній показник у баскському суспільстві взагалі, проте цього сьогодні недостатньо для абсолютного задоволення потреб баскської системи освіти, у якій помітно тенденцію вибору батьків білінгвальної програми навчання для своїх дітей. Якщо ця тенденція буде актуальна й далі, абсолютно очевидно, що май-

бутнім вчителям необхідно мати високий рівень володіння мовою національної меншини задля забезпечення лінгвістичних потреб учнів. Більше того, задля формування білінгвального суспільства всі вчителі/ викладачі зобов'язані бути білінгвальними. Щодо іспанської, то лише три особи визнали, що вони володіють цією мовою недостатньо вільно, що чітко відображає її статус титульної мови. Іншу картину спостерігаємо у випадку з англійською мовою, де лише 2% майбутніх учителів мали добрий рівень володіння мовою, яка вже стала головною мовою міжнародного спілкування, і, що привертає найбільшу увагу, 60% вважають власний рівень володіння іноземною мовою дуже низьким. Наша робота не ставить на меті пояснення цього феномену, проте, слід відзначити, що ймовірною причиною може бути відсутність стійкої традиції вивчення іноземних мов у БАС зокрема й Іспанії загалом. Баскські органи освіти докладають певних зусиль, намагаючись подолати цей недолік задля посилення процесів лінгвістичної диверсифікації та впровадження мультилінгвізму (див. стор. 68 і далі).

Потрібно зазначити, що Іспанія є однією з небагатьох європейських країн, де ще й досі художні фільми та телепередачі демонструють у дубльованому форматі. За результатами дослідження, що було проведене у Фінляндії, Лазагабастер (Lasagabaster, 2001) відзначив, що фінські вчителі англійської (Фінляндія є однією з тих європейських країн, де не практикують дублювання відповідних матеріалів) одноголосно стверджували, що однією з головних причин доволі високого рівня володіння англійською мовою серед фінських учнів наприкінці курсу обов'язкової освіти є відсутність індустрії дублювання. Більшість опитаних учителів зазначили, що пасивний словниковий запас, яким учні володіють до початку вивчення англійської в школі, є дійсно вражаючим (розгляд цього питання в Бельгії також наведено в дослідженні Dewaele, 2002), що зумовлено позитивним впливом трансляції телепередач та фільмів мовою оригіналу. Уважаємо, що баскському урядові (а в перспективі й уряду Іспанії) слід приділити належну увагу цьому питанню.

На завершення переліку недоліків у вивченні іноземних мов слід зазна-

чити, що майже 89% учасників зовсім не знали іншої іноземної мови, і лише 4,1% вважали, що мають добрий рівень володіння мовою, утім жоден з них не заявив про вільне володіння відповідною мовою; і це, незважаючи на всі докладені в Європейському Союзі зусилля, спрямовані на стимулювання вивчення інших іноземних мов, й небачене зростання наявності учнів-іммігрантів у баскській системі освіти. Отже, якщо ми бажаємо зберегти історичне, мовне та культурне різноманіття Європи, нам у край необхідно вжити відповідних заходів задля посилення вивчення іноземних мов серед баскського студентства і, зокрема, серед майбутніх педагогів, оскільки є вірогідність, що англійська стане не лише провідною, а і єдиною мовою міжнародного спілкування. Уже багато сказано про нашу «Європу без кордонів», отже, настав час перейти від розмов до справ. Можливо, почнемо з того, що підготуємо хоча б декілька місцевих викладачів іноземних мов для роботи в державних установах.

Іншим цікавим моментом є використання баскської в спілкуванні з членами родини й друзями. Відзначено, що в спілкуванні з батьками нею користуються лише 25% учасників, проте відсоткова частка, відведена спілкуванню баскською з братами, сестрами та друзями, подвоюється (50%). Тому можна стверджувати, що баскська поширена здебільшого серед представників молодшого покоління, що додає надії на позитивний сценарій майбутнього розвитку цієї мови національної меншини. Крім того, відсоток учасників, які солідаризувалися з твердженням «якби я мав дітей, я б хотів, щоб вони володіли баскською, незалежно від того, які інші мови вони могли б знати» у відповідному пункті анкети, є другим найвищим показником, що має ключове значення для закріплення зусиль, докладених задля відродження мови, шляхом її передачі новим поколінням (між поколіннями). Щодо суспільного застосування, лише 17,2% користувалися баскською в спілкуванні з сусідами, а більшість учасників не вважали її важливою в повсякденні, що свідчить про необхідність упровадження відповідної мовної політики, спрямованої на підвищення рівня застосування цієї мови національної меншини в суспільному

житті.

Аналіз застосування баскської як мови засобів комунікації демонструє аналогічну тенденцію. Баскська мова широко застосовується в прослуховуванні радіо (30% учасників робили це завжди або частіше баскською), проте використання іспанської більш звичне. Прикладом, що засвідчує статус баскської як мови національної меншини, є демонстрація відомого кінофільму «Гаррі Поттер і філософський камінь» (Harry Potter and the Sorcerer's Stone) баскським телебачення 1 січня 2005 року. Уперше стрічку транслювали одночасно й баскською, й іспанською; проте баскську версію переглянули лише 1,8% аудиторії, тоді як чисельність телеглядачів, які надали перевагу іспанській версії, сягала 37%. З огляду на те, що цей фільм розрахований переважно на дітей та молодь, які здебільшого володіють баскською, очевидними є розбіжності між знанням цієї мови національної меншини та її практичним застосуванням. Для подолання розриву між академічним та повсякденним використанням баскської мови необхідні заходи, націлені на впровадження й підвищення рівня застосування мови національної меншини в засобах масової інформації.

Баскську мову вважають важливою для проживання та виховання дітей у БАС, але не для повсякденної діяльності, зокрема, відвідування крамниць чи здійснення телефонних дзвінків. Результати дослідження увиразнюють відсутність дискримінації за мовною ознакою, оскільки мову національної меншини не вважають важливою для того, аби подобатися довколишнім чи здобути визнання в суспільстві. Крім того, відзначено наявність лише інструментальної орієнтації щодо баскської (як мови, важливої для працевлаштування), майбутні вчителі добре розуміють, наскільки важливого, фундаментального значення набуває володіння баскською мовою, адже переважна більшість викладацьких посад у БАС потребує лінгвістичного профілю, складовою частиною якого є вміння добре чи дуже добре спілкуватися баскською. Власне кажучи, важливість застосування мови за цим пунктом була відзначена більшістю студентів педагогічних спеціальностей.

Одним із найвизначніших аспектів дослідження є факт, що баскська є мовою, щодо якої опитувані висловлювали здебільшого позитивні установки, навіть незважаючи на те, що окремі студенти відзначили складність вивчення цієї мови та більшу потрібність для них інших мов. Така позиція є важливим чинником підвищення рівня суспільного використання мови й знайде відображення у формуванні установок їх майбутніх учнів. З огляду на це, згадаймо результати одного з досліджень (Aiestaran & Baker, 2004), проведеного в БАС, що продемонстрували наявність позитивного впливу сприятливих установок щодо мови національної меншини на баскську мову як таку, баскську культурну ідентичність, практичне застосування баскської за межами родини й потенційне її застосування в інших сферах суспільного життя. Водночас результати нашого дослідження показали, що установки щодо іспанської та англійської є не цілком позитивними (студенти також уважали англійську мовою, яку важко вивчати). Отже, абсолютно очевидно є необхідність працювати над формуванням мовних установок на довузівському рівні, щоб мати можливість змінити цю тенденцію.

За результатами аналізу впливу різних незалежних чинників відзначено, що ті, хто мешкає в переважно баскськомовних невеликих містечках чи селах, мали більш сприятливі установки щодо мови національної меншини, а мешканці переважно іспаномовних великих міст виявили більш позитивне ставлення до іспанської мови. Крім того, встановлено, що два чинники справляють вирішальний вплив на установки щодо трьох мов: M1 студентів та лінгвістична модель. Слід враховувати, що ці два чинники тісно пов'язані, адже ті, чиєю M1 є баскська, навчалися за моделлю D, а відсоток студентів, які проходили навчання за цією моделлю, є значно вищим переважно в баскськомовних невеликих містечках, ніж переважно в іспаномовних великих містах. Отже, ті студенти, які навчалися за моделлю D, виявляли найбільш позитивні установки щодо баскської, ті, які навчалися за моделлю B, мали менш позитивні установки, і, нарешті, студенти, які навчалися за моделлю A, мали найменш позитивні установки. У випадку із двома міжнародними мо-

вами (іспанською та англійською) цей вплив був протилежним із найбільш сприятливими установками, відзначеними в тих, хто навчався за моделлю А. Оскільки модель D є сьогодні найпопулярнішою лінгвістичною моделлю, то маємо зосередити увагу на формуванні мовних установок, які зазвичай входять до складу так званої «прихованої програми», а тому вважаються теоретично важливими на довузівському рівні, але на практиці не мають належного розгляду та відпрацювання в межах шкільних занять (Lasagabaster, 2003).

Особи, яким доводилося відвідувати англomовну країну, мали більш позитивні установки щодо англійської мови, тому програми студентського обміну, які вже діють у низці баскських шкіл, мають бути доступні й поширені, адже контакти з цільовим суспільством та його культурою також сприяють поліпшенню мовних установок студентів. Незважаючи на те, що ті студенти, які починали вивчати англійську у віці до 8 років, не виявляли сприятливих установок щодо цієї мови, слід пам'ятати, що її викладання з чотирьохрічного віку за останні кілька років стало майже універсальною практикою в баскських школах, що, за нашими даними, позитивно впливатиме на формування та рівень компетенції студентів.

Отже, необхідно працювати над поліпшенням мовних установок, зокрема на заняттях із педагогічних дисциплін, ураховуючи індивідуальні особливості та відмінності між різними мовами. В одній із праць (Lasagabaster, 2005) зроблено акцент на можливості введення до навчальної програми детально відпрацьованих заходів щодо активізації мовної свідомості та обізнаності, у межах яких можна проводити обговорення різних мов, з якими учні стикаються в школі, з метою усунення почуттів неповноцінності серед тих, хто розмовляє мовою національної меншини. Такі заходи також сприятимуть поліпшенню установок щодо баскської серед тих, хто не виявляє сприятливого ставлення до неї. Важливо виховувати в учнів позитивне ставлення до різних мов шляхом поглиблення знань про їхню специфіку, надання необхідної інформації про місце та роль, яку ці мови відіграють у світовій культурі. Мовна толерантність не виникає мимовільно, їй треба вчитися, адже лише в та-

кий спосіб ми зможемо уникнути високого ступеня мовної нетерпимості в суспільстві, вузькості культурного світогляду. У попередньому дослідженні (Lasagabaster, 2003) з аналізом вибірки, що складалася з 1087 студентів університетів, які навчалися за 17 різними спеціальностями, було відзначено, що знання інших мов, окрім баскської, іспанської та англійської, позитивно вплинуло на установки студентів щодо англійської мови. Аналогічно й у цій вибірці засвідчила необхідність стимулювання вивчення інших іноземних мов на рівнях довузівської й вузівської освіти задля поліпшення установок щодо іноземних мов і збереження мовного та культурного різноманіття Європи.

Бібліографічні посилання

1. Aiestaran, J. and Baker, C. (2004) Bilingual education in the Basque Country: A model of its influence. *Cylchgrawn Addysg Cymru/The Welsh Journal of Education* 13, 8-29.
2. Amonarriz, K. (1996) Helduen euskalduntzea: eskaintza eta eskariaren egoera eta etorkizunerako aurrikuspenak. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 19, 63-78.
3. Arratibel, N. (1999) Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazioaren errola. Bilbao-Bilbo: Universidad del País Vasco _ Euskal Herriko Unibertsitatea.
4. Basque Government (2003) Euskararen jarraipena III: Euskal Herriko soziolinguistikazko inkesta 2001. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco _ Eusko Jaurlaritza.
5. Cenoz, J. (1991) Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3. San Sebastián-Donostia: Universidad del País Vasco _ Euskal Herriko Unibertsitatea.
6. Dewaele, J.-M. (2002) Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *The International Journal of Bilingualism* 6, 23-38.

7. Etxebarria, M. (1995) Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca. In Actas del simposio de demolingüística/III trobada de sociolingüístes (pp. 119-125). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
8. Fishman, J. (1991) Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon: Multilingual Matters.
9. García, I. (2001) Euskararen erabileran eragiten duten prozesu psikosozialak: identitate etnolinguistikaren garrantzia. San Sebastián-Donostia: Universidad del País Vasco _ Euskal Herriko Unibertsitatea.
10. Gardner, N. (2000) Basque in Education in the Basque Autonomous Community. Bilbao-Bilbo: Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco.
11. Larranaga, N. (1995) Euskararekiko jarrerak eta jokabideak. Bilbao-Bilbo: Universidad de Deusto.
12. Lasagabaster, D. (1998) Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Bilbao-Bilbo: Universidad del País Vasco _ Euskal Herriko Unibertsitatea.
13. Lasagabaster, D. (2000) Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) English in Europe: The Acquisition of a Third Language (pp. 179-197). Clevedon: Multilingual Matters.
14. Lasagabaster, D. (2001) The learning of English in Finland. *Interface, Journal of Applied Linguistics* 16, 27-44.
15. Lasagabaster, D. (2003) Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Editorial Milenio.
16. Lasagabaster, D. (2004) Attitudes towards English in the Basque Autonomous Community. *World Englishes* 23, 211-224.

17. Lasagabaster, D. (2005) Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26, 1-21.
18. Lasagabaster, D. and Doiz, A. (2004) The effect of the early teaching of English on writing proficiency. *International Journal of Bilingualism* 8, 527-542.
19. Lasagabaster, D. and Sierra, J.M. (eds) (2005) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. ICE/Horsori.
20. Madariaga, J.M. (1994) Jarrerren eragina hezkuntza elebidunean: A eta D hizkuntza-ereduen artean egindako konparaketa-azterlana. In I. Idiazabal and A. Kaifer (eds) *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian* (pp. 111-128). On~ ati: Herri Arduralaritzaren Euskal Erakundea (IVAP).
21. Olaziregi, M.J. (2004) *An Anthology of Basque Short Stories*. Reno, NV: University of Nevada, Reno.
22. Perales, J. (2000) *Euskara-ikasle helduen ikas-prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagaien eta arrakastaren arteko erlazioa*. San Sebastiarn-Donostia: Universidad del Pais Vasco _ Euskal Herriko Unibertsitatea.
23. Perales, J. (2001) Gainbegirada bat hizkuntz jarrerei Euskal Herrian. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 40, 89-110.
24. Siguan, M. (1992) *Espan~a plurilingüe e*. Madrid: Alianza Editorial.
25. Zuazo, K. (1995) The Basque Country and the Basque language: An overview of the external history of the Basque language. In J.I. Hualde, J.A. Lakarra and R.L. Trask (eds) *Towards a History of the Basque Language* (pp. 5-30). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ У ВАЛЕНСІЙСЬКОМУ СПІВТОВАРИСТВІ

Марія Пілар Сафонт Хорда

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Сьогодні понад сім мільйонів людей у всьому світі розмовляють каталонською як своєю рідною мовою. Носіїв каталонської можна знайти в Каталонії, Андоррі, території «Франха» в Арагоні, провінції Руссильон у Франції, місті л'Альгер у Сардинії, на Балеарських островах та у Валенсійському Співтоваристві. У складі Іспанії є три основні регіони (зазначені вище), де розмовляють каталонською, а саме: Балеарські острови, Каталонія та Валенсійське Співтовариство, яке і є чільним об'єктом нашого дослідження (рис. 1.1). Каталонська мова розвинулася в період пізньої Римської імперії з різновиду латини, яким розмовляли в північних та східних районах Піренейв. Як романська мова вона має багато спільних рис з іспанською, якою розмовляють на всій території Іспанії. Сліди постійного контакту з іспанською особливо помітні в тих регіонах, де населення користується двома мовами, і каталонською, й іспанською. Водночас каталонська мова розвивалася в цих районах (Каталонія, Балеарські острови та Валенсійське Співтовариство) по-різному, про що свідчить існування низки її діалектних різновидів.

Поширення каталонської мови на територіях, що сьогодні відомі як Валенсійське Співтовариство, розпочалося в XIII столітті, коли цей район був захоплений королем Яковом (Хайме) I. Тоді ця мова побутувала у всіх сферах адміністративної, політичної, культурної, економічної та соціальної діяльності валенсійського суспільства. Крім того, тоді каталонська забезпечувала зв'язок між Валенсійським регіоном, Каталонією та Балеарськими островами. Цей привілейований статус каталонська мова зберігала аж до XVI століття, що зумовило поступове зростання «кастилізації» цих територій. Вищі суспільні верстви, аристократія, дворянство, починали переймати іспанську як престижну ознаку зв'язку із Кастильською короною. У XVII ст.

після тріумфального сходження на престол короля Філіпа V іспанська мова вживалася на всій території його імперії, зокрема й у Валенсії. Перевага іспанської над каталонською зберігалася протягом XVIII та XIX століть, утім, каталонську продовжували вживати в невеликих містечках та сільських районах, де вона зберігалася як неофіційна мова повсякденного спілкування. У XIX столітті розгорнулися два суперечливі процеси: літературне відродження каталонської та підвищення суспільного престижу іспанської мови.

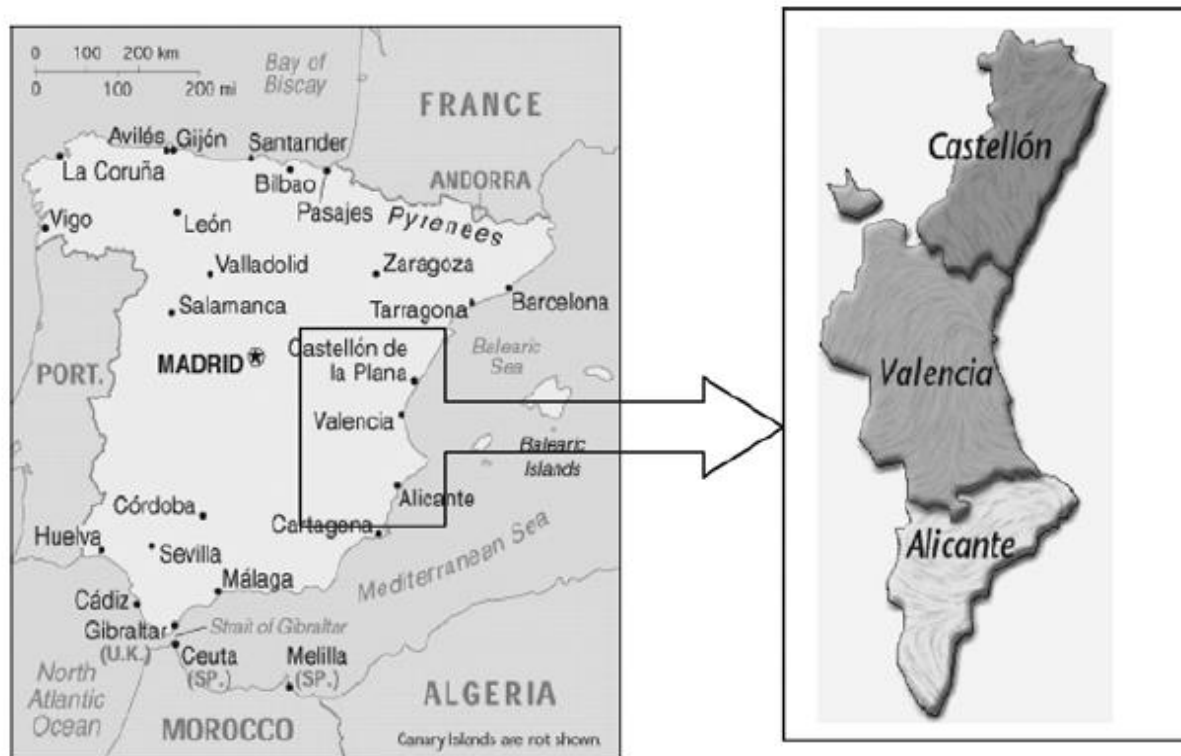


Рисунок 1.1 Іспанія та Валенсійське Співтовариство

Вищезазначений літературний рух у Валенсії, відомий як *Reinaixença* (Відродження), став, так би мовити, «першою ластівкою» процесів, що згодом завершилися фундаментальними змінами в каталонській мові у XX ст. Саме в цей період відбулися стандартизація та орфографічна нормалізація каталонської. На початку XX століття, тобто за часів Першої республіки, одночасно з розвитком письменства та зростанням кількості літературних публікацій каталанською мовою було сформовано організований політичний рух валенсійських націоналістів, що врешті-решт увінчалось створенням Культурної спілки провінції Кастельон (*Societat Castellonenca de Cultura*) 1919 року.

Обмеження каталонської мови протягом тривалого часу формою усного спілкування спричинило розвиток багатьох діалектних варіантів, які потребували термінової граматичної нормалізації. Представники інтелігенції, які були стурбовані станом розвитку мови, 1932 року зібралися в місті Кастельон і створили документ, відомий як «Les Normes de Castelló» («Кастельонські норми»), у якому були зафіксовані певні орфографічні та граматичні норми й правила. Ці норми було розроблено з орієнтацією на орфографічні правила, прийняті раніше (1913) Інститутом каталонських студій (Institut d'Estudis Catalans) в Каталонії, а також першої граматики каталонської, а саме, праці «Нормативна граматика каталонської мови» («Gramàtica Normativa de la Llengua Catalana») за авторством Пумпеу Фабри.

Із вищезазначених історичних фактів зрозуміло, що каталонську мову на валенсійській території нерідко вважали нижчою за іспанську. На відміну від суспільного статусу цієї мови в Каталонії, у Валенсії наприкінці XIX й на початку XX ст. каталонською розмовляли переважно в невеликих містечках та сільській місцевості, тоді як іспанську вважали престижною мовою. Проте можливість використання мови в обох співтовариствах була зведена до мінімуму вже невдовзі після її цілковитої нормалізації та стандартизації. У добу диктаторського режиму в Іспанії, що тривала протягом 40 років, із 1936 до 1976 року, рідна мова валенсійців та каталонців була неофіційною й уживалася обмежено. У ті часи іспанська була єдиною офіційною мовою в іспанській державі, а каталонська та інші мови, зокрема баскська та галісійська, були повністю забороненими й вживалися лише у вузьких колах (родина, сільські райони тощо). Цей факт був визначальним чинником у забезпеченні абсолютної переваги іспанської над каталонською у валенсійському суспільстві.

Після прийняття Іспанської конституції в 1978 році, якою закріплено офіційний статус всіх мов іспанських регіонів у межах відповідних адміністративно-територіальних одиниць, з'явилася тенденція до збереження каталонської мови й поширення її не лише в приватній, а і в офіційній сферах. 1982 року в Статуті про автономію (Estatut d'Autonomia) Валенсійського

Співтовариства проголошено існування в регіоні двох офіційних мов, каталонської та іспанської, а також право кожного мешканця їх застосовувати й вивчати. Отже, уряд автономії мав гарантувати можливість вивчення й використання обох мов на відповідній території. Статут про автономію (Estatut d'Autonomia) заклав нормативно-правову базу, а механізми реалізації можливості використання каталонської мови були прописані в «Законі про використання валенсійської мови в освітній системі» (Llei d'ús i ensenyament del Valencià), що був прийнятий у 1983 році й передбачав обов'язкове впровадження каталонської мови в системі освіти, навчальних програмах. Цей закон регулює питання обов'язкового володіння каталонською на рівні усного мовлення та письма для викладачів та студентів/учнів. Проте в законі не визначено залишилося питання, яке стало предметом полеміки, а саме: назва мови як такої.

Відповідно до завдань цього розділу будемо називати мову каталонською згідно з документом (тобто Les Normes de Castelló, 1932), що містить усі нормативні критерії, застосовані в межах процесу стандартизації застосування писемної мови на всіх територіях функціонування каталонської мови. Проте термін «валенсійська» також може застосовуватися у випадках, коли йдеться про вживання цієї мови виключно на валенсійських територіях і особливо в тексті законів та нормативних актів, що регулюють її функціонування в межах Валенсійського Співтовариства. Терміном «валенсійська» найчастіше користуються державні діячі та політики на позначення каталонської мови, що є поширеною на території Валенсійського Співтовариства (див. зазначені в цьому параграфі норми та правила, що стосуються застосування мови), замість того, щоб називати її каталонською, що застосовується у Валенсійському Співтоваристві. Дехто стверджуватиме, що це вирішить проблему визначення ідентичності, адже назва «каталонська» вживається також на позначення людей, які мешкають у Каталонії. Проте назва «валенсійська» за цією самою логікою теж може бути спірною. З одного боку, термін «валенсійська» вказує на тих, хто мешкає в провінції Валенсія, отже, виключаючи

тих, хто мешкає, скажімо, у Кастельоні чи Алаканті; з іншого боку, ця мова є діалектним варіантом каталонської мови, і сьогодні її узгодженою академічною назвою є «каталонська мова», як і зазначено у вищезгаданому документі «Les Normes de Castelló» («Кастельонські норми»). Крім того, застосування діалектного терміна на позначення мови в цілому містить ідею того, що це може бути інша мова, відмінна від каталонської, але вона не відповідає жодним філологічним критеріям, хоча й підтримується окремими політичними силами. Власне кажучи, для тих, хто користується каталонською, і тих, для кого вона є рідною мовою, немає жодної різниці в позначенні своєї мови як валенсійської чи як каталонської. Вони більш стурбовані її викладанням та застосуванням, ніж тим, як її краще називати.

Прийнято низку законів та нормативних актів, які намагаються врегулювати впровадження каталонської мови в освітній системі Валенсійського Співтовариства за допомогою різних білінгвальних освітніх програм. Ці програми реалізуються переважно в навчальних курсах початкової та обов'язкової середньої освіти.

ВАЛЕНСІЙСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

1990 року відбулася глобальна модернізація іспанської системи освіти, що також вплинула на відповідні системи в автономних співтовариствах. Цю модернізацію реалізовано за законом, загальновідомим як LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu – «Закон про загальне упорядкування системи освіти»). У законі закріплені засади білінгвальної освіти у Валенсійському Співтоваристві. Реалізація цих законодавчих ініціатив була здійснена в наступні роки: наприклад, у період з 1992 до 1997 року було переглянуто навчальні програми початкової й середньої освіти. Головною метою всіх білінгвальних освітніх моделей є гарантоване здобуття учнями належного рівня володіння іспанською та каталонською мовами наприкінці періоду обов'язкової освіти, що складається з початкової та частини середньої освіти. На перших етапах реалізації цих змін до навчальних програм бі-

лінгвальну модель упроваджували в школах за допомогою так званої «Програми поступового впровадження», або РІР (Programa d'Incorporació Progressiva). За цією програмою частина шкільних предметів мала викладатися каталонською, а інші – іспанською. Проте програма зазнала критики з боку певних регіонів Валенсійського Співтовариства, у яких першою мовою є іспанська. Крім того, навіть носії каталонської не завжди охоче сприймали впровадження їхньої мови в навчальних програмах своїх дітей. І це не дивно, адже впровадження відбувалося в ті часи, коли каталомовні батьки розмовляли зі своїми дітьми іспанською, вважаючи, що для них корисніше знати титульну мову (іспанську), ніж мову національної меншини (каталонську), яку сприймали як непотрібну, певною мірою придатну лише для приватного спілкування. Тому громадяни почали скаржитися, виступаючи проти реалізації РІР. Аналогічною була реакція носіїв іспанської, які остерігалися впровадження мови, яку вони зовсім не знали й майже не використовували в спілкуванні. Ці факти засвідчили необхідність змін переконань та установок людей щодо власної мови (у випадку з носіями каталонської) й мови території, на якій вони проживають (у випадку з носіями іспанської).

З огляду на ситуацію, що склалася, а також результати реалізації РІР було розроблено ще дві програми, спрямовані на врахування соціолінгвістичних та психолінгвістичних реалій усіх мешканців Валенсійського Співтовариства. Ці програми відомі як РЕВ (Programa d'Ensenyament en Valencià, або Валенсійська програма навчання) та РІЛ (Programa d'Immersion Lingüística, або Програма мовного занурення).

Вищеназвана програма РІР сьогодні функціонує в неваленсійськомовних районах співтовариства, переважно розташованих у безпосередній близькості до іспаномовних регіонів. Програму РІР визнано перехідною ланкою на шляху до білінгвізму. На початкових етапах освіти за моделлю РІР навчання проводиться іспанською з викладанням каталонською лише одного предмета. У наступні роки кількість шкільних предметів, що викладаються каталонською, поступово зростає, доки не складе більшість, за винятком

іспанської мови та літератури. У такий спосіб забезпечується формування білінгвізму, а отже, й досягнення чільної мети нової системи освіти.

Другу із зазначених програм було розроблено для каталомовних регіонів, які, у нашому випадку, складають більшість територій співтовариства. Ця модель відома як PEV (Programa d'Ensenyament en Valencià, або Валенсійська програма навчання) і передбачає використання валенсійської як інструмента викладання, починаючи з ранніх етапів початкової освіти. Іспанську мову використовують лише для викладання цієї мови як навчальної дисципліни, а також іспанської літератури чи історії. Отже, у межах цієї моделі каталонською мовою викладається 90% програми, а іспанською – лише 10%; останню в цьому контексті вивчають як другу мову відповідно. Оскільки в цих регіонах мешкає чимало носіїв іспанської, було додатково розроблено модель PIL (Programa d'Immersió Lingüística, або Програма мовного занурення) для впровадження у відповідних шкільних закладах з урахуванням особливостей, притаманних цій групі населення. Програма включає вживання каталонської як мови викладання, що збігається з моделлю PEV. На відміну від PEV, вона спрямована на іспаномовних учнів, чиї батьки обрали освітню програму на основі каталонської, щоб забезпечити їхнім дітям максимальну інтеграцію («занурення») у спільноту носіїв цільової мови.

Вищенаведений розгляд моделей PIP, PIL та PEV заснований на методичних рекомендаціях, наданих урядом автономії в контексті відповідного впровадження та реалізації цих програм. За даними Міністерства освіти та науки (Conselleria d'Educació i Ciència), яке займається питаннями освіти та мовної політики в складі уряду автономії, а також Валенсійського інституту статистики, одну або дві із зазначених програм упроваджено в навчальних програмах багатьох шкіл на території співтовариства, як це проілюстровано в таблиці 1.1. Ми розподілили навчальні заклади, які надають освітні послуги, за трьома географічними регіонами, які входять до складу Валенсійського Співтовариства.

Як показано в таблиці 1.1, Кастельон є провінцією, у якій білінгвальні

програми впроваджено в більшості шкіл на рівні як початкової (вік учнів від 6 до 11 років), так і середньої (вік учнів від 12 до 16 років) освіти. Щодо закладів початкової освіти, у Кастельоні програми білінгвальної освіти впроваджено в понад 60% шкіл (62,9%), тоді як майже 60% початкових шкіл у Валенсії (58%) й 75% в Алаканті (75,1%) не користуються жодною з таких програм. Подібна картина спостерігається й у закладах середньої освіти. Наприклад, у Кастельоні 70% шкіл застосовують білінгвальні програми, тоді як доля використання цих моделей складає близько 30% у закладах Валенсії (31,65%) та Алаканту (25,6%). Такі розбіжності показників на трьох територіях можуть бути зумовлені низкою чинників, один з яких пов'язаний із соціолінгвістичною ситуацією в кожній провінції. З огляду на мову, що переважно вживається в їхніх столичних містах, можемо зазначити, що в місті Кастельон більшість людей користуються каталонською як у офіційних, так і в неформальних ситуаціях, тоді як у Валенсії та Алаканті кількість каталомовних мешканців є значно меншою. Власне кажучи, за даними Валенсійського інституту статистики (IVE), Кастельон є провінцією з найбільшою концентрацією каталомовних мешканців, що складає понад 50% всього її населення. Друге місце посідає Валенсія, де майже 40% населення розмовляють цією мовою. Алакант – регіон найменшого застосування каталонської, оскільки каталомовні мешканці складають менше третини всього населення.

Окрім уведення до освітніх програм каталонської та іспанської, актуальним є і додаткове впровадження англійської як іноземної мови. 1998 року урядом валенсійської автономії було розроблено й реалізовано програму мультилінгвальної освіти, а саме, проект Поширеного білінгвізму (*Bilingüisme Enrîquit*, норма, опублікована в DOGV № 3285. 3-7-1998). Ця програма передбачала інтеграцію іноземної мови до складу трьох вищезазначених білінгвальних програм. Необхідну базову кількість часу, що приділяється викладанню іноземної мови в межах усіх білінгвальних програм (PIR, PIL та REV), установили на однаковому рівні з поступовим її зростанням в усіх випадках. Згідно з планами освітніх установ, вона мала дорівнювати щонайме-

ніше одній з половиною годині викладання протягом першого циклу початкової освіти, двом з половиною годинам на тиждень протягом другого циклу й мінімум трьом з половиною годинам викладання протягом третього циклу початкової освіти. Кількість годин викладання іноземної мови протягом кожного з циклів можна було збільшувати з урахуванням особливих обставин і вимог у кожній школі.

Таблиця 1.1 Кількість шкіл, де офіційно впроваджено програми PIP, PEV чи PİL

	Початкові школи	Відсоток від загальної кі- лькості	Середні школи	Відсоток від загальної кі- лькості
Кастельон	144	62,9	37	72,5
Валенсія	355	42,0	112	31,65
Алакант	145	24,9	48	25,60

Джерело: IVE (Institut Valencià d'Estadística – Валенсійський інститут статистики)

Наразі IVAQE (Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa, або Валенсійський інститут оцінки якості освіти) проводить серію досліджень з метою оцінки ефективності застосування вищезазначених програм (PEV/PİL та PIP), за результатами яких може внести відповідні корективи до механізмів їх реалізації. З огляду на це, слід нагадати, що органи освіти у Валенсійському Співтоваристві рекомендують застосовувати програми PIP (викладання переважно іспанською) у тих школах, де не впроваджено жодної з вищезазначених програм. У такий спосіб можна досягти нівелювання очевидних відмінностей у впровадженні вищезазначених програм, спрямованих на сприяння білінгвізму, у трьох провінціях, а також поступового усунення монолінгвальних програм (тобто з виключно іспанською мовою викладання). Проте, здається, що в такій ситуації деякі школи, що здійснюють навчання за моделлю PİL, з одного боку, а також заклади, що нещодавно, за рекомендацією освіт-

ніх органів, обрали впровадження моделі РІР, з іншого боку, будуть напевно наслідувати модель іспаномовного викладання. Це може бути правильним чи ні, залежно від того, чи люди фактично застосовують ці програми як «línea en valencià» (на каталомовні основі), чи як «línea en castellà» (на іспаномовній основі). Уважаємо, що ця ідея може пояснювати один з аспектів, який висвітлено за результатами дослідження, описаного в цьому розділі, і стосується студентів, які раніше навчалися за моделлю РІЛ. У кожному разі для підтвердження вищезначеного нам потрібні подальші дослідження.

ПОПЕРЕДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК У ВАЛЕНСІЙСЬКОМУ СПІВТОВАРИСТВІ

Дослідження феномену мультилінгвізму у Валенсійському Співтоваристві практично не проводилися (Hoffmann, 1991). В останніх наукових працях з питань мультилінгвізму в Іспанії (Siguan, 1992; Turell, 2001) Валенсійське Співтовариство та його соціолінгвістичні реалії майже не згадуються. І питання мовних установок у цьому сенсі не є винятком. Ми познайомилися з багатьма дослідженнями, присвяченими аналізу установок щодо каталонської мови (Bernaus et al., 2004; Huguet & Llurda, 2001), проте вони зосереджені на Каталонії та інших каталомовних регіонах, зокрема, Франха в Арагоні (Huguet & Llurda, 2001). Ми вважаємо, що у Валенсійському Співтоваристві також потребують аналізу соціолінгвістичні реалії процесу викладання мов та чинники, що впливають на формування установок щодо цих мов.

Чимало досліджень присвячено специфіці опанування англійською як другою/ іноземною мовою в цьому регіоні (Alcón, 2004; Alcón & Codina, 1996; Alcon & Guzmán, 1995). Проте лише в окремих з них відштовхувалися від білінгвізму чи мультилінгвізму в аналізі та встановленні чинників впливу на опанування та застосування англійської (Safont, 2005). У випадках, коли дослідження велося з позицій мультилінгвізму, у фокусі аналізу були не установки, а розвиток уміння спілкуватися англійською тих, хто її вивчає.

З нашого погляду, описових досліджень, де б враховувалися питання

мовних установок та освіти у Валенсійському Співтоваристві, обмаль. Одне з таких було проведене Валенсійським інститутом оцінки якості освіти (IVAQE) (Seoane et al., 2004). Проте його метою був аналіз ступеня сприйняття чинних освітянських реформ батьками, вчителями та учнями, а також розгляд аспектів, які можна було б покращити в цій ситуації. Мовні установки, знову ж таки, не беруться до уваги.

Як зазначає Лазагабастер (Lasabagaster, 2003), проведено ще два дослідження з розгляду мовних установок у Валенсійському Співтоваристві. Зокрема, Блас Арройо (Blas Arroyo, 1995) проводив аналіз установок щодо двох діалектів іспанської, північного діалекту й того, що є вживаним на Канарських островах, а також щодо двох діалектів каталонської, того, що ним користуються в Барселоні (тобто східного варіанту), й іншого, поширеного у Валенсії (так званого західного варіанту). Серед учасників були білінгвальні (каталонська-іспанська) й монолінгвальні (іспанська) носії, які навчалися на підготовчих курсах до вступу в університет (тобто COU) у Валенсії, віком від 17 до 18 років. Результати засвідчують, що монолінгвальні особи виявляли несприятливі установки щодо каталонської, тоді як їхні установки щодо іспанської були загалом сприятливими. Установки білінгвальних учасників щодо їхньої рідної мови, тобто каталонської, були ще більш негативними, ніж у монолінгвальних іспаномовних осіб. Каталонському варіантові, що вживається в Барселоні, надавався вищий статус, ніж варіанту, поширеному у Валенсії. На думку Бласа Арройо (Blas Arroyo, 1995), ці результати напевно пов'язані з політичними та ідеологічними переконаннями. За нашими переконаннями, якби моніторинг здійснювався в Кастельоні, картина була б зовсім іншою, адже спільнота там має свої соціолінгвістичні, етнолінгвістичні й психолінгвістичні особливості.

Для оцінки мовних установок у Валенсії Блас Арройо (Blas Arroyo, 1995) застосовував метод парних масок. Як стверджує Лазагабастер (Lasagabaster, 2003), аналогічний інструмент аналізу застосовував Касесновес (Casesnoves, 2001) в іншому дослідженні установок у Валенсійському Спів-

товаристві. Учасники дослідження Касесновеса (Casesnoves, 2001) не вважали, що каталонська, яка застосовується в Каталонії, має статус, вищий за каталонську, яку вживають у Валенсії, як це відзначено в дослідженні Бласа Арройо (Blas Arroyo, 1996). З огляду на це можемо зазначити, що подальші дослідження мовних установок у Валенсійському Співтоваристві за участю осіб з інших регіонів напевно допоможуть нам зрозуміти та пояснити такі розбіжності в наведених результатах. Крім того, у жодному з цих досліджень не враховані установки щодо іноземної мови, які ми й проаналізували. Отже, цей розділ сприятиме розширенню наших знань про мультилінгвальні спільноти Іспанії, а також надасть більше даних щодо установок щодо мови національної меншини, титульної й іноземних мов.

ВИБІРКА

Вибірка для цього дослідження складалася з 200 студентів університетів, які навчалися на двох різних напрямках, педагогіці та психології, остання із спеціалізацією в освітній галузі та підготовкою студентів для надання допомоги учням початкової та середньої школи. Наші учасники закінчували перший, а окремі з них – другий (лише 10% вибірки) курс в Університеті Хауме І в Кастельоні. Середній вік учасників складав 20 років і 2,7 місяці; наймолодшому учаснику було 19 років, найстаршому – 33. Більшість респондентів були жіночої статі (81,5%), і лише окремі з них – чоловічої (18,5%). Розподіл учасників за М1 наведено на рис. 1.2.

Як бачимо, приблизно половина наших учасників зазначили, що їхньою рідною мовою є іспанська (52%), тоді як інші (46%) вважали своєю першою мовою каталонську чи обидві мови (каталонську та іспанську). Низький відсоток учасників (2%) вважали рідною мовою румунську. Щодо роду діяльності батьків, який відображає їхній соціо професійний статус, у багатьох випадках опитувані належали до нижчого (50%) та середнього (27,5%) класів, і лише 18,5% учасників мали високий статус.

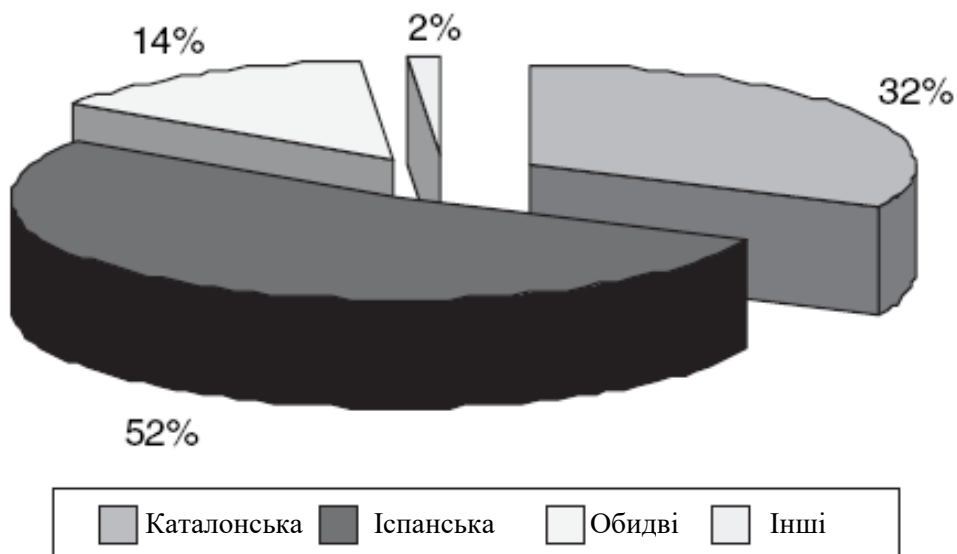


Рисунок 1.2 М1 студентів

Більшість учасників (73,5%) мешкали в невеликих містах з населенням менше, ніж 100000 осіб, а 36,5% мешкали в мегаполісах та великих містах. Мовою, що вживається в цих містах та містечках, на думку наших опитуваних, у 56,6% випадках була каталонська і в 43,5% іспанська. Незважаючи на те, що всі вони проживали в каталомовних та каталоно- й іспаномовних містах, їх відповіді щодо мови, уживаної в їхніх рідних містах, були зумовлені освітньою моделлю, за якою вони навчалися в початковій та середній школі. Власне кажучи, 67% студентів проходили шкільне навчання за моделлю P1L (із застосуванням каталонської та іспанської як засобу викладання), 31% за моделлю PEV, і лише 2% (4 студенти) за моделлю P1P.

Крім того, потрібно також урахувати соціолінгвістичні реалії Валенсійського Співтовариства, зазначені в попередньому параграфі цього розділу. Зокрема, було вказано на те, що в столичних містах Валенсійського Співтовариства, а саме, Кастаньоні, Валенсії та Алаканті, більш широковживаною мовою є іспанська. З іншого боку, у невеликих містечках та селах спостерігаємо очевидну перевагу каталонської над іспанською.

Щодо знання іноземних мов, можемо зазначити, що в 69% випадків

наші учасники починали вивчати англійську у віці 8 й більше років, а 31% студентів починали вивчати англійську у віці молодше 8 років. Якщо йдеться про їхні контакти з англійською мовою, 73% учасників ніколи не були в англомовних країнах, тоді як 27% відвідували відповідну іноземну країну щонайменше один раз. Окрім відвідування іноземних країн, їх занурення в іноземну мову в рідних містах та селах пов'язане здебільшого з аудіовізуальними засобами, зокрема телебаченням. Учасники стверджували, що вони ніколи (60,3%) або майже ніколи (26,1%) не переглядають телебачення англійською; лише 15 студентів (7,5%) дивилися телепрограми англійською один чи два рази на тиждень, і 3% (6 студентів) переглядали ТБ англійською більше, ніж тричі на тиждень, або щодня.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

Інструменти та методики, що застосовувалися в в цьому науковому дослідженні, збігаються із застосовуваними в інших дослідженнях, які містяться в цьому виданні. Студенти заповнювали анкету каталонською. Іспанську не використовували у зв'язку з тим, що каталонська є єдиною офіційною мовою в університеті Хауме I, тому студенти напевно вже звикли до того, що вся важлива інформація в цьому закладі поширюється цією мовою. Власне кажучи, усі документи та інформація, пов'язані з такими аспектами, як оцінювання викладачів та професорів, подання заявки на вступ до відповідних факультетів університету тощо, надаються виключно каталонською мовою. Збір даних здійснювали в жовтні 2004, безпосередньо на початку навчального року.

РЕЗУЛЬТАТИ

У викладі здобутих результатів зосередимося на трьох основних аспектах: (1) рівні володіння студентами каталонською, іспанською та англійською мовами, (2) їхніх загальних установках щодо зазначених трьох мов і (3) тих чинниках, що найбільше вплинули на зазначені установки. Щодо відчуття рі-

вня власної компетенції учасників у мові національної меншини, титульній мові та іноземній мові (див. рис. 4.3), можемо зауважити, що, за відповідями студентів, вони мали кращий рівень володіння іспанською, ніж іншими мовами, адже 79% з них зазначили, що мають добрий рівень компетенції в цій мові. Потрібно зазначити, що опитувані вважали власний рівень знання каталонської також дуже високим, адже 34% та 41% оцінювали власний рівень володіння цією мовою як «дуже добре» й «добре» відповідно. Відповіді про низький рівень знання в 15% випадків стосувалися каталонської, і лише один студент надав таку відповідь щодо іспанської. Крім того, 6% студентів зауважили, що зовсім не володіють каталонською, і лише один студент повідомив, що абсолютно не знає іспанської.

Відсоткові частки учасників, які володіють іншою іноземною мовою, окрім англійської, є дуже низькими. Майже 80% зазначили, що вони не володіють жодною іноземною мовою, окрім англійської, а всі відповіді, у яких відзначено певний рівень знань іншої іноземної мови (28%), стосувалися французької, за винятком одного випадку, коли було відзначено знання румунської, проте для цього учасника остання була рідною мовою, а не іноземною. Серед тих, хто заявив про певний рівень знання французької, 32,1% учасників оцінювали власну компетенцію як «добре», а 46,4% повідомили, що поверхово знають цю мову. Лише 8,9% оцінювали власний рівень володіння французькою як «дуже добре», а 12,5% зазначили, що зовсім не знають мови.

Щодо володіння англійською як іноземною мовою: лише 2% повідомили, що мають дуже добрий рівень компетенції. Більшість студентів (51%) зазначили, що знають англійську лише «трохи», і 36% опитуваних оцінювали власний рівень володіння мовою як «добре».

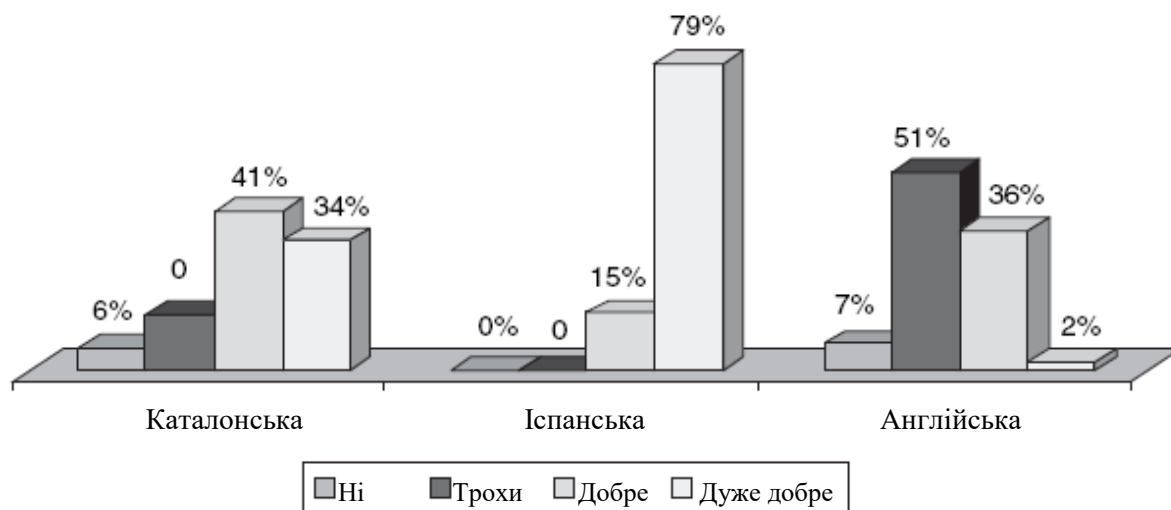


Рисунок 1.3 Рівень компетенції у трьох мовах

Майже однакова кількість студентів (6% та 7%) абсолютно не знають каталонської та англійської, проте причини такої ситуації різні. Студенти, які повідомили про відсутність знання каталонської, навчалися в початковій та середній школі за моделями P1L та P1P, і, отже, їхні контакти з каталонською мовою могли бути мінімальними (кожну з цих моделей розглянуто в параграфі 2 цього розділу). Неважаючи на те, що наші студенти починали вивчати англійську в школі й могли стикатися з цією мовою в офіційних ситуаціях протягом понад десяти років, вони й сьогодні мають певні труднощі із застосуванням цієї мови в комунікативних цілях. Останній аспект притаманний не лише Валенсійському Співтовариству, адже він є спільною проблемою більшості регіонів Іспанії через однакову політику урядів автономій щодо іноземних мов. Зокрема, на відміну від інших країн Європи, усю кінопродукцію демонструють дубльованою іспанською чи каталанською. Унаслідок цього, люди мають менше можливостей для сприймання живої усної мови, скажімо, англійської. Можливості аудіального й вербального застосування титульної мови й мови національної меншини є, навпаки, дуже високими, оскільки ці мови мають однаковий офіційний статус у співтоваристві. З урахуванням останнього факту, учасникам пропонували відповісти на запитання щодо за-

стосування каталонської та іспанської в різних контекстах, зокрема, у засобах комунікації, а також щодо значення, яке опитувані надавали кожній із цих мов. Конкретніші відомості про повсякденне застосування учасниками мови національної меншини та титульної мови подані в таблиці 1.2.

Відсоткові частки учасників, які користуються іспанською є, вочевидь, вищими за ті, що характеризують застосування каталонської, зокрема, у позаприватній сфері. 36% студентів користувалися іспанською в спілкуванні зі своїми друзями в навчальному закладі, і практично така сама кількість учасників застосовували цю мову в спілкуванні з друзями поза його межами. Водночас лише 6% спілкувалися каталонською із друзями в навчальному закладі, і вищий відсоток (15%) учасників користувалися цією мовою за межами університету.

У спілкуванні з батьками учасники користувалися каталонською або іспанською (38,5% завжди каталонською й 46% завжди іспанською), з братами та сестрами (31,5% каталонською й 41,5% іспанською). Відсоткові показники рівня застосування обох мов у спілкуванні з близькими вдома є досить низькими, як це показано в таблиці 1.2 (2,5% «майже однаково часто й каталонською, й іспанською»), дещо зростають у спілкуванні з братами та сестрами – «іспанською частіше, ніж каталонською» (10,5%). Ми хотіли б особливо підкреслити той факт, що вдома студенти користувалися переважно однією з мов, лише каталонською чи лише іспанською, що зрозуміло з вищенаведених відсоткових показників. Проте випадків однаково частого застосування і титульної мови, і мови національної меншини практично не помічено. Фактично, ми маємо чітку тенденцію до повсякденного застосування переважно однієї з мов, першої чи останньої. Показники застосування мов у спілкуванні з викладачами й сусідами також відрізнялися (12% «каталонською частіше, ніж іспанською» й 17,5% «іспанською частіше, ніж каталонською»), демонструючи перевагу іспанської над каталонською (41,5% «завжди іспанською»).

Таблиця 1.2 Мови, якими спілкуються

	Завжди каталонською (%)	Каталонською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто й каталонською, й іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж каталонською (%)	Завжди іспанською (%)
Батько	37	4,5	2,5	4	49,5
Мати	38,5	2,5	4	6	46
Брати й сестри	31,5	2	6,5	10,5	41,5
Друзі в навчальному закладі	6	14,5	21	21,5	36
Друзі за межами навчального закладу	15	11,5	16	17	40,5
Викладачі	4,5	14	26,5	12,5	41,5
Сусіди	17	12	18,5	17,5	35

Можемо зазначити, що близько половини наших учасників завжди використовують іспанську, тоді як інші користуються каталонською або й каталонською, й іспанською. Перевага титульної мови пов'язана з її пріоритетним використання в засобах масової інформації, як проілюстровано в таблиці 1.3.

Відсоток учасників, які надають перевагу застосуванню каталонської в перегляді телевізійних передач, читанні преси, прослуховуванні музики чи радіо, є дуже низькими, варіюючись від 0,5% до 2%. Більше половини з них завжди користуються іспаномовними засобами комунікації, за винятком ТБ, як проілюстровано в останніх трьох стовпчиках таблиці 1.3, і каталонською,

й іспанською ТБ переглядають більше студентів (30,5% і 36,5%), ніж виключно іспанською (26%). Використання мови національної меншини на ТБ оприявнює її роль у суспільстві як засобу масової комунікації, свідчить про її застосування не лише в приватному житті чи сільській місцевості. Намагаючись детальніше проаналізувати роль каталонської у Валенсійському Співтоваристві, ми попросили учасників надати власну оцінку важливості володіння цією мовою національної меншини у виконанні різних типів діяльності (табл. 1.4).

Найвищі відсоткові показники значущості каталонської мови відзначено в типах діяльності, які потребують загальної грамотності, а саме: читанні (31,5%), письмі (33,5%), здобутті роботи (38%) чи проживанні у Валенсійському Співтоваристві (35,5%). Водночас вона, вочевидь, є менш важливою в налагодженні суспільних зв'язків, зокрема у спілкуванні з друзями (8,5%) чи викладачами (11,5%) в університеті, здобутті визнання в суспільстві (6,5%) і симпатій оточення (5,5%), відвідуванні крамниць (6%). Зафіксовано також різні погляди на значення каталонської в складанні іспитів (21% учасників uważали її важливою, а 31% неважливою), у вихованні дітей (27% uważали застосування каталонської важливим, а 19,5% висловлювали протилежну думку).

За даними, наведеними в Таблиці 1.4, можемо стверджувати, що каталонська дійсно відіграє важливу роль у суспільстві, адже її використання й володіння нею є суттєвим для здійснення діяльності, пов'язаної з проживанням у Валенсійському Співтоваристві. Значення, що надається мові членами певної мовної спільноти, може бути відображенням їхніх установок щодо цієї мови. Переходимо до розгляду установок учасників щодо трьох мов, з якими вони стикаються в школі.

На рисунку 1.4 проілюстровано установки учасників щодо каталонської, іспанської та англійської мов. Зазначимо, що більш сприятливими є установки щодо титульної мови (67,5%), менш сприятливі виявлені щодо мови національної меншини (49%). Щодо іноземної мови, на відміну від двох по-

передніх випадків, переважають нейтральні установки (63%). Відсоткові показники негативних установок є низькими; максимальний із них дорівнює 11% щодо каталонської. Лише 1% студентів виявляли негативні установки щодо іспанської, і 6% – щодо англійської. Слід зазначити, що різниця між відсотками нейтральних та сприятливих установок щодо каталонської не є високою, адже 40% студентів виявляли нейтральні установки, а 49% – сприятливі. Щодо іспанської мови, різниця між показниками нейтральних (31,5%) та сприятливих (67,5%) установок є набагато вищою, що свідчить про значну роль іспанської як титульної мови у співтоваристві.

Таблиця 1.3 Засоби комунікації й мови, які використовуються

	Завжди каталонською (%)	Каталонською частіше, ніж іспанською (%)	Майже однаково часто й каталонською, й іспанською (%)	Іспанською частіше, ніж каталонською (%)	Завжди іспанською (%)
Перегляд ТБ	2	5	30,5	36,5	26
Преса	0,5	3	18,5	32	45,5
Музика	1	2	16	24,5	56
Прослуховування радіо	2	5,5	24	26	42,5

Таблиця 1.4 Значення, що надається каталонській мові

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо в окремих випадках (%)	Неважливо в окремих випадках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	10	14	25,5	47,5

Читанні	31,5	35	17	16,5
Письмі	33,5	35	14	17
Перегляді ТБ	13	24,5	39	23
Здобутті роботи	38	31	19	11,5
Здобутті можливості подобатися оточенню	5,5	11	23	59,5
Проживанні у Вален- сійському Співтовари- стві	35,5	33	19	12
Вихованні дітей	27	32	20,5	19,5
Відвідуванні крамниць	6	6,5	37,5	49
Здійсненні телефонних дзвінків	6,5	15	34,5	42,5
Складанні іспитів	21	20	25,5	31
Здобутті визнання в суспільстві	6,5	10	26,5	53
Спілкуванні з друзями в університеті	8,5	17,5	33,5	37,5
Спілкуванні з викла- дачами в університеті	11,5	26	32	30
Спілкуванні з людьми за межами університе- ту	12,5	15,5	28,5	39,5

На установки щодо трьох мов не вплинув соціопрофесійний статус учасників, який, як зазначено вище, здебільшого був низьким (50%) чи середнім (27,5%), і лише 18,5% мали високий статус. На відміну від інших досліджень (Dewaele, 2005), чинником, що не впливав на установки студентів, є стать. Як зазначено вище, у складі нашої вибірки переважають учасники жіночої (81,5%) статі. Водночас на установки учасників справляли вплив певні специфічні чинники, які зараз і розглянемо.

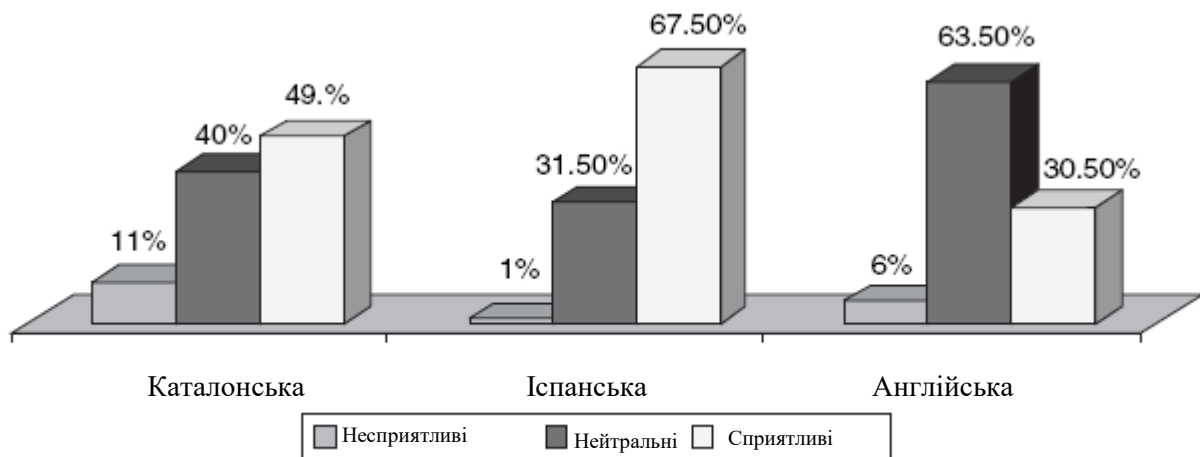


Рисунок 1.4 Установки щодо трьох мов

За нижчеподаними результатами ANOVA (дисперсійного аналізу), одним з чинників впливу на установки щодо мови національної меншини та титульної мови була рідна мова студентів. З одного боку, учасники, чиєю рідною мовою була каталонська або обидві мови (каталонська й іспанська), виявляли сприятливі установки щодо каталонської, тоді як ті, чиєю М1 була іспанська, мали нейтральні установки щодо цієї мови національної меншини. Показники різниці в установках були статистично значними [$F, 191 = 43,642$ ($p = 0,000$)]. Установки щодо іспанської були нейтральними в групі студентів із каталонською М1, будучи сприятливими в групі учасників, чиєю рідною мовою була іспанська чи іспанська й каталонська [$F, 191 = 27,622$ ($p = 0,000$)]. Рідна мова студентів не впливала на рівень компетенції чи установки щодо англійської.

Мова, яка переважала в рідному місті студентів, також впливала на їхні установки щодо каталонської [$F, 198 = 45,884$ ($p = 0,000$)] та іспанської [$F, 197 = 23,119$ ($p = 0,000$)]. З одного боку, мешканці іспаномовних міст мали нейтральні установки щодо каталонської й сприятливі установки щодо іспанської. З іншого боку, особи, які проживали в каталомовних районах, виявляли сприятливі установки щодо як каталонської, так й іспанської. Коефіцієнти кореляції між установками щодо каталонської та мови рідного міста, а також установками щодо іспанської та мови рідного міста були значними (0,434 знач. = 0,000; -0,324 знач. = 0,01 відповідно).

Третім чинником впливу була лінгвістична модель, за якою учасники навчалися в школі. Вона впливала на установки щодо мови національної меншини та титульної мови, не торкаючись установок щодо іноземної мови. Статистичний аналіз здобутих результатів демонстрував значну варіативність установок щодо каталонської $[F, 199 = 29,917 (p = 0,000)]$. Ті учасники, які навчалися за моделлю PEV, виявляли сприятливіші установки щодо каталонської, тоді як установки студентів, які навчалися за моделями PIP та PIL, були нейтральними. Установки щодо іспанської укладаються в аналогічну картину: ті, хто навчався за моделлю PEV, виявляли нейтральні установки щодо іспанської, а у студентів, які проходили шкільне навчання за моделями PIL та PIP, установки щодо титульної мови були сприятливими. За результатами ANOVA (вторинний аналіз за критерієм Шеффе), різниця в показниках була статистично значною $[F, 198 = 15,724 (p = 0,000)]$.

Чисельність населення рідного міста опитуваних є чинником впливу на їхні установки щодо каталонської $[F, 199 = 7,976 (p = 0,005)]$, іспанської $[F, 198 = 4,175 (p = 0,042)]$ та англійської $[F, 197 = 4,332 (p = 0,039)]$. Учасники, які проживали в містах із населенням понад 100000 мешканців, виявляли нейтральні установки щодо каталонської й сприятливі установки щодо іспанської та англійської. Водночас студенти, які прибули з міст із населенням менше, ніж 100000 мешканців, мали сприятливі установки щодо каталонської й нейтральні щодо титульної та іноземної мов.

Наступним чинником, пов'язаним з освітнім середовищем, є спеціалізація респондентів, тобто вивчення ними психології (спеціально орієнтованої на освіту) чи педагогіки. На відміну від попередніх чинників, спеціалізація учасників впливала на установки щодо мови національної меншини, проте не мала жодного впливу на установки щодо інших двох мов і на оцінку власного рівня компетенції в англійській мові. З урахуванням розподілу здобутих даних (коефіцієнт Колмогорова-Смірнова = 0,75), ми вирішили використати t-критерій Стюдента для перевірки статистичної значущості різниці в установках щодо каталонської $(p < 0,01)$. Результати доводять, що студенти факульту-

тету психології мали нейтральні установки, тоді як установки в студентів педагогічної спеціальності були сприятливими; різниця була статистично значною (знач. $< 0,01$).

У контексті можливого впливу на результати дослідження, нами розглянуто пов'язаний із попереднім досвідом вивчення мов чинник відвідування англomовної країни. Він суттєво впливає на установки опитуваних щодо англійської [F, 198 = 2,242 ($p = 0,000$)], а також на їх оцінку власного рівня компетенції в мові [F, 191 = 15,944 ($p = 0,000$)]. Ті учасники, які відвідували англomовну країну, виявляли позитивні установки щодо англійської та оцінювали свою компетенцію як «добре». Студенти, яким ніколи не доводилося відвідувати англomовні країни, мали нейтральні установки щодо англійської та оцінювали власний рівень володіння цією мовою як «трохи».

Як уже було зазначено в цьому параграфі, соціо професійний статус та стать учасників не впливали на установки щодо каталонської, іспанської та англійської чи на їхню оцінку власної компетенції в цих мовах, тоді як чинники, що впливали на установки опитуваних, можна поділити на дві основні категорії: пов'язані із соціолінгвістичною ситуацією учасників і зумовлені їхнім освітнім середовищем. Щодо чинників, пов'язаних із соціолінгвістичною ситуацією учасників, здобуті результати свідчили про значну роль рідної мови студентів, а також мови й чисельності населення їхнього рідного міста. Стосовно освітнього середовища, чинниками, що впливали на мовні установки та компетенцію в англійській мові, були лінгвістична модель, за якою вони навчалися в початковій та середній школі, вік, коли вони починали вивчати англійську, відвідування англomовної країни, оцінка власного рівня компетенції в каталонській та іспанській, а також спеціалізація, за якою вони навчалися в університеті. Власне кажучи, результати визначення пірсонівського коефіцієнта кореляції засвідчили наявність значущої кореляції між (1) установками щодо каталонської й рівнем компетенції в цій мові [$R^2 = 0,568$ ($p = 0,000$)] та іспанській мові [$R^2 = -0,158$ ($p = 0,03$)], (2) установками щодо іспанської й рівнем компетенції в іспанській [$R^2 = 0,164$ ($p = 0,024$)] та катало-

нській [$R^2 = -0,445$ ($p = 0,000$)] і нарешті, (3) установками щодо англійської й рівнем компетенції в ній [$R^2 = 0,340$ ($p = 0,000$)].

Огляд здобутих результатів подано в таблиці 1.5.

ОБГОВОРЕННЯ

Метою цього дослідження був аналіз застосування мов та мовних установок серед студентів, які здобувають вищу освіту у Валенсійському Співтоваристві. Зокрема, у фокусі нашого дослідження були студенти, які здобувають освіту за спеціальностями «Педагогіка» та «Психологія» в Університеті Хауме І в Кастельоні. Доповідаючи про здобуті результати, ми в першу чергу надавали оцінку власного рівня компетенції нашими учасниками в каталонській, іспанській та англійській. Перевага іспанської над іншими двома мовами є очевидною, про що свідчать показники оцінки учасниками власного рівня компетенції в цій мові. 79% студентів оцінювали власну компетенцію як «дуже добре». Власний рівень компетенції в каталонській був досить високо оціненим учасниками («добре» в 41% й «дуже добре» в 34% опитуваних), що чітко відображає ту роль, яку наразі відіграє каталонська мова у валенсійському суспільстві. Лише 6% студентів повідомили, що зовсім не знають цієї мови. Крім того, опитувані вважали знання каталонської важливим для проживання у Валенсійському Співтоваристві (див. табл. 4.2, параграф 5), хоч і не дуже важливим для налагодження й підтримання суспільних стосунків.

Таблиця 1.5 Огляд найвпливовіших чинників у формуванні мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо каталонської	Установки щодо іспанської	Установки щодо англійської	Рівень знання англійської
Вік	Не значний	Не значний	Не значний	

M1	Каталонська/ обидві > іспанська	Іспанська/ обидві > каталонська	Не значний	
Спеціалізація	Педагогіка > психологія освіти	Не значний	Не значний	Не значний
Соціо професійний статус	Не значний	Не значний	Не значний	Не значний
Вік, коли учасники починали вивчати англійську				Не значний
Відвідування англо мовної країни			Так > ні	Так > ні
Володіння іншими іноземними мовами			Не значний	
Лінгвістична модель	PEV > PIP > PIL	PIP > PIL > PEV	Не значний	
Чисельність населення рідного міста	-100000 > +100000	+100000 > -100000	+100000 > -100000	
Мова, яка домінує в рідному місті	Каталонська > іспанська	Іспанська > каталонська	Не значний	

Зазначені дані ілюструють наявність у цьому суспільстві міжмовної взаємодії, оскільки на цих територіях проживають як каталомовні, так й іспаномовні мешканці. Присутність останніх пов'язана з фактом міграції до провінції Кастильон мешканців іспаномовних районів Іспанії (переважно з провінції Хаен та деяких інших регіонів Андалусії) протягом 60 – 70-х років минулого століття. Нащадки тих іммігрантів, які оселилися переважно в столиці (місті Кастильон), продовжують спілкуватися виключно іспанською, хоча й

розуміють каталонську. Отже, можемо зазначити, що Валенсійське Співтовариство є білінгвальним осередком, у якому більшість мешканців знають обидві офіційні мови, хоча деколи ми стикаємося з прикладом рецептивного білінгвізму.

Наявність третьої мови в співтоваристві не є самоочевидною, незважаючи на роль англійської як мови міжнародного спілкування не лише в Європі, а й у багатьох інших країнах світу. На відміну від показників оцінок учасниками власного рівня компетенції в іспанській та каталонській, лише 2% студентів оцінювали власний рівень володіння англійською як «дуже добре». Недостатня компетенція та низький рівень володіння англійською властивий не лише Валенсійському Співтовариству, а й іншим регіонам Іспанії. На відміну від країн Північної Європи, як уже зазначено вище, функціонування англійської поза межами суто формальних середовищ (тобто шкіл чи центрів із вивчення мов) є надзвичайно низькою, вже не говорячи про можливості використання мови. Як відзначено Піка (Pica, 2000), існує три основні умови, що мають виконуватися для успішного засвоєння мови: сприйняття на слух, можливості використання (мовлення) й комунікація (спілкування). Отже, якщо ми спробуємо створити зазначені три умови лише в межах класної кімнати на заняттях із вивчення мови, ми неминуче стикнемося з певними обмеженнями (зокрема, великі групи, відсутність ресурсів, недостатня підготовка викладачів тощо), тому не дивно, що наші студенти оцінюють власний рівень володіння мовою як «низький» чи «дуже низький». І ця ситуація може лишатися незмінною навіть після вивчення англійської протягом 10 років. Для усунення цієї проблеми потрібні зміни відповідних методик викладання й політичні рішення, націлені на максимально сприятливий розвиток мультилінгвізму.

Результати нашого дослідження стосуються насамперед показників компетенції в каталонській, іспанській та англійській, які вже розглянуто вище, та установок щодо цих мов. Найпозитивніші установки виявлені щодо іспанської. Як зазначено, 52,5% учасників повідомили, що їхньою рідною

мовою є іспанська. Такі дані відповідають їхнім уявленням про власну компетенцію в трьох мовах, які демонструють, що власний рівень знання іспанської оцінювали вище за рівень володіння двома іншими мовами. Про позитивне ставлення до каталонської свідчить те, що майже половина учасників виявляли сприятливі установки щодо неї, а установки 40% студентів були нейтральними. Проте відсоток негативних установок щодо цієї мови був найвищим серед трьох мов, які були предметом нашого дослідження (11%). З огляду на це, потрібно відзначити той факт, що, оскільки установки тісно пов'язані з оцінками власної мовної компетенції (див. табл. 1.5 й коефіцієнти кореляції, наведені в попередньому параграфі), вони могли бути сформованими під впливом рівня володіння студентами письмовими навичками каталонської мови, що зазвичай оцінювався ними як низький, особливо в тих студентів, які навчалися в школі за освітніми моделями R1P чи R1L.

У цьому аспекті здобуті результати відповідають поглядам, висвітленим у перших параграфах цього розділу, щодо фактичної реалізації моделей R1P та R1L у деяких школах Валенсійського Співтовариства. І хоча деталі цих освітніх програм засвідчують, що у випадку з моделлю R1P наприкінці курсу навчання учні (теоретично) мають стати білінгвальними, а за моделлю R1L вони мають навчатися за програмою мовного занурення, що сприятиме формуванню білінгвізму, часом ці методичні рекомендації вочевидь не виконуються вповні. Унаслідок цього, як зазначено вище, ми можемо зіткнутися з формуванням двох «неофіційних» моделей навчання на каталомовному та іспаномовному ґрунті, що могло б пояснити окремі здобуті результати. Утім, підтвердження цієї гіпотези потребує глибшого дослідження фактичного стану речей у закладах, де запроваджується модель R1L, а також більшого обсягу емпіричних даних щодо цієї ситуації. Як ми вже зазначали, попри те, що правдивість цієї гіпотези поки що важко підтвердити через брак емпіричних доказів, складається враження, що в зазначених випадках навчання за моделлю R1L викладання ведеться переважно іспанською, і в школі учні практично не мають належної практики в читанні чи письмі каталонською мовою. Водно-

час поза межами формального освітнього середовища учні досить часто стикаються з носіями каталонської та мають можливість сприймати мову на слух, що сприяє підвищенню рівня володіння усною мовою.

Володіння мовленнєвими навичками з іноземної мови, навпаки, оцінюється учасниками як низьке через брак можливостей застосування та вжитку цієї мови. Ставлення до іноземної мови було ані негативним, ані позитивним, адже в багатьох випадках (63,5%) опитувані виявляли нейтральні установки щодо неї. І хоч, як зазначено вище, рівень володіння мовою може впливати на установки щодо неї, вважаємо, що на відповідях студентів позачилася і її суспільна значущість, що й сприяло формуванню нейтральних установок.

Установки, виявлені учасниками цього дослідження, можна пояснити переважно впливом інших чинників: рівень знання студентами англійської залежав від факту їхнього попереднього відвідування англomовної країни. Цікаво, що, всупереч результатам інших досліджень мовних установок (Lasagabaster, 2003), такі чинники, як стать та соціо професійний статус не мали жодного впливу на мовні установки опитуваних. Це також стосується чинника «володіння іншими іноземними мовами», що вочевидь теж не впливав на установки щодо розглянутих нами мов. Утім, потрібно нагадати, що лише невеликий відсоток наших учасників повідомили про знання інших мов з рівнем володіння, оцінюваним ними як «трохи» чи «добре» в усіх відповідних випадках.

Щодо установок стосовно іноземної мови, у нашому випадку англійської, встановлено, що вік, у якому учасники починали вивчати англійську, не мав суттєвого впливу ані на установки щодо цієї мови [$F, 192 = 0,987$ ($p = 0,463$)], ані на оцінку власного рівня компетенції [$F, 191 = 1,082$ ($p = 0,377$)]. Проте, результати дисперсійного аналізу (ANOVA) показали, що відвідування учасниками англomовної країни впливало як на оцінки власної компетенції в англійській [$F, 198 = 28,936$ ($p = 0,000$)], так і на установки щодо цієї іноземної мови [$F, 191 = 15,944$ ($p = 0,000$)].

На установки щодо каталонської та іспанської мов, зазначимо, перева-

жно впливали (1) рідна мова учасників, (2) їхня оцінка власної компетенції в каталонській і (3) мова, яка переважає в їхньому рідному місті. Водночас на установки щодо англійської, що були переважно нейтральними, як проілюстровано на рис. 4.2, чіткий вплив мав лише такий чинник, як чисельність населення рідного міста. Подальші дослідження зв'язку між цими чинниками й іншими психологічними та політико-культурними аспектами дадуть нам змогу отримати інформацію щодо установок й оцінок власної компетенції в цій іноземній мові (Dewaele, 2005), що відповідно дозволить осмислити відповідні процеси й сприятиме поліпшенню якості навчання й підвищенню рівня використання цієї мови.

На установки щодо мови національної меншини, титульної та іноземної мови й на оцінки власного рівня володіння англійською також впливали такі чинники, як напрям та спеціалізація вузівської освіти учасників, лінгвістична модель довузівського навчання й вік, у якому вони починали вивчати англійську мову (деталі див. у табл. 1.5). Ми вважаємо, що ці результати демонструють важливе значення соціолінгвістичних та соціокультурних чинників у формуванні мовної компетенції, з одного боку, а з іншого, порушуючи питання важливості освітнього середовища для формування й поліпшення установок, здатні вплинути на якість вивчення мов у цілому (Dörnyei, 2001). Крім того, з огляду на те, що установки можуть бути засвоєними (Baker, 1992), спеціалісти, які відповідають за планування навчальних програм, мають взяти до уваги результати досліджень, що виявляють та характеризують чинники впливу на формування мовних установок, і внести відповідні корективи до чинних навчальних планів та програм з урахуванням цих факторів. У цьому сенсі результати нашого дослідження й наведені в інших розділах цього видання стануть у нагоді й сприятимуть реформуванню процесу вивчення мов та впровадженню мультилінгвізму як такого.

ПОДЯКИ

Збір даних для цього дослідження матеріально забезпечено грантом від

Міністерства освіти та науки Іспанії (Ministerio de Educación y Ciencia, HUM2004-04435/FILO) у межах дослідницького проекту, що фінансується спільно з Європейським фондом регіонального розвитку (ЄФРР), а також Фундацією Університету Хауме I та Банківських кас Кастельону/ Caixa Castelló-Bancaixa (P1.1B2004-34).

Бібліографічні посилання

1. Alcorn, E. (2004) Research on language and learning: implications for language teaching. *International Journal of English Studies* 1, 173- 196.
2. Alcorn, E. and Codina, V. (1996) The impact of gender on negotiation and vocabulary learning in a situation of interaction. *International Journal of Applied Psycholinguistics* 12, 21 - 35.
3. Alcorn, E. and Guzmán, J.R. (1995) Interlanguage modifications in NS_ NNS oral interactions: A study in an English and Catalan language learning context. Paper presented at the International Conference of Languages in Contact, Valencia (Spain).
4. Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Bernaus, M., Masgoret, A., Gardner, R. and Reyes, E. (2004) Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *The International Journal of Multilingualism* 2, 75 - 89.
6. Blas Arroyo, J.L. (1995) De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste: estudio de actitudes lingüísticas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 34, 83 - 99.
7. Casesnoves, R. (2001) Las actitudes lingüísticas de los jóvenes estudiantes de secundaria en la ciudad de Valencia. In A.I. Moreno and V. Colwell (eds) *Perspectivas Recientes en el Discurso*. Leorn: Universidad de Leorn Servicio de Publicaciones.
8. Dewaele, J.M. (2005) Sociodemographic, psychological and politicocultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of*

Multilingual and Multicultural Development 26, 118 - 137.

9. DoËrnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Hoffmann, C. (1991) *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
11. Huguet, A. and Llurda, E. (2001) Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 267 - 282.
12. Lasagabaster, D. (2003) *Trilinguismo en la ense~anza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
13. Pica, T. (2000) Tradition and transition in English language teaching methodology. *System* 28, 1 - 18.
14. Safont, P. (2005) *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
15. Seoane, J., Garzorn, A. and Escamez, J. (2004) Aspectes actitudinals i socials que incidiesen en el funcionament del sistema educatiu. Estudi de l'Institut Valencia` d'Avaluaci3 i Qualitat Educativa.
16. Siguan, M. (1992) *Espan~a PlurilinguË e*. Madrid: Alianza Editorial.
17. Turell, T. (ed.) (2001) *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ: БОСНІЯ І ГЕРЦЕГОВИНА

Ясмін Джиндо і Сельма Жерик

Боснія і Герцеговина є багатонаціональною й багатомовною країною, у якій є три офіційні державні мови: боснійська, хорватська та сербська (як з латинським шрифтом, так і з кирилицею). Ці мови походять від сербсько-хорватської, яка була офіційною мовою в колишній Югославії. Після розпаду Югославії в Боснії і Герцеговині було нормативно виокремлено боснійську, хорватську та сербську мови, що були офіційно визнані як три абсолютно рівні офіційні мови на всій території країни. Відмінності між мовами з погляду граматики, лексики та фонетики є мінімальними, що дозволяє твердити, що все населення Боснії і Герцеговини розуміє всі три мови й має право обирати мову, якою користуватиметься в повсякденному житті та професійній діяльності.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Усі три державні мови (боснійська, хорватська та сербська), іноземні та Р/М мови розглянуто в офіційних документах з мовної політики. *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин* підписано урядом і ратифіковано парламентом країни. У Хартії визнаються такі Р/М мови: албанська, чеська, німецька, угорська, італійська, єврейська (ідиш і ладіно), македонська, чорногорська, польська, румунська, російська, словацька, словенська, турецька та українська. Офіційних механізмів збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в країні не існує.

Існує велика кількість законів, що регулюють дошкільну, початкову, середню, подальшу професійну й вищу освіту, зокрема, *Рамковий закон про дошкільну освіту у Боснії і Герцеговині (2007)*, *Закон про установи дошкільної, початкової і середньої освіти (2007)*, *Рамковий закон про початкову і середню шкільну освіту у Боснії і Герцеговині (2003)*, *Рамковий закон про се-*

редню професійну освіту (2008), а також *Рамковий закон про вищу освіту у Боснії і Герцеговині (2007)*.

Законодавчі статті про державні мови передбачені передусім Конституцією Боснії і Герцеговини, яка є основним державним документом, що регламентує політичний і правовий порядок. Оскільки Боснія і Герцеговина складається з двох суб'єктів: Федерації Боснії і Герцеговини і Республіки Сербської, існує ще дві конституції: *Конституція Федерації Боснії і Герцеговини* та *Конституція Республіки Сербської*, у яких також розглянуто державні мови й офіційні алфавіти (форми писемності). Офіційна мовна політика створена з метою сприяння навчанню і викладанню державних, іноземних і регіональних/ міноритарних мов. Зокрема йдеться про *Оновлений план дій Боснії і Герцеговини щодо освітніх потреб циганського населення* (опублікований Міністерством з прав людини та справ біженців). Мову жестів також офіційно визнано державними документами з питань мовної політики. Це питання відповідає нормам, представленим у *Законі про застосування мови жестів Боснії і Герцеговини (2009)*. Глухі й глухонімі особи мають законне право користуватися мовою жестів у різних процедурах і будь-яких установах Боснії і Герцеговини.

Крім того, що Боснію і Герцеговину адміністративно поділено на вищезазначені два суб'єкти, вона також включає *Округ Брчко*, який не належить до жодного з них, утворюючи окрему адміністративну одиницю. Федерація Боснії і Герцеговини, у свою чергу, розділена на десять кантонів, що вважаються федеральними підрозділами цього суб'єкта і користуються високим ступенем автономії. У зв'язку зі складністю державної структури чітких узгоджених підходів щодо мовної освіти чи мовної політики наразі не існує. З огляду на це, теперішня офіційна мовна ситуація є вельми різноманітною. Крім відмінностей між різними суб'єктами, є також відмінності в кантонах, оскільки кожен кантон має місцеве Міністерство освіти зі своїми власними законами. Беручи до уваги таку широку правову основу, мовна політика не цілком збалансована, і для більшості населення в певному кантоні (і в Респу-

блiці Сербській) є нормальним визначати офіційну мову в навчальному закладі. Навчальні програми створені на основі однієї з офіційних мов, але всі три державні мови представлені на всіх рівнях освітньої системи: від дошкільної до вищої освіти. З початком навчання в початковій школі учні вирішують, якою державною мовою будуть проводитися їхні заняття. Підручники й навчальні програми коригуються відповідно до цього рішення. Поряд із державними мовами на кожному рівні освіти в Боснії і Герцеговині пропонується досить широкий діапазон іноземних мов. Проте й тут бракує узгодженості. Як наслідок, у школах у межах одного кантону, так само як і в різних кантонах, пропонуються різні іноземні мови. У системі дошкільної, початкової і середньої освіти, залежно від того, у якому суб'єкті чи кантоні розташована школа, зазвичай пропонуються 5-6 іноземних мов: англійська, німецька, французька, італійська, російська чи арабська. Водночас вищі навчальні заклади в Боснії і Герцеговині пропонують вивчати такі мови, як арабська, чеська, англійська, французька, німецька, грецька, італійська, латина, перська, російська, іспанська й турецька.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ДОДАТКОВА ПІДТРИМКА ДЕРЖАВНОЇ МОВИ, Р/М ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
ІМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	< 0,5 дня	Немає	немає	часткове

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІМ	Англійська, німецька, французька.
-----------	-----------------------------------

Дошкільній мовній освіті в Боснії і Герцеговині притаманний послідовний і комплексний підход до навчальних програм із вивчення мов з приділенням особливої уваги плюрилінгвізму в класній аудиторії й багатомовності суспільства в цілому. До іноземних мов у системі дошкільної освіти належать переважно англійська, німецька й французька, тоді як мови іммігрантів на цьому етапі не пропонуються.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	Немає	на шкільному рівні

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	Спеціалізована	--
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	Спеціалізована	--
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	загальна	Спеціалізована	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інші ДМ	Боснійська, хорватська, сербська.
ІМ	Англійська або німецька обов'язкова. Арабська, французька чи італійська факультативні.

Для вивчення державної, як і іноземних мов, у системі початкової освіти застосовують чіткі й послідовні навчальні програми. Заняття проводяться лише однією з державних мов, з однією обов'язковою іноземною мовою, що має бути обрана із запропонованих п'яти чи шести різних мов, включаючи англійську, німецьку, французьку, італійську, російську чи арабську. Деякі із зазначених мов викладаються як обов'язкові, а деякі – як факультативні іноземні мови. Вони вивчаються як навчальні дисципліни, що входять до навчального плану. Рівень володіння мовами регулярно перевіряється, а моніторинг відбувається за допомогою стандартизованого інструментарію відповідно до вікових особливостей учнів. Мови іммігрантів у початковій школі не викладають.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	для всіх	стандартизований на державному рівні

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи шкільні норми	--
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	--	--
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬ ВИВЧАТИ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інші ДМ	Боснійська, хорватська, сербська.
ІМ	Англійська або німецька обов'язкова. Арабська, французька, італійська, російська чи турецька факультативні.

У системі середньої освіти впроваджено комбіноване вивчення іноземної мови як окремої навчальної дисципліни, а також викладання всіх навчальних дисциплін іноземною мовою. Проте остання методика не дуже поширена. Викладання державних та іноземних мов здійснюється за чіткими й послідовними навчальними програмами. Рівень володіння мовою регулярно перевіряється за допомогою стандартизованого інструментарію відповідно до вікових особливостей учнів. У системі середньої освіти обов'язковими є дві іноземні мови, які обирають з шести чи семи різних мов, включаючи англійську, німецьку, французьку, італійську, російську, турецьку чи арабську. Деякі із зазначених мов викладаються як обов'язкові, а інші – як факультативні іноземні мови. Мови іммігрантів у середній школі не викладаються.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО;
ІМІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	повне
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	повне
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	повне

ВИЩА ОСВІТА (У ТРЬОХ ВУЗАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	обмежені	державні чи вузівські нормативи	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ В	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	обмежені	державні чи вузівські нормативи	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні
ВУЗ С	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	обмежені	державні чи вузівські нормативи	іноземні та іммігранти	факультативні	факультативні

За даними аналізу інституцій, проведеного в межах проекту БМЄ, вищі навчальні заклади в Боснії і Герцеговині пропонують широкий вибір програм для вивчення державних та іноземних мов, спрямованих на формування мовних навичок від базового до високого рівня. Для організації вивчення як державних, так і іноземних мов розробляються чіткі й послідовні навчальні програми. Студенти можуть обирати для вивчення такі мови: англійська, німецька, італійська, французька, іспанська, турецька, арабська, перська, латина, грецька, російська та чеська.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
субтитри	субтитри	завжди або регулярно	інколи

Державні мови є більш-менш рівномірно представленими в аудіовізуальних засобах масової інформації та пресі. Проте на місцевому рівні вибір домінантної державної мови залишається за національною більшістю. У ЗМІ не існує систематичного оцінювання зазначених мов. Аудіовізуальні засоби на державному рівні представлені трьома телерадіомовними компаніями: державною телерадіокомпанією (BHRT), а також приватними телерадіомовними компаніями FTV і RTRS. На державному телебаченні використовуються обидва шрифти: одного дня телевізійні програми можуть транслюватися латинським шрифтом, а іншого – кирилицею. Окрім газет державними мовами, пропонуються також видання англійською, французькою, німецькою та італійською мовами.

МОВИ В ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ

Кіль- кість мов	Наяв- ність веб- ресур- сів	Залучення перекла- дачів	Володіння мовами в посадових функціях співробіт- ників	Працевлашту- вання носіїв ін- ших мов	Мовна під- готовка співробіт- ників	Облік мов- них компе- тенцій персоналу
> 4						
3-4	Сараєво Мостар					
1-2	Баня- Лука	Сараєво Мостар Баня-Лука	Сараєво Мостар Баня-Лука	Сараєво Мостар Баня-Лука	Сараєво Мостар Баня-Лука	

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

Три пов'язані з усним спілкуван- ням послуги, що надаються найбі- льшою кількістю мов	Три пов'язані з письмовим спілку- ванням послуги, що надаються найбільшою кількістю мов
Туризм Транспорт Імміграція та соціальна інтеграція	Туризм Транспорт Імміграція та соціальна інтеграція

Спілкування між місцевими органами влади відбувається державними мовами з частковим використанням англійської та німецької. Усне та письмове спілкування в міських установах також здійснюється державними мовами, за винятком таких галузей, як транспорт, туризм, імміграція та соціальна інтеграція, де спілкування відбувається також англійською, французькою та німецькою мовами.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 29 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Урахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мовності	Залучення зовнішніх письменних/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/ фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/ фінансування ЄС
Широко практикується	4	26	10	6	0	4	0	0

Основною мовою спілкування в проаналізованих компаніях є одна з трьох державних мов (залежно від регіону) з частковим використанням англійської.

ВИСНОВКИ

Органи державної влади, а також органи влади суб'єктів і кантонів постійно працюють над подальшою гармонізацією і вдосконаленням у галузі мовної політики відповідно до динаміки соціально-економічного розвитку країни Боснія і Герцеговина, а також з огляду на її бажане членство в ЄС. На підставі вищезгаданих фактів, усвідомлюючи, що ця робота дає лише часткове уявлення про поточний стан, ми можемо зробити висновок, що на перший погляд складна багатомовна ситуація в нашій країні не перешкоджає спілкуванню в повсякденному житті. Звичайно, є багато можливостей для поліпшення, наприклад, законодавства, а також для підвищення рівня обізнаності громадськості щодо існування трьох офіційних мов і двох шрифтів, особливості яких мають бути прийняті й поважатися всіма громадянами країни.

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БАСКОНИИ

Джейсон Сеноз

Баскония покрывает площадь около 20 742 кв. км и состоит из 7-и провинций, три из которых (Lapurdi, Nafarroa Beherea and Zuberoa) состоят во французском «Пиренейском Атлантическом Сообществе», а четыре (по другим сведениям две - Basque Autonomous Community, or BAC, and Nafarroa) являются автономными районами Испании. Баскское население составляет примерно три миллиона человек, 92% из которых являются гражданами Испании. Распределение баскскоговорящего населения и использование баскского языка в образовании меняется от района к району (Cenoz & Perales). Эта глава посвящена билингвальному/ мультилингвальному образованию в Баскском Автономном Сообществе (БАС).

Хотя баскский и испанский являются официальными языками БАС, только 27% населения употребляет баскский язык, который, фактически, принадлежит к языкам меньшинств. Существует ряд причин, которые обусловили демографическую слабость баскского языка. Одной из них является запрет в течение нескольких десятилетий, при режиме Франко, на его использование в общественной жизни. Только в 1979 году запрет был снят. В это время, в результате провозглашения автономной провинции БАС, баскскому языку был возвращен статус официального языка, наравне с испанским языком. Баскский язык также был ослаблен из-за быстрого экономического роста Басконии в 60 – 70-ых годах XX века, что привело к интенсивной миграции в Басконию из Испании и к существенному снижению процента говорящих на местном языке.

Сейчас баскский язык переживает период «обратного языкового сдвига» (Fishman, 1991). В основном, благодаря широкому применению баскского языка в школах, число говорящих на нём за 10 лет (1980 – 1990) увеличилось на 95 000 человек (Garmendia, 1994). Поскольку испанский язык в БАС продолжает доминировать в большинстве районов Басконии, практически все

носители баскского языка говорят по-испански, и, таким образом, являются билингвами. Несмотря на улучшение ситуации с баскским языком, он остается под угрозой из-за доминирующей роли испанского языка везде в БАС, кроме немногочисленных районов с преобладанием баскского языка. Во многих районах БАС знание баскского языка не является обязательным. Это делает социолингвистский баланс опасно ненадежным.

Кроме испанского и баскского языков всё большее значение приобретает английский язык. Несмотря на то, что английский язык не употребляется в БАС в повседневной жизни, он завоевывает все более прочные позиции у населения в качестве языка общения в области академического образования, науки, коммерции и культуры. Растущий интерес к английскому языку вызвал увеличение интенсивности его преподавания в школах БАС, традиционно ограничивавшихся преподаванием испанского и баскского. Именно эта фаза возникновения мультилингвизма является предметом настоящей главы. Прежде чем переходить к изучению этого вопроса, кратко опишем состояние билингвального образования в БАС, поскольку оно является основой для развития мультилингвизма.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БАСКОНИИ

Билингвальное образование не является чем-то новым в Басконии. Некоторые школы были билингвальными или даже трилингвальными (баскский, испанский, французский) еще в конце XIX века. Как уже упоминалось выше, при режиме Франко (1939 – 1975) баскский язык был исключен из образовательного процесса. В 60-ые годы группа родителей-энтузиастов и учителей в борьбе за восстановление баскского языка добилась открытия ряда частных школ с преподаванием на баскском языке. Сначала эти школы не были признаны официально, но постепенно правительство Франко было вынуждено уступить, поскольку школы привлекали так много учащихся, что их уже нельзя было игнорировать.

С окончанием режима Франко политический климат стал более благо-

приятен для Басконии и баскского языка; Баскония выжила и существует до настоящего времени. В 1982 году законом о Нормализации Баскского Языка он наравне с испанским был признан официальным языком. В то время 25% учащихся посещали школы с преподаванием на баскском языке; сегодня для 73% учеников начальных школ баскский язык является языком обучения. С принятием закона 1982 года баскский и испанский языки стали обязательными предметами во всех школах БАС. Было разработано 3 модели преподавания языка: А, В и D (буквы «С» в баскском языке нет). Модели различаются языком или языками преподавания, лингвистическими целями и вероятным количеством учащихся.

Модель А предназначена для местных испаноговорящих жителей, желающих получить образование на испанском языке. Баскский изучается как второй язык, от 4-х до 5-ти часов в неделю. Из-за низкой интенсивности преподавания языка модель А обеспечивает минимум владения баскским языком. Модель В предназначена для испаноговорящих жителей, желающих стать билингвалами в испанском и баскском языках, поэтому оба языка используются как инструмент обучения и занимают примерно 50% учебного времени, хотя их соотношение в разных школах может варьироваться (Arzamendi & Genesee, 1997). Эта модель похожа на канадскую модель частичного погружения, где французский и английский языки используются как языки преподавания для большинства англоговорящих учащихся (Genesee, 1987). Наконец, модель D использует баскский как язык преподавания, а испанский язык изучается в качестве предмета 4-5 часов в неделю. Вначале эта модель предназначалась в качестве программы для поддержания баскского у его носителей, но впоследствии привлекла большое число студентов с испанским языком в качестве первого языка. Соответственно, модель D можно рассматривать как программу полного погружения для испаноговорящих студентов и, одновременно, как поддерживающую программу для носителей баскского языка.

Родители могут выбирать для детей любую из этих моделей, доступ-

ных в государственном и частном секторах. Доступность всех трех опций в разных районах БАС отличается друг от друга из-за разницы в количестве желающих. Демографическую динамику языковых предпочтений можно представить себе по следующим цифрам: 1982 – 1983: А – 75%; В – 10%; D – 15%; 1997 – 1998: А – 27%; В – 30%; D – 43%. Эти данные свидетельствуют о снижении популярности испанского языка, в то время как использование баскского как языка обучения привлекает все большее число студентов. Эта тенденция прослеживается во всех трех провинциях БАС (Araba, Bizkaia and Gipuzkoa).

Создание, развитие и поддержание билингвального образования в БАС потребовало от правительства, школ и учителей огромных усилий и оказало большое давление на педагогическое образование, разработку учебных материалов и методику преподавания. Например, в то время, когда был принят закон о Нормализации Баскского Языка (1982), 95% всех школьных учителей вообще не умели разговаривать на баскском языке, остальные 5%, умели, но не владели письменными навыками на уровне, необходимом для обучения. Баскское правительство в настоящее время предлагает курсы повышения квалификации и оплачиваемые отпуска для учителей, достигших среднего уровня владения баскским языком и желающих изучать его далее весь рабочий день. Учителя, окончившие курсы, сдают экзамены и получают сертификат о достижении компетентности, достаточной для преподавания баскского языка в школе. В настоящее время 50% учителей имеют подобный сертификат (Zalbide, 1994).

Методы преподавания отличаются друг от друга в конкретных школах в зависимости от того, является ли баскский язык в них предметом или языком преподавания. В моделях В и D, где баскский язык используется в качестве языка обучения, методика является предметно-ориентированной (см. Met, глава 3 в этом томе). В этих же моделях первый язык изучается и как предмет с упором на грамматику и письменность. В модели А баскский язык изучается как предмет и как второй язык. Большинство учителей в мо-

дели А применяют традиционную методику обучения второму языку по относительно структурированной программе.

Изучение баскского языка является долгим и трудным процессом ввиду большой лингвистической дистанции между испанским и баскским языком, который, в отличие от других языков Испании (каталонского, галисийского) не является индоевропейским языком. Морфология и синтаксис баскского языка очень сложны. Он имеет развитую систему окончаний, включая 15 различных окончаний существительных, в том числе, сложную эргативную систему падежей, которая различает предметы с переходными и непереходными глаголами. Особенно сложна морфология глагола, например, прямые и косвенные объектные местоимения являются частью глагольных форм, а разные вспомогательные формы используются с переходными и непереходными глаголами. Кроме того, порядок слов в корне отличается от испанского языка. Поэтому не удивительно, что даже после многолетнего изучения языка и прохождения ряда курсов с его использованием, владение баскским языком у студентов, для которых он не является родным, оказывается недостаточным (см. Perales & Cenoz, 1996). Другой серьезной проблемой является двуязычие почти всех носителей баскского языка, так что изучающие его студенты не испытывают проблем в общении, так как всегда есть возможность использовать второй язык. Было осуществлено несколько исследований баскских билингвальных программ, в которых участвовало около 20 000 студентов (Gabina и др., 1986; Sierra & Olaziregi, 1989, 1991, Sierra, 1996, и др.). Оценивалось несколько позиций: владение испанским и баскским языком, академические успехи и уровень владения иностранным языком.

ВЛАДЕНИЕ БАСКСКИМ ЯЗЫКОМ

Результат оценивания показал значительную разницу в степени владения баскским языком в зависимости от модели обучения (Gabina et al., 1986; Sierra & Olaziregi, 1989, 1991; Sierra 1996) – наилучшие знания обнаружены у студентов, обучавшихся по модели D, наихудшие – по модели А; успехи сту-

дентов модели В занимали промежуточное положение. Таким образом, очевидно, что количество времени уделяемого изучению баскского языка, положительно сказывается на уровне владения им. Так, студенты из школ модели А изучают баскский язык как предмет всего несколько часов в неделю, в то время как в школах, использующих модель D, баскский язык является языком обучения (Gabina et al., 1986; Sierra & Olaziregi, 1989, 1991).

ВЛАДЕНИЕ ИСПАНСКИМ ЯЗЫКОМ

По результатам исследований можно сделать вывод об отсутствии существенной разницы во владении испанским языком у студентов, обучавшихся по А, В и D моделям (Gabina и др., 1986; Sierra & Olaziregi, 1989, 1991; Sierra, 1996). Даже студенты модели D, в своем большинстве носители баскского языка, которые изучают испанский несколько часов в неделю, демонстрируют высокий уровень владения испанским языком. Вероятно, это из-за того, что в БАС испанский язык занимает доминирующее положение и предоставляет больше возможностей для совершенствования, тем самым компенсируя урезанный школьный курс.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ

Сравнение успеваемости по математике, естественным и гуманитарным наукам не обнаружило существенной разницы между студентами, обучающимися по разным моделям (Aierbe et al., 1974, 1989; Sierra, 1996).

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Обнаружилось, что студенты, изучавшие английский язык с преподаванием на баскском (модель D), имели существенно более высокие оценки, чем изучавшие тот же предмет на испанском языке (модель А) (Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997; Valencia & Cenoz, 1992).

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: БАСКСКИЙ, ИСПАНСКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Наряду с баскским и испанским в образовательную систему БАС также входят иностранные языки. До 1980 года наиболее популярным иностранным языком был французский. С недавнего времени, однако, происходит важный сдвиг в пользу английского языка, и сейчас английский изучают 94% баскских школьников.

Традиционно учащиеся в школах БАС получали относительно низкий уровень знаний английского языка, поэтому считалось, что его лучше изучать в англоязычных странах или посредством частных уроков. Слабые результаты объясняются рядом причин: переполненные классы, устаревшие методы преподавания, недостаток квалифицированных учителей. В ответ на возрастающую заинтересованность родителей в улучшении результатов изучения английского языка Департамент Образования БАС, Федерация Средних Школ Басконии и частные организации предприняли значительные усилия по улучшению преподавания английского языка в условия билингвизма. Некоторые из предпринятых мер кратко описаны в следующих разделах.

Департамент Образования БАС, например, организовал для учителей интенсивные курсы изучения английского языка и современных методов преподавания как в Басконии, так и Великобритании. Власти также сделали вклад в улучшение ситуации, поощряя разработку учебных программ для трех языков, а также применение современных методик, особенно тех, которые направлены на развитие устной речи (Cenoz & Lindsay, 1994).

Благодаря возникшему интересу английский язык стали вводить в детском саду уже в 4-х летнем возрасте. Традиционно английский язык начинали преподавать в 6 классе (11 – 12 лет). С 1993 года английский стал обязательным предметом с 3-го класса. Введение английского в детском саду было инициировано экспериментами, которые провели некоторые частные школы

в 1991 году. Энтузиазм по поводу достигнутых результатов породил аналогичные инициативы и в государственных учебных заведениях. Оценивание результатов работы этих школ показало, что введение иностранного языка в столь юном возрасте не оказывает негативного влияния на усвоение баскского и испанского языка, а также на общее развитие познавательных способностей детей (Cenoz и др., 1994). Более того, анкеты, распространяемые среди родителей, указывают на их положительное отношение к раннему введению английского языка (Cenoz & Lindsay, 1994; Cenoz, 1996).

В качестве языка преподавания в некоторых двуязычных школах используются иностранные языки (немецкий, французский, английский). В таких «школах иностранного языка» испанский и иностранный языки применяются для преподавания, а баскский изучается как предмет, 4-5 часов в неделю. Такие школы можно скорее рассматривать как двуязычные, чем многоязычные, так как целью обучения является владение двумя языками: испанским и иностранным языком.

До сих пор мы рассматривали билингвальные школы, в которых два языка (баскский и испанский, реже, баскский и иностранный) применяются для преподавания неязыковых предметов. Рассмотрели также экспериментальные проекты улучшения преподавания третьего языка как предмета. Однако другие проекты продвинулись в этом направлении дальше и в качестве языков преподавания используют баскский и английский язык. Например, в частной школе Gaztelueta (модель А) на английском языке уже несколько лет преподаются история, биология и ручной труд, а недавно прибавилось обучение на баскском языке географии и информационных технологий. Некоторые государственные школы также начали разрабатывать подобные экспериментальные проекты, но их удельный вес несравним с мультилингвальным образованием в Люксембурге или в Европейских Школах, описанным в предыдущей главе.

LAURO IKASTOLA (БАСКСКАЯ ЧАСТНАЯ ШКОЛА)

Lauro Ikastola первоначально была школой с преподаванием на баскском языке. Она была основана в 1957 году во время действия запрета на использование баскского как языка обучения по инициативе родителей-энтузиастов, желавших возродить доминантное положение родного языка в школе. Первый набор составлял 13 человек. Школа несколько раз меняла свое местоположение и в настоящее время находится в поселке Loiu возле Бильбао. Это одна из самых крупных школ в БАС. Она имеет отдельные здания для детского сада, детей начального и среднего уровня. В 1996 – 1997 годах в ней числилось более 1800 учащихся; 379 детей в детских садах трех уровней (4, 5, 6 лет), более 700 человек в начальной школе (6 – 12 лет), и около 700 человек в школе второго уровня (12 – 18 лет). Дети-дошкольники проводят в школе-детском саду 5 часов в день, остальные учащиеся проводят в школе 5-6 часов каждый день. В классе школы-садика и начальной школы насчитывается не более 25 детей, а в школе второго уровня не более 30 человек в классе. Большинство учащихся живут в Бильбао или его пригородах. Для доставки их в школу есть парк школьных автобусов. Lauro является частной школой ('ikastola'), но финансируется властями БАС.

Большинство детей происходят из семей среднего класса, где оба родителя работают. Для большинства учащихся баскский не является родным языком.

Ниже перечислены основные цели обучения в отношении баскского, испанского и английского языков:

(1) *Баскский*: студенты получают максимальную компетентность в баскском языке и владение им на уровне образованного носителя языка.

(2) *Испанский*: студенты получают максимальную компетентность в испанском языке и владение языком на уровне образованного человека, не жителя БАС.

(3) *Английский*: Студенты могут говорить и писать на уровне, превышающем минимальные потребности.

Lauro Ikastola уделяет разное количество времени на изучение баскского, испанского и английского языка на различных уровнях образования (см. Таб. 1).

Язык	Детский сад, %	Начальная школа, %	Средняя школа, %
Баскский	100	70-82	55-68
Испанский	--	18-21	13-15
Английский	--	0-10	16-21
Немецкий/ французский	--	--	0-9

Таб. 1

Ниже дается краткое описание каждого образовательного уровня.

ШКОЛА-ДЕТСКИЙ САД

Поскольку Lauro это «ikastola», все преподавание в школе-сади́ке ведется на первом языке детей. У приблизительно 25% детей родным языком является баскский, а контакт с испанским – ограниченный. 30% детей имели контакты с обоими языками (баскским и испанским), но их уровень владения этими языками не одинаков. Остальные учащиеся при поступлении в школу являются монолингвами, носителями испанского языка. В соответствии с уровнем знания баскского языка учащихся распределяют по отдельным классам. Обычно насчитывается два класса детей-носителей баскского языка (всего около 50) и три класса испаноговорящих детей (всего около 75) в каждом из трех возрастных уровней школы-сади́ка. Детей с другими первыми языками стремятся объединять в отдельные классы вплоть до среднего уровня, когда нужно набрать минимально необходимое число слушателей факультативных предметов, обычно не привлекающих достаточное число студентов с обычным первым языком. Политика разделения учеников на носителей первого языка и на тех, для кого он не является родным языком, в какой-то степени противоречива, тем не менее она проводится по следующим причинам. Поскольку школа расположена в районе доминантного статуса испанс-

кого языка, предполагается, что сосредоточение в одном классе тех, для кого баскский является родным, создаст «критическую массу», которая сможет лучше противостоять ассимилирующему влиянию доминантного испанского языка. Кроме того, в классе, состоящем из одних баскоговорящих, легче добиться успехов в развитии навыков устной и письменной речи в условиях слабой внешней поддержки языка.

Все учителя являются носителями баскского языка с рождения и общаются с детьми на этом языке. Испаноговорящие дети также преимущественно общаются с учителями на баскском языке, но на первых порах могут получать помощь и на испанском. Все дети усваивают основы баскского языка, а на третьем году пребывания в детском саду (6 лет) начинают учиться читать и писать.

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

На всем протяжении начальной школы баскский язык используется для преподавания всех обязательных академических предметов, а испанский и английский изучаются как предметы. Предметная учебная программа соответствует программе Испанской Национальной Реформы образования, за исключением того, что все учебные материалы излагаются на баскском языке и разработаны и опубликованы в БАС. Все учебники в *Lauro Ikastola* те же самые, что используются в большинстве школ модели D.

Баскский язык изучается как предмет 5 часов в неделю. В течение первых трех лет начальной школы студенты из одного класса, для которых испанский язык является первым, делятся на две группы для проведения одного из еженедельных уроков баскского языка. Во время этих занятий основному преподавателю помогают ассистенты с первым баскским, которые, каждый в своей группе, уделяет особое внимание развитию устных навыков учащихся. После третьего года обучения учащиеся изучают баскский 4 часа в неделю, а также посещают практикумы, на которых развивают навыки общения. Учителя баскского языка являются сертифицированными носителями местного

языка. Ассистентами являются преимущественно учителя, готовящиеся к экзаменам на право преподавания или проходящие курсы повышения квалификации.

Испанский язык в первом классе начальной школы преподается как предмет. В первый и второй годы интенсивность изучения испанского составляет пять часов в неделю, по одному часу в день. С третьего по шестой год обучения добавляется один час практических занятий, специально выделенный для развития коммуникативных навыков межличностного общения на испанском языке. Даже дети, не владеющие испанским языком как первым, легко приобретают навык общения ввиду того, что испанский язык используется и вне школы. Несмотря на то, что испанский изучается как предмет, он не преподаётся как второй язык. В обучении используются те же учебники, что и для обучения носителей испанского языка в испаноговорящих районах страны вне БАС. Грамматика испанского языка вводится на первом году начальной школы. На занятиях по испанскому языку также уделяется внимание пополнению словарного запаса и развитию навыков письма и устной речи. Испанские учителя являются носителями либо испанского, либо баскского языка, при этом и испанцы, и баски являются билингвами в этих языках и специализируются для преподавания испанского языка и литературы.

Английский как предмет вводится на втором году начальной школы. Главная цель курса – подготовка учащихся к преподаванию неязыковых предметов на английском языке в средней школе. Объем преподавания во втором классе составляет два урока в неделю, с третьего по шестой класс – пять еженедельных уроков по 30 минут каждый. Метод преподавания английского языка – групповой (класс разбивается на небольшие группы). К каждой группе прикреплен сертифицированный учитель и ассистент, также имеющий диплом учителя английского языка или проходящий преддипломную практику. В Lauro Ikastola стараются нанимать в качестве ассистентов носителей английского языка, и в таких случаях английский язык используется как средство общения среди учителей английского языка.

Занятия способствуют развитию навыков общения на английском языке. Программа имеет конкретную направленность, включая такие темы, как: город, здоровье, человеческое тело и т.п. Учебники на этапе начальной школы не используются; обычно используются материалы, подготовленные учителем с помощью эксперта. Письменный английский вводится только на последнем году начальной школы (в шестом классе), на три года позже устного английского. На каникулы детям раздают записи английских песен.

Во время летних каникул школа организует поездки в англоязычные страны – Великобританию, США, Ирландию. Эти мероприятия являются добровольными и начинаются с шестого класса летними курсами в Англии. Дети живут в английских семьях и посещают занятия в рабочие дни недели. На этапе средней школы визиты в англоязычные страны не включают организованные языковые занятия для того, чтобы студенты больше времени уделяли общению с носителями языка в обществе и семьях, где они проживают. Во время путешествий студентов сопровождают их учителя английского языка.

СРЕДНЯЯ ШКОЛА

В каждом из четырёх классов средней школы насчитывается приблизительно по 30 учеников. Баскский язык используется как основной язык преподавания, а также как предмет. На изучение испанского языка отведено 5 часов в неделю. Наиболее существенное изменение по сравнению с начальной школой – применение для предметного преподавания английского языка от двух до четырех часов в неделю.

Занятия по английскому языку для всех четырёх групп на каждом уровне средней школы присходят одновременно, при этом учащихся распределяют по группам в соответствии с уровнем подготовки по английскому языку. Занятия, насколько возможно, включают материал неязыковых предметов, например, история англоязычных стран, их география и т.п. Классы подразделяются на две подгруппы, в которых раз в неделю проводится практическое занятие с ассистентом – носителем английского языка. Учебные ма-

териалы и учебники нацелены на развитие межличностных навыков общения. Учителя английского языка являются сертифицированными специалистами и часто имеют стаж пребывания в англоязычных странах не менее года.

На английском языке изучаются следующие предметы: история религии, компьютерные науки и биология. Первый, изучаемый по-английски, предмет – история религии. Его изучают в первом и втором классах средней школы. История религии была выбрана в качестве вводного предмета по следующим причинам: (1) студентам стараются привить интерес к религиозной тематике: происхождение, сходство и различие религий; (2) студенты уже знакомы с основными понятиями и терминами религии на баскском и испанском; (3) в наличии имеется достаточное количество наглядных материалов (фильмы, видео, плакаты); (4) студенты сталкиваются с разными религиям во время летних путешествий за границу и даже в самой БАС; (5) наличие опытных преподавателей этого предмета-носителей английского языка.

Школа постоянно экспериментирует с набором предметов, преподаваемых на английском языке. Например, в рамках трехлетнего совместного проекта с Европейским Институтом Программного Обеспечения на втором году средней школы начали изучать компьютерные технологии на английском языке. В 1996 – 1997 учебном году изучение биологии на английском языке было не обязательным; в проекте участвовали всего две группы из 20-ти человек. Этот курс рекомендовался студентам с наивысшими оценками по английскому языку. Причины изучения биологии на английском были следующие: (1) наличие большого количества видеоматериалов; (2) английский язык является ведущим языком науки; (3) студенты уже ознакомились с содержанием и терминологией в начальной школе; (4) понимание основных понятий не вызывает затруднений. Биологию преподает носитель английского языка, который имеет степень по биологии, но не имеет специальной подготовки преподавания на втором языке. Этот учитель работает совместно с двумя преподавателями-басками, которые этот же предмет излагают на баск-

ском языке для всех остальных студентов. Факультативно вводится второй иностранный язык в объеме трех часов в неделю; большинство студентов выбирают немецкий или французский язык.

Употребление баскского и английского подкрепляется другими видами деятельности: спортом, школьным телевидением «Telelauro» и школьным журналом *Laurorri*. «Telelauro» это программа школьного телевидения, которую создают учащиеся средней школы. В неё входят интервью и обзоры текущих мировых, местных и школьных новостей. Программа выходит в два выпуска – на баскском и на английском языке. Школьный журнал *Laurorri* тоже публикует местные и школьные новости на баскском и английском; с недавнего времени журнал стал включать рассказы на английском языке. Журнал рассылается родителям и другим лицам, связанным со школой. Испанский язык не применяется, так как он и так является доминирующим языком.

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ

Успехи студентов-участников оцениваются по результатам школьных экзаменов и стандартных тестов по баскскому и английскому языкам. Сравниваются результаты стандартных тестов для проверки уровня владения баскским языком на данный момент с результатами широкомасштабных исследований, спонсированных властями БАС (см. Sierra & Olaziregi, 1989, 1991) и успехами учащихся Lauro Ikastola, достигнутыми в предыдущие годы. Сравнение показало преимущество в знании баскского нынешнего набора Lauro по сравнению с предыдущим набором, а также по сравнению с официальными широкомасштабными исследованиями, упомянутыми выше. Несмотря на успехи, достигнутые в изучении баскского в последние годы, остаются трудности с его использованием внутри школы – значительная часть общения всё ещё происходит на испанском языке. Для того, чтобы справиться с этой проблемой, развивается внешкольная деятельность по интересам: спорт, драматическое искусство, посещение сельских баскскоязычных школ.

К сожалению, часто эта деятельность не приносит ожидаемых результатов из-за отсутствия баскскоязычного персонала, например, спортивных тренеров.

Студенты школы Lauro также обнаружили значительно лучшие знания испанского языка по сравнению с учениками-басками, у которых предметное преподавание велось на испанском языке, и по сравнению с носителями языка, живущими за пределами БАС, хотя словарный запас был более ограниченным. Однако, несмотря на такие положительные результаты, есть опасение, что навыки студентов в испанском языке могут со временем ухудшаться в результате уменьшения возможностей применения испанского языка. Для того чтобы противостоять этому явлению, были организованы практикумы, которые должны обеспечить закрепление лингвистических навыков студентов на уровне испаноязычных учащихся за пределами БАС. К настоящему моменту еще не проведена оценка знаний студентов по английскому языку, хотя планы такой проверки уже на подходе. Преподавание неязыковых предметов на английском языке вызывает много важных вопросов. С одной стороны, родители детей школы Lauro горячо поддерживают преподавание на английском языке, с другой, опасаются из-за этого снижения общей академической успеваемости учеников. Поэтому на повестке дня стоит тщательное изучение влияния предметного преподавания на английском языке как на лингвистическую, так и на общую успеваемость. Другая проблема – потребность в учителях, сертифицированных как лингвистически, так и предметно. Также есть трудности, связанные с поисками материалов на английском языке, которые соответствовали бы программе Испанской Национальной Реформы Образования. В заключение можно сказать, что в целом образовательная модель Lauro Ikastola хорошо обоснована и приносит положительные плоды, о чем свидетельствуют результаты проверки и сравнения с другими моделями.

СОПУТСТВУЮЩИЕ ПРОБЛЕМЫ

Школа, рассмотренная в настоящей главе, иллюстрирует растущий интерес к триязычию и многоязычию в БАС. Родители и педагогический персонал убеждены в том, что знание трех языков является важным фактором жизни учащихся в данный момент и в будущем. Учитывая положительные результаты предыдущих исследований баскско-испанского билингвизма, работники системы образования видят решение задачи приобретения многоязычия в использовании английского как третьего языка преподавания. Однако на этом пути у школ в БАС, внедряющих многоязычие, возникают серьезные проблемы. Эти проблемы ярко обозначились в Lauro Ikastola. Наибольшей из них является нехватка учителей со знанием английского языка, достаточного для предметного преподавания. Большинство местных учителей-предметников обладает очень ограниченным знанием английского языка (за исключением, конечно, преподавателей языка). С другой стороны, привлечение учителей-англичан весьма непопулярно в обществе из-за проблем с возможной безработицей среди местного учительского персонала.

Еще одна проблема многоязычного образования в Басконии связана с социалингвистической ситуацией в стране. Несмотря на одинаковый официальный статус испанского и баскского языков, последний является языком меньшинства, которое, к тому же, знает и использует в общении испанский язык. Такое положение приводит к снижению статуса баскского языка. Существует также опасение, что широкое применение английского как языка обучения сведет на нет все организационные, финансовые и человеческие усилия, потраченные на поддержку баскского языка. Прагматики, наоборот, считают, что нужно еще энергичнее внедрять английский вместо баскского языка, ввиду их несоизмеримого значения для общения на международном уровне. Школы, подобные Lauro Ikastola, служат важным источником информации, позволяющим судить, насколько успешно можно решить возникающие проблемы на пути введения многоязычия в школах Басконии.

Библиографические ссылки

1. Aierbe, P., Etxezarreta, J. and Satrustegi, L. M. (1974) Ikastoletako aurren jakite mailaren azterketa konparatiboa. Zeruko Argia 603, 1.
2. Aierbe, P., Arregi, P., Etxeberria Balerdi, F. and Etxeberria Sagastume, F. (1989) Urretxu-Legazpi-Zumarraga Eskoletako Euskararen Egoera. Kilometroak 85.
3. Arzamendi, J. and Genesee, F. (1997) Reflections on immersion education in the Basque Country. In K. Johnson and M. Swain (eds) Immersion Education: International Perspectives. (pp. 151-66). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cenoz, J. (1992) Enseñanza-aprendizaje del Inglés como L2 o L3. Leioa: Universidad del País Vasco.
5. Cenoz, J. (1996) El inglés en preescolar. Evaluación. Unpublished research document. Department of Education. Basque Government.
6. Cenoz, J. and Lindsay, D. (1994) Teaching English in primary school: A project to introduce a third language to eight year olds in the Basque Country. Language and Education 8, 201-10.
7. Cenoz, J., Lindsay, D. and Espin, M.J. (1994) Plurilingüismo temprano. Evaluación. Unpublished research report. Ikastolen Elkartea.
8. Cenoz, J. and Valencia, J. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. Applied Psycholinguistics 15, 157-209.
9. Cenoz, J. and Perales, J. (forthcoming) The Basque speech community. In M. T. Turell (ed.) Multilingualism in Spain. Clevedon: Multilingual Matters.
10. Fishman, J. (1991) Reversing Language Shift. Clevedon: Multilingual Matters.
11. Gabina, J. J., Gorostidi, R. and Iruretagoiena, E. (1986) Influence of Factors of the Learning of Basque. Vitoria-Gasteiz: Central Publications of the Basque Government.
12. Garmendia, M. K. (1994) Eusko Jaurlaritzako hizkuntza politikarako idazkari nagusiaren agerraldia, berak eskatuta, Eusko legebiltzarreko iraskunde eta

herrizaingo batzordearen aurrean. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.

13. Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages*. Cambridge: Newbury.
14. Lasagabaster, D. (1997) *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Leioa: University of the Basque Country.
15. Perales, J. and Cenoz, J. (1996) Silence, communicative competence and communication strategies in second language acquisition. In G. M. Grabher and U. Jessner (eds.) *Semantics of Silences in Linguistics and Literature* (pp. 67-87). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
16. Sierra, J. (1996) Los modelos de enseñanza bilingüe y el rendimiento escolar en educación primaria. Paper read at the III European Conference on Immersion Programmes. Barcelona: September, 1996.
17. Sierra, J. and Olaziregi, I. (1989) E.I.F.E. 2: Influence of Factors on the Learning of Basque. Vitoria-Gasteiz: Central Publications of the Basque Government.
18. Sierra, J. and Olaziregi, I. (1991) E.I.F.E. 3: Influence of Factors on the Learning of Basque. Vitoria-Gasteiz: Central Publications of the Basque Government.
19. Swain, M. and Lapkin, S. (1982) *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
20. Valencia, J. and Cenoz, J. (1992) The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13, 433-49.
21. Zalbide, M. 1994, Bilinguisme scolaire en Pays Basque. 6e Colloque Flarep (pp. 41-55). Biarritz: Ikasbi/Flarep.

Навчальне видання

МОВНЕ РОЗМАЇТТЯ СУЧАСНОЇ ЄВРОПИ (ПІВДЕННИЙ РЕГІОН). ТОМ 1

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *О. О. Конопелькіна, Н. П. Олійник*

Верстка: *Л. О. Глухова*

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

Видавництво і друкарня «Ліра»

49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5

Свідоцтво про внесення до Держреєстру ДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN 978-966-383-773-4

978-966-383-774-1