



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
мультимовної підготовки вчителів в університетах
Грузії та України**

**DIMTEGU – Development and Introduction of Multilingual
Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine**

МОВНЕ РОЗМАЇТТЯ СУЧАСНОГО СВІТУ

ТОМ 3 ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
М 74

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

The reader contains papers on linguistic diversity of the modern world.

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 multilingualism and multilingual education.

М 74 **Мовне розмаїття сучасного світу. Том 3 : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПА, 2016. – 221 с.**
ISBN 978-966-383-773-4
978-966-383-776-5

Хрестоматія містить праці з питань мовного розмаїття сучасного світу.

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

**УДК
81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73**

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

**ISBN 978-966-383-773-4
978-966-383-776-5**

Передмова

Ера глобалізації, характерна для сучасності, має чималий вплив на мовне різноманіття. В останні декади все більше простежується тенденція до збільшення уваги до мов, які функціонують у світі.

Більшість сучасних країн тяжіють до мультилінгвізму. Держави переважно заохочують прагнення своїх громадян вивчати декілька мов та спілкуватися ними.

Деякі мови набувають нового статусу – стають мовами інтернаціонального спілкування. У збірці представлено досвід регіонів (Північна Америка, Центральна Азія) та країн (Бразилія, Канада, Перу, Філіппіни) на шляху до мультилінгвізму, а також продемонстровано роль деяких мов (арабської, російської, німецької, португальської) на інтернаціональному лінгвістичному просторі.

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

ЗМІСТ

У ПОШУКАХ ГЛОБАЛЬНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

Хамфрі Тонкін 5

ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЛІНГВІСТИЧНЕ РІЗНОМАНІТТЯ

Майкл М. Морріс..... 20

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЗМІНИ В РЕФОРМОВАНИХ ЦЕНТРАЛЬНОАЗІАТСЬКИХ СУСПІЛЬСТВАХ

Біргіт Н. Шлайтер 37

ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ульріх Аммон 68

АРАБСЬКА МОВА Й НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Фред Ларуссі 90

РОСІЙСЬКА МОВА В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Віда Міхальченко, Юлія Трушкова 101

ПОРТУГАЛЬСЬКА МОВА В БРАЗИЛІЇ Й ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ

Марія да Граса Крігер 136

ПРЕПОДАВАННЯ НА ДВУХ И БОЛЕЕ ЯЗЫКАХ НА ФИЛИППИНАХ

Эндрю Гонзалес 141

ПОЛИТИКА, ВОЗМОЖНОСТЬ И ПАРАДОКС: МЕСТНЫЙ МУЛЬТИЛИНГВИЗМ И ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРУ И БОЛИВИИ

Ненси Хорнбергер и Луис Энрике Липец..... 156

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ

Фред Джениси 192

ЭРИТРЕЯ: РАЗВИТИЕ ПРОГРАММЫ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Надин Датчер 209

У ПОШУКАХ ГЛОБАЛЬНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

Хамфрі Тонкін

На зміну ері, яка завершилася з падінням комунізму, прийшла епоха глобалізації. Цей термін описує зміни, які спостерігаються у світі протягом останніх десятиліть. Явище глобалізації можна розглядати по-різному: як взаємопов'язаність або як експансію. Перша точка зору близька США, друга – повністю їй суперечить. Згідно з першою моделлю, різні економічні спільноти світу, розвитку якого сприяє технологічний прогрес, об'єдналися в економічні та фінансові групи, відкривши шлях для потоку капіталу (включаючи також людський капітал) через кордони. Це сприяло ринковій інтеграції й появі наддержавних транснаціональних структур у формі світових корпорацій. Такі структури уможливають тісну взаємодію, а фінансова взаємозалежність і спільні інтереси не лише покращують життєві стандарти багатьох країн, а й забезпечують їх мирне співіснування. Томас Фрідмен, автор праці *The Lexus and the Olive Tree* (1999), наголосив, що країни, які отримали франшизи компанії McDonald's, не можуть воювати між собою. Цей новий світовий порядок спричинив низку несподіваних ефектів: виникли неурядові організації, чий інтереси не обмежуються окремою країною (Boli and Thomas, 1999); світове занепокоєння щодо дотримання людських прав сягає далеко за межі окремої держави; значно полегшився процес перетину кордонів; спостерігається суттєва інтеграція в галузі наукових досліджень і освіти.

Ера взаємопов'язаності відкрила нові можливості для колосальної кількості людей, а іншим надала можливість розвиватися. Цю еру Фрідмен називає «демократизацією технологій». Країни Третього Світу більше не повинні поставляти до промислових країн сировину, що її в подальшому оброблятимуть за допомогою коштовного, масивного обладнання для отримання кінцевого продукту: на сьогодні промислові країни самі можуть виробляти сировину. Більше того, Фрідмен наголошує, що це також ера «демократизації фінансів»: в усіх куточках світу є доступ до світових фінансових ринків. Крім

того, більшість фінансових продуктів відкриті для суспільства, і кожен, хто має хоча б маленький капітал, може інвестувати й купити частину в цій світовій системі. Отже, глобалізація забезпечує багатьох підвищеними стандартами життя, а іншим пропонує набагато більше можливостей.

Взаємопов'язаність відкрила чимало нових можливостей, але вона також стала причиною невпевненості. Бауман (Bauman 1998, с. 3) вважає глобалізаційні процеси прогресивною просторовою ізоляцією, відділенням і виключенням. Швидкий розвиток технологій, особливо комунікаційних, спричинив знищення цілих галузей виробництва, змусивши суспільства підвищувати свою й набувати нову кваліфікацію, і створення нових галузей, які замінили старі. Невпевненість тягне за собою прагнення стабільності, збереження цінностей, навіть якщо їм загрожують економічні та культурні зміни, та укоріненості. Вона також є причиною опору гомогенізації й анонімності сучасного життя. Нові технології надають форму запланованому різноманіттю, виробляючи товари й встановлюючи зворотній зв'язок між виробником і споживачем, що допоможе зміцнити спільні інтереси тих, хто хоче зберегти старий спосіб життя. Отже, спостерігається певна напруга між силою змін, яку мають нові технології, і потенціалом опиратися цим змінам, що їх уможливорює доступ до демократизованих комунікаційних систем, як, наприклад, мережі Інтернет.

Громадяни США, які наївно вважають, що цінності світу, окреслені в Конституції США, є однаковими для всіх, а люди з усього світу є також однаковими, вбачають у глобалізації свою демократичну мрію: якщо глобалізація й тягне за собою якісь негативні аспекти, то всі вони все одно в результаті приведуть до позитивного розвитку. Мало того, цей феномен характерний не тільки для США; він породжений інтересами суспільства та технологічними, економічними й політичними засобами втілення спільних цінностей. Варто зазначити, що зацікавленість Америки в правах людини фокусується не на тих правах, що їх прописано в Міжнародній угоді про економічні, соціальні та культурні права, а на тих, що вони містяться в Міжнародній угоді про

громадянські та політичні права. Ці дві міжнародні угоди, які набули чинності в 1976 р., доповнюють принципи, що їх означено в Універсальній декларації про права людини від 1948 р., де прописані права на працевлаштування, на задовільні стандарти життя тощо, а також такі питання, як-от: свобода думки, свобода мовлення й свобода релігійних поглядів. Американці вважають останній пункт найважливішим. Таким чином, думка про те, що місце роботи громадянина має бути вільним від контролю уряду, супроводжується думкою про те, що політичне оточення має бути вільним від урядових обмежень.

Таке розуміння глобалізації є загальноприйнятим серед американців, але інші народи вважають по-іншому. Те, як одна людина сприймає світові потоки капіталу, для іншої людини є нічним кошмаром про «макдональдизацію», або про те, що Бенджамін Барбер назвав «МакСвіт» (“McWorld”). На думку цих людей, глобалізація обов’язково тягне за собою експансію: поширення американського бізнесу, культурна зарозумілість американців і розповсюдження знання про Америку по всьому світові. Згідно з цією точкою зору, глобалізація є спробою зробити світ відкритим для американських цінностей і американського капіталу. Цитуючи слова Лякордера про те, що між сильним і слабким стоїть свобода, яка їх пригнічує, Ігнасіо Рамоне (Ramonet 2000, с. 5) пише: «Раніше США, які були винні в геноциді (проти індіанців), організаторами рабства (проти темношкірих в Африці), експансіоністами (проти мексиканців) та колоніалістами (проти громадян Пуерто-Рико), безсумнівно виснажені своєю надмірною брутальністю, прагнули показати себе мирними всім неамериканцям та завоювати їхню прихильність».

Рамоне зазначає, що найефективнішою формою колоніалізму є така, за якої колонізовані задоволені своєю долею. Ця точка зору набула популярності декілька десятиліть тому в працях Герберта Маркузе, як і його термін «продукти задоволення потреб», які капіталісти видавали бідним як споживчий опіат (Marcuse 1964, Глава 1). Ів Дезалей та Брайан Гарт (Dezalay and Garth 2000) вважають, що дух, який лежить за цим експансіонізмом, спричи-

нений політичною невизначеністю, де свобода експлуатації супроводжується зобов'язанням філантропії й де свобода збільшувати своє багатство пов'язана з більш прийнятними формами персональної свободи. Вони називають цю напружену ситуацію «ефективним імперіалізмом». Це один із проявів того, що подано в огляді про американські капіталістичні цінності (Galeano 2000, с. 25) і називається терміном «дзеркальний світ»: «Цей самий світ, який організовує бенкет для всіх та зачиняє двері перед обличчями багатьох, є одночасно зрівнювальним і нерівним: він *урівнює* ідеї й звички, але він пропонує дуже *нерівні* можливості». Однак глобалізація має також негативний бік, що виражається в експлуатації дешевої робочої сили, концентрації колосального багатства в малій кількості людей, а також зростаючій прірві між тими, хто має доступ до технологій, і тими, хто його не має. Багато хто вважає, включаючи громадян колишнього Радянського Союзу, що світова перемога капіталізму призвела до зниження якості життя й доходів. Такі втрати при наявності багатства, ще й разом з відчуженням, яке було розглянуто вище, спричиняє рух проти глобалізації, який є настільки ж сильним, що й рух на її користь.

Якщо глобалізація спричинила конфлікт між експансією та взаємопов'язаністю, то він є проявом лінгвістичних відносин народів світу. Англійська мова, чиєму розвитку сприяють різноманітні розрекламовані культурні продукти, стала не лише світовим символом споживацького суспільства та особистого розвитку, а й також символом особистих і політичних прав. Світова англійська пропонує своїм користувачам доступ до нових глобалізованих суспільств і установ, а серед щасливчиків, які розмовляють мовою, розповсюджують ідею про те, що знання й освіта є шляхом до багатства й успіху. Звісно, мова в політичному контексті, є метафеноменом: адаптація англійської мови спричинена, як завжди відбувається з мовами, у першу чергу, нелінгвістичними чинниками з галузі економічної інтеграції. Однак той факт, що англійська мова функціонує серед еліти, забезпечує англомовні країни, зокрема США, певною владою, породженою природною тенденцією

країн накопичувати силу (Morgenthau, 1948, Ruggie, 1998). Англійська мова є тією оперативною системою, на якій базується мережа світової економіки, а ті, хто володіє цією системою, мають ринкову перевагу.

На думку Девіда Греддола, англійська мова виходить з-під контролю своїх корінних мовців. На етапі становлення перебуває світова англійська мова, а з нею – і світова культура. Ця культура залежить від масового ринку, але її прояви схожі на прояви культури в окремих державах або суспільствах: елітну культуру підсилюють телевізійні програми, високоякісні фільми, спільні освітні практики й цілі. Формується також транслінгвальна література, у галузі якої англійська функціонує як друга мова (Kellman 2000) та яка характеризується транслінгвальним оточенням (у зв'язку з цим можна згадати англо-індійські романи або збільшення кількості японських романістів, які пишуть англійською мовою). Швидке збільшення кількості людей, для яких англійська є другою мовою, означає, що група цих людей відіграватиме надзвичайно важливу роль в еволюції мови. Саме так вважає Греддол (Graddol, 1997). Розвиток мови може відбуватися тими шляхами, які є прийнятними для міжнародної еліти.

Цікаве спостереження Греддола змушує пригадати, що статистика знання мов є приблизною й нечіткою. У своїй книзі про смерть мов Кристал (Crystal 2000) описує, наскільки складно відрізнити одну мову від іншої, не беручи до уваги складання значущої статистики. Компіляція світових мов, що її представлено в праці “Ethnologue” (Grimes 2000), є, можливо, найкращим посібником на сьогодні, але редактори цієї праці повинні враховувати конфліктуючі та нерелевантні дані, а також спостереження лінгвістів з усього світу. Той факт, що мови з'являються й зникають зі списку “Ethnologue” ще раз підкреслює, наскільки проблематичним для лінгвістичної практики є таке різноманіття назв. Де ж закінчується одна мова й починається інша? Це просте питання пояснює збентеження, коли предметом розгляду є, скажімо, континуум східноафриканських діалектів. Неттл (Nettle 1999) у своєму дослідженні лінгвістичного різноманіття показує, наскільки складно рахува-

ти мови. Однак ми любимо цифри: оголосивши, що абсолютно неможливо підрахувати кількість мов світу, Кристал усе ж таки зазначає приблизну кількість (5000-7000), а потім спирається на цю цифру у своїй книзі (Crystal 2000, с. 11). У цьому він не самотній: багато видатних лінгвістів і письменників користуються цифрами, хоча знають, що вони, у кращому випадку, не дуже точні.

Дуже важко навести статистичні дані щодо кількості корінних мовців, а складання статистики щодо некорінних мовців супроводжується не тільки складністю виявити кількість самих мовців, а й також установами, якого рівня функціонування мови достатньо, щоб говорити про білінгвізм (Edwards 1995, pp. 55–60). «Як визначити франкофона?» – таке питання порушує Роберт Шоденсон при виявленні ролі французької мови в Африці (розділ 13). У такій ситуації особливо актуальним стає припущення Греддола, що кількість некорінних мовців упродовж наступних років суттєво перевищить кількість корінних мовців англійської. Це є свідченням того, наскільки чисельними, складними та інтенсивними є внутрішньолінгвістичні процеси англійської мови. Те, що людина здатна спілкуватися англійською мовою, ще не означає, що він/вона робить це з якоюсь частотністю або те, що вона використовує це знання в процесі особистої взаємодії з іншими людьми. Як зазначає МакКі у розділі 5, проблема моделей мовних змін полягає в тому, що вони не спроможні відобразити різнобічну й мультифункціональну природу мовної динаміки. Звісно, зв'язок між мовними змінами й питанням про складність та інтенсивність взаємодії є менш чітким: на думку Греддола, ті чинники, які спричиняють зміни, лише поверхово пов'язані з мовою. Незважаючи на наше ставлення до цих складних речей, ми погоджуємося з одним: роль мов, які домінують в обмеженій кількості галузей з економічних або політичних причин, надзвичайно швидко знижується, якщо позбутися умов їхнього домінування. Так, наприклад, роль нідерландської мови в Індонезії або португальської на Гоа є ледь помітною, тому що вони більше не виконують економічну або соціальну функцію.

Також здається зрозумілим те, що в тих ситуаціях, коли англійська мова конкурує з малими мовами, можна помітити руйнування в економічній силі малих мов. Це відбуватиметься тоді, коли англійська мова займатиме ті галузі, де раніше функціонували менші мови. Відповідно до того, як тексти та інші культурні продукти випускаються в такій кількості, яка зменшує їхню частку на ринку, вони поступово стають формою лінгвістичних відходів, а мови, якими вони написані, витісняються, і їхня культурна значимість девальвується. Звісно, ці зміни не є новими: мовні зрушення спостерігалися задовго до того, як мови почали конкурувати, з самого початку існування мов. Мови національних меншин також витіснялися політично домінантними мовами. Це стало причиною так званого лінгвоциду – навмисного приглушення мов (Skutnabb-Kangas 2000), – і сприяло смерті мов. Останній факт має дуже велике значення, оскільки існує тенденція вважати, що мовне зрушення є природним явищем, а інтервенція замовчується. Мовні зрушення й мовні зміни спостерігаються всюди й тому здаються природними. Це не означає, що вони є неминучими: мовні зрушення завжди спричинені соціальними, економічними й політичними чинниками і, як наслідок, втручанням людей. Фішмен (Fishman, 1991) припустив, що мовні зрушення за певних обставин є зворотними.

Теперішнє й майбутнє від минулого відрізняється тим, що злети й падіння мов, що супроводжуються економічними, політичними й військовими чинниками, наразі відбуваються на глобальному рівні. Сейсмічні зрушення в політичній та економічній організації світу провокують сейсмічні зрушення у використанні мов. Проблеми, характерні для занепаду мов, які, на думку епідеміологів, раніше вражали маленькі мови, тепер впливають і на основні мови, як-от: французьку, німецьку й російську. Англійська мова вражає їхні позиції. У цій книзі про це йдеться в розділах 3 і 4 (щодо французької мови), розділі 10 (щодо німецької мови), розділах 6, 9, 12 (про російську мову). Отже, світова мовна система зазнає суттєвих змін на макрорівні (de Swaan 1998a; 1998b). Раптові політичні зрушення спричиняють глобальну лінгвіс-

тичну дислокацію. Частково цю дислокацію описано в розділі 9 на прикладі Казахстану. У статті про Кавказ Роберт Каплан (Kaplan, 2000) наводить інтерв'ю з грузинським археологом Заалом Кікодзе: «На вулиці, де я жив із 1958 р. ..., жили курди, вірмени, євреї, росіяни та ін. Це були золоті часи. Ми й гадки не мали, що таке націоналізм. А потім він нас знищив. Євреї поїхали до Ізраїлю, вірмени – до Вірменії, росіяни – до Росії тощо. Російську мову ледве викладають, і це для нас катастрофа. Англійська мова залишається мовою піднесеної еліти, а втрата російської мови відрізає середньостатистичного грузина від зовнішнього світу. Усі наші навчальні книжки, наші енциклопедії з мистецтва, літератури, історії, науки написані російською мовою, а не грузинською. Молоді грузини не спроможні спілкуватися з вірменами або осетинами. Ця неграмотність спричиняє етнічну сепарацію. Знадобляться роки для того, щоб молоді нації країн Центральної Азії змогли подолати мовні труднощі. Для цього знадобиться мобілізація освітньої системи, а також висококваліфіковане мовне планування для інтеграції з системою світової економіки».

Концепція світової мовної системи допомагає зрозуміти особливості глобалізації англійської мови та ролі інших провідних мов, особливо зі становленням нової світової державності. Наші концептуальні моделі допомагають зберегти європейське поняття про мови: з одного боку, це основна мова (часто державна), до якої ставляться зі значною прихильністю та яка вважається народною, а з іншого боку, це елітні «іноземні» мови. Якщо мови є манерою поведінки, є багато людей, які застосовують цю манеру за сприятливих умов. При цьому незрозумілою залишається ієрархія: функціональний мультилінгвізм є характерним для багатьох куточків світу. Модель де Свена допомагає зрозуміти один важливий факт: мови є вибірковими. Як результат вони можуть поширюватися й зменшувати територію свого функціонування залежно від рівня їхньої корисності. На міжнародній арені існує проблема мовного вибору. Це не обов'язково пов'язане з домінуванням однієї мови над іншою, а з вибором мовного середовища, де можуть співіснувати декілька

мов (Mühlhäusler, 1997). При визначенні геостратегії мов фундаментальне питання полягає в тому, чи можна впливати на цей вибір засобами відповідної політики й планування, а також чим саме спричинене домінування однієї мови над іншою.

У процесі вивчення проблеми геостратегії особливо виникає таке питання: чого ж саме ми хочемо від світового мовного режиму? Ураховуючи ту загрозу, що її становить лінгвістичному різноманіттю англійська мова як єдина світова мова, а також думку про те, що це культурне різноманіття необхідно зберегти, хоча б якимось мовним плануванням стає неминучим. Це різноманіття може бути індивідуальним або соціальним. Глобалізація суттєво усунула можливість планування для соціального білінгвізму, тобто такого планування ситуації, за якої світ може бути поділений на декілька лінгвістичних галузей впливу, у кожній із яких домінує регіональна мова (не обов'язково англійська), із дуже обмеженим контактуванням між собою. Здається, що звичні економічні й технологічні реалії вимагають розвитку світової мови *lingua franca*, головним претендентом на яку є англійська мова. Якщо регіональною мовою є не англійська, то ті, хто бажає спілкуватися на глобальному та регіональному рівнях, мають бути білінгвами, тобто здатними спілкуватися двома мовами. Їм може знадобитися володіти мовою на третьому або четвертому рівнях для того, щоб спілкуватися на національному або локальному рівнях. Рациональне планування означатиме, що користувачам англійської мови слід оволодіти додатковою мовою для того, щоб підтримувати провідні позиції англійської мови та впроваджувати її у все нові галузі. Із цієї причини індивідуальний білінгвізм та мультилінгвізм, створення мовної екології, які дозволять користувачеві відносно вільно переключатися між лінгвістичними кодами, є єдиним можливим варіантом. Якщо б міжнародне суспільство поставило перед собою таку мету, стала б необхідною реконструкція освітніх систем, а також упровадження можливостей для вивчення мов. Узагалі-то вивчення й викладання – це цілком різні речі: більшість мов вивчають, а не викладають (їх вивчають люди для того, щоб вижи-

ти або досягти успіху). Отже, необхідно впроваджувати можливості для оволодіння ними.

Однак проблема підтримання англійської мови й забезпечення при цьому інших альтернатив полягає в тому, що популярна культура вже допомогла англійській мові укорінитися в усіх галузях, і тому користувачі англійської мови не мають великого бажання розширювати свої лінгвістичні горизонти (розділ 8). Мало того, якщо ми прагнули б обмежити галузі функціонування англійської мови, то необхідно було б робити це в усіх галузях, тому що на селективній основі успішним цей захід не буде.

Коли міжнародне суспільство прагнуло вплинути на те, як відбувається процес міжнародної комунікації, Захід зміг досягти того, щоб цей процес був вільний і незалежний. Преса як могла відстоювала своє право на вільне вираження. Питання мультилінгвізму в цій ситуації було актуальним. Однак підтримувати мультилінгвізм за таких умов було надзвичайно складно. Література, присвячена мовному плануванню, містить небагато інформації про те, як саме розглядати лінгвістичні питання так, щоб вони враховували соціальні аспекти мови: за загальноприйнятим визначенням, мовне планування є суто лінгвістичною проблемою (Haugen, 1966). Якщо фахівці, які займаються мовним плануванням, точно не знають, як організувати розгляд цих питань на національному рівні, то світова дискусія на цю тему тим паче знаходиться поза межами нашого дослідження.

Однак ми маємо власні приклади з різних галузей. Існують численні проблеми (із сфери морських законів або довколишнього середовища), які стояли на порядку денному різних міжнародних організацій упродовж багатьох років. Щодо регіонального рівня, узяти хоча б Європу, наразі триває справжня мовна революція, спрямована на збереження та розвиток локальних мов і складання Європейської хартії регіональних мов і мов меншин.

Наразі існує мало літератури, що присвячена питанням мовної політики та планування на міжнародному рівні. Альтернативні стратегії інтерлінгвізму, описані в розділі 2, не мають достатнього практичного об-

ґрунтування, і мало уваги приділяється особливостям функціонування мови в міжнародних організаціях, а характерні риси застосування мови в наддержавних і транснаціональних організаціях і досі залишаються невивченими. Були опубліковані деякі праці, присвячені аналізу мовних особливостей у міжнародних і регіональних організаціях: у Європейському Союзі (Labrie, 1993; Schlossmacher, 1994) та ООН (Pearl, 1996). Крім того, ці організації також займаються мовним плануванням на міжорганізаційному рівні, але це не дуже цікаво для тих лінгвістів, які займаються вивченням особливостей першої мови. Мовне планування, яке фінансують уряди, часто фокусує свою увагу на окремих країнах і окремих ситуаціях. Однак політичні захисні системи ООН і ЄС ускладнюють процес збирання надійної інформації.

У ЄС усе, звісно, набагато складніше, ніж в ООН: ООН є міжурядовою організацією, і її мовна політика повинна бути збалансованою й ефективною. У свою чергу, мовна політика ЄС, як зазначає Клод Трюшо в розділі 7, залежить від того, якого саме союзу бажають його члени: зони вільної торгівлі або ж інтегрованого суспільства. Навіть якщо вдасться дійти домовленостей і досягти мети, то засоби досягнення цієї мети є нечіткими. Чим більшою стає різниця між формальною й неформальною мовами в ООН та ЄС, тим більш нерелевантною стає мовна політика. Кожен фахівець із мовного планування знає, що важко змінити неформальну мовну поведінку.

Деякі вважають, що ЄС є не просто угрупованням урядів, це угруповання країн: його соціальна політика й планування охоплює цілі суспільства. Якщо розглядати геостратегію мов, не можна зупинятися на міжнародних організаціях, необхідно розглядати лінгвістичну економіку на глобальному рівні. Це означає переглянути й покращити процес збирання даних (наприклад, започаткувати глобальну обсерваторію, як це було запропоновано в розділі 14) і виносити лінгвістичні проблеми на спільний розгляд.

Питання глобальної мовної політики не обмежується урядами. ООН, ЄС та інші організації, як-от: NAFTA, НАТО або Організація африканської єдності, є об'єднанням держав, чия діяльність спрямована на досягнення спі-

льної мети. Багато питань, які були розглянуті в цій книзі, торкаються міжнародних стосунків: світ складається з незалежних держав, кожна з яких має власну мовну політику. Тут описані зміни, які мають місце в географічних і політичних регіонах світу: занепад російської мови в Європі, роль німецької мови, вплив націоналізму й конкуруючі сфери впливу в країнах Центральної Азії тощо. Ключовим елементом усіх цих регіонів є освітня політика – можливо, найважливіша галузь, яку контролюють уряди. Національна освітня політика визначає, які мови застосовуватимуться в процесі набуття знання, які мови використовуватимуться для надання або позбавлення прав певних частин населення, а також, як саме зберігатиметься й підтримуватиметься соціальна і культурна цілісність. Прямий зв'язок з освітньою політикою має економічна та культурна політика. Вони перетинаються у сфері культурної продукції при застосуванні людського й фінансового капіталу. У галузі освіти постійно постають питання вибору: яка мова має бути домінантною або яким мовам треба надавати перевагу.

Сучасне занепокоєння Європи й Північної Америки щодо занепаду й смерті мов живиться зацікавленістю лінгвістів зберігати мови для них самих, але воно також підсилене підвищенням мобільності людей і освітнього рівня. Уживають чимало заходів для збереження й відновлення локальних мов (Фетт описує це в розділі 2 як плурілінгвізм). Однак стає все складніше підтримувати стабільну базу, на якій можна було б відбудувати необхідні культурні та економічні структури. Частково це пов'язане з тим, що більшістю мов національних меншин в Європі розмовляють лише білінгви, а передача мовної компетенції від покоління до покоління є дуже нестабільною. Що стосується інших куточків світу, прогнози щодо смерті мов жахливі: очікують, що її рівень в ХХІ ст. складатиме близько 90% мов. У тих частинах світу, де превалює мультилінгвізм (наприклад, Африка), більшість заходів є неможливими через нестачу ресурсів.

Хоча уряди є головними учасниками процесу мовного функціонування й вибору, самі мови не завжди дотримуються своїх кордонів: існує відмін-

ність між інтернаціональною й глобальною геостратегією мов. У багатьох країнах світу, чий кордони були визначені лише в минулому столітті, або ж де до загальноприйнятого способу життя людей лише нещодавно були впроваджені сучасні аспекти, політичні кордони жодним чином не пов'язані з мовою. Крім того, сучасна система транспорту, яка дозволяє людям легко переміщатися, перетворила міста на справжні Вавилонські вежі; тож простий мовний менеджмент став дуже актуальним питанням навіть на локальному рівні.

Таким чином, мовна геостратегія сягає далеко за межі урядів та охоплює всі форми лінгвістичної інтеракції та всіх її діячів. Мовна політика, спрямована на те, щоб стримати процес глобалізації або поширення світової культури, не буде успішною. Питання, яке постає перед нами, полягає в тому, як саме застосовувати процеси глобалізації для того, щоб визначити глобальну мету мов. Першим кроком до цього є визнання необхідності мовного різноманіття. Для цього не треба погоджуватися з гіпотезою Сепіра-Уорфа про те, що різноманіття мов сприяє різноманіттю думки; не треба також визнавати паралель між біологічним різноманіттям і мовним різноманіттям і погоджуватися з тим, що різноманіття думки є таким же важливим для нашого спільного майбутнього, як і різноманіття видів.

Водночас ми як мешканці світу, який зменшують технології та який стає стиснутим завдяки збільшенню населення, маємо визнати необхідність прямої комунікації. Лінгвістична єдність буде надзвичайно важливою в тому випадку, якщо процес глобальної інтеграції продовжуватиме йти тим шляхом, коли учасники можуть самі контролювати результат. Тому нам потрібна спільна мова. У найближчому майбутньому такою мовою стане англійська, якщо тільки ми не спробуємо шукати якусь іншу альтернативу, як, наприклад, мову есперанто.

Однак, якщо англійська все ж таки стане нашою мовою *lingua franca*, ми маємо запобігати її втручанням в царини інших мов. Дуже важко собі уявити, як цьому можна сприяти юридично. Тому треба шукати інші шля-

хи.

На думку Жака Море, уже час внести ці питання на міжнародний і глобальний розгляд. Ми вважаємо, що наразі необхідно збирати дані, але в цьому процесі мають брати участь не тільки лінгвісти, а й інші фахівці, і вести спільний діалог, розробляти спільні програми. Водночас на глобальному рівні необхідно вживати заходів для збільшення кількості й підвищення якості так званих мовних фасилітаторів, які могли б передавати повідомлення різними мовами й навчали б мовам. Важливо також продовжувати розробляти такі технологічні засоби для подолання мовних бар'єрів, які працюватимуть із маленькими мовами й сприятимуть об'єднанню мовців однієї й різних мов. Особливу увагу треба приділяти розширенню сфери дії цих технології, а також розробці основ мов.

Звісно, ці заходи не сприятимуть магічному вирішенню етичних і політичних проблем, а також не допоможуть зробити вибір між вільною торгівлею й збереженням культури. Однак вони сприятимуть збільшенню порозуміння у вирішенні цих питань, а також розробці спільної стратегії руху до більш справедливого, рівноправного та ефективного лінгвістичного порядку.

Бібліографічні посилання

1. Barber, Benjamin 1996, *Jihad vs. McWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World*, New York, Ballantine.
2. Bauman, Zygmunt 1998, *Globalisation: The Human Consequences*, New York, Columbia University Press.
3. Boli, John and Thomas, George M. (eds.) 1999, *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*, Stanford, CA, Stanford University Press.
4. Crystal, David 2000, *Language Death*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.
5. de Swaan, Abram 1988a, 'A political sociology of the world language system (1): The dynamics of language spread,' *Language Problems and Language Planning* 22(1): 63–75.
6. de Swaan, Abram 1988b, 'A political sociology of the world language system (2): The unequal exchange of texts,' *Language Problems and Language Plan-*

- ning 22(2), 109–128.
7. Dezalay, Yves and Garth, Bryant 2000, 'L'imp'erialisme de la vertu,' *Le Monde Diplomatique*, May: 8–9.
 8. Edwards, John 1995, *Multilingualism*, London, Penguin.
 9. Fishman, Joshua A. 1991, *Reversing Language Shift*, Clevedon and Philadelphia, *Multilingual Matters*.
 10. Friedman, Thomas L. 1999, *The Lexus and the Olive Tree*, New York, Farrar Straus Giroux.
 11. Galeano, Eduardo 2000, *Upside Down: A Primer for the Looking-Glass World*, New York, Henry Holt.
 12. Graddol, David 1997, *The Future of English?*, London, The British Council.
 13. Grimes, Barbara F. (ed.) 2000, *Ethnologue: Languages of the World*, 14th edition, Dallas, TX, SIL International.
 14. Haugen, Einar 1966, 'Dialect, Language, Nation,' *American Anthropologist* 68: 922–935.
 15. Kaplan, Robert D. 2000, 'Where Europe vanishes,' *Atlantic Monthly* November: 67–81.
 16. Kellman, Steven G. 2000, *The Translingual Imagination*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
 17. Labrie, Normand 1993, *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris, Champion.
 18. Marcuse, Herbert 1964, *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Boston, MA, Beacon Press.
 19. Mühlhäusler, Peter 1997, 'Language ecology: Contact without conflict,' in Martin Pütz (ed.), *Language Choices: Conditions, Constraints, and Consequences*, Amsterdam, Benjamins, pp. 3–15.
 20. Nettle, Daniel 1999, *Linguistic Diversity*, Oxford and New York, Oxford University Press.

ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЛІНГВІСТИЧНЕ РІЗНОМАНІТТЯ

Майкл М. Морріс

СКЛАДНІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ НАСЛІДКИ

Добре структурована інтеграція в Північній Америці була спрямована на досягнення певних економічних і політичних результатів. Зокрема Північноамериканська угода про вільну торгівлю (NAFTA – the North American Free Trade Area) передбачала економічне зростання й інвестиції, а також політичну взаємодію між трьома країнами-партнерами: Канадою, Мексикою й США. Упродовж 1990-х рр. інвестування й торгівля між трьома партнерами швидко збільшувалися і, незважаючи на різні економічні складнощі процесу інтеграції, укріпляла їхнє політичне співробітництво. Із точки зору досягнення цих економічних і політичних завдань, NAFTA була дуже успішною. Назва вебсайту, що містить слово NAFTA (www.naftaworks.org), Міністерства комерції й індустріального розвитку Посольства Мексики у Вашингтоні свідчить про успіх проекту: NAFTA працює!

Аргументи проти NAFTA часто фокусуються на тих пунктах, що залишилися поза угодою й мали негативні результати. Обговорення тих аспектів, які залишилися поза NAFTA, варіюються від політичних (підтримка демократії в Мексиці) до соціоекономічних (гарантія зайнятості в США й Канаді, трудові права в цих трьох країнах, міграція з Мексики) і культурних питань (захист національної культури й мови).

Представники трьох країн, які займалися створенням політики, уважали, що ці питання не відповідають специфічним комерційним цілям NAFTA й тому мають бути виключеними з угоди для уникнення зайвих проблем. Політичні протистояння, які призвели до укладення в 1994 р. угоди про економічну інтеграцію, зумовили згадування кількох некомерційних питань у NAFTA, а також включення до неї стандартів праці та довколишнього середовища; хоча, ураховуючи основну мету угоди (встановлення вільної торгів-

лі), акцент робили більше на економічних питаннях, які були означені досить вузько й наголошували на тому, що північноамериканська торгівля й інвестування мають відбуватися без втручання національної податкової й фінансової політики, а також вони не повинні враховувати принципів загальної комерційної політики.

Одна група складних питань, які були залишені поза NAFTA, є особливо цікавою – це проблеми культури, мови й міграції. Вони пов'язані один з одним, тісно перетинаються з тими економічними аспектами, які прописані в NAFTA. Коли великі групи людей перетинали кордони Північної Америки, особливо з Мексики до США, вони перенесли з собою мови й культури своїх рідних земель, викликаючи таким чином хвилювання на новій території. Були певні застереження щодо широкомасштабної міграції мексиканців: американці будуть позбавлені робочих місць; крім того, з'явиться велика кількість іспаномовних анклавів, які не асимілюються в американській культурі.

Прихильники NAFTA не бажали перевантажувати угоду такими питаннями. Вони очікували, що всі партнери сприятимуть створенню робочих місць у своїх країнах, допомагаючи потокам людей, які мігрують з Мексики до США, та асиміляції мексиканців, які вже проживають у США. При такому позитивному для NAFTA сценарії сили вільного ринку розповсюджуватимуть англійську мову та американізацію серед усіх основних груп, які проживають у США. Канадці та мексиканці виявили схвильованість через те, що завдяки вільному ринкові американська культура й американський варіант англійської мови поширюватимуться в їхніх країнах (Labrie 1995, с. 111–139).

Різне ставлення до питань, які не включені в NAFTA, зумовило низку проблем. Можна погодитися з тим, що вони пов'язані з аспектами, прописаними в угоді, і ця взаємодія є іноді позитивною, а іноді – негативною. Існує розбіжність у думках про природу цієї взаємодії, а також про те, який ефект переважає: позитивний чи негативний. Усі партнери NAFTA мають економічний стимул для співробітництва шляхом інтеграції, але кожен із них застерігає, що зростаюча взаємозалежність послабить конт-

роль національної держави над національною культурою, мовою й людьми, які перетинають їхні кордони. Вільні відносини між інтеграцією й не прописаними в NAFTA питаннями залишають чимало простору для полеміки. Чи виправдає NAFTA широкомасштабну еміграцію мексиканців до США, не звертаючи уваги на іспаномовні етнічні анклав за умови, що ринок праці буде задоволений? Можливо, NAFTA створить умови для підтримання еміграції мексиканців до США, будуючи при цьому такий ринок праці, де мексиканці зможуть асимілюватися до США.

Вторинні характеристики співвідношення питань, прописаних у NAFTA, і тих, які не прописані там, ускладнюють визначення причини й наслідків. Безсумнівно, інтеграція суттєво впливає на основні мови, які функціонують у Північній Америці, хоча цей вплив непрямий і розсіяний. Співвідношення між цими питаннями часто є нечітким та потребує ретельного аналізу.

Принцип «вільного ринку», якого дотримується Європейський Союз (ЄС), спричинив подібні відгуки щодо підтримання національних (і субнаціональних) культур і мов, коли прискорився процес інтеграції, який відрізнявся від NAFTA, тому вплив був очевидним. Інтеграцію з ЄС розглядали як динамічний процес, у якому економічне співробітництво поступово розширюється й охоплює інші формальні питання. Наприклад, економічна угода між шістьма країнами-засновниками ЄС (тоді – Європейського економічного співтовариства) з часом включила в себе питання соціальної політики й мови. Уважали, що треба підтримувати мови національних меншин та розвивати мультилінгвізм. Залишається лише спостерігати, чи досягне успіху ЄС у врівноваженні національних і субнаціональних культур і мов.

NAFTA ж, навпаки, вважає інтеграцію статичною ситуацією, коли партнери відкрито в юридичному документі домовилися, які саме питання (в основному економічні) варто включати в нього, замовчуючи при цьому ті питання, які не стосуються економіки. Прихильники європейської інтеграції вважають динамізм здоровим трендом, а підтримання стабільності в розподі-

лі питань, що їх визначено NAFTA, є вкрай необхідним для підтримання дії цієї угоди. Питання, що їх було виключено з NAFTA (наприклад, пов'язані з політикою культури, мови й міграції), розглядалися як такі, що є політично спірними й знаходяться поза сферою дії угоди про вільну торгівлю.

Відмінності між неформальною й формальною інтеграцією вимагають звернути увагу на складний процес інтеграції в Північній Америці, який *де-юре* включає економічні питання (прописані в NAFTA), що *де-факто* взаємодіють із неекономічними (виключеними з NAFTA). Обидві сфери відзначені зростаючою взаємодією й взаємозалежністю. Отже, спостерігається незапланована або неструктурована інтеграція, яка взаємодіє з більш структурованими, формальними підходами до регіональної інтеграції, як у випадку з NAFTA. Регіональна інтеграція, так само, як структурована й неструктурована, постійно взаємодіє й впливає на питання, пов'язані з мовою; у цьому випадку вони розглядаються як невід'ємні частини процесу регіональної інтеграції. Розбіжність у контексті відносин між Мексикою й США полягає у відмінностях між «фактичною інтеграцією» й «керованою інтеграцією» (Weintraub 1999). Неформальна інтеграція між цими двома країнами посилюється, але вона часто є анархічною й повільною, хоча процес NAFTA орієнтується на правила й порядок. Зрозумілим є те, що «фактична інтеграція» (незапланована інтеграція) може мати неочікувані наслідки, а процесом формальної інтеграції можна ефективно керувати. Проте неуправління процесом формальної інтеграції може ускладнюватися в результаті перетину з неформальною інтеграцією.

Зростаюча взаємозалежність між сферою відносного порядку й відносного безладу є доволі складною. Політика у сфері мови й культури включає нерівноправні спроби кожної сторони контролювати цю сферу. Така ж ситуація має місце між партнерами NAFTA. Стиль керування питаннями мови й культури, який задовольнив би всіх, є асиметричним і дуже складним.

Партнери NAFTA мали намір розділити неекономічні питання й економічну угоду. Однак постійно зростаюча північноамериканська інтеграція є

дуже динамічною, а самі країни-партнери постійно взаємодіють між собою. Деякими аспектами цього динамічного процесу інтеграції NAFTA керує, а іншими – ні, однак загальний результат є абсолютно непередбачуваним. У цьому контексті варто наголосити на політиці, що стосується мови й культури, якою постійно намагаються управляти керівники країн Північної Америки. Вони вимушені контролювати ці питання ще сильніше, що частково пов'язано з домінуючою роллю англійської мови. Основні проблеми, які мають вирішувати ті країни Північної Америки, де домінує неанглійська мова, пов'язані з негативним впливом на їхні мови, що спричинить процес інтеграції. У Північній Америці більшість громадян вважають, що зростаюча взаємозалежність не повинна збільшити роль іспанської мови в країні, тим паче за рахунок англійської.

NAFTA включає в себе лише три країни, але лінгвістична ситуація є дуже складною. Канада проводить федеральну й регіональну мовну політику, а в США вона є ще більш децентралізованою. США й Мексика тісно взаємодіють в усіх галузях, що пояснює транснаціональний характер сфери міграції, поширення й підтримання мови, а також культури. Пуерто-Рико включена в угоду NAFTA під егідою США. Ця країна має особливу лінгвістичну ситуацію, що спричинена зростанням взаємозалежності із партнерами NAFTA. Мало того, культурно-лінгвістична взаємодія є складною навіть між тими пуерториканцями, які проживають на острівній частині країни й тими, хто проживає на її материковій частині.

Внутрішня мовна політика NAFTA (між її партнерами) ускладнюється зовнішньою, тобто відносинами між країнами-партнерами NAFTA й іншими країнами. Процес інтеграції відбувається по всій території Північної Америки, зокрема тій, що сконцентрована навколо США. Геополітичний вплив США ще більше розповсюджується Північною Америкою (від Канади до південноамериканської частини континенту, включаючи Карибські острови, Мексику й Центральну Америку). Усі ці території стають усе більше взаємозалежними, що викликає багато наслідків, включаючи мовні. На цій ве-

ликій території існують інші угоди про економічну інтеграцію, але NAFTA має вплив на них і на інші країни, маючи на меті приєднати їх до процесу північноамериканської інтеграції. Про участь США говорять не дуже багато в Південній Америці, і це впливає на інші аспекти взаємозалежності Північної й Південної Америки.

Уплив північноамериканської інтеграції на мовні питання, а також відносини з країнами, які не є партнерами NAFTA, є дуже актуальною проблемою. Однак у цьому розділі акцент робитиметься саме на країни-партнери NAFTA (Канада, Мексика й США, включаючи Пуерто-Рико). Динамічні, непередбачувані наслідки цих відносин можна структурувати, розподіливши їх на позитивні й негативні. Уплив вважається позитивним, якщо він підтримує або сприяє поширенню лінгвістичного різноманіття Північної Америки, негативним – якщо обмежує його. Лінгвістичне різноманіття поважає мовні права національних мовних меншин і схвалює їх культурний внесок. Цей критерій для оцінювання позитивності або негативності впливу не суперечить навіть тим, хто не вважає лінгвістичне різноманіття ефективним. Ті, хто не підтримують лінгвістичне різноманіття, вважатимуть позитивний вплив негативним і навпаки. Тому категоризація цього впливу допоможе прояснити ситуацію для всіх зацікавлених. У висновках узагальнено позитивний і негативний вплив лінгвістичного різноманіття.

ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ

На початку 1990 р. Мексика обрала шлях прискореної економічної інтеграції з США й вступила до NAFTA, що підвищило роль США в національній економіці. Спрямованість мексиканської політики на зближення відносин із США, підвищення статусу англійської мови в країні, а також на реорганізацію ринку праці стала ще відчутнішою. У той же час високий економічний рівень США продовжував приваблювати мільйони мексиканських працівників на північ, де домінувала англійська мова. Однак така прискорена інтеграція підвищила вразливість Мексики, і країна мала вжити

цілу низку заходів для зміцнення національної мовної політики.

Усе більше зближення Мексики з її північним англomовним сусідом сприяло зміцненню загальної впевненості в собі, зокрема в питаннях мовної політики. Зміни почалися в 1980-х рр., а їх кульмінацією став вступ Мексики у NAFTA в 1990-х рр. Нестача впевненості виражалася головним чином у недостатній конкурентоспроможності в економічному просторі Північної Америки. За кордоном вона проявлялася в ігноруванні чималої кількості мексиканців, які проживають у США, тому що повна асиміляція в цій країні здавалася неминучою.

Що стосується лінгвістичної сфери, то мовна політика розширилася для міжнародного простору. Наприклад, Перший міжнародний конгрес з іспанської мови, який проводився в Мексиці у квітні 1997 р., був відкритий головами Мексики та Іспанії – президентом Мексики Ернесто Зеділло й королем Іспанії Хуаном Карлосом I. Різні мовці, включаючи президента Зеділло, наголошували на відповідальній провідній ролі Мексики як найбільшої іспаномовної країни світу в зміцненні світового статусу мови.

Можна виділити цілу низку позитивних тенденцій стосовно Мексики й мексиканців, які проживають у США. Упродовж певного періоду часу спостерігався перехід мексиканців, які проживають у США, від англійської до іспанської мови. Наприклад, із 11826999 мексиканців до п'яти років, які проживають у США, 9054572 є іспаномовними, а 4605389 не дуже добре володіють англійською (1990 Census 1993, с. 87–88). Ці цифри свідчать про те, що близько трьох мільйонів мексиканців у США вже забули іспанську мову, а ще майже половина рухаються в цьому ж напрямі. Мексиканці, які народжуються в США, швидше вільно володітимуть англійською мовою, а не іспанською. Те ж саме стосується дітей молодшого віку. Для мексиканців у США перехід на англійську мову відбувається не так швидко, як для неіспаномовних груп мігрантів. Основними чинниками, що сприяють підтриманню мови, є:

- постійний вплив корінних мовців іспанської з Мексики до США;

- географічне зосередження іммігрантів у вузьких спільнотах, які часто проживають недалеко від мексиканського кордону;
- підтримка уряду Мексики.

Незважаючи на те, що спільнота мексиканців у США є досить великою і наявний стабільний потік мексиканців з і в США, Мексика не цікавилася долею американців мексиканського походження в США. Зміцнення двосторонніх відносин між Мексикою й США в 1990-х рр. і NAFTA сприяли тому, що уряд Мексики почав проявляти більшу ініціативу в підтримці транснаціональних інтересів, включаючи лінгвістичну сферу.

У 1990 р. уряд Мексики створив програму для мексиканських спільнот, які проживають за кордоном (Programme for Mexican Communities Living in Foreign Countries – PMCLFC). Тоді ж було вирішено укласти угоду про вільну торгівлю з США й Канадою. Кількість мексиканських консульств у США зросла до сорока двох, включаючи одне в Пуерто-Рико; працює також двадцять один культурний центр. Освітні програми є найвищим пріоритетом для PMCLFC, тому що англійська мова відіграє в них основну роль (González Gutiérrez 1997, с. 49–67). Заходи, що орієнтуються на мову, включають у себе освіту для дорослих іспанською мовою, розповсюдження іспаномовних підручників, курси з білінгвальної освіти для вчителів США і вчителів-білінгвів із Мексики. Міністерство закордонних справ Мексики фінансує трансляцію радіовипусків «мільних опер» ('Eres un Sueño [You Are a Dream]') в США з 1996 р. та постійно наголошує на важливості освіти й володіння двома мовами.

Деякі статистичні дані вказують на те, що програмою PMCLFC була розвинена ціла низка заходів на території США, хоча ще багато треба зробити для спільноти емігрантів, яка нараховує мільйони людей. У 1997 р. 4000 мексиканських націоналів відвідували уроки іспанської мови в США; у школах США, де навчається велика кількість дітей-мексиканців, було розповсюджено 250000 іспаномовних підручників з історії й географії; 550 американ-

ських вчителів-білінгвів відвідували семінари в США, а інші навчалися на літніх курсах у Мексиці; у програмі обміну вчителями взяли участь близько 300 мексиканських і американських учителів, а ще 100 вчителів-мексиканців викладали учням-іммігрантам в американських школах.

Два доповнення до мексиканської Конституції (1996-1997 рр.) надають нових прав іммігрантам у США й мають позитивний вплив на лінгвістичне різноманіття. Перше доповнення полягало в тому, що мексиканцям не треба їхати до своїх рідних міст, щоб зареєструватися на голосування. Таким чином, американці мексиканського походження мали отримати право впливати на політику Мексики. Однак через політичні й бюрократичні складності це доповнення так і не було впроваджене до 2000 р.

Друге доповнення надає право вихідцям із Мексики прийняти громадянство США, не втрачаючи при цьому своїх мексиканських прав. Людьми мексиканської національності визнаються ті, які народилися на національній території або мексиканці за натуралізацією. Традиційно Мексика вимагала, щоб її громадяни відмовлялися від будь-якого іноземного громадянства; тому це доповнення є ще однією спробою зміцнити відносини мексиканців і американців мексиканського походження в США. Мексиканці, які проживають у США й не хотіли приймати американське громадянство, тепер мають право приймати його без втрачання свого мексиканського громадянства, а ті, хто вже відмовився від мексиканського громадянства, мають п'ять років, щоб прийняти його знову.

Стратегія Мексики, направлена на зміцнення відносин з американцями мексиканського походження, асоціюється з урядом Зеділло, а доповнення до Конституції про подвійне громадянство отримало дуже значну підтримку. Усі політичні партії країни підтримали доповнення в Конгресі, яке було одностановно прийняте сенатом у нижній палаті Конгресу. Довгострокові вимоги такого доповнення мексиканцями, які емігрували за кордон, сприяли міцній підтримці.

Обидва доповнення мають важливий культурний і лінгвістичний

вплив. Поправки до правил голосування й громадянства забезпечують політичне підґрунтя для спільних культурних цінностей мексиканців і американців мексиканського походження. Раніше останні були відсторонені від політичного життя Мексики, а тепер вони мають повне право брати в ньому участь.

Мова є важливим аспектом мексиканської стратегії, направленої на зміцнення зв'язків між цими двома спільнотами. Участь американців мексиканського походження в політичному житті Мексики обов'язково вимагає від них підтримувати контакт із мексиканською культурою й вільно володіти іспанською мовою. Крім того, подвійне громадянство сприятиме тому, щоб мексиканці відвідували свою рідну країну та підтримували зв'язки там, що, знову ж таки, сприятиме їхньому знанню іспанської мови.

Інтеграція відкриває багато можливостей для культурної індустрії Мексики. Деякі критики вимагали звернення уваги на низьку конкурентоспроможність культурної індустрії Мексики й вимагали реформ (Guevara Niebla, García Canclini 1992). Кіноіндустрія Мексики, наприклад, не була відзначена своєю інновацією, а її видавнича індустрія була дуже слабкою в розповсюдженні іспаномовних книг і журналів поза межами країни. Потрібна національна політика, яка могла б допомогти культурній індустрії Мексики реалізувати свій потенціал і розвинути співробітництво з іншими країнами Латинської Америки в цій галузі (Guevara Niebla and García Canclini 1992, с. 297–298). Окрім того, що Мексика відзначена своїм великим національним ринком іспаномовної культурної індустрії, вона розповсюджує свою іспаномовну продукцію в суспільствах американців мексиканського походження та серед іспанців у США.

У Мексиці спостерігалася велика кількість місцевих мов, підтриманню яких не приділяли багато уваги, а домінантною мовою залишалася іспанська. Однак із 1980-х рр. федеральна мовна політика Мексики спрямована на забезпечення мультикультурної, мультлінгвальної освіти для місцевих спільнот. На федеральному рівні мовна політика частково задовольняє потреби

місцевих спільнот і надає їм право на розвиток і підтримку своїх рідних мов і культур, включаючи освітні послуги, які допомагають підтримати мову (Patthey-Chavez 1993–94).

Політики Квебеку взяли курс на континентальну інтеграцію: спочатку приєднавшись до зони вільної торгівлі, а потім – до NAFTA. Це суперечить поглядам мешканців англomовної Канади про те, що угода про вільну торгівлю з США сприятиме американізації національної культури. Французька мова й культура дещо послабляли наслідки американізації у Квебеку, а культурні й лінгвістичні спільні риси Канади й США полегшили втручання більшого партнера в культуру. Націоналісти Квебеку були стурбовані через те, що англomовна більшість становить загрозу культурним і лінгвістичним особливостям усієї провінції федерації, де переважають франкомовні жителі. Квебекці схвалюють континентальну вільну торгівлю і вважають її багатообіцяючою для більшої автономії провінції, включаючи лінгвістичну сферу (Holland 1995, с. 71–84). У Квебеку вільну торгівлю розглядають як інструмент для розповсюдження культурного й лінгвістичного різноманіття, але в багатьох інших провінціях усе ще виникають питання про загрозу англійської мови й втручання США в культуру.

НЕГАТИВНИЙ УПЛИВ

Ціла низка транснаціональних чинників, пов'язаних із NAFTA, сприяла розповсюдженню англійської мови в Мексиці (Pellicer 1995, с. 155–156). Англійська мова продовжує бути другою мовою для мексиканців, а в технічних дисциплінах роль англійської мови продовжує бути домінантною. Зростання комерції та інвестування США підкріплюють роль англійської мови. Транснаціональні чинники зазвичай асоціюються з поширенням англійської мови у світі, а у випадку з Мексикою вони є ще важливішими через спільний кордон і довгі двосторонні відносини з США, а тепер ще й членство в NAFTA.

Через те, що Мексика вразлива до впливу США, розповсюдження англійської мови світом часто вважали негативним. Існує думка, наприклад, що

мовна політика має враховувати поширення англійської мови в Мексиці й сприяти тому, щоб американці, які живуть або працюють там, вивчали іспанську мову, а також розповсюджували її за межами країни, особливо в США (Pellicer 1995, с. 162, 166). Це середньостатистичний погляд у Мексиці. Прихильники більш націоналістичного погляду вважають, що NAFTA наслідуює постімперіалістську ідеологію, чому сприяє США. У цьому звинувачують мексиканські еліти за те, що вони сприяють розповсюдженню англійської мови через свій слабкий націоналізм і палке бажання поширювати інтеграцію, незважаючи на її соціальну й культурну ціну (Hidalgo et al. 1996, с. 134–135).

Це націоналістичне дослідження охоплює поширення англійської мови в різних галузях упродовж останніх десятиліть, але в ньому не згадується те, що ця ситуація дуже розхитала позицію іспанської мови в країні. Також не зазначається, яким саме чином мексиканський уряд міг призупинити розповсюдження англійської мови в країні. Автори фактично визнають, що особисті прагнення мексиканських еліт у приватних галузях відіграли ключову роль у розповсюдженні англійської мови країною (наприклад, через приватну освіту, поширення англійськомовних ЗМІ й публікацій) (Hidalgo et al. 1996, с. 133).

Сапатиська Армія Національного Визволення навмисно спричинила збройний конфлікт у південному штаті Мексики Чіапас у перший день нового 1994 р., саме тоді, коли почала працювати NAFTA. Ця група повстанців, які, за їхнім твердженням, виступали від імені всіх корінних жителів Мексики, обвинувачували NAFTA в підсиленні традиційної субординації корінних мексиканців домінантній національній культурі. Згідно з таким поглядом, реформи NAFTA, спрямовані на модернізацію сільського господарства, включають приватизацію, роблять акцент на експорт, а також на збільшення іноземного й національного інвестування в сільські місцевості, проводяться за рахунок корінних мексиканців. Маргіналізація корінних мексиканських мов є частиною цієї загрози культурному життю місцевих спільнот.

Інтенсифікація культурної й лінгвістичної субординації допомогла

придушити повстання, але порядок денний мирних перемовин між повстанцями й урядом Мексики містив кілька питань, які стосуються мови й культури. Основна вимога бунтівників під час перемовин полягала у визнанні урядом Мексики прав корінних мексиканців на збереження й підтримку своєї культури й мови. Вона включала право на радіостанції й телеканали, які транслюватимуть програми місцевими мовами Чіапас. Низкою угод 1996 р. було досягнуто обмеженої автономії для корінних мексиканців, включаючи право на мультикультурну освіту й викладання їхніх місцевих мов. Угоди передбачали визнання урядом автономії корінних мексиканців, але тривалий мир ослабнув, тому що, за твердженням повстанців, уряд не виконав своїх обіцянок, зроблених у 1996 р.

Американці мексиканського походження так само, як і численні групи латиноамериканців у США, мають суперечливі погляди: чи має продовжуватися й міцнішати перехід на англійську мову – чи необхідно вживати заходів для підтримання іспанської мови? Незважаючи на очевидний мовний перехід, зрозуміло, що більшість мексиканців у США продовжують розмовляти іспанською мовою.

Двадцять три американські штати визнали англійську мову своєю офіційною мовою з початку руху за функціонування лише англійської мови в середині 1980-х рр. Згідно з цими законами, усі люди, які проживають на території США, мають вільно володіти англійською мовою. На початку 1999 р., наприклад, Верховний Суд США визнав неконституційними закони Аризони, які вимагають, щоб працівники соціальних служб розмовляли на роботі лише англійською мовою.

Національні дебати про білінгвальну освіту стали настільки політизованими, що їхній позитивний вплив на лінгвістичне різноманіття й культурний плюралізм був затьмарений стурбованістю про національну фрагментацію через розповсюдження лінгвістичних гетто. Основна схвилюваність відчувалася в латиноамериканській спільноті. Усе більше батьків-латиноамериканців виступали проти білінгвальної освіти, тому що їх діти,

отримуючи таку освіту, засвоювали англійську мову набагато довше.

Мовна політика Пуерто-Рико має довгу й непросту історію. Достатньо лише згадати, як загальне протистояння між англійською й французькою мовами на острові стримало розповсюдження білінгвізму. Іспанська залишилася повсякденною мовою людей, а англійську застосовують в урядових і комерційних цілях. Англійська була обов'язковим предметом на всіх рівнях освіти, хоча 80% населення залишаються іспаномовними монолінгвами. Пояснюють, що ця аномалія спричинена тривалим та успішним протистоянням між соціокультурно направленим пуерториканським націоналізмом і лінгвістичними вимогами США, що базуються на політичному націоналізмі (Resnick 1993, с. 261). У той же час багато пуерториканців, які проживають на острівній частині країни й мають високий рівень знання англійської мови, навчалися у приватних школах, де викладання ведеться переважно англійською мовою, тому привілейовані групи дуже цінують свій білінгвізм.

Підтримка суспільства в збереженні латиноамериканської культури та іспанської мови на острові обумовила природу політичних дебатів між тими, хто схвалює державність, заохочення статусу федерації або незалежність. Кожна група має знайти собі прихильників у тому, що статус, якого вони бажать, відповідатиме латиноамериканській культурі та іспанській мові. Ці політичні імперативи були неприйнятними для прихильників державності, які були змушені переконати Конгрес США в тому, що отримання островом державності буде легким, а місцеві спільноти – у тому, що лінгвістичний і культурний статус quo не постраждає.

Ще одна велика групи латиноамериканських резидентів у США – американці кубинського походження – також має справлятися з викликами північноамериканської інтеграції. Історія показує, що Куба знаходилася в тісному контакті з континентальною частиною США, і процес інтеграції є доволі перспективним. Чимало транснаціональних людських «мостів», які з'єднують іспаномовні території з континентальною частиною США (тобто Пуерто-Рико, Домініканську Республіку й Мексику), уже сприяють розпо-

всюдженню іспанської мови в США, і з часом до цього списку приєднається ще й Куба. Що стосується Куби, установлення тісних зв'язків між Флоридою й островом зміцнить статус іспанської мови в цьому американському штаті, а англійської мови – на острові. У такому контексті інтеграція сприятиме розповсюдженню лінгвістичного різноманіття по обидва боки Флоридської протоки. Розвиток лінгвістичного різноманіття уповільнюється через постійне втручання американської культури й мови.

Що стосується англomовної Канади, то тут інтеграцію розглядають як таку, що передбачає постійний вплив США, незважаючи на спільну мову. У цьому випадку вважають, що спільна мова загрожує культурній автономії, а Квебек, у свою чергу, активно підтримує континентальну інтеграцію, зміцнюючи при цьому роль французької мови в провінції.

ВИСНОВКИ

Англomовні США залишаються єдиною суперсилою світу, а також посідають провідне місце серед партнерів NAFTA. Спостерігається тенденція розповсюдження англійської мови цією територією для зміцнення північноамериканської інтеграції, а інші – урівноважують тенденцію вільного ринку, яка сприяє розповсюдженню англійської мови. На сучасному етапі поширення мови не є рівномірним, але вона не витіснила жодну місцеву мову з території Північної Америки або поза неї. Останнім часом не були помічені жодні мовні переходи в країнах Північної Америки (включаючи також країни, які не є партнерами NAFTA в Центральній Америці та на території Карибів) з їхньої національної мови на англійську мову. Поширення англійської мови стало надзвичайно сильним, але не варто недооцінювати чинники, які його нейтралізують.

Обмеження на поширення англійської мови можна спостерігати в Пуерто-Рико, що пов'язане із залежністю острова від США. Однак довготривала інтеграція острова з континентом створює ідеальні умови для культурної й лінгвістичної асиміляції. Місцевий націоналізм, який характеризує культурну

й мовну політику, допомагає стримувати поширення американської культури й англійської мови. Прикладами інших північноамериканських країн, де місцева мовна політика сприяє поширенню локальних мов і обмежує функціонування англійської мови під час інтеграції, є Мексика й провінція Квебек у Канаді.

Лінгвістична доля латиноамериканців у США є більш сумнівною, тому що на жодному рівні влади (муніципальному, рівні штату або федеральному рівні) латиноамериканські спільноти не мають права контролювати мовну політику. Із часом латиноамериканці прагнули отримати більшу владу від США, тому що вони були найбільшою мовною меншиною країни, але навіть зростаюча кількість їх представників не була достатньою для того, щоб узаконити статус іспанської мови в країні. Міграційна політика США, яка підтримувала латиноамериканців, в останні роки стала більш вибірковою, тому що тенденція вільного ринку в Північній Америці продовжувала бути направленою на асиміляцію.

Доля іспанської мови в США є важливою для її користувачів, але вона також має великий вплив поза межами країни. Мексиканський журналіст Карлос Фуентес виділив три основні іспаномовні території: Іспанія, Іспанська Америка й США. Лінгвістично різноманітні США мали б активніше підтримувати лінгвістично різноманітну Північну Америку. З іншого боку, дехто в США вважає монолінгвізм і культурну гомогенність важливими для національної єдності, а панування цієї думки всередині країни мало б надзвичайний вплив на північноамериканських партнерів, щоб вони приєдналися до англомовної спільноти.

Цей аналіз позитивних і негативних наслідків показує, що вплив північноамериканської інтеграції на лінгвістичне різноманіття є нерівноправним і часто непередбачуваним. Існує чимало різновидів мовної політики в Північній Америці, які різняться своїми підходами й ефективністю. Немає консенсусу між трьома партнерами NAFTA в питанні про те, як саме керувати культурою й мовою, тому дуже часто угоди NAFTA мають неточ-

ності в пунктах, які не стосуються економіки. Звісно, не консенсус управляє економікою, але економічне співробітництво має бути зміцненим до такого рівня, щоб можна було вирішувати проблеми й питання інших галузей.

Бібліографічні посилання

1. González Gutiérrez, Carlos 1997, 'Decentralized diplomacy: The role of consular offices in Mexico's relations with its diaspora,' in Rodolfo O. de la Garza and Jesús Velasco (eds.), *Bridging the Border: Transforming Mexico-US Relations*, Lanham, MD, Rowman and Littlefield, pp. 49–67.
2. Guevara Niebla, Gilberto and García Canclini, Néstor (eds.) 1992, *La Educación y la Cultura Ante el Tratado de Libre Comercio*, Mexico, Nueva Imagen.
3. Hidalgo, Margarita, Cifuentes, Bárbara and Flores, José 1996, 'The position of English in Mexico: 1940–93,' in Joshua A. Fishman, Andrew W. Conrad and Alma Rubal-Lopez (eds.), *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940–90*, New York, Mouton de Gruyter.
4. Holland, Kenneth 1995, 'Quebec's successful role as champion of North American free trade,' *Quebec Studies* 19: 71–84.
5. Labrie, Normand, 1995 'Les enjeux linguistiques nord-américains de l'Accord de libre-échange entre le Canada, le Mexique et les Etats-Unis: quelles stratégies mettre au point face à l'anglais lingua franca de fait?', in *Langue nationale et mondialisation: enjeux et défis pour le français*, Actes du Séminaire, Québec, le Conseil de la langue française, pp. 111–139.
6. 1990 Census of Population: Persons of Hispanic Origin in the United States, 1993, Washington, DC, US Department of Commerce, CP-3-, August 1993, pp. 87–88.
7. Patthey-Chavez, G.G. 1993–94, 'Language policy and planning in Mexico: Indigenous language policy,' *Annual Review of Applied Linguistics* 14: 200–219.
8. Pellicer, Dora 1995, 'Le droit à la langue nationale face à la globalisation de l'économie: le cas mexicain,' in *Langue nationale et mondialisation: Enjeux et défis pour le français: Actes du Séminaire*. Québec, Conseil de la langue française.

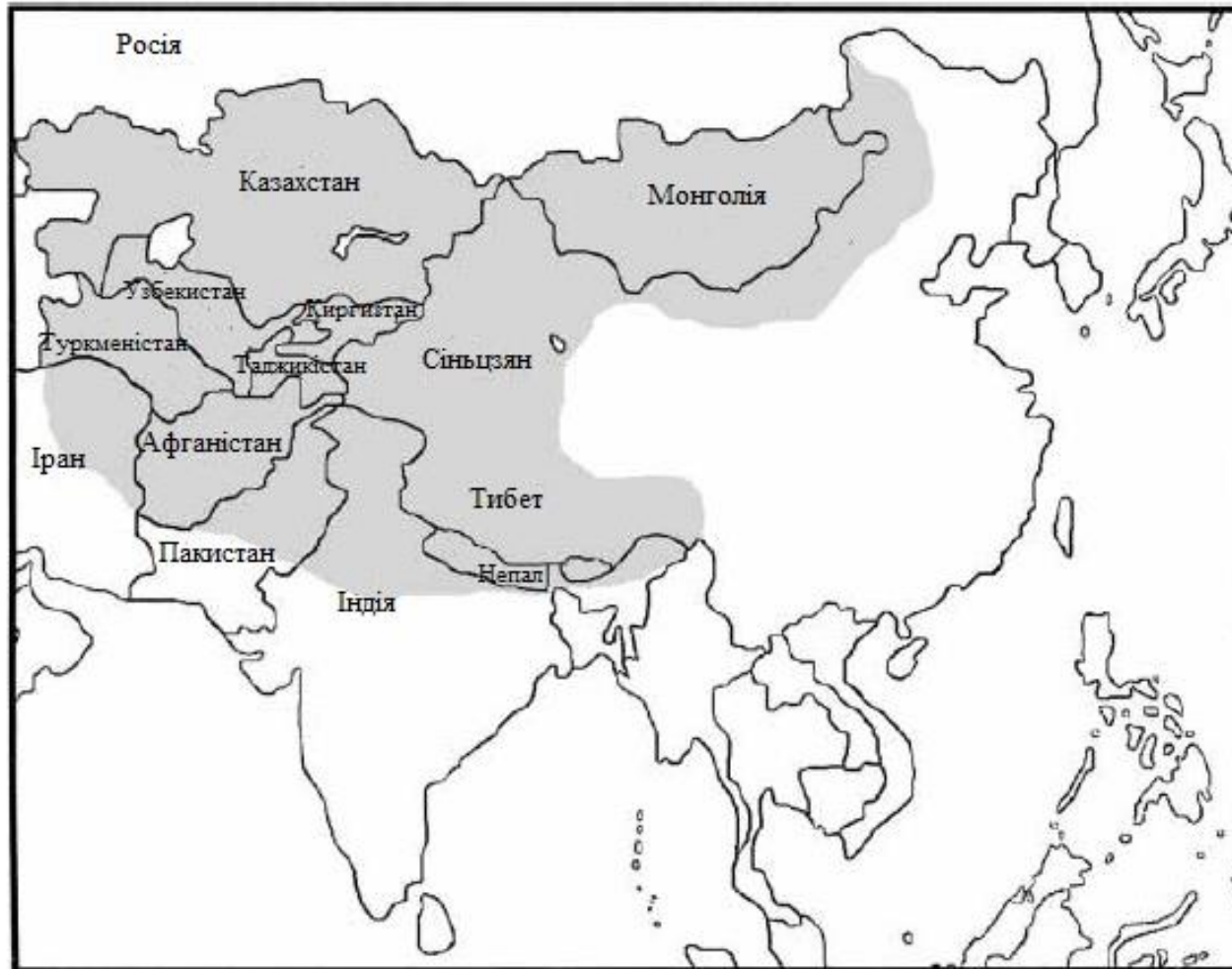
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЗМІНИ В РЕФОРМОВАНИХ ЦЕНТРАЛЬНО-АЗІАТСЬКИХ СУСПІЛЬСТВАХ

Birgit H. Шлайтер

Із погляду суспільств і окремих їх представників мультилінгвізм є яскравою характерною рисою Центральної Азії. Надзвичайно високий рівень мобільності етнічного населення, який був пов'язаний із такими чинниками, як кочовий спосіб життя, війни, торгівля, міграція з політичних або економічних причин і навіть депортації, сприяв мовним контактам і впливу однієї мови на іншу або домінуванню однієї мови над іншою. Окрім того, упродовж ХХ ст. на лінгвістичну ситуацію в Центральній Азії впливав безперервний процес політичної й швидкої реорганізації. Із часом нові широкомасштабні соціополітичні зміни, які мали місце в цьому регіоні з моменту розпаду Радянського Союзу, повністю змінили традиційне мовне оточення. Дослідження основних мов і мов національних меншин Центральної Азії має враховувати загальні соціополітичні умови й офіційні тенденції суспільств, які розмовляють цими мовами.

У сучасних дослідженнях територією Центральної Азії (яка, до речі, є майже настільки великою, як і територія Канади) вважають землі, які починаються на захід від Каспійського моря, охоплюють Хінганські гори на сході від Монголії й від Іранського нагір'я, Гімалаїв і Тибету на півдні до степів Сибіру на півночі. У західній частині Центральної Азії наразі є (уперше в історії після століть гегемонії інших країн) справжні незалежні держави – п'ять колишніх Радянських Республік: Казахстан, Киргизстан, Узбекистан, Туркменістан і Таджикистан. Разом ці п'ять республік складають більш ніж половину величезного центральноазіатського регіону. Як незалежні країни вони повинні розробляти свою власну ідеологію й політику.

Цей розділ присвячений огляду офіційної мовної політики колишніх Радянських Центральноазіатських Республік. Також подані короткі коментарі щодо лінгвістичних тенденцій центральноазіатського регіону взагалі.



■ Центральна Азія (приблизно)

Схема 1.1 Мапа Центральної Азії

Джерело: Форум центральноазіатських досліджень, Стокгольм

ЛІНГВІСТИЧНА ВАРІАТИВНІСТЬ І МОВНА ПОЛІТИКА

Хоча лінгвістичне різноманіття є характерною рисою більшості країн світу, ситуацію Центральної Азії можна вважати особливою через велику кількість мовних сімей у регіоні. Домінують тут тюркські мови, але також є китайська, індоєвропейські (в основному слов'янські та іранські мови), семітські мови та інші. Варто також зазначити, що жителі Центральної Азії зазвичай білінгви або мультилінгви (монолінгви зустрічаються дуже рідко), і мовні контакти відбуваються як між індивідуальними мовцями, так і між цілими спільнотами. Цей факт підсилює взаємодію між мовами. У цьому регіоні спостерігаються декілька типів мовної інтерференції й змішування (Thomason and Kaufman 1988; Bakker 1996).

Лексична інтерференція у формі релексифікації (коли лексична одиниця однієї мови входить до вокабуляру іншої мови) є звичайним явищем у Центральній Азії. Різні ступені такої лексичної реорганізації різняться від обмеженої кількості лексичних переходів до високих рівнів релексифікації, де більшість лексичних елементів, які функціонують в одній або декількох мовах, поєднуються з граматикою іншої мови. Прикладом високого рівня релексифікації може бути варіант мови, яким розмовляє національна мовна меншина – народ абдал, або ейну – в Сінцзян, Китай (Ladstätter and Tietze 1994; Lee-Smith 1996a). Більшість вокабуляру абдал – іранського походження, а морфологія і синтаксис – уйгурського:

Абдал (Lee-Smith 1996a) (жирним виділені уйгурські одиниці)

pedir**im** hattad**in** jεk saŋ atεf ynd**i**
father+1sg.poss. market+abl. one stone fire come+pret.

‘My father brought a flint-stone from the market.’

χanid**a** mikε hεsm**u** nist **mu**?
home+Loc. goat exist+quest.marker not exist quest.marker

‘Are there goats at your home?’

Релексифікація може поєднуватися або супроводжуватися іншим ти-

пом інтерференції, де одна мова структурно пристосовується до іншої, зберігаючи при цьому власні граматичні елементи. Наступні два приклади демонструють, як таджицькі граматичні структури поєдналися з тюркськими. У першому реченні прийменник *ba* є постфіксом і виконує функції постфікса або навіть суфікса, як постфікси й відмінникові закінчення в узбецькій мові (тюркська мова). Побудова родового відмінка в наступному прикладі має таку ж структуру, як конструкція родового відмінка в узбецькій мові: після іменника в родовому відмінку стоїть іменник із суфіксом присвійного відмінка; це суперечить стандартним конструкціям родового відмінка в таджицькій та іранській мовах, де у зворотному порядку згадуються «власник» і те, що йому належить (порівняйте з фразою, що наведена нижче: *čašmoni duxtar*, ‘eyes+marker (-i) of *ezafe* girl’, ‘the girl’s eyes’).

Узбецько-тюркська інтерференція в таджицьку мову (таджицькі елементи й відповідні узбецькі суфікси виділені жирним шрифтом)

šahr**ba** rafta omadam
town+to (from Tajik prep.) go (past ptcl.) I came
‘I’ve been to town.’

(узбецька: šahar**ga** borib keldim)

dux**tara** čašmona**š**
girl+post.particle (from **ro**) eyes+3sg.poss.
‘the girl’s eyes’

(узбецька: qiz**ning** kūzlari)

В обох випадках перерозподіл прийменників і тюркська конструкція родового відмінка стали більш-менш стандартними в тюркських діалектах на досить великій території по обидва боки від сучасного кордону між Таджикистаном і Узбекистаном.

Мови піджин, поява яких є результатом релексифікації, структурного пристосування, морфологічної й синтаксичної симпліфікації, також функціонують у центральноазіатському регіоні. Прикладом є мова кяхта, що виникла

як засіб комунікації між царською Росією й китайськими торговцями на півдні від озера Байкал (Neumann 1966; Nichols 1980); іншим прикладом може слугувати тюрксько-китайська гібридна мова хечжоу (Lee-Smith 1996b).

Приклади мовної інтерференції й змішування мов, наведені вище, є результатом тривалих історичних процесів, обумовлених міграцією й міжетнічною комунікацією, які відбулися природним шляхом і на які бюрократичні механізми не мали жодного впливу. Наприклад, узбеки й таджики (або тюркськомовні та іраномовні національності) жили разом у Туркестані протягом століть, а білінгвізм і мультилінгвізм були для них невід'ємними аспектами культурного життя. Окрім складнощів із лінгвістичною класифікацією мовних варіантів на найвищих рівнях інтерференції, дуже важко передбачити й пояснити результати й подальший розвиток цих лінгвістичних змін. Якщо вважати, що мовні контакти більших суспільств закріплені в їхній літературній традиції, міжлінгвістичні відносини підлягають двосторонньому впливові. Узбецько-таджицький мовний контакт дуже чітко ілюструє цей факт. У випадку цих двох мов мовна інтерференція є двосторонньою, а не односторонньою. Це можна пояснити, звернувшись до мовних варіантів з одного боку й структурним подібностям мов з іншого (порівняйте переклад слова *pray* (молитися): узбецькою *pamoz yqimoq* і таджицькою *pamoz xondan*, де іранське *pamoz* (*prayer* – молитва) функціонує в обох мовах). Так само постійні структурні зміни в одній мові, які є результатом впливу іншої, також указують різні напрями інтерференції для різних частин великого регіону, де мають місце узбецько-таджицькі контакти між великими мовними суспільствами.

У свою чергу, лінгвістичні зміни в Центральній Азії були спричинені бюрократичною владою. Упродовж тривалого часу мовні контакти й мовна політика були й продовжують бути взаємопов'язаними, як два боки однієї монети, незважаючи на різні умови й результати.

Радянська мовна політика була радикальною програмою реформ, яка не досягла своїх цілей і за часів радянської ери була модифікована й переоціне-

на кілька разів. У процесі свого розвитку вона пройшла шлях від всеосяжних реформ на місцевих рівнях до мультилінгвального *modus vivendi* (стиль життя) між всесоюзнаю російською мовою та іншими мовами, що часом супроводжувалося ідеологічно й лінгвістично затемненими баченнями про зближення й злиття національностей (Lewis 1972; 1983; Crisp 1989; Kreindler 1989; Pool 1992; Haarmann 1995).

Незважаючи на всі твердження про рівноправ'я мов, особливо на самому початку, радянська мовна політика підвищувала й підкреслювала привілейований статус російської мови – мови колишньої царської імперії (Blank 1988). Завдяки цьому особливому статусу російської мови, у періоди царської Росії й радянської гегемонії в центральноазіатському регіоні мовна інтерференція була однонаправленою: від російської мови до інших центральноазіатських мов (Krippes 1994a; Akiner 1997). Існує достатньо прикладів релексифікації, коли російськомовні елементи були впроваджені до вокабуляру цільової мови. Наприклад, російське слово *остановка* відразу ж замінило корінне слово *bekat* в узбецькій мові. Через те що російська мова була однією з найпоширеніших і найуживаніших мов регіону, спонтанна російськомовна інтерференція в інші мови була частою, і лексичні одиниці російської мови застосовувалися навіть там, де можна було вжити лексичну одиницю корінної мови. Інтерференція такого типу не є релексифікацією, яка змінює корпус мови, вона є зміною мовного коду (Krippes 1994b), або, якщо розглядати ціле висловлювання, вона означає втручання однієї мови в перформативні акти іншої. Така інтерференція певною мірою випадково залежна від теми, ситуації, а також від окремого мовця та його / її рівня володіння відповідною мовою. Незалежні від речення прислівники, які є результатом інтерференції російської мови, дуже розповсюджені в корінному мовленні Центральної Азії (наприклад, російськомовні слова *ладно*, *хорошо*, *наоборот* функціонують в узбецькій мові замість узбецьких слів *majli*, *jaxši*, *teskari* відповідно). Також можна навести приклади інтерференції лексичних елементів російської мови в структуру речення, наприклад: російське слово *перевести*

застосовується разом з узбецьким словом *qilmoq* (робити) для побудови дієслівної конструкції *perevesti qilmoq*. Іншим прикладом є поєднання російського слова *совсем* з узбецьким *boşqa* (інший) у фразі *sovsem boşqa* (зовсім інший).

Якщо б історичний контекст був інший, то мовна політика в мультилінгвальних оточеннях могла б мати протилежну мету: нейтралізувати або скасувати результати попередніх мовних контактів. Процеси відновлення мови, які наразі мають місце в Центральній Азії, є добрим прикладом цього. Головним чином вони направлені на нейтралізацію ролі російської мови в центральноазіатському мовному оточенні.

Єдина важлива новизна цього процесу полягає в тому, що сучасні центральноазіатські процеси відновлення мови запускаються політичними союзами, які у своїй більшості є незалежними державами, де географічне розмежування певної мовної політики (наприклад, узбецької) стає чітким і впливає на все лінгвістичне середовище в межах політичних кордонів певної держави. Безперечно, цей процес матиме суттєвий вплив на мови національних меншин. Тепер існуватиме великий ризик, що їх буде поглиблено або інтегровано в офіційне стандартне мовне оточення держави або іншої незалежної політичної одиниці. Уже помітний вплив нової політики Узбекистану на мови національних меншин цієї країни (наприклад, на каракалпацьку й таджицьку мови). Реформа, направлена на внесення змін до каракалпацького алфавіту, відображає постійно зростаюче пристосування до узбецької мови, одним із результатів якої може стати те, що каракалпацька мова дуже відрізнятиметься від своєї мови-сестри – казахської мови. Умови для узбецько-таджицького білінгвізму поступово змінюються в результаті вимог, що їх висувають жителям Узбекистану: вони мають показати вільне володіння стандартною узбецькою мовою. На відділеннях таджицької мови в університетах Самарканда й Бухари, наприклад, таджицькомовні студенти, які вивчають таджицьку, повинні взяти певну кількість уроків стандартної узбецької мови під час навчання. Для більшості студентів узбецька мова значно відрізняється

від тієї узбецької мови, яку вони застосовували разом зі своїм таджицьким діалектом у рідномовному оточенні. Унаслідок цього між мовами буде встановлено новий тип стосунків, що призводить до зміни умов для впливу однієї мови на іншу, а також визначатиме вибір мови для різних мовленнєвих ситуацій. Хоча, з точки зору таджиків відмежування таджицькомовних суспільств від узбецькомовних за допомогою державних кордонів може створити суттєвий захист від «узбеканізації» таджицької сторони кордону, нова політична реальність може мати руйнівний вплив на таджицьке мовлення й письмо.

МОВА ЯК ЗАРУЧНИК ПОЛІТИЧНОЇ ГРИ

Традиційно поняття «мовна політика» функціонує в тих випадках, коли мову розглядають як об'єкт для заходів на різних етапах мовного планування. Однак цей факт не знижує важливість мови для політики. Мова також може бути чинником, який обґрунтовує і впливає на політичні рішення, де вона є переважно діючим суб'єктом, а не об'єктом. Із метою розмежування, з одного боку, мовної політики й мовного планування, які передбачають пасивну роль для мови, і, з іншого, – політичних процесів, де мова, головним чином, є діючим компонентом, у цьому розділі ми будемо застосовувати поняття «політика, яка базується на мові».

Ці дві сторони ролі мови в соціополітичних питаннях часто близькі між собою, а іноді – незалежні. Мова є наче заручником у грі, у якій вона повинна рухатися для досягнення певних цілей, у результаті чого мова може знаходитися під впливом. У цьому розділі наведено три приклади для ілюстрації цього аспекту. Перший приклад – це так звана «національна делімітація» Туркестану в 1920-х рр., коли були прийняті перші рішення щодо окреслення колишніх радянських центральноазіатських республік. Другий і третій приклади – це роль російської мови як символу радянської єдності й сучасного становлення нових лінгвістичних символів державності та статусу нації в країнах Центральної Азії.

Хоча цьому й немає історичних підтверджень, але існує думка, що ці

нові кордони між республіками, провінціями й районами колишнього царсько-російського Туркестану ґрунтуються на етнолінгвістичних критеріях, а мова при цьому є визначальним політичним фактором, тобто діючим суб'єктом (Lewis 1972; Kreindler 1995). Становлення цих кордонів дало змогу створити нові умови для лінгвістичного розвитку в регіоні. Наприклад, асиміляції користувачів таджицької мови в тюркськомовному середовищі була уповільнена створенням автономної Таджицької Республіки, яка була першою, що мала кордони в межах Республіки Узбекистан, а потім, у 1929 р., перетворилася на самостійну об'єднану республіку (Carlisle 1994).

Статус класичних туркестанських літературних мов – чагатайської (тюркська) і перської (іранська) – був пізніше розхитаний, тому що новостворені республіки в першу чергу займалися питаннями лінгвістичного середовища на своїх власних територіях і відчували потребу в лінгвістичному покращанні й гомогенізації за умов, які відрізнялися від умов сусідніх республік і регіонів. Розроблялися принципи місцевого мовного планування, як-от: становлення нових літературних мов (наприклад, каракалпакської) і стандартизація вже існуючих літературних мов, що включало в себе зокрема зміни в системі письма: перехід від арабської абетки до латинської системи письма (казахська, узбецька, таджицька мови тощо). Розвиток місцевих мов вочевидь мав визначені прагматичні цілі. Грамотність, рівень якої був дуже низьким (менше ніж 5%) у Центральній Азії за часів становлення Радянської держави, необхідно було підвищувати задля політичної мобілізації мас. Більшовицькі лідери, включаючи самого Леніна, були впевнені, що найшвидший шлях досягнення цієї мети полягав у тому, щоб зробити людей грамотними в їхніх рідних мовах. Наступним кроком у цьому напрямі стала політика 1920-х і початку 1930-х рр. підтримувати представників корінного населення на їхньому кар'єрному шляху в органах місцевої влади (цей процес отримав назву *коренізація*^{*}).

^{*} Див. Fierman 1991, Глава 8, 'Nativization,' с. 166–192.

Паралельне розповсюдження російської мови і, нарешті, домінування цієї мови в колишньому Радянському Союзі є іншим зразком політики, що базується на мові, і мовної політики. Упродовж усього періоду радянської влади російській мові ніколи не надавали формального статусу офіційної або державної мови. Однак із часом вона стала мовою *primus inter pares* (першою серед рівних) і мовою *lingua franca* Радянського Союзу. Одним із важливих заходів, що сприяв її розвитку, був декрет Радянського центрального уряду, оприлюднений 13 березня 1938 р., згідно з яким російська мова стала обов'язковим шкільним предметом в усіх республіках Союзу. Окрім цього, заміна кириличної абетки латинською на початку 1940-х рр. полегшила впровадження російсько-кириличної системи письма в центральноазіатські мови. З часом, особливо після приходу до влади Хрущова в 1950-х рр., російська мова стала основною ознакою радянської соціалістичної єдності. Коли комуністична ідеологія поступово стала беззмістовною, російську мову як символ радянської культури й радянських людей почали сприймати по-іншому; вона була або єдиною рідною мовою, або, мінімум, другою рідною мовою кожного радянського громадянина (Kreindler 1982). Після прийняття законів про освітню реформу 1958-1959 рр. уже не вимагали, щоб дітей навчали їхньою рідною мовою в перших класах школи. Це було серйозним ударом для мов національних меншин, тому що батьки обирали для своїх дітей навчання своєю улюбленою «кар'єрною» мовою – російською. Через двадцять років (приблизно між 1960 і 1980 рр.) близько половини з майже сімдесятьох мов, які функціонували як мови викладання, втратили цю свою функцію. Центральноазіатські мови не постраждали, але зросла кількість шкільних годин навчання російської мови. У той же час суттєво знизилася кількість публікацій місцевими мовами.

Таким чином, радянські лідери використовували російську мову, яка була найпрестижнішою мовою Союзу, мовою влади й гегемонії, задля своїх політичних цілей, а за допомогою відповідної мовної політики могли впливати на вибір мов і навіть управляти ними. На сьогодні добре відомо те, що на-

вчальні програми з російської мови, які були запроваджені в останні десятиліття радянської ери, не були успішними. Там, де функціонували інші мови, ці програми призводили не до розвитку білінгвізму, а були причиною семілінгвізму (Kirkwood 1991; Kreindler 1995).

Символічна функція російської мови як «амальгамуючого чинника» (Moskovich 1989) або «лінгвістичного клею» (Fierman 1985) Радянського Союзу втрачала причину свого існування через його дезінтеграцію. Однак з'явилася інша політична реальність, яка знизила статус російської мови до другої (або навіть іноземної мови) у Центральній Азії та інших колишніх Радянських республіках, де розробляли нову мовну політику.

Менше ніж за рік (липень 1989 р. – травень 1990 р.) п'ять центральноазіатських мов – таджицька, казахська, киргизька, узбецька й туркменська – стали офіційними (державними) мовами у відповідних республіках. Це нікого не здивувало. Це було частиною загальної тенденції Радянських республік. Подібні зміни спостерігалися і в інших частинах Союзу. Мало того, уважали, що це було природним розвитком подій і результатом зусиль багатьох людей республіки, можливо, навіть більшості, що мріяли отримати автономію або навіть незалежність. І знову мова набула вирішальної символічної функції.

У 1991 р., коли розпався Радянський Союз і з'явилися нові держави, ідеї «нація-держави», «одна держава – одна мова», а також ідеї про формування нації стали дуже впливовими. Упродовж семи десятиліть жителі країн уже незалежної Центральної Азії вже мали досвід у формуванні своєї нації.

Наслідуючи радянську й західну традиції, де мова розглядається як один із основних компонентів визначення етнічної приналежності й нації, центральноазіатська мовна політика наділила мову ідеологічною роллю. Перехід від старої радянської мовної політики до місцевої центральноазіатської мовної політики в змінених соціополітичних умовах усе ще знаходиться у стані постійної зміни парадигми, викликаючи конфлікти інтересів не тільки між індивідуумами, але й також між групами індивідуумів. Більшість чолові-

ків і жінок, відповідальних за сучасні мовні закони й суспільні обговорення питань, що стосуються мови, у Центральній Азії, були виховані на принципах радянської мовної політики, що була розроблена й знаходилася під контролем Москви, характеризувалася домінуванням і впливом російської мови. Частина радянської спадщини, яку має переглянути це покоління мовних реформаторів, включає в себе їх власні мовні навички.

ДОТРИМАННЯ ДЕРЖАВНИХ МОВНИХ ЗАКОНІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ АЗІЇ

Відповідно до загальноприйнятої практики радянської ери, п'ять законів про державні мови, прийняті Верховними Радами Центральної Азії в 1989 і 1990 рр., були оприлюднені двома або трьома різними мовами, однією з яких була мова відповідної республіки, а другою – російська. Усі ці закони були схожі між собою своїми принципами й підходами. У першу чергу, вони були законами, що визначали права й обов'язки громадян при використанні мови й вибір мови в суспільних оточеннях. Деякі галузі лінгвістичної взаємодії були вільні від правил, визначених у цих законах: релігійні церемонії (таджицькі, казахські, узбецькі закони) і діяльність збройних сил (казахські, киргизькі та узбецькі закони). Меншою мірою закони стосувалися питань корпусу мови: абетки, вокабуляру й граматики. Пізніше ці питання були врегульовані додатковими законами й пропозиціями, що відбувалося протягом кількох років після першого «раунду» прийняття мовних законів; і в цей же час вони були об'єктом уваги суспільних дебатів, спричинених працею зі встановлення цих законів. Упродовж наступних років ЗМІ та звичайні громадяни приділяли багато уваги питанню «виснаження» корінних мов у Центральній Азії під час останнього радянського «періоду застою».

Перед кінцевим варіантом законів про державну мову було опубліковано багато чорнових версій, які викликали чимало дискусій і навіть спричинили відстрочення прийняття цих законів. Наприклад, перший чорновий варіант узбецького закону про мову з'явився у травні 1989 р. і був опублікова-

ний в газетах узбецькою й російською в червні. Він зумовив опір, спричинений, головним чином, ставленням до російської мови, якій, згідно з думкою критиків, надали такої ж важливої ролі, як узбецькій мові, зробивши її де-факто другою офіційною мовою Узбекистану. Публічна дискусія призвела до появи другого чорнового варіанту, у якому позицію російської мови було суттєво послаблено. Нарешті, було прийнято третю версію закону про державну мову (яка слугувала компромісом між першим і другим його варіантами) в Узбекистані 21 жовтня, а також одразу було зроблено доповнення до Конституції Республіки (параграф 75.1) відносно статусів узбецької й російської мов. До того моменту три республіки (Таджикистан, Казахстан, Киргизстан) вже прийняли закони про свої мови: 22 липня, 22 вересня і 23 вересня відповідно. Туркменський закон, який також розбурхав емоції людей, вступив у силу лише 24 травня 1990 р.

У преамбулах до законів про мову (після декларування про нову офіційну мову) означені гарантії на вільне використання інших, неофіційних мов і на рівні права громадян незалежно від мови. Російській мові було присвоєно звання *мови міжнародного спілкування* й у законах її визначали як основну мову *lingua franca*, яку застосовують представники різних національностей республіки, а також яка слугує інструментом спілкування за межами кордонів республік. Цей статус було надано лише туркменській мові законом Туркменістану.

Чотири закони про мову (окрім таджицької) включали розклад упровадження. Такі загальні поняття, як статус мов і рівноправ'я, набули чинності, щойно почали діяти самі закони. Що стосується статей, де прописані зміни в застосуванні мови, то для повного їх упровадження було передбачено десятилітній період, і кожна стаття мала свій кінцевий термін (Carlson 1994). Скоро стало очевидно, що більшість цих термінів є занадто оптимістичними, а в багатьох випадках – нереалістичними. Як і очікувалося, найбільші затримки у виконанні законів були пов'язані з тими аспектами, які залежали від рівня володіння мовою громадян. Наприклад, перехід до корінних мов в офі-

ційній документації й зустрічах на державно-бюрократичному рівні, де функціонування російської мови було, перш за все, правилом, а не винятком, проходив у повільному темпі, що було обумовлено не лише економічними та політичними чинниками, але й великою кількістю людей, які брали участь у цих заходах. Вони, незалежно від своєї національності, просто не володіли іншою мовою на такому рівні, який дозволив би їм виконувати свої обов'язки потрібною мовою. Це стало причиною перегляду законів про державну мову, а їх упровадження відстрочене на невизначену дату в XXI ст. (Eschment 1998, Fierman 1995a; 1995b; Huskey 1995, Schlyter 1997; 1998a; Smith et al. 1998).

Термінологія, яка функціонувала в законах про мову в Центральній Азії й мовних дебатах щодо розрізнення статусу мов, потребує пояснення. Корінні терміни, якими називали особливий статус п'яти означених мов у відповідних державах, містять одне з двох арабських слів – *dualah* (державний/урядовий) і *tamlakah* (держава/країна/незалежність) – і виглядають так: таджицький термін *zaboni davlati*, туркменський – *davlat dili*, узбецький – *davlat tili*, казахський – *memlekettik til*, киргизький – *tamlekettik til*. У російськомовній версії відповідних законів про мову функціонує термін *государственный язык*. Найадекватіший варіант англійського перекладу буде *official language* або *state language*. Будучи державними, ці мови вважалися представниками або символами своїх держав. Крім того, у поєднанні з поняттям *побудова нації*, коли вся держава визначається як єдина нація, така інтерпретація легко наводить на думку про те, що державна мова є національним символом. Саме це відбувається сьогодні в Узбекистані, де узбецьку мову в усіх промовах і дебатах вважають національним символом країни й називають не лише *davlat tili*, але й *millij til* (національна мова), хоча останнє словосполучення функціонує в значенні *мова національності* (*millij* походить з арабської мови й означає *національний* або *етнічний*). Розвиток Узбекистану ускладнюється тим, що на території країни розташована Автономна Республіка Каракалпакстан, якій узбецьким законом про мову 1989 р. було надано право на власну мовну політику. У першому чорновому варіанті узбецького держав-

ного закону про мову (18 травня 1989 р., параграф 5) Каракалпакстан отримав право називати свою каракалпацьку мову в межах своєї території терміном *davlat tili*. Таким чином, Узбекистан отримав дві офіційні мови, які називалися одним терміном, чиє значення дуже різнилося: узбецька мова була *офіційною й державною*, а каракалпацька – лише *офіційною*. В останній версії закону про мову, яку було прийнято Верховною Радою Узбекистану 21 жовтня, каракалпацька мова не мала статусу *державної*, але для Республіки Каракалпакстан усе ж було прописане право самостійно вирішувати мовні питання на своїй території. Однак цей статус каракалпацької мови слід відрізняти від статусу *локальної офіційної мови*, який отримала казахська державна мова завдяки закону від 1989 р. (параграф 4). Цей статус отримали всі етнічні мови на територіях, де проживає велика кількість їх користувачів. Завдяки автономній мовній політиці Республіки каракалпацька мова набула статусу офіційної мови всієї території Каракалпакстану, незважаючи на те, що кількість каракалпацького населення не переважала в Республіці.

Таким чином, у розглянутих законах про державну мову можна виокремити три рівні *офіційної мови*:

- офіційна мова незалежної держави;
- офіційна мова автономної території;
- офіційна мова місцевої адміністрації.

Переважно на першому рівні й частково на другому означена мова набуває важливого символічного навантаження, представляючи не тільки етнічну групу людей, а й політичну одиницю, визначену з точки зору фізичного простору й соціальної організації.

Єдиною республікою, окрім Узбекистану, яка визнає автономну мовну політику частини своєї території, є Таджикистан. Таджицьким законом про державну мову (параграф 3) Горно-Бадахшанська Автономна Область отримала право визначати власну мовну політику. Окрім положень про політику розвитку й збереження певних мов (наприклад, ягнобська мова в Таджикис-

тані), жодні інші положення щодо мови не були прописані в законі, що іноді призводило до суперечок і вимог національних мовних меншин, особливо тих, які проживають на густонаселених і етнічно гомогенних територіях регіону.

Незважаючи на суттєву еміграцію російськомовного населення після отримання республіками незалежності, ця національна меншина залишається досить великою в країнах Центральної Азії і являє собою, як і за радянських часів, чималу групу населення Казахстану (35%) і Киргизстану (20%), де статус російської мови поступово став доволі складним питанням. Невизначеність формального статусу російської мови щодо титулованих мов спричинила більшу амбівалентність у мовних політиках Казахстану й Киргизстану, ніж в інших республіках. У Казахстані в законі про мову (1989 р.) російській мові було надано статус *мови міжнародного спілкування*. Однак цей закон визначав і гарантії на застосування цієї мови на рівних умовах із державною казахською мовою (Carlson 1994; Fierman 1998). У новій Конституції Казахстану статус російської мови залишається незрозумілим, тому що там зазначалося, що російська мова має працювати на рівних умовах із державною мовою в галузі державної бюрократії. Те ж саме було прописано в новому законі про мову, який було прийнято Парламентом Казахстану влітку 1997 р. (параграфи 5 і 8). Для багатьох людей це означало, що російська мова де-факто була новою офіційною мовою Казахстану, що було відкрито прописане в чорнових варіантах (1990 і 1991 рр.) Декларації про незалежність. Крім того, було зрозуміло, що казахська мова залишалася єдиною державною мовою Казахстану (Dave 1996a; 1996b; Fierman 1998). Незважаючи на те, що формально все ще існує відмінність у статусах казахської й російської мов, підвищення російської мови зміцнило її позиції в Республіці. Новий статус російської мови можна розглядати як інший рівень офіційної мови на додаток до тих трьох рівнів, про які було зазначено вище: статус офіційної мови на рівні державної адміністрації, яка не представляє окрему державу як політичну одиницю.

Таку ситуацію стосовно формального статусу російської мови можна спостерігати в Киргизстані. Ця мова зберігає свої міцні позиції, особливо у сфері вищої освіти. У 1992 р. у столиці (м. Бішкек) було відкрито Міжнародну школу менеджменту й бізнесу, де викладання велося винятково російською мовою, у 1993 р. було відкрито новий Слов'янський університет (Huskey 1995). Наказом Президента від 1994 р. російській мові було присуджено статус офіційної мови деяких регіонів країни. У 1996 р. Конституцією було визначено, що російська мова може функціонувати як офіційна на території всієї Республіки (Pannier 1996). Ці заходи цілком суперечили тому, що було прописане в Законі про мову від 1989 р., згідно з яким (пункт 2), уся урядова й офісна робота, окреслена в законі (параграфи 11, 17 і 19), має виконуватися винятково державною мовою, починаючи з січня 1999 р., після завершення десятилітнього періоду, коли все ще можна застосовувати російську та інші мови.

Російське домінування (людей і мови) в Казахстані й Киргизстані становить серйозну загрозу для зміцнення статусів державних мов у цих республіках. Близько третини корінних казахів у Казахстані, наприклад, володіють російською мовою краще, ніж казахською. Однак державні мови інших колишніх радянських центральноазіатських республік знаходяться у кращому становищі, тому що мають вищий відсоток корінного населення:

- населення Узбекистану складають 75% узбеків, а інші етнічні групи складають менше 1% і не перевищують 10%, включаючи росіян (8%) і таджиків (5%);
- населення Таджикистану складають 63% таджиків і 23% узбеків (що досить багато);
- населення Туркменістану складають 73% туркменів, а двома найбільшими національними меншинами є росіяни (10%) та узбеки (10%).

Питання, що стосуються формування корпусу мови

Більша частина подальшої роботи щодо втілення закону в Центральній

Азії пов'язана не зі статусом, а зі станом мов. У зв'язку з цим дуже часто ведуться дискусії про необхідність підвищення рівня володіння мовою людей, які нею розмовляють, а також про покращення самого корпусу цієї мови. Після опублікування в 1989 р. Закону про мову в Казахстані було призначено державну комісію для контролю над програмою розвитку казахської мови та мов національних меншин Казахської РСР до 2000 р. (Ajbassova et al. 1997, с. 276ff.). Одним із найвпливовіших органів оцінювання цієї програми, яку було опубліковано 1 червня 1990 р., була Казахська Асоціація Мов, започаткована в жовтні 1989 р. (Carlson 1994; Dave 1996b). Схожу діяльність можна також спостерігати й в інших республіках (Carlson 1994). У дебатах про узбецьку мову було зроблено наголос на важливості функціонування високоякісних мовних курсів; було видано методичні посібники для навчання дорослих узбецької мови, особливо для російськомовних студентів і фахівців.

Результати діяльності, спрямованої на підвищення рівня мовного знання, були не дуже вражаючими. Однак вони важливі як початковий крок процесу руху в напрямі фундаментальної соціолінгвістичної трансформації суспільства Центральної Азії. Робота над корпусом мови характеризується великою кількістю неточностей. Вони стосуються зокрема питань вокабуляру, але також торкаються питань письма.

Щодо галузі лексики, загальною тенденцією тут, з одного боку, є стриманість лінгвістів, які попереджають про загрозу «анархії» в тому випадку, якщо допустити занадто багато спонтанності, а з іншого – завзяття користувачів мови «реанімувати» стару лексику або застосовувати слова з корінного мовного матеріалу для збалансування впливу російської мови на лексичний склад мов Центральної Азії: наприклад, казахське *egemendik* (тюркське) замість російського *суверенитет* (суверенітет); туркменське *otly* (тюркське) замість російського *поезд* (потяг) і узбецьке *tajëragoh* (з арабської й перської мов) замість російського *аэропорт* (аеропорт). У галузі новітніх технологій і нової соціополітичної та економічної парадигми дотримуються принципу *інтернаціоналізму*: немає жодної антипатії до західної терміноло-

гії, ураховуючи російськомовну: наприклад, узбецьке *komp'juter* (із російської), *biznes*, *menežer* (з англійської).

У жодному з п'яти центральноазіатських законів про мову 1989-1990 рр. не було тверджень або застережень стосовно сучасної й майбутньої абеток зазначених мов, хоч це питання було доволі суперечливим у минулих законах. Спосіб письма й абетку аналізували головним чином із точки зору історії. Висока цінність старих систем письма, особливо арабської системи як складової центральноазіатської культурної спадщини, зазвичай зазначалася в законах, і були сформульовані умови для майбутніх систем письма, яким навчають у школах і вищих навчальних закладах Центральної Азії (параграф 27 таджицького закону, параграф 25 казахського закону й параграф 16 узбецького закону).

У всіх цих п'яти мовах робилися спроби використовувати арабське письмо впродовж перших десятиліть їхнього існування як літературних мов, перш ніж вони зазнали короткого періоду латинізації в середині 1920-х рр. (Baldauf 1993). За часів політичних переворотів, спричинених розпадом Радянського Союзу, і прийняття державних законів про мову повернення до арабської системи письма було зазначене в порядку денному деяких партій, наприклад, опозиційної групи Бірлік в Узбекистані. Прихильники арабської системи письма в Киргизстані наголошували, що їхні уйгурські та киргизькі побратими успішно користуються цією системою письма в провінції Синьцзян, а відомого радянського письменника Чингіза Айтматова про те, що відродження арабської системи письма в тюркських мовах Центральної Азії полегшить комунікацію між користувачами цих мов, навіть цитували в турецькій газеті (*Türkiye*, 19 лютого 1992 р.). Однак після здобуття незалежності потреба у вивченні арабської системи письма й повному переході від кириличної до арабської системи письма майже повністю зникла. Сьогодні розглядають і обговорюють питання про те, чи варто зберігати кириличну абетку мови, або ж потрібно замінити її латинською. Латинські абетки, які пропонували останнім часом, наведені в кінці цього розділу. Єдиною краї-

ною колишньої Радянської Центральної Азії, що може перейти на арабську систему письма, є Таджикистан. Згадування в таджицькому законі про мову 1989 р. про вивчення й опублікування таджицької літератури арабською системою письма (параграф 27) можна інтерпретувати як передумову подальшого розвитку.

Стосовно латинської системи письма для тюркських мов, були спроби дійти спільного рішення для всього тюркського світу, включаючи Центральну Азію. Першу мультинаціональну конференцію з питань тюркських абеток після розпаду Радянського Союзу було проведено в листопаді 1991 р. в Мармара університеті (м. Стамбул). Усі чотири країни Центральної Азії, де офіційно розмовляють тюркськими мовами, були представлені на конференції. Після її завершення було прийнято рішення створити спільну тюркську абетку з 34 літерами (Devlet 1992). Пізніше було проведено кілька конференцій, включаючи конференції в Анкарі (8-10 березня 1993 р.) й Анталії (21-23 березня 1993 р.), на яких було затверджено абетку, упроваджену в листопаді 1991 р., але одну літеру в ній було замінено (літера *ä* стала літерою *ə*).

Було встановлено спільний тюркський набір латинських літер для майбутніх абеток. Основною ідеєю було створити такі нові тюркські латинські абетки, які б гармоніювали з тюркською, де один письмовий знак повністю відповідав би або частково був ідентичним рисам різних тюркських мов. Наприклад, літері *y* відповідав би напівголосний звук /j/, а літері *s* – дзвінкий африкат /dʒ/.

Протягом наступного року після згаданих конференцій три центральноазіатські уряди прийняли закони щодо переходу їхніх мов до нових латинських абеток. Єдиною мовою, яка відповідала загальним тенденціям тюркських мов, була каракалпацька мова (Ercilasun 1995). Користувачі цієї мови, які не мали своїх представників на стамбульській конференції в листопаді 1991 р., обрали 31 з 34 літер усетюркської абетки. Вони не лише представили власну латинську абетку, але й зробили це без допомоги центрального уряду в Ташкенті, демонструючи таким чином можливість ведення влас-

ної автономної політики у вирішенні питань, які стосувалися мови в Каракалпацькій Республіці. Це право було надано їм узбецьким державним Законом про мову 1989 р. Автономність каракалпацької державної політики щодо мови була також підтверджена прийняттям закону про абетку за шість місяців до впровадження нової латинської абетки для узбецької мови, яка відрізнялася від всетюркської й каракалпацької абеток.

Каракалпацька абетка була складена на основі всетюркських без будь-яких фонологічних змін і без упровадження нових літер. Містячи характерні риси узбецької кириличної абетки, вона охоплювала зміни голосних фонем у літерах *a*, *o* та *ö* (узбецьке написання *ö*), а літеру *c* застосовували виключно для вираження фонетичного звуку, який відповідав російському звукові *ц*. Абсолютно новим було впровадження приголосної літери *ƣ*. Цю літеру було впроваджено для розрізнення фонетичного [ʒ] та [ʧ], які виражали один і той же звук *ж* в узбецькій кириличній абетці. Звук-африкат [ʧ] виражався звичайною літерою *Jj*. Таким чином, узбецькі літери *Jj* і *ƣ* збігалися з усетюркськими *Сс* і *Јј* відповідно. Ще одним відхиленням від усетюркської абетки було збереження твердого знаку *ъ*, який було розміщено в кінці абетки 1993 р. і який зазвичай заміщував апостроф.

Два роки потому, у серпні 1995 р., було зроблено останній перегляд узбецької латинської абетки. Основною мотивацією для зміни абетки було бажання позбутися діакритичних символів, які, як уважали, спричиняють проблеми з використанням клавіатур у майбутньому. Тому замість них біля літери ставили перегорнутий апостроф або ще одну додаткову літеру (наприклад, *o'* замість *ö*, *g'* замість *ğ*, та *ch* замість *ç*).

Модифікована каракалпацька латинська абетка з такими ж змінами (апостроф або додаткова літера замість діакритичних символів) була впроваджена законом парламенту м. Нукус у грудні 1995 р. Це може вказувати на зміну стосовно автономії каракалпацької мовної політики, хоч би в реформі абетки. Для двох мов встановлено однаковий термін (вересень 2005 р.) для завершення процесу змін у латинській системі письма й формального позба-

влення кириличної абетки.

Перша пострадянська абетка туркменської мови, яка належить до тієї ж тюркської групи мов, що й турецька мова, була прийнята 12 квітня 1993 р. (Şimşir 1995). Найбільше побоювання щодо цієї абетки було пов'язано не з тим, що в ній існували відхилення від усетюркської абетки, а з вибором деяких літер: найдивнішими з них були великі літери £ (знак валюти фунт), ¥ (знак японської єни) і \$, а також відповідні маленькі літери ɿ, ʏ і ϕ для фонем /ɜ/, /j/ та /ʃ/ відповідно.

Туркменська й узбецька абетки, а також зміни в каракалпацькій абетці дуже розчарували прихильників загальної латинізації тюркських мов, лінгвістів і політиків (Musaoglu 1994; Şimşir 1995), які працювали над вивченням цього питання на початковій стадії. На молодіжній конференції з тюркських мов, яка проходила в кримському місті Бахчисарай у серпні 1994 р., туркмени й узбеки офіційно погодилися з принципами всетюркської абетки (Ercilasun 1995). Однак уряд жодної з країн не прийняв таке рішення офіційно. З іншого боку, впровадження її призупинилося й можна було очікувати модифікації. Туркмени вже відмовилися від дивних пар літер \$ϕ і Rɿ, які були замінені на пари Şş та Zz відповідно (Clark 1998). Станом на листопад 1999 р. нову туркменську латинську абетку застосовували дуже мало. Узбецька абетка спричинила чимало критики в країні, а саму ідею впровадження іншої системи письма й досі ставлять під сумнів багато людей, включаючи інтелектуалів і вчених, які вочевидь вважають, що лінгвістичні та соціополітичні переваги реформи абетки не варті коштів, які необхідно витратити на впровадження таких змін.

Небажання відмовитися від кириличної абетки на користь латинської в Казахстані та Киргизстані є все ще незрозумілим, якщо враховувати соціодемографічні структури й впливову позицію російської мови в цих двох країнах. Жодні закони стосовно абетки не були затверджені урядами, але було призначено комісії й започатковано проекти для їх вивчення, а також були висунуті пропозиції щодо перегляду сучасної кириличної абетки та впрова-

дження нових латинських абеток.

Щодо перегляду таджицької абетки в Таджикистані офіційно не було прийнято жодних рішень, хоча арабська система письма переважає в цій республіці порівняно з іншими. Наявність таджицької мови в Узбекистані може стати причиною хвилювань і дилем у майбутньому, тому виникає запитання: а чи може латинська абетка функціонувати в узбецькій мові? Інше запитання щодо того, які саме директиви необхідно зробити для населення Таджикистану стосовно системи письма. За часів зіткнень у Самарканді та Бухарі (травень 1996 р.) деякі представники університетів цих міст дотримувалися думки, що Узбекистан і Таджикистан мають співпрацювати в питаннях, які стосуються абетки, тому що узбецька й таджицька мови та літератури тісно пов'язані між собою й мають застосовувати спільну систему письма. Однак це завдання є складним.

РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ ІНТЕРЕСІВ У МОВНИХ ПИТАННЯХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ АЗІЇ

Участь Туреччини в реформуванні тюркської абетки чітко вказує на амбіції цієї країни в «Тюркському світі» Центральної Азії й сусідніх регіонів. Тюркське населення складає близько 65% населення колишньої радянської Центральної Азії, а сама Туреччина є постійним союзником центральноазіатських республік із моменту прийняття ними незалежності на початку 1990-х рр. Єдиним винятком був Таджикистан, де таку роль відігравав Іран, що було пов'язано з історичними й етнокультурними причинами. Варто зазначити, що тюркські групи складають чверть населення республіки. Держави Центральної Азії також виявили бажання прийняти наставництво зазначених країн, хоч контакти й процес співробітництва супроводжувалися конфліктами.

Із лінгвістичної точки зору й порівняно зі стосунками між Туреччиною та тюркськими суспільствами Центральної Азії, таджицько-іранські стосунки є менш складними, тому що таджицьку мову можна розглядати як варіант

перської. Цей зв'язок виявився в таджицькому Законі про мову 1989 р., у якому головну мову Таджикистану назвали *zaboni todžikī (forsī)*, таким чином наголошуючи на тому, що таджицька мова була частиною перської мови (Farsi) і тому займатиме певне місце в класичній перській літературі. Що стосується тюркських мов, усі мови, окрім туркменської, належать до різних підгруп тюркської мовної родини, і тому не можна встановити такий прямий зв'язок між турецькою мовою Туреччини й мовами Центральної Азії.

Турецька мова є найбільшою тюркською мовою, якою розмовляють понад 60 мільйонів людей. Крім того, до розпаду Радянського Союзу вона була єдиною тюркською мовою, яку застосовували й розвивали як офіційну мову незалежної держави впродовж ХХ ст. Цей факт може пояснити прагнення турецького уряду до лінгвістичного співробітництва з іншими користувачами тюркських мов (Musaoglu 1994). Однак із самого початку було зрозуміло, що такі турецько-тюркські контакти можуть спричинити дилему для держав Центральної Азії. Хоч вони позитивно ставляться до такого співробітництва, проте відчують необхідність поводитися більш незалежно в питаннях мови, концентруючись на процесі побудови своєї нації. Такий стан речей пояснював, чому Туреччина мала великий успіх у двосторонньому спілкуванні з новоствореними державами Центральної Азії. Вони укладали між собою бізнес-угоди, Туреччина допомагала з будівельними роботами, були виконані домовленості щодо питань культури й освіти з усіма центральноазіатськими країнами, включаючи Таджикистан. Унаслідок цього турецька мова, що функціонує в Туреччині, розповсюджувалася в Центральній Азії надзвичайно швидко, хоча вона зовсім не була мовою *lingua franca* регіону. Найефективнішими заходами для зміцнення позицій турецької мови в центральноазіатському регіоні були турецькомовне телебачення, яке транслювала Анкара для всіх п'яťох республік, і започаткування загальноосвітніх шкіл закритого типу, де учнів навчали турецькою мовою Туреччини, а мовою

адміністрації була також турецька*. Спільні центральноазіатсько-турецькі стипендії на навчання в університетах Туреччини були доступні для студентів Центральної Азії.

На початку ХХІ ст. ще рано робити якісь чіткі прогнози стосовно майбутнього розподілу сил між різними іноземними міжетнічними або міжнародними мовами в центральноазіатському регіоні. Російська мова займатиме провідні позиції впродовж тривалого часу через те, що вона є природним результатом радянської спадщини, а росіяни все ще складають 17% (близько 10 мільйонів людей) населення республік колишньої радянської Центральної Азії. Сьогодні також спостерігаємо зростаючу зацікавленість західними мовами, які раніше ігнорували, насамперед англійською. У деяких містах (наприклад, Бішкек, Киргизстан) уже надають вищу освіту англійською мовою.

Мови Далекого Сходу також можуть у майбутньому стати важливими іноземними мовами Центральної Азії (Rashid 1998). Через те, що Китай є найближчим сусідом великого тюркського населення (сім мільйонів уйгурів та інших національних меншин) (Enwall 1999) прикордонної провінції Синьцзян, через яку транзитом проходять товари й переїжджають люди, майбутнє поширення китайської мови в центральноазіатському регіоні також треба враховувати. Південна Корея є ще однією країною Далекого Сходу, яка наразі зміцнює свої бізнес-стосунки в Центральній Азії, головним чином у двох найвпливовіших її державах: Казахстані та Узбекистані, де корейська національна меншина складає 0,6% і 1% населення відповідно. Можна помітити, що ці бізнес-стосунки передбачають занурення в корейську культуру, включаючи мову, релігію, історію й повсякденне життя корейців Центральної Азії, багато з яких походить від корейців, які були депортовані з радянського Далекого Сходу за часів сталінського терору 1930-х рр. Упро-

* Згідно з інформацією, отриманою в жовтні 1997 р. від турецькомовної шкільної адміністрації в Ташкенті, загальна кількість турецькомовних шкіл в Узбекистані складала шістнадцять, п'ять з яких були розташовані в столиці; кількість зарахованих на навчання учнів досягала 3000. У ті часи ці школи були дуже популярними й тисячі бажаючих складали іспити, щоб туди потрапити. Що стосується турецьких шкіл в інших державах, такі цифри були надані турецьким щотижневиком *Aksiyon* 9-15 листопада 1996 р.: у Казахстані існували 29 шкіл (5000 учнів), у Киргизстані – 11 шкіл (2200 учнів), у Туркменістані – 14 шкіл (2400 учнів), у Таджикистані – 680 учнів (кількість шкіл не вказана), а в Узбекистані – 18 шкіл (3428 учнів).

довж 1990-х рр. в університетах Казахстану й Узбекистану збільшилося вивчення корейської мови й культури. Окрім поширення відділень в університетах, було започатковано два великі корейські освітні центри: один у м. Алмати в 1991 р. й інший – у м. Ташкент у 1992 р.*. Уряд Південної Кореї фінансує ці центри й забезпечує їх підручниками. Щодо навчання мови, відбувся цікавий перехід від стандартного варіанта корейської мови, який викладали вчителі з Північної Кореї, до стандартного варіанта мови Південної Кореї.

ВИСНОВКИ: КРИЗА ЛІНГВІСТИЧНОГО РІЗНОМАНІТТЯ, ЩО ПРИВОДИТЬ ДО НОВИХ ПАРАДИГМ

У ХХ ст. траплялися такі ситуації, коли питання мови було першочерговим для політики Центральної Азії. Її значимість як символу ідентичності та єдності була першорядною. Становлення нової республіки в Туркестані після захоплення влади більшовиками ґрунтувалося на етнокультурних умовах, які, головним чином, визначалися лінгвістичними чинниками. Окрім того, за допомогою мови радянські політики намагалися створити й підтримувати дух усерадянського націоналізму.

Роль мови в соціополітичній реформі після розпаду Радянського Союзу була не менш важливою. І знову мова є заручником політичної гри, яку застосовують для руху в напрямі нового соціального порядку, в умовах якого сама мова змінює свою форму (тобто поєднуються політика, що базується на мові, і мовна політика).

Сучасні мовні політики в країнах Центральної Азії розвивалися разом з розпадом Радянського Союзу й залишилися в руках людей, яких виховували в стилі радянської державної бюрократії. Така бюрократія, поєднуючись із роботою вже незалежних країн з офіційно визнаними державними мовами над розбудовою своїх націй, робить необхідним централізувати питання мов-

* За інформацією Міністерства освіти Південної Кореї, станом на кінець 1998 р. існувало 37 корейських освітніх центрів у 13 країнах світу.

ного планування в Центральній Азії. Стандартизація не лише корпусу мови, а і її функціонування шляхом упровадження одного варіанта мови, який домінує над усіма іншими варіантами (варіантів однієї мови й інших мов), означає реідентифікацію не лише для представників національних мовних меншин, а й для всього населення.

Принципи центральноазіатських мовних політик національних мовних меншин не є до кінця вивченими. Очевидним є те, що самі посадовці приділяли мало уваги долі мов меншин у нових умовах, які було створено новою мовною політикою у вже незалежних державах. Залежно від низки соціополітичних і соціолінгвістичних передумов, процес лінгвістичної реідентифікації серед груп мовних меншин розвиватиметься на різних етапах, по-різному впливаючи на корінні мови.

В Узбекистані нараховують близько 400000 каракалпаків, що складає 2% загального населення республіки. В інших республіках ця кількість є малою. Таким чином, вони є маленькою центральноазіатською меншиною. Однак те, що вони є членами домінантної тюркської родини й мають власний автономний регіон із правом визначати свою мовну політику, надає їм більше переваг порівняно з багатьма іншими меншинами такого ж розміру. Кількість корейців у Центральній Азії є приблизно такою ж, що й каракалпаків, але їхня ситуація є дещо іншою. Вони не пов'язані з жодним сусіднім населенням, але належать до групи, яку колись депортували з центральноазіатського регіону. Хоча колись тут були радянські колективні господарства, де домінували корейці, більшість із них уже не існує, а населення асимілювалося з місцевим, яке головним чином було російськомовним. Із появою південнокорейського бізнесу траплялися нові зіткнення між центральноазіатськими корейцями й корейською культурою. Ураховуючи всі ці умови, лінгвістична реідентифікація багатьох корейців Центральної Азії може перейти від русифікації до пристосування до корінної мови республіки. На відміну від них, центральноазіатські росіяни, які в жодному разі не є маленькою національною меншиною (близько 10 мільйонів представників), залишаються байдужі-

жими до російської лінгвістичної ідентичності, хоча російська мова є основною мовою *lingua franca* регіону. У той же час статус російської мови постійно змінюється, вона стає іноземною, а її мовцям варто виявляти більше поваги до державної мови їхньої республіки.

Можливо, ще більш інтригуючим є питання про те, що буде з тими меншинами, чийм мовним законами не приділяли уваги та які не мали ніякого доступу до культурної підтримки мовного суспільства. Літнє арабське населення Центральної Азії слугує вдалим прикладом. Це маленьке населення (Fourniau 1991), хоч воно, можливо, є більшим, ніж іноді зазначають в іноземних джерелах, і нараховує десятки тисяч людей. Багато арабів Центральної Азії проживає в Узбекистані, де все ще можна зустріти густо населені арабські території. Як і для багатьох меншин, які проживають у сільській місцевості, їм важко підтримувати свою «арабську» ідентичність. Коли жителів селища Жейнов – колишнього колективного господарства, яке розташоване в південній частині Узбекистану, – запитали про їхні обряди та мову, вони описали себе як етнічну групу, яка має власну мову. Їхня мова, яку вони називали арабською, є значно релексифікованим варіантом арабської мови, або арабсько-таджицька змішана мова. Вони є ізольованим сільським суспільством із низьким рівнем мобільності, і тому їхня мовна асиміляція обмежувалася найближчим середовищем, головним чином, тим, де розмовляли таджицькою мовою. За історичними даними (Saidov and Ravšanov 1996), за радянської ери їхню етнічну ідентичність офіційно не визнавали. Разом з незалежністю вони отримали можливість виражати свою ідентичність. Однак ці люди не враховують майбутній сценарій, у якому вони відкриваються й інтегруються до соціополітичних порядків, які встановлює новий центральний уряд. Що ж тоді станеться з такими мовними середовищами, як, наприклад, арабське селище Жейнов, якщо матимуть місце такі зміни, як мовна стандартизація й освіта для громадян?

Хоч імплементація мовних законів Центральної Азії є довгим і повільним процесом, підвищена зацікавленість лінгвістичними справами в держа-

вах, які щойно здобули незалежність, сприяла тому, що люди стали свідомо замислюватися над власною лінгвістичною долею й мовною ідентичністю. Публічна увага, яку приділяють нормам, прописаним у мовних законах, і лінгвістичним питанням взагалі, мала свій вплив, і наразі можна спостерігати зміни в ставленні до мови. Наприклад, у киргизькому державному законі про мову 1989 р. киргизьку мову позиціонували як одну з найстаріших тюркських мов, що розповсюджує культурне багатство. Після цього прописували, що необхідно вжити заходів для збереження й розвитку киргизької мови, функціонування якої обмежувалося в усіх галузях киргизького суспільства, що було результатом попередньої (радянської) політики. Щодо індивідуальних користувачів мови, люди, які вважали російську мову своєю першою й найважливішою мовою і які, здавалося, були дуже задоволені такою ситуацією, сьогодні скаржаться через те, що вони не мали змоги вивчати свою корінну мову. Навіть ті мовці, які багато розмовляють своїми корінними мовами в повсякденному житті, страждають від нестачі свого ідіолекту сильніше, ніж кілька років тому. Наприклад, викладач університету в Ташкенті, яка коментувала деякі вимоги стосовно заміни російської мови узбецькою в діловій документації, мала визнати, що її знання узбецької мови погіршилося, незважаючи на те, що вона широко застосовувала її у своєму повсякденному житті. Її проблема, звісно, полягає в тому, що наразі вона має застосовувати узбецьку мову в незвичних для неї ситуаціях. Це має бути стандартний варіант узбецької мови, а не той розмовний варіант, яким вона звикла користуватися в повсякденному житті.

Підвищену зацікавленість лінгвістичними й культурними справами спостерігаємо сьогодні не лише в колишніх радянських республіках, а й на азійському континенті, що викликано новими соціополітичними змінами. Такий динамізм і зацікавленість у лінгвістичних справах матиме вплив на офіційну мовну реформу, яка є не до кінця визначеною.

Бібліографічні посилання

1. Ajbasova, M.K., Imažanova, R.K., Isaxan, G.T., and Kabdušev, B. Ž. (eds.) 1997, *Jazykovaja politika v Kazaxstane (1921–90 gody): Sbornik dokumentov*, Almaty, Qazaq universiteti.
2. Akiner, Shirin 1997, 'Survey of the lexical influence of Russian on modern Uzbek (1870–1990),' *The Slavonic and East European Review* 75: 1–35.
3. Bakker, Peter 1996, 'Language intertwining and convergence: Typological aspects of the genesis of mixed languages,' *Sprachtypologische Universitätsforschung (STUF)* 49: 9–20.
4. Baldauf, Ingeborg 1993, *Schriftreform und Schriftwechsel bei den muslimischen Russland- und Sowjettürken (1850–1937): Ein Symptom ideengeschichtlicher und kulturpolitischer Entwicklungen*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
5. Bellér-Hann, Ildikó 1991, 'Script changes in Xinjiang,' in Shirin Akiner (ed.), *Cultural Change and Continuity in Central Asia*, London, Kegan Paul International, pp. 71–83.
6. Blank, Stephen 1988, 'The origins of Soviet language policy 1917–21,' *Russian History/Histoire Russe* 15: 71–92.
7. Campi, Alicia J. 1991, 'The rise of nationalism in the Mongolian People's Republic as reflected in language reform, religion, and the cult of Chingghis Khan,' *Bulletin: The IAMS News Information on Mongol Studies*, International Association for Mongol Studies 2: 3–15.
8. Carlisle, Donald S. 1994, 'Soviet Uzbekistan: State and nation in historical perspective,' in Beatrice F. Manz (ed.), *Central Asia in Historical Perspective*, Boulder/San Francisco/Oxford, Westview Press, pp. 103–126.
9. Carlson, Charles F. 1994, 'Language Reform Movements in Central Asia,' in Ingeborg Baldauf and Michael Friederich (eds.), *Bamberger Zentralasienstudien: Konferenzakten ESCAS IV, October 1991*, Berlin, Klaus Schwarz, pp. 133–151.

10. Clark, Larry 1998, *Turkmen Reference Grammar*, Wiesbaden, Harrassowitz.
11. Crisp, Simon 1989, 'Soviet language planning 1917–53', in Kirkwood 1989, pp. 23–45.
12. Dave, Bhavna 1996a, 'National revival in Kazakhstan: Language shift and identity change,' *Post-Soviet Affairs* 12: 51–72.
13. Dave, Bhavna 1996b, 'Kazaks struggle to revive their "language of folklore",' *Transition*, pp. 23–25.

ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ульріх Аммон

У цьому розділі розглянуто сучасний стан і майбутні перспективи німецької мови; ключовим критерієм є інтернаціональне положення німецької мови. Встановлення інтернаціонального положення мов порівняно з іншими мовами є завжди ризикованим завданням, тому що легко взяти під сумнів будь-які дані, які нібито відображають стан мови на певний період часу. Однак є чимало доступних даних про інтернаціональне положення мов (Truchot 1990; Ammon 1991; 1998; Crystal 1997; Graddol 1997).

ЩО РОЗУМІЄМО ПІД ФРАЗОЮ «ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ МОВИ»?

Ця фраза містить чимало різних аспектів: можна мати на увазі країни світу, де можна знайти достатню кількість груп мовців, які користуються цією мовою, корінних та некорінних, можна враховувати ті країни, де мова має нібито офіційний статус або офіційну функцію, де її вивчають як шкільний предмет або де вона слугує засобом навчання тощо. Ці критерії можна по-різному інтерпретувати й надавати їм цілу низку потенційних значень. Це ускладнює порівняння даних або точне визначення того, що вони справді означають. Потрібно пам'ятати це під час аналізу даних, які тут наведено, але вони мають показати збалансовану картину.

Застосовуючи фразу «інтернаціональне положення мови», можемо аналізувати, наскільки саме мова слугує засобом міжнародної комунікації, тобто для комунікації між різними націями, або, головним чином, між окремими їх представниками. Ідентифікуймо заради досягнення мети нашої роботи, нації з країнами (а не з етнічними групами). Тоді міжнародна комунікація відбувається між громадянами різних країн. Іншим аспектом, який є релевантним у цьому контексті, є комунікація між різними мовними суспільствами, або між корінними мовцями. Її можна назвати «інтерлінгвальною» (на відміну від

«інтралінгвальної»), і вона має місце між корінними мовцями однієї мови. Так, якщо, наприклад, німець і австрієць спілкуються німецькою мовою (яка є рідною для обох), процес їхньої комунікації є інтернаціональним, але він також є інтралінгвальним. Якщо німецькомовний швейцарець і франкомовний швейцарець спілкуються однією зі своїх мов, то такий процес є інтерлінгвальним, але не інтернаціональним (тому що вони є громадянами однієї країни). Однак, якщо франкомовний швейцарець і німець (корінні мовці в кожному випадку) спілкуються однією зі своїх мов, цей процес є інтернаціональним або інтерлінгвальним. У вузькому значенні можна назвати його інтернаціональним задля того, щоб показати важливість нашого контексту. Ці концептуальні відмінності проілюстровано в схемі 1.

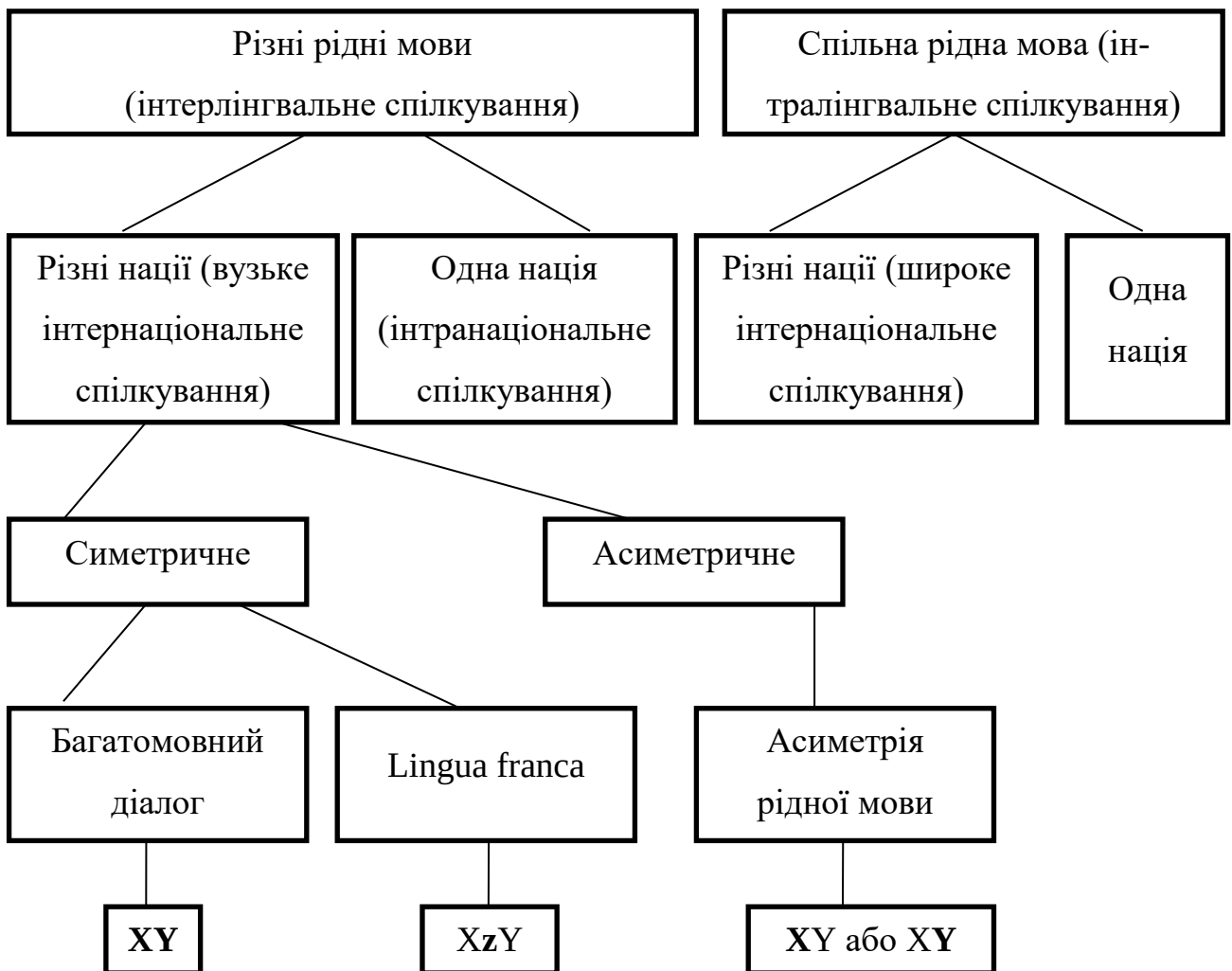


Схема 1. Мовний вибір мовців різних національностей і мов

Примітки: великі літери = рідна мова; маленькі літери = іноземні мови; жирний шрифт = мова, якою користуються.

Схема 1 розмежовує асиметричне й симетричне застосування мови. Останнє означає те, що для одного учасника комунікації мова є рідною, а для іншого – ні. Симетричне застосування можна далі розділити на «Багатомовний діалог» і «Lingua franca». Останнє означає, що обидві сторони застосовують рідну мову, якою пасивно володіє партнер. Мову *lingua franca* було запропоновано задля часткового вирішення європейського мультилінгвізму, але вона обмежена взаємопов'язаними мовами; у протилежному випадку розуміти мову майже так само складно, як розмовляти нею. Однак навіть і тоді підтримання багатомовного діалогу вимагає рішучості, тому що він робить розмову неприродною. Коли мовець отримує відповідь іншою мовою, – це не є сигналом того, що його зрозуміли. Більш традиційно прийнятим симетричним вибором є мова *lingua franca*, яка не є рідною для обох мовців.

Ці розмежування допомагають певною мірою розтлумачити наш концепт: ми вважаємо мову тим інтернаціональнішою, чим більше вона функціонує асиметрично або як мова *lingua franca* для спілкування між громадянами різних країн. Було б зовсім неадекватно, якщо б мова мала велику кількість корінних мовців у різних країнах, не будучи водночас інтернаціональною. Тепер можна уявити, хоча б приблизно, як можна класифікувати мови згідно з інтернаціональністю або навіть вимірювати їх рівень. Далі можемо розрізняти регіональну й глобальну інтернаціональність, яку ми розглядаємо в нашому контексті. Світова мова (як додаткова, а не виняткова мова) має функціонувати по всьому світові або між всіма (або ж хоча б більшістю) країн і мовних суспільств. Відповідно, універсальна мова має використовуватися всіма людьми. Установлення надійних і обґрунтованих параметрів інтернаціональності (інтернаціонального функціонування) мови вимагає набагато більшого. Тут треба було б розрізняти комунікацію між окремими людьми й комунікацію між установами (або представниками цих установ). Також треба було б визначити, як саме вимірювати впливовість установ і встановити, що вважати одноразовим показником, а що – постійним.

Замість чіткого вимірювання, що важко втілити в життя, потрібно покладатися на індикатори, які здебільшого є офіційно затвердженими. Прикладом є кількість наукових публікацій певною мовою, яку брали за індикатор рівня інтернаціональності мови науки. Якщо кількість наукових публікацій, написаних мовою M_a , вища за кількість публікацій, написаних мовою M_b , тоді можна припустити, що в процесі інтернаціональної письмової комунікації мова M_a домінує над мовою M_b . Якщо загальна кількість таких індикаторів є доступною, вони можуть надати доволі правдиве уявлення, незважаючи на певну частку неточностей у кожному окремому випадку.

ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ВІДПОВІДНО ДО РІЗНИХ ІНДИКАТОРІВ

Деякі базові індикатори інтернаціонального положення мови іноді слугують також чинниками, які впливають на інтернаціональне положення мови. Деякі з них належать до великих галузей інтернаціональної комунікації, як-от: економічні, дипломатичні, культурні або наукові контакти (Kloss 1974; Maskey 1976).

Числова сила

Базовими індикаторами є числова сила, тобто кількість корінних мовців. Слушно зауважити, що корінна мова великого суспільства має більше шансів стати інтернаціональною, ніж корінна мова маленького суспільства. Мову великого суспільства переважно вивчатимуть як іноземну, тому що вона відкриває більше можливостей для контактів, ніж мова маленького суспільства. Навіть поверховий аналіз показує, що практично всіма інтернаціональними мовами спілкуються або колись спілкувалися у випадку латинської мови великі суспільства корінних мовців. Таблиця 1 відображає огляд найбільш чисельно могутніх мов згідно з різними джерелами, включаючи прогноз на середину XXI ст.

Таблиця 1. *Кількість корінних мовців основних мов (у мільйонах)*

Muller (1964)	Grimes (1984)	Grimes (1996)	Передбачення на 2050 р.; Graddol (1997)
Китайська 515	Китайська 700	Китайська 1123	Китайська 1384
Англійська 265	Англійська 391	Англійська 322	Хінді/урду 556
Хінді/урду 185	Іспанська 211	Російська 288	Англійська 508
Іспанська 145	Хінді/урду 194	Іспанська 266	Іспанська 486
Російська 135	Російська 154	Хінді/урду 236	Арабська 482
Німецька 100	Португальська 120	Арабська 202	Португальська 248
Японська 95	Німецька 119	Бенгальська 189	Бенгальська 229
Арабська 90	Арабська 117	Португальська 170	Російська 132
Бенгальська 85	Японська 117	Японська 125	Японська 108
Португальська 85	Індонезійська 110	Німецька 98	Німецька 91
Французька 65	Бенгальська 102	Французька 72	Малайська 80
Італійська 55	Французька 63	Італійська 63	Французька 76

Відхилення можна пояснити складністю точного визначення поняття «корінний мовець», а також нестачею надійних даних. Вони можуть бути пов'язаними з часовими змінами, що враховуються під час складання прогнозу. Ураховуючи всі ці неточності, можемо сказати, що німецька мова (разом з японською або французькою) належить до відсталих мов, на відміну від таких мов, як китайська, англійська, іспанська, хінді/урду, арабська, португальська й бенгальська, що поширюються. Якщо звернутися до історичних даних, можна помітити, що відносне втрачання німецькою мовою своїх позицій стає ще помітнішим. Приблизно в 1920 р. вона мала однакові позиції з російською мовою, а в 1800 р. випередила всі інші європейські мови, включаючи англійську (Jespersen 1926, с. 229). Отже, чинник «числова сила» працював на користь німецької мови більше, ніж сьогодні. Варто додати, що німецька мо-

ва все ще є найсильнішою мовою (з точки зору чисельності) в Європейському Союзі, і тенденція спаду тут не спостерігається (див. таблицю 2).

Таблиця 2. *Кількість корінних мовців офіційних мов ЄС у межах Європейського Союзу*

1	Німецька	89413000
2	Французька	63948000
3	Англійська	61631000
4	Італійська	57154000
5	Іспанська	39551000
6	Нідерландська	21137000
7	Грецька	10408000
8	Шведська	9035000
9	Португальська	9832000
10	Данська	5173000
11	Фінська	4753000

Джерело: Fischer Weltalmanach 1997, 1996

Економічна могутність

Хоча числова сила мови, безперечно, є важливою для її інтернаціонального положення, наш матеріал дозволяє розглядати її лише як індикатор. Із різних джерел (Graddol 1997) відомо, що англійська мова є важливішою інтернаціональною мовою, ніж китайська, французька або бенгальська. Тому треба покладатися ще на інші чинники. Одним із них є економічна могутність. Її зазвичай вимірюють за допомогою ВВП (валового національного продукту) корінних мовців певної мови по всьому світові, який можна визначити окремо в кожній країні, або у випадку мультлінгвальних країн визначають пропорційність розмірові відповідного мовного суспільства (Maskey 1976, с. 205; Ammon 1991, с. 47–51). Економічно могутня мова швидше поширюється інтернаціонально, ніж економічно слабка мова. Економічна сила

має більший вплив, ніж числова сила, про що свідчить, наприклад, нещодавнє розповсюдження японської мови (Coulmas 1989). Японська мова є чисельно слабшою, але економічно міцнішою за китайську; одна японська мова поширилася більше, ніж китайська. Економічно сильніша мова є привабливішою для вивчення через свій бізнес-потенціал; її знання відкриває вигідний ринок. У табл. 3 подано огляд економічно найсильніших мов згідно з різними джерелами.

Таблиця 3. *Економічна сила мов (ВНП мовців у мільярдах доларів США)*

Ammon (1991; 1995)	Graddol (1997, с.29)	Graddol (1997, с. 29) Модель “engco”
Англійська 4271	Англійська 7815	Англійська 2338
Японська 1277	Японська 4240	Німецька 1196
Німецька 1090	Німецька 2455	Французька 803
Російська 801	Іспанська 1789	Китайська 803
Іспанська 738	Французька 1557	Японська 700
Французька 669	Китайська 985	Іспанська 610
Китайська 448	Португальська 611	Італійська 488
Арабська 359	Арабська 408	Португальська 138
Італійська 302	Російська 363	Малайська 118
Португальська 234	Хінді/урду 114	Арабська 85
Нідерландська 203	Італійська 111	Російська 73
Хінді/урду 102	Малайська 79	Хінді/урду 25

Примітка: Модель “engco” розроблена в 1995 р. компанією English Company (UK) Ltd.

Англійська мова посідає економічно потужніші позиції, але таблиця показує, що німецька мова має більш міцне положення, ніж японська. Економічний чинник є основою німецької мови на міжнародній арені. Зокрема, у межах моделі “engco” (Graddol 1997, с. 29, 64), яка базується на позиції мови

й галузі міжнародної торгівлі, позиції німецької мови є міцними. На жаль, немає публікацій, які б детально описували компоненти цієї моделі. Однак Греддол (Graddol 1997, с. 59) надає прогноз, який базується на тих самих аспектах, згідно з якими іспанська мова набуде міцніших позицій у майбутньому, у той час як найбільші конкуренти англійської мови – німецька, французька і японська – розвиватимуться повільніше. Однак неочікуване економічне уповільнення в деяких галузях, яке спостерігаємо останнім часом, показує, що будь-які економічні прогнози зробити дуже складно. У межах ЄС німецька мова є економічно найпотужнішою мовою (таблиця 4).

Таблиця 4. Економічна сила офіційних мов ЄС на території Європейського Союзу (ВНП мовців у мільярдах доларів США)

1	Німецька	2243021
2	Французька	1462394
3	Англійська	1151760
4	Італійська	1105000
5	Іспанська	484800
6	Нідерландська	483212
7	Шведська	202221
8	Данська	146076
9	Фінська	91594
10	Португальська	87257
11	Грецька	77721

Джерело: Fischer Weltalmanach 1997, 1996.

Одним із наслідків економічної сили німецької мови є значна кількість окремих осіб, які вивчали мову неформально, тобто через контакти й під час перебування в німецькомовних країнах, особливо в Південній Європі, у Туреччині, у Східній Європі. Кількість таких мовців близька до мільйона, але ці статистичні дані не є точними. До числа таких людей належать працівники-

мігранти або ті, хто бере участь у якомусь бізнесі, головним чином малому або туристичному, для яких володіння іноземними мовами є дуже корисним. Вони продовжують поширювати ідею про те, що німецька мова надасть багато перспектив (у контексті Європи), більше, ніж будь-яка інша мова, крім англійської.

Щойно бізнес-діяльність виходить за межі Європи, англійська мова зазвичай стає домінантою. Навіть німецькі компанії світового рівня застосовують англійську як свою, здебільшого єдину, офіційну мову. Прикладом є компанія Daimler-Chrysler, для якої англійська мова стала єдиною офіційною мовою з моменту злиття компаній, незважаючи на чималу економічну перевагу німецької сторони. І все ж таки це не означає, що весь процес комунікації відбувається суто англійською мовою. Німецька мова продовжує відігравати важливу роль у відносинах із німецькомовними країнами, а деякі американські діячі тепер повинні будуть вивчити мову, що раніше їм було не потрібно. Економічна вага мов, не враховуючи англійську мову, проявляється у двосторонніх контактах. Так, французькі компанії застосовують німецьку мову доволі регулярно в процесі взаємодії зі своїми німецькими колегами.

Менші компанії, чиї контакти обмежуються окремими галузями або країнами, переважно застосовують не англійську, а інші мови. Узагалі співробітники європейських компаній намагаються набути більше навичок в англійській мові, але в багатьох випадках це стосується також менших мов. Ці навички є важливими в процесі продажу товарів, який зазвичай є успішнішим (із точки зору ввічливості, зручності або економічних чинників), якщо здійснюється рідною мовою покупця. Британію постійно попереджують про те, що вона втрачає свої бізнес-можливості через нестачу мовних навичок, які є результатом неправильної думки, що англійської мови достатньо для ведення бізнесу будь-де (Ammon 1991, с. 163, 192–195).

Однак із боку покупців спостерігаються різні очікування щодо мови, які залежать від розміру їхнього рідного суспільства та інтернаціонального

положення їхньої корінної мови. Так, наприклад, нідерландці люблять іноземні мови набагато більше за французьку, німецьку або іспанську мови. До речі, спостерігається низький рівень володіння іспанською мовою як іноземною. Загальна тенденція така: чим вище інтернаціональне положення мови (й англійської зокрема), тим легше ринку, де вона функціонує, «вклинюватися» в іноземну мову й навпаки. Це практичне правило частково ґрунтується на тенденціях вибору мови для ділової кореспонденції, що його подано Торговою палатою Німеччини (таблиця 5).

Таблиця 5. *Кількість країн, які обирають німецьку мову для своїх ділових контактів, 1997 р.*

	Єдина або додаткова мова	Єдина мова	Додаткова мова
Англійська	144 (122)	61 (64)	78 (58)
Французька	63 (57)	23 (25)	40 (32)
Німецька	38 (26)	1 (1)	37 (25)
Іспанська	26 (26)	15 (17)	11 (9)
Російська	17 (1?)	-	17 (1?)
Арабська	14 (12)	-	14 (12)
Португальська	8 (8)	-	8 (8)
Італійська	5 (4)	-	5 (4)
Нідерландська	3 (4)	-	3 (4)
Данська	2 (1)	-	2 (1)
Китайська/турецька	2	-	2
Білоруська / хорватська / чеська / естонська / грузинська / грецька / індонезійська / ісландська / латвійська / литовська / норвезька / перська / філіппінська / польська / румунська / словацька / сло-	1	-	1

венська / шведська / українська / узбецька			
--	--	--	--

Джерело: Handelskammer Hamburg, 1989, 1977.

З усіх країн, де рекомендують німецьку мову, тридцять три країни є європейськими (в широкому значенні, включаючи Росію й Туреччину) і лише п'ять – неєвропейськими (Афганістан, Чилі, Казахстан, Монголія й Намібія). Великі східноєвропейські країни (Британія, Франція, Іспанія) не включені до списку. Палата дійшла висновку, що краще застосовувати рідну мову клієнта, аніж іноземну мову. Такі списки, які ґрунтуються на досвіді, збільшують надію у виборі мови. Німецькі компанії очікують, що компанії-продавці з інших країн більше застосовуватимуть німецьку мову, якщо вони хочуть, щоб їхній продукт продавався.

На відміну від великих західних країн, країни Східної Європи є учасниками «німецькомовного бізнес-простору». Це підтверджено вимогами щодо знання іноземних мов, які висувають компанії на ринку праці (таблиця 6). В Угорщині й Польщі вимога знання німецької мови дорівнює англійській мові, але це не є характерним для Британії, Франції, Італії та Іспанії.

Таблиця 6. *Необхідні мовні навички в газетних оголошеннях, 1991 р. (відсоток)*

	Англійська	Французька	Німецька	Іспанська
Британія	-	15	7	6
Франція	71	-	11	5
Італія	69	9	6	1
Іспанія	60	21	7	-
Угорщина	37	3	40	1
Польща	46	7	26	1

Джерело: Glück 1992.

Політична сила

Іншим важливим індикатором інтернаціонального положення мови є її сила як офіційної мови країн. Якщо вона має офіційний статус у кількох країнах на національному або регіональному рівнях, то вона матиме більше шансів на інтернаціональне функціонування та на те, щоб її вивчали як іноземну для розвитку її комунікативного потенціалу. Статус країн також відіграє важливу роль, і тому треба дуже обережно ставитися до їх цифр. І все ж таки вони є важливими, особливо у світлі правила, якого дотримуються деякі (хоча не всі) міжнародні організації: одна країна – один голос. Як наслідок, мови, що мають статус офіційних мов країн, матимуть більш привілейований статус в інтернаціональних організаціях, що також сприятиме їхньому міжнародному положенню. У таблиці 7 подано огляд мов, які мають статус офіційної в чотирьох або більше країнах.

Таблиця 7. *Мови, які мають статус офіційної в чотирьох або більше країнах*

	Національна мова	Субнаціональна мова	Загалом
Англійська	27	21	48
Французька	17	10	27
Арабська	4	19	23
Іспанська	4	16	20
Португальська	7	-	7
Німецька	4	3	7
Італійська	4	-	4

Джерело: Fischer Weltalmanach 1997, 1996.

Німецька мова має статус офіційної мови в Німеччині, Австрії, Ліхтенштейні (єдина офіційна мова на національному рівні), Швейцарії, Люксембурзі (субнаціональна мова на національному рівні), Італії (Південний Тіроль) і Бельгії (німецькомовне суспільство, регіональний рівень). І знову англійська мова попереду своїх конкурентів, хоча французька, арабська та іспа-

нська мови також є дуже сильними. Що стосується французької мови, її положення підтримують її функції мови дипломатії та те, що вона функціонує в політичних установах ЄС. Іспанська мова набула своїх позицій, ставши офіційною мовою ООН. Те ж стосується й арабської мови, яка стала мовою ООН у 1973 р. Німецька мова, так само, як і японська, такого статусу не має, незважаючи на те, що і Німеччина, і Японія роблять значний фінансовий внесок в ООН. Іншою причиною того, що німецька й японська мови не є офіційними мовами ООН є те, що останню було започатковано після Другої світової війни, а Німеччина й Японія були головними винуватцями нещодавньої світової катастрофи. Німецька набула лише обмеженого статусу «мови документації» ООН (з 1974 р.), і німецькомовні країни мали оплачувати всі ці послуги самі, у той час як кошти всіх інших мов ООН покриває сама. На рівні ЄС позиції німецької мови набагато міцніші, ніж на світовому рівні (таблиця 8).

Таблиця 8. *Країни ЄС, чиї мови мають статус офіційних мов ЄС*

Мови	Країни, де мова офіційна на національному рівні	Країни, де мова офіційна на субнаціональному рівні	Загальна кількість країн, де мова офіційна
Німецька	3 (Німеччина, Австрія, Люксембург)	2 (Бельгія, Італія)	5
Французька	3 (Франція, Бельгія, Люксембург)	1 (Італія)	4
Нідерландська / англійська	2 (Нідерланди, Бельгія / Сполучене Королівство, Ірландія)	-	2
Шведська	1 (Швеція)		
	1 (Данія / Греція / Фінляндія / Італія	1 (Фінляндія)	2
Данська / грецька / фінська /	/ Португалія / Іс-	-	1

італійська / португальська / іспанська	панія)		
--	--------	--	--

У таблиці 9 наведено інформацію різних джерел про те, у скількох міжнародних організаціях мова отримує статус офіційної. Німецька мова посідає сьоме місце (Banks et al. 1987) після шести офіційних мов ООН.

Таблиця 9. Уплив мови як офіційної та робочої в міжнародних організаціях (кількість організацій)

Banks (1987)				<i>Fischer Weltalmanach internationaler Organisationen</i> 1995	
Мова	Робоча	Офіційна	Загалом	Мова	Офіційна й робоча
Англійська	16	35	51	Англійська	181
Французька	12	37	49	Французька	165
Іспанська	9	19	28	Іспанська	77
Російська	5	10	15	Німецька	58
Арабська	2	5	7	Російська	35
Китайська	1	4	5	Арабська	30
Німецька	1	3	4	Італійська	15
Італійська	1	2	3	Португальська	14
Португальська	-	3	3	Китайська	12

Незважаючи на свої міцні позиції за основними критеріями (числовий; економічний; кількість країн, де вона має статус офіційної) в ЄС, німецька мова посідає лише третє місце як реальна робоча мова в установах ЄС після англійської й французької мов, хоч перед іспанською й італійською. У таблиці 10 показано, що найбільше німецька мова поступається англійській і французькій за критерієм «іноземна мова». Фахівці стверджують, що реальних

робочих мов в установах ЄС лише дві: англійська й французька; інші додають до цього списку ще німецьку. Важко спрогнозувати майбутню долю німецької мови як робочої мови установ ЄС. Французька мова може втратити підтримку німецькомовних країн, і тоді англійська мова залишиться єдиною робочою мовою ЄС, якщо німецьку мову не враховуватимуть. Із розширенням ЄС на Східну Європу німецька мова вірогідно матиме більшу підтримку. Тоді кількість офіційних мов зросте, з'явиться потреба в розмежуванні між офіційними мовами й робочими мовами. Дехто вважає, що тоді було б справедливо, щоб країни, чиї мови обрано ЄС як робочі, самі сплачували кошти, пов'язані з мовними послугами, включаючи оплату мовної освіти персоналу.

Таблиця 10. *Усне функціонування мов у закладах ЄС на початку 1990-х (відсоток окремих людей)*

	Посадовці				Члени Парламенту	
	В установах ЄС		В країнах поза ЄС		В Адміністрації Парламенту	
	Рідна	Іноземна	Рідна	Іноземна	Рідна	Іноземна
Французька	100	98	94	79	100	66
Англійська	97	80	98	97	100	67
Німецька	62	15	54	12	100	15
Іспанська	36	2	22	3	66	4
Італійська	29	2	6	0,5	71	2
Нідерландська	42	1	26	0,5	84	0
Португальська	21	-	10	0,5	75	0
Данська	16	-	21	-	57	0
Грецька	-	-	-	-	75	1

Джерело: Schloßmacher 1996.

Культурна сила

Культурна сила включає велику кількість різних аспектів, у зв'язку з

чим важко описати їх під одним заголовком. Якщо розглядати мову, то насамперед багато хто подумає відразу про літературу, особливо художню. Під час розмежування «високої культури» й «популярної культури», можливо, відразу згадаються численні лауреати Нобелівської премії в галузі літератури, які виступають індикаторами «високої культури». Цей індикатор визначає інтернаціональне положення мов у галузі «високої літератури». Німецька мова посідає в цьому рейтингу четверте місце (10 призів до 1999 р.), англійська є лідером (21,5), за ними йдуть французька (13,5), іспанська (12) і, після німецької, італійська (7) (показник 0,5 свідчить про те, що автор також публікував свої праці іншими мовами). Ситуація з Нобелівськими преміями в галузі німецькомовної літератури останнім часом погіршилася, й англійська мова посіла провідні позиції.

Набагато важливішим показником міжнародного положення мов є масовий випуск літератури, включаючи світові бестселери. Тут німецька мова вочевидь відіграє скромну роль, хоч компаративні дані з англійською мовою відсутні. Німецька мова разом з англійською та іншими мовами також посідає провідні позиції в міжнародних ЗМІ: газетах, журналах, радіо, телебаченні, поп-музиці. Німецькі композитори, які займаються поп-музикою, часто пишуть тексти пісень англійською мовою, тому що німецькомовні пісні привертають обмежену аудиторію; англійській мові надають перевагу навіть у німецькомовних країнах. Унаслідок цього німецька мова набагато менше асоціюється з молоддю та її культурою, ніж англійська.

Німецьку мову також вважають «менш сучасною» мовою, ніж англійську, через те, що США випереджає німецькомовні країни в таких важливих секторах сучасної науки й техніки, як, наприклад, генетика або комп'ютерні технології. Це враження підтверджується домінуванням англійської мови в мережі Інтернет; цифри свідчать, що інші мови знаходяться в такому ж становищі, що й німецька мова порівняно з англійською (таблиця 11).

Таблиця 11. *Мови домашніх сторінок у мережі Інтернет (відсоток)*

1	Англійська	84,3
2	Німецька	4,5
3	Японська	3,1
4	Французька	1,8
5	Іспанська	1,2
6	Шведська	1,1
7	Італійська	1,0
8	Португальська	0,7
9	Нідерландська	0,6
10	Норвезька	0,6

Греддол (Graddol 1997, с. 51) зазначає, що сьогодні в мережі Інтернет, окрім англійської мови, функціонують ще багато інших мов, і ця тенденція є важливою. Він також згадує про значне дослідження, яке прогнозує, що відсоток англomовного змісту мережі Інтернет може впасти й складатиме лише 40% загальної кількості матеріалу (Graddol 1997, с. 51; Crystal 1997, с. 109f.). Частка англійської мови вже знизилася, а німецька мова знаходиться в числі тих, чия доля збільшилася.

Ризикуючи перевантажити складний концепт «культурної сили мов», ми включаємо до нього ще науку й освіту. Для вивчення процесу міжнародної наукової комунікації було проаналізовано чимало компаративних даних (Tsunoda 1983; Skudlik 1990; Ammon 1998). Вони всі вказують на те, що німецька мова так само, як і французька, перед Першою світовою війною займала такі ж позиції, що й англійська мова, але з того часу її положення суттєво знизилося. Цей спад можна частково пояснити знищенням ресурсів для проведення наукових досліджень у континентальній Європі під час Першої світової війни. Те ж саме спостерігалось під час Другої світової війни, коли Німеччина за часів панування нацизму вбивала й винищувала своїх учених, особливо євреїв. На відміну від Німеччини, США (провідна англомо-

вна країна сучасного світу) залишалася неушкодженою. Звісно, така ситуація сприяла тому, що провідні науковці переїжджали з Європи до Північної Америки.

Одним з індикаторів такого положення німецької мови в сучасному світі є її роль у наукових публікаціях. Якщо дослідити англосаксонські бібліографічні бази даних, можна помітити, що частка німецької й французької мов у галузі науки (біології, хімії, фізики, медицини й математики) складала 1,6% на кожен, англійської – 87,2%, російської – 3,9%, японської – 2,3% (Ammon 1998, с. 137–162). Що стосується соціальних наук (соціології, історії й філософії), тут у 1995 р. частка німецької мови складала 4,1 %, англійської – 82,5%, французької – 5,9%, іспанської – 2,2% (Ammon 1998, с. 162–170). Лише в галузі окремих гуманітарних наук частка німецької мови значно вища, особливо в галузях археології, класичної філології, музики й християнської теології (Ammon 1998, с. 170–179).

Навіть провідні наукові журнали німецькомовних країн змінили мови своїх публікацій на англійську; часто вони не приймають роботи іншими мовами. Деякі журнали навіть замінили свої назви англійськими: журнал *Archiv für Kreislaufforschung* став *Basic Research in Cardiology*, *Zeitschrift für Kinderheilkunde* – *European Journal of Pediatrics*, *Psychologische Forschung* – *Psychological Research*. Європейські бази даних також надають перевагу англійській мові замість німецької або французької.

Домінування англійської мови в галузі наукової комунікації є викликом, а іноді – незручністю для вчених, особливо тих, хто мав респектабельну репутацію в певній сфері. Науковцям з інших мовних суспільств було легше пристосуватися до цих змін. Узагалі-то спілкування іноземною мовою дорожче за спілкування рідною мовою; воно вимагає інтенсивного вивчення мови й потребує багато часу. Однак проблема для німецьких і французьких учених полягає не тільки в цьому. Вона включає в себе ще питання національної гордості. Науковці відчувають, що їхні рідні мови втрачають свої позиції в галузі науки, і для них це є дуже принизливим. Іноді це призво-

дить до відмови спілкуватися новою мовою *lingua franca* (Ammon 1991, с. 266–281). Багато інтелектуалів також обурені інтрузією англомовної термінології до їхнього наукового дискурсу. Це явище вже назвали такими термінами, як *Deutschlish*, *Franglais* тощо.

Колишня важливість німецької мови як мови природничих і гуманітарних наук ще простежується в численних класичних текстах, які серйозні студенти мають бути в змозі читати мовою оригіналу. Прикладом є дослідження асоціації International Sociological Association (ISA), яка визначила десять найвпливовіших книг із соціології XX ст.: мовою оригіналу чотирьох із них є німецька, п'яти – англійська, однієї – французька (див. таблицю 12, усі назви наведені англійською мовою). Результати цього дослідження були використані як аргумент для того, щоб німецьку мову включили до офіційних мов асоціації ISA (разом з англійською, французькою й іспанською).

Таблиця 12. Найвпливовіші книги з соціології XX ст.

Max Weber, <i>Economy and Society</i> (німецька)
C. Wright Mills, <i>The Sociological Imagination</i> (англійська)
Robert K. Merton, <i>Social Theory and Social Structure</i> (англійська)
Max Weber, <i>The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism</i> (німецька)
Peter Berger/Thomas Luckmann, <i>The Social Construction of Reality</i> (англійська)
Pierre Bourdieu, <i>Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste</i> (французька)
Norbert Elias, <i>The Civilizing Process: Power and Civility</i> (німецька)
Jürgen Habermas, <i>The Theory of Communicative Action</i> (німецька)
Talcott Parsons, <i>The Structure of Social Action</i> (англійська)
Erving Goffman, <i>The Presentation of Self in Everyday Life</i> (англійська)

Джерело: Результати дослідження ISA (1998 р.).

Важливість з точки зору вивчення

Що стосується рейтингу іноземних мов, які вивчають у школах світу, німецька мова набагато відстає від англійської й французької. Останнім ча-

сом німецька мова суттєво втратила свої позиції як іноземна мова, яку вивчають у школах. Загальні дані відсутні, але є інші дані, які вказують на стабільність німецької мови й навіть на розповсюдження. Так, попит на вивчення німецької мови в приватних мовних школах є стабільним або навіть зростаючим. Однак цифри показують зниження попиту на світовому рівні, тому що німецьку мову викладають, головним чином, у країнах Європи (порівняйте дані за 1989 і 1995 р., що їх наведено в таблиці 13).

Таблиця 13. Розподіл мов у школах Berlitz (відсоток уроків)

	Розподіл за регіонами								Загалом	
	Європа		Північна Америка		Латинська Америка		Далекий Схід			
	1989	1995	1989	1995	1989	1995	1989	1995	1989	1995
Англійська	37	35	12	14	21	27	30	24	63	65
Іспанська	24	22	62	59	12	17	2	2	9	9
Німецька	64	79	23	14	6	2	7	5	8	8
Французька	54	58	34	31	5	4	7	7	11	8
Італійська	58	65	36	26	3	2	3	7	3	2
Китайська	-	5	-	23	-	-	-	73	-	1
Японська	9	10	53	58	-	1	38	31	2	1
Нідерландська	96	90	4	10	-	-	-	-	1	1
Португальська	28	29	36	47	30	18	6	7	1	1
Російська	-	53	-	43	-	-	-	4	-	1
Інші	25	52	36	27	25	1	14	21	2	2

Джерело: Директор шкіл Berlitz, м. Франкфурт-на-Майні, персональна бесіда

ВИСНОВКИ

На сьогодні німецьку мову як іноземну вивчають по всьому світові, так само, як і в XX ст. Цілком можливо, що її важливість знизиться в Європі в XXI ст. і вона стане регіональною інтернаціональною мовою, як прогнозує Греддол (Graddol 1997, с. 13). Останній також передбачає набуття німецькою мовою могутності порівняно з французькою, зокрема в Європі (Graddol 1997, с. 44). Можливо також, що німецька мова, будучи наймогутнішою мовою в ЄС як за числовими, так і за економічними критеріями, продовжуватиме відігравати важливу роль, її вивчатимуть як іноземну поза межами ЄС. Реальну значимість німецької мови в Європі часто недооцінюють, тому що мільйони мігрантів або бізнесменів, які вивчали мову поза школою або самостійно, ніколи не враховувалися. Туристи з німецькомовних країн, які, до речі, також роблять свій внесок у поширення мови, спілкуються з некорінними мовцями німецької по всій Європі. Варто також урахувати, що Німеччина, будучи основною німецькомовною країною світу, не використовує свої можливості в поширенні своєї мови за кордоном. Це може змінитися в майбутньому, по мірі віддалення періоду панування нацизму. Доля німецької мови головним чином залежатиме від економічного й технологічного розвитку німецькомовних країн. Чи зможуть ці країни підтримувати свій ВВП, щоб і надалі посідати третє місце в рейтингу ВВП, а також утримувати своє друге місце в рейтингу світової торгівлі? Лише пророк зможе відповісти.

Бібліографічні посилання

1. Ammon, Ulrich 1991, Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin/New York, de Gruyter.
2. Ammon, Ulrich 1995, 'To what extent is German an international language?,' in P. Stevenson (ed.), The German Language and the RealWorld, Oxford, Clarendon, pp. 25–53.
3. Ammon, Ulrich 1998, Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?,

Berlin/New York, de Gruyter.

4. Banks, Arthur S. et al. (eds.) 1987, *Political Handbook of the World*, Binghamton, NY, CSA Publications.
5. Coulmas, Florian 1989, 'The Surge of Japanese,' *International Journal of the Sociology of Language* 80: 115–131.
6. Crystal, David 1997, *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
7. Eurobarometer 1994, *Eurobarometer* 41, July: 36–38.
8. Fischer Weltalmanach 1997, 1996, Frankfurt am Main, Fischer.
9. Fischer Weltalmanach internationaler Organisationen, 1995, Frankfurt am Main, Fischer.
10. Glück, Helmut 1992, 'Die internationale Stellung des Deutschen auf dem europäischen Arbeitsmarkt,' in R. Weiß (ed.), *Fremdsprachen in der Wirtschaft*, Köln, Deutscher Institutsverlag, pp. 47–75.
11. Graddol, David 1997, *The Future of English?*, London, The British Council.
12. Grimes, Barbara F. (ed.) 1984, *Ethnologue: Languages of the World*, 10th edition, Dallas, TX, SIL International.
13. Grimes, Barbara F. (ed.) 1996, *Ethnologue: Languages of the World*, 13th edition, Dallas, TX, SIL International.
14. Grimes, Barbara F. (ed.) 2000, *Ethnologue: Languages of the World*, 14th edition, Dallas, TX, SIL International.

АРАБСЬКА МОВА Й НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Фуед Ларуссі

Разючі трансформації в галузях науки й технологій мають надзвичайний вплив на сучасне життя. Мова відіграє центральне місце в цих трансформаціях і являє собою фундаментальний засіб для засвоєння науки й поширення знань, жодного прогресу не буде без мови. Кожній країні доволі важко пристосуватися до мови й адаптуватися до потреб сучасності.

Виклик, що його кинули мові новітні технології, спостерігається в усіх країнах світу, зокрема арабських*, більшість із яких відстають у галузі новітніх технологій. Саме з цієї причини арабські країни старанно підвищують рівень знання своїх громадян у галузі науки й новітніх технологій, а також прагнуть вивести арабську мову на рівень інших сучасних мов. Особливо це виявляється в пристосуванні до новітніх комп'ютерних технологій і проведення провідних досліджень.

Комп'ютерна революція є серйозним завданням для всіх мов, тому що раціональне опанування комп'ютерних технологій є єдиним можливим шляхом для того, щоб мова розвивалася у світі, переповненому науковими дослідженнями й технологіями. Комп'ютерною революцією називають складний культурний і технологічний перелом у розвинених країнах. Взаємозв'язок арабської мови з комп'ютерними технологіями особливо стосується мережі Інтернет, оскільки кількість арабськомовних користувачів постійно зростає, збільшуючи необхідність у пристосуванні їхньої мови до цих нових технологій і виведенні її на рівень провідних технологічних мов.

Опанування новітніх технологій усе ще знаходиться на початковому етапі в арабському суспільстві. Однак, враховуючи швидкість процесу набуття знань і досвіду в галузі новітніх технологій, прогнозуються суттєві транс-

* Країнами Арабської Ліги є Алжир, Бахрейн, Джибуті, Єгипет, Ірак, Йордан, Кувейт, Ліван, Лівія, Марокко, Мавританія, Оман, Палестина, Катар, Саудівська Аравія, Сомалі, Судан, Сирія, Туніс, ОАЕ, Ємен. Арабською мовою також розмовляють на Коморських островах (одна з офіційних мов), в Ізраїлі (одна з офіційних мов); вона є мовою іммігрантів у декількох європейських країнах.

формації в усіх секторах соціального життя (економіці, освіті, викладанні, технологіях, наукових дослідженнях).

АРАБСЬКА МОВА Й КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ: У ЧОМУ ПОЛЯГАЄ СКЛАДНІСТЬ?

Певна кількість питань, на нашу думку, є передумовою точного визначення особливостей відносин між арабською мовою й новітніми технологіями. Ми обмежуємося такими запитаннями: як може арабська мова інтегрувати новітні технології? У чому полягають складності? Що є джерелом їхньої появи? Чи ці складності характерні лише для арабської мови? Якщо так, яким чином можна їх виявити? Як може й буде арабська мова адаптуватися до світу, у якому наука й технології розвиваються надзвичайно швидко?

Відповіді на ці запитання мають відображати всю заплутаність проблеми. Наприклад, арабська мова (у нашому розумінні це інституційний або літературний варіант мови) не є мовою лише однієї країни, нею не управляє якась конкретна установа, вона має свою багатоаспектну мовну політику. Будь-які судження про арабську мову мають враховувати проблеми, що постають у результаті існування численних, своєрідних і часто конкуруючих суверенних держав. Загальновизнаною є потреба в оснащенні арабської мови необхідними інструментами й сучасними засобами для того, щоб підняти її до рівня провідних технологічних мов, але вважають, що арабські країни не мають жодних стратегій або плану для досягнення цієї мети.

Перед тим, як розглянути складності, що їх має арабська мова, необхідно описати її сучасну лінгвістичну реальність. Для цього ми як приклад розглянемо поширення мови супутниковими засобами, а також особливості викладання арабської мови у Франції.

ПОШИРЕННЯ АРАБСЬКОЇ МОВИ

Супутникова трансляція

Упродовж декількох років спостерігалось суттєве поширення арабської мови (її усних варіантів) світом завдяки супутниковим антенам. Це поширення має прямий зв'язок з еволюцією телебачення, яке постійно змінюється й поширюється. Мало того, має місце культурно-технологічна революція, спричинена поширенням новітніх технологій і залученням все більшої кількості людей для вирішення її складностей.

У наш час цензура ЗМІ й національний протекціонізм не є характерними. ЗМІ досягли планетарного рівня й виходять за межі національних кордонів. Жодна арабська країна, включаючи найбільш протекціоністські в питаннях ЗМІ, не може дозволити собі таку розкіш, як заборонити своїм громадянам переглядати програми, які надає іноземний провайдер. Ринок цифрових і аналогових систем відчув суттєве зростання через постійне збільшення кількості клієнтів, які спричиняють постійний попит.

Однак як саме ці нові трансформації впливають на мову й чому мовці арабської, які проживають поза межами арабських держав, хочуть дивитися арабські канали? Що стосується населення іммігрантів із Північної Африки, які проживають у Франції, то більшість із тих, хто встановили супутникове телебачення, є представниками так званого першого покоління. Ці іммігранти, особливо вихідці з країн Магрибу (північно-східна Африка, включаючи Алжир, Лівію, Мавританію, Марокко й Туніс), переїхали до Франції після отримання країнами дозволу на працю громадян за кордоном. Ці люди прив'язані до мови й культури своїх рідних країн, а можливість отримувати телевізійну трансляцію арабською мовою з цих країн дозволяє їм перебувати в постійному контакті з їхніми батьківщинами. Для деяких людей мотивація є педагогічною, із культурним акцентом. Батьки впевнені, що арабські канали є корисними для їхніх дітей і дозволяють їм пізнавати рідну мову. Численні арабські канали пропонують курси, розроблені спеціально для дітей іммігрантів.

Таким чином, арабська мова зазнала відродження, коли експатріанти завдяки новітнім технологіям отримали змогу повернутися до своєї рідної національної культури. У цьому контексті спостерігається ще додатковий стимул для розвитку мови, оскільки глядачі арабських телепрограм, які проживають за кордоном, мають не такі прагнення та інтереси, як глядачі в арабських країнах.

Арабська мова в мережі Інтернет

Незважаючи на позитивні результати опитування, опубліковані в лютому 2000 р. у журналі “The Internet Arab World Magazine”, які показують, що відсоток відвідування арабськомовних веб-сайтів Близького Сходу вищий, ніж відсоток відвідування англомовних сайтів, у численних арабських країнах, як, наприклад, країнах Магрибу, часто відвідують іноземні сайти, особливо англомовні й франкомовні. Користувачі мережі Інтернет, які роблять запити необхідної інформації в мережі англійською або французькою мовами, мають набагато більше шансів знайти те, що їм потрібно; таким чином, вони можуть уникнути проблем відвідування арабських сайтів. Користувачі арабськомовних сайтів зустрічають цілу низку проблем, вирішення яких є складним і недешевим. Так, наприклад, для того, щоб надрукувати необхідну інформацію, потрібно мати особливі налаштування для принтера, а також у комп’ютері має бути інстальована адекватна програма перекладу. Світовий комп’ютерний ринок є дуже прибутковим, і конкуренція провайдерів у цій галузі є суворою. Унаслідок цього провайдери програм-перекладачів і програм-в’юерів (як, наприклад, програми компанії Майкрософт для перегляду тексту арабською мовою в мережі Інтернет) пропонують такі продукти, які несумісні між собою.

Ця проблема є не тільки лінгвістичною, вона також є технологічною, науковою й політичною. Розвинені країни мають чимало переваг порівняно з іншими країнами світу. Вони складають 30% населення світу, і там проживає близько 90% від загальної кількості наукових дослідників, інженерів і техно-

логів, у той час як у країнах, де мешкає 70% населення світу, кількість кваліфікованого персоналу складає близько 10%. Арабськомовні країни, які належать до найменш привілейованої групи, повинні докласти всіх своїх зусиль для того, щоб дійти такого рівня технічної експертизи.

ТЕХНІЧНІ СКЛАДНОСТІ

Для того, щоб адекватно оцінити все різноманіття й складність лінгвістичних проблем, необхідно покладатися на технології. У 1961 р. професор Лахдар-Газал організував перший колоквиум, присвячений арабізації, де обговорювався взаємозв'язок арабської мови з новітніми технологіями. У 1974 р. на колоквиумі, організованому Міжнародною організацією Франкофонії та присвяченому стосункам між арабською й французькою мовами, він знову порушив питання, яке все ще залишалося без відповіді: як зробити арабську мову технологічною?

У 1976 р. Лахдар-Газал започаткував Інститут вивчення й дослідження арабізації (Institute for Study and Research on Arabisation (IERA)) в університеті Мохамеда V (м. Рабат, Марокко). Він був перший, хто використав комп'ютер для оцінювання арабської мови. Учений запропонував застосування новітніх технологій для того, щоб із наукової точки зору оцінити майбутнє мови.

Найважливішою проблемою, яка пов'язана з арабською мовою, є її абетка. Ця складність є актуальною, тому що не існує загальноприйнятого стандарту для передачі арабськомовних текстів на комп'ютері. Через те що наукового консенсусу стосовно арабської системи письма ще не досягнуто, ми обмежуємося поясненням деяких аспектів цих дебатів.

Проблеми адаптації комп'ютерних технологій до арабської мови зустрічаються на двох рівнях: по-перше, передача й зберігання арабських символів, по-друге, їх комплектування й відображення в комп'ютері.

Спосіб написання арабських літер також являє собою певну складність. Існують дві протилежні точки зору стосовно цієї проблеми. Згідно з першим

поглядом, традиційні літери тягнутимуть за собою трансформацію каліграфічного виміру арабської системи письма. Згідно з другим поглядом, перевагу надають спрощеним літерам, тому що це зменшить кількість арабських символів, тим самим заощаджуючи енергію та інвестовані кошти. Кожний підхід підтримують не тільки з наукових та економічних причин, але також політичних та ідеологічних.

Система арабського письма, окрім проблем із технологіями, також має деякі перешкоди, які мають вплив на її майбутнє. Жодна арабська країна не є виробником комунікаційних технологій. Це означає, що надрукована арабська літера обов'язково з'явиться у світлі латинської літери. Для того, щоб інтегрувати нові технології, в арабську мову необхідно впровадити такі елементи, які будуть еквівалентними до систем письма провідних технологічних мов. Однак це неможливо без проведення необхідного дослідження, у якому робитиметься акцент на оптимальну стандартизацію системи написання арабських літер.

Інша перешкода полягає в кодуванні арабських символів. Так само, як набір кодів, який містить різні символи, викликає суперечки, рішення, що їх пропонують, є несумісними. Питання стандартизації стосуються передачі та сприйняття інформації. Далі ситуація ускладнюється ще більше, тому що арабська мова містить двадцять дев'ять символів, які виглядають по-різному залежно від їх позиції в слові (існують чотири форми: незалежна, початкова, серединна й кінцева). Можна зробити такі підрахунки:

- 22 літери, які мають по 4 форми = 88 варіантів вираження;
- 6 літер, які мають по 2 форми = 12 варіантів вираження;
- 13 варіантів вираження для гамзи.

До цього ще необхідно додати функціональні літери (які містять граматичне значення): «ta marbuta» (дві форми) і «alif masqûa» (також дві форми).

До цих 117 символів, які виражають приголосні, необхідно ще додати складені літери, які застосовуються в рукописах та видавцями. Їх кількість

варіюється й може сягати 470 символів, без урахування голосних. Складності також викликає використання 14 голосних символів, які можуть виражати кожний із 117 знаків.

Отже, навіть без урахування складених літер, загальна кількість форм вираження арабських символів становить: $117 \times 114 = 1638$ символів. До цього ще треба додати цифри й знаки пунктуації, які читаються справа наліво. Як бачимо, доволі складно виразити арабську мову за допомогою комп'ютера. Існує чимало проектів, направлених на стандартизацію арабської системи письма й суттєве зменшення кількості цих символів, але все ж таки на шляху до стандартизації залишається багато перешкод.

Арабське письмо є криволінійним, у ньому необхідно правильно виводити криві лінії й знаки. Інші перешкоди пов'язані з проблемами формату символів, тому що деякі з них знаходяться над рядком, а деякі – під. Нарешті, складно на екрані передати голосні над і під приголосними.

IERA являє собою, на наш погляд, єдиний підхід, чиє завдання полягає в науковому пристосуванні арабської мови до сучасних технологій. Його метою з самого початку було створити сучасний арабський словник, який був би уніфікованим і доступним в усьому арабськомовному світі, не тільки в галузі освіти, а й у технічних, адміністративних і культурних галузях. Для цього IERA запропонувала уніфіковане арабськомовне кодування (CODAR-U). Під час першої зустрічі Комітету арабізації комп'ютерів (COARIN) у 1977 р. представники арабських країн рекомендували CODAR-U. Не вдаючись у технічні деталі, варто наголосити, що проект враховує алфавітний порядок арабських літер, передачу всіх гамзованих літер і застосування наборів голосних. Однак, незважаючи на це, складності залишаються.

IERA, продовжуючи застосовувати технології до арабської мови, спробувала покращити CODAR-U, запропонувавши систему AVS-CODAR (Standard Arabic Vowel Code) як спробу глобального реформування письмової мови. Цей проект привів до різних індустріальних досягнень, включаючи пристосування арабських символів до всіх стандартних технік, розробле-

них для європейських символів. Незважаючи на те що цей проект отримав значну підтримку (включаючи підтримку з боку UNESCO, ALESCO (Arab Organisation for Teaching, Culture and Sciences), IBI (Intergovernmental Bureau for Computer Science) та ASMP (Arabic Organisation for Standardization), він не дуже вплинув на широку публіку. Навіть ті, хто брали безпосередню участь у ньому, не вірили у важливість таких заходів для наукового й технічного розвитку арабської мови.

Наука й технологія знаходяться в стані постійного, швидкого розвитку. Це приводить до появи великої кількості нових термінів на ринку світових технологій. Важливо ввести їх до арабської мови для того, щоб не відставати від сучасних наукових подій. До цього ще треба додати проблему з освітою вчителів. Викладання традиційних дисциплін арабською мовою є звичною справою, але викладання дисциплін, що стосуються науки й технологій, арабською мовою є рідкісним явищем. Викладання технічних спеціальностей ведеться французькою або англійською мовами, залежно від арабської країни. Можливо, хоч і складно, перекласти численні матеріали арабською мовою, але проблема полягає в тому, щоб знайти викладача. Більшість викладачів вивчали технічні дисципліни європейською мовою, тому їм важко викладати свою спеціальність арабською мовою. А навіщо тоді перекладати матеріали з науки й технологій, якщо їх нікому викладати?

Складності також стосуються арабськомовної документації, тому що нелегко знайти методичні посібники або підручники з технічних дисциплін арабською мовою. Якщо такі матеріали існують, вони зазвичай написані іноземними мовами. Звісно, можна їх перекласти, але це не вирішить проблему.

Проводяться певні заходи в цих галузях, але основні проблеми ще не вирішені. Як приклад можна навести університет Алеппо (Сирія), де було докладено чимало зусиль для того, щоб опублікувати низку книг з архітектури, гідравліки, геології тощо, але технічні терміни значно відрізнялися від тих, які функціонують у країнах Магрибу. Звісно, це не зменшує заслуги університету за такі досягнення. Справа полягає в нестачі координування й

співробітництва між різними національними установами на шляху до стандартизації.

ПРОПОЗИЦІЇ

Важливо запропонувати вирішення окреслених проблем. Деякі науковці вважають, що для отримання можливості застосовувати загальноприйняті технічні терміни необхідно викладати їх на всіх рівнях; в іншому випадку технічна арабізація ніколи не буде втілена в життя. Частково ми підтримуємо цю точку зору, але вважаємо, що вирішення полягає не лише в цьому. Проблема вимагає, на наш погляд, встановлення тверезого, реалістичного «діагнозу» з урахуванням мовної політики. Поки не буде вирішено проблеми диглосії між літературною й рідною мовами, труднощі існуватимуть і надалі. Рідними мовами часто вважають діалекти, позбавлені інтересу або престижу, а ідеологічний дискурс визначає їх як такі, що символізують неосвіченість, фрагментарність і занепад арабського світу. Необхідно виховувати прагматичне ставлення, яке приведе до визнання рідних мов як таких, що є реальними й показують справжню ідентичність арабського громадянина.

На нашу думку, не можна спрощувати цю проблему й окреслювати її як таку, яка спрямована на арабізацію новітніх технологій; тут достатньо просто попередити людей про труднощі технічної арабізації й шляхи їх подолання. Проблема виходить за межі лінгвістичного контексту. Мовна політика не може бути корисною для мовців, аж до поки контекст її втілення не стане демократичним. На теперішній момент в арабських країнах усе зовсім по-іншому. Мовна політика ніколи не буде успішною, якщо не враховуються думки користувачів мови. В арабському світі все саме так.

ДОСВІД У СТАНДАРТИЗАЦІЇ

Садід (Sadid 1993, с. 351) писав: «Не можна проводити жодних політичних або методологічних проєктів, якщо немає установи, яка керує процесом їхньої імплементації. Проведення спільного арабського дослідження з дотри-

манням технічних і політичних норм створить необхідні умови для розробки успішної політики, яка уможливить використання системи арабського письма в науці та технології».

Ми погоджуємося із загальною метою Садіда, але маємо дещо іншу думку стосовно деяких пунктів. В арабському світі будь-яка установа, яка працює над проектом або дослідженням, не може бути позбавлена впливу національного уряду. Рідко доходять консенсусу академії Каїра, Дамаска й Багдада. Часто труднощі й провали проектів спричинені саме недовомовленостями всередині арабського світу. До цього ще варто додати тиск політичних режимів. Що стосується співробітництва між університетами, академіями, школами й дослідницькими центрами, воно майже відсутнє.

Можна поставити запитання: чому в арабському світі немає жодної установи, яка працює над вирішенням цього завдання? Незважаючи на їхню супранациональну роль у лінгвістичних питаннях, академії Дамаска, Каїра, Багдада й Раббата працюють лише для себе. Лінгвістичні питання спричиняють суперництво між арабськими країнами. У зв'язку з цим ми вважаємо, що можна погодитися з такими двома ідеями. По-перше, для того, щоб мова змогла отримати доступ до технологій, необхідно оснастити її адекватним інструментарієм. По-друге, у питаннях лінгвістичного розвитку не можна застосовувати підхід невторчання або статусу кво. Навпаки, про соціальну роль мови варто постійно згадувати, і відповідні лінгвістичні суспільства мають керуватися нею під час упровадження мови в науку й технології.

ВИСНОВКИ

Чи можна передбачити майбутнє арабської мови? Важко дати позитивну відповідь на це запитання. Усі арабські країни повинні докласти зусиль, щоб арабська мова стала однією з провідних технологічних мов. Досягнення цієї мети буде неможливим, поки корінні варіанти мови не вважатимуться визнаними діалектами. Це також ставить під питання лінгвістичну ідеологію, яка вважає мову чистим, гомогенним і незмінним об'єктом.

Для того, щоб арабська мова стала мовою технологій, необхідно провести чимало ефективних реформ. Недостатньо буде просто оснастити мову технічними й науковими засобами, щоб вона піднялася до рангу основних технологічних мов. Крім того, до цього проекту необхідно підключити користувачів мови й брати до уваги їх варіант мови, який вони застосовують до технологій. На сьогодні технологічні терміни не включені до словників або спеціалізованих праць, тому що в арабських країнах більшість людей пишуть і навчаються однією мовою, а спілкуються – іншою.

Майбутнє арабської мови залежатиме, на нашу думку, від результатів деяких взаємопов'язаних тенденцій, найважливіші з яких стосуються галузі політики. Не було жодних спроб провести мовну реформу, яка починалася б із вивчення місцевих реалій та специфічних контекстів кожної країни.

Жодна лінгвістична реформа неможлива без залучення користувачів мови й демократичного контексту. Однак багато хто все ще дивиться в минуле й сумує за «золотою ерою арабської цивілізації». Чому б ні, якщо це може когось заспокоїти?

Бібліографічні посилання

1. Abou, Abdou M. 1984, *L'arabisation ... et ses probl`emes*, Rabat, IERA
2. Beniamino, Michel 1997, 'Diglossie,' in Marie-Louise Moreau (ed.), *Sociolinguistique: Concepts de base*, Sprimont, Belgium, Mardaga, p. 125.
3. Debili, F. 1997, 'Traitement automatique de l'arabe voyell'e ou non,' *Correspondance* 46: 9–16 (Tunis, IRMC).
4. Lafont, R. (ed.) 1982, 'La privation d'avenir ou le crime contre la culture', *Langue dominante/langues domin'ees*, Paris, Cahiers de l'education permanente.
5. Laroussi, F. (ed.) 1993, *Minoration linguistique au Maghreb*, Cahiers de Linguistique Sociale, Rouen, University of Rouen.
6. Laroussi, F. (ed.) 1996, *Linguistique et anthropologie*, Cahiers de linguistique sociale, Rouen, University of Rouen.
7. Laroussi, F. (ed.) 1997a, *Langues et stigmatisation sociale au Maghreb*, *Peuples m'editerran'eens* 79, Toulouse, Paragraphic, l'Union.
8. Laroussi, F. (ed.) 1997b, *Plurlinguisme et identit'es au Maghreb*, Rouen, University of Rouen.

РОСІЙСЬКА МОВА В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Віда Міхальченко, Юлія Трушкова

Коли вчені говорять про будь-який простір (економічний, культурний, екологічний тощо), то часто покладаються на географічну локацію явища, яке є широко розповсюдженим у межах країни й сусідніх територіях і характеризується певною функціональною рисою або набором рис. Тому ми вважаємо конструктивним вживати термін «мовний простір» при проведенні соціолінгвістичного дослідження для розгляду складного феномена – функціональної діяльності мови. Отже, поняття мовного простору включає в себе як географічний, так і функціональний виміри мови. Мови з обмеженими соціальними функціями (наприклад, мови деяких національних меншин) мають вузький географічний простір, тому що їхній функціональний простір є більш гомогенним і водночас обмежується територією, де проживають корінні мовці. Географічний простір функціонально розвинених мов, як, наприклад, російська мова, є гетерогенним.

Соціальні функції російської мови можна описати так:

- національна мова Російської Федерації;
- етнічна мова людей російської національності;
- рідна мова деяких людей неросійської національності в межах Російської Федерації та країн СНД;
- рідна мова російськомовних спільнот у різних регіонах світу;
- загальноприйнятий засіб міжетнічної комунікації в Російській Федерації;
- одна з мов міжетнічної комунікації в країнах СНД;
- засіб міжетнічної комунікації між країнами СНД;
- одна з міжнародних мов, визнана організаціями ООН і ЮНЕСКО.

На відміну від світової мови (англійської, наприклад), якою розмовляють головним чином як другою або іноземною і численні мовці якої проживають у різних куточках світу (Graddol 1997), російська мова має більш фік-

совану локацію, тобто вона продовжує бути етнічною мовою росіян і національною мовою Російської Федерації, першою або другою мовою численного населення Російської Федерації, мовою міжетнічної комунікації країн СНД.

Розглядаючи місце російської мови в сучасному світі, необхідно враховувати такі аспекти:

- її функціональну присутність у різних регіонах світу (географічну локацію й функціональність або мовний простір);
- її соціальну основу, тобто кількість мовців, для яких вона є першою мовою, і тих, для яких вона є другою мовою (демографічну силу мови);
- її типові соціальні функції, тобто галузі її функціональної діяльності в різних географічних регіонах (функціональна сила мови).

У цьому розділі ми розглянемо такі географічні території, де функціонує російська мова:

- Російська Федерація;
- країни СНД;
- балтійські країни;
- інші країни.

РОСІЙСЬКА МОВА НА ТЕРИТОРІЇ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

У Російській Федерації російська мова має низку функцій; вона є:

- національною мовою Російської Федерації;
- етнічною мовою людей російської національності;
- рідною мовою деяких людей неросійських національностей у межах Російської Федерації і країн СНД;
- загальноприйнятий засіб міжетнічної комунікації в Російській Федерації.

Розглядаючи демографічну силу росіян у Російській Федерації, варто зазначити, що, згідно з результатами останнього всерадянського перепису населення 1989 р. (Етнічна структура населення РСФСР 1989 р.), загальна кількість населення Російської Федерації складала 147021869 людей, бли-

зько 120 мільйонів (81,6%) із яких уважали себе етнічними росіянами; 88% із них назвали російську своєю рідною мовою. Близько 94% людей, для яких російська була першою мовою, були росіянами за етнічним походженням. Близько 7,5 мільйонів представників інших етнічних груп Росії також назвали російську своєю рідною мовою. Ця кількість становила 27,6% представників етнічних груп неросійських національностей.

Для етнічних росіян російська мова є основним і найпоширенішим засобом комунікації. Більшість росіян (близько 98% росіян, які проживають на території Російської Федерації) є монолінгвами. Лише 0,6% етнічних росіян можуть розмовляти мовами інших народів Російської Федерації й уважають їх своїми першою або другою мовами, а 0,03% етнічних росіян, які проживають у республіках Російської Федерації, зовсім не розмовляють своїми етнічними мовами.

Росіяни, які мешкають на території Російської Федерації, продовжують і навіть зміцнюють тенденцію до монолінгвізму. У 1994 р. був проведений вибірковий міні-перепис населення Росії, метою якого було виявлення рівня володіння мовами окремих людей. У ньому брали участь 7,3 мільйони людей, що складає 5% загальної кількості населення Росії. Цей міні-перепис показав, що 100% з 1000 росіян уважали російську своєю рідною мовою, а лише 15 росіян із 1000 (1,5%) можуть розмовляти іншими мовами.

Білінгвізм типу «етнічна мова росіян» є поширеним у Росії. Згідно з переписом 1989 р., близько 11% від загальної кількості населення Росії (16425996) розмовляють російською як своєю другою мовою. Більшість із цих людей (близько 16 мільйонів) є представниками неросійського населення (ця цифра складає 61% від загальної кількості неросійського населення в Росії); інші є росіянами за походженням, але їхня етнічна мова для них є другою.

На жаль, дані щодо білінгвальних тенденцій і рівня знань інших мов людей у Росії станом на кінець 1990-х рр. є недоступними. Можемо лише припустити, що нова ситуація з національними мовами республік Російської

Федерації зміцнила позиції інших мов і спричинила появу великої кількості білінгвів; однак загальний коефіцієнт білінгвів Росії значно змінився за такий короткий час.

Російська мова в Російській Федерації має підвищену демографічну силу серед російського населення й представників інших національностей. Незважаючи на це, демографічна сила російської мови в Російській Федерації не є настільки сприятливою, як може здаватися. Сила російськомовного населення підтримувалася головним чином за рахунок інтенсивної еміграції з країн колишнього СРСР у 1990-х рр. Станом на 1 серпня 1999 р. населення Російської Федерації складало 145,9 мільйонів людей (Rimashevskaya 2000), а станом на 1989 р. – 147 мільйонів людей. Демографічна ситуація погіршилася через природні втрати населення: з 1992 р. рівень смертності в Росії постійно перевищує рівень народжуваності, що можна пояснити серйозними економічними проблемами Російської Федерації.

Функціональна сила мови та її вимірювання є основою виявлення рівня її життєвості (McConnell 1991). Порівняно з іншими мовами, російська мова в Росії має найбільший набір соціальних функцій, вона є головним засобом комунікації в усіх галузях. Наприклад, у сфері освіти російська мова (будучи національною мовою держави) є загальноприйнятим предметом і мовою викладання в початковій (1-4 класи) і середній (5-11 класи) школах Російської Федерації. Російська є мовою викладання у ВНЗ Росії, її республік і національних регіонів (див. таблицю 1).

Російська мова також є домінантною мовою публікацій книг та періодичних видань. Близько 85% від загальної кількості книг (приблизно 33000 одиниць) у 1994 р. були надруковані російською мовою. Журнали та періодичні видання, опубліковані російською мовою в 1994 р., складали 91% від загальної кількості опублікованих (2166 із 2307 одиниць), а газети, надруковані російською мовою, складали 93% від загальної кількості опублікованих (4197 з 4526 одиниць). Публікацію книг і періодичних видань іншими мовами в Російській Федерації підтримують уряди регіонів і республік Російської

Федерації (хоч точні статистичні дані недоступні). Статистичні дані наукових публікацій російською мовою засвідчують, що 96% наукової літератури опубліковано російською мовою.

Таблиця 1. *Російська мова як мова викладання Російської Федерації (початкова й середня школи; відсоток показує співвідношення кількості шкіл і учнів, де російська є мовою викладання, із загальною кількістю шкіл і учнів у Росії)*

			Російська – єдина мова викладання		Російська й інші мови є мовами викладання	
Рік	Загальна кількість шкіл	Загальна кількість учнів	Шкіл	Учнів	Шкіл	Учнів
1990-1991	61422 (95%)	19087185 (98%)	58046 (89,9%)	18504711 (95%)	3376 (5,2%)	789837 (4%)
1994-1995	61682 (94,5%)	20060404 (98,9%)	59459 (89,6%)	19123311 (94,3%)	3223 (4,9%)	937093 (4,6%)
1998-1999	61134 (94%)	20104370 (98,2%)	57980 (89%)	19481685 (94%)	3154 (4,8%)	950605 (4,7%)

Джерело: Міністерство освіти Російської Федерації, 21 листопада 1999 р.

1991 р. російська офіційно стала національною мовою Російської Федерації. Разом із цим мови інших етнічних груп республік Російської Федерації отримали статус національних. У двадцять одній республіці Російської Федерації прийнято закони про інші національні мови. У цих республіках створюється новий мовний простір із дво- або мультикомпонентними структурами, тобто території національного білінгвізму. У більшості республік (наприклад, у Якутії й Татарстані) дошкільна й початкова шкільна освіта проводиться національною мовою (у середній школі й ВНЗ викладання ведеться головним чином російською мовою, як і раніше).

Мовна акомодация в тих регіонах і республіках Російської Федерації, де є дві або більше національних мов, залежатиме від практичних заходів, що їх пропонують місцеві уряди, та від їх здатності застосовувати мовні закони для сприяння творчій активності, тобто розвитку мов, створенню наукової літератури й навчальних матеріалів тощо. Однак усе ще залишається небезпека, що використання мовних законів спричинить політичну та економічну конкуренцію між елітами. Така тенденція спостерігається в республіках Тува, Якутія, Марій Ел, Татарстан і Башкортостан.

Більшість населення Росії має високий рівень володіння російською мовою, яка традиційно виступає засобом міжетнічної комунікації. Порівняно з балтійськими країнами та іншими державами колишнього СРСР, мовна ситуація Російської Федерації є стабільнішою, а мовні конфлікти не є гострими. Однак жителі республік Російської Федерації бажають прискорити процес оволодіння їхніми мовами, які були визнані національними. Це спричиняє схвилювання інших мовних спільнот цих регіонів.

Таким чином, Російська Федерація є найсприятливішою територією для російської мови, оскільки саме тут російська мова виявляє найбільшу кількість своїх соціальних функцій. Крім того, цей регіон характеризується найбільшою густотою мовців російської, і, нарешті, мовна політика Російської Федерації спрямована на зміцнення російської мови, яка є засобом етнічної й міжетнічної комунікації та інструментом інтеграції країни.

РОСІЙСЬКА МОВА В КРАЇНАХ СНД

У країнах СНД російська мова виконує низку функцій; вона є:

- етнічною мовою росіян;
- рідною мовою представників деяких інших національностей (здебільшого старших людей), які мешкають у країнах СНД;
- засобом міжетнічної комунікації;
- засобом міжнародної комунікації в країнах СНД.

На початку 1990-х рр. (коли розпався СРСР) позиції російської мови в більшості республік СРСР були міцними. Коефіцієнт російськомовних етнічних спільнот у загальній кількості населення республік був високий, а більшість етнічних росіян – монолінгвами. Значна частина корінного населення Радянських республік розмовляла російською мовою, яка була для них першою або другою мовою. На момент створення СНД російська мова була рідною для росіян і представників інших національностей, які мешкали на території країн СНД. Вона також відігравала важливу роль у процесі національної міжетнічної комунікації (разом з іншими місцевими мовами *lingua franca*), а також слугувала основним засобом міжетнічної комунікації мультиетнічного населення в різних республіках (насправді вона була мовою *lingua franca* регіону (див. таблицю 2).

Функціональна сила російської мови в республіках колишнього СРСР була міцною. Хоч російська не мала офіційного статусу національної мови СРСР, вона була обов'язковим предметом у системі радянської освіти, провідною мовою в галузях індустрії, торгівлі, науки, публікації книг і періодичних видань, теле- й радіотрансляції та культури. Вона функціонувала в регіональних урядах, адміністративних органах і офіційних записах реєстру. Абсолютне домінування російської мови в усіх важливих галузях комунікації було незаконним. Вона існувала за рахунок національних мов, які, безсумнівно, могли б відігравати більш важливу роль у вищезазначених галузях. Отже, мовні права корінних націй СРСР були порушені, і саме це спричинило впровадження нової мовної політики урядами новостворених держав СНД.

Таблиця 2. Демографічна сила російської мови в республіках колишнього СРСР на момент розпаду СРСР (володіння російською як першою й другою мовою)

Республіка СРСР	Росіяни (за етнічною приналежністю)			Ті, хто вважав російську своєю рідною мовою			Ті, хто вважав російську своєю другою мовою		
	Населення	Абсолютна кількість	% від кількості населення	Росіяни	Члени інших етнічних груп	% від кількості населення республіки	Росіяни	Члени інших етнічних груп	% від кількості населення республіки
Україна	51452034	11355582	22,0	11172508	5725765	32,8	139285	23303865	45,6
Молдавія	4335360	562069	13,0	557146	464173	23,0	3382	1962112	45,0
Білорусія	10151806	1342099	13,0	1311043	1932136	32,0	23870	5132752	50,8
Казахстан	16464464	6227549	38,0	6224252	1573026	47,0	666	2974867	18,0
Киргизія	4257755	916557	21,5	915891	174776	25,6	236	1324668	31,0
Таджикистан	5092603	388481	7,6	388045	107135	9,7	164	1356050	26,6
Узбекистан	19810077	1653478	8,0	1651513	500121	10,9	864	4463649	22,5
Туркменія	3522117	333892	9,5	333575	87440	12,0	149	937540	26,6
Грузія	5400841	341172	6,0	336718	142561	8,9	2436	1714164	33,0
Вірменія	3304776	51555	1,6	50736	15964	2,0	549	1398121	42,0
Азербайджан	7021178	392304	5,6	391343	137419	7,5	458	2165437	30,8
<i>Примітка:</i> Назви республік СРСР до 1991 р.									

Однак необхідно зазначити, що російська мова не була виключно мовою тоталітарного режиму, урядової бюрократії й примусової асиміляції, як часто про це говорили під час публічних дискусій у 1980-ті та 1990-ті рр. Це так, якщо ми пам'ятаємо про те, що мова як інструмент мовної політики є символічним домінуванням. Упродовж п'ятдесяти років російська мова була (особливо в республіках Центральної Азії й Закавказзя) засобом поширення інформації, що стосується галузей технології, індустрії, медицини, будівництва, транспорту, науки й вищої освіти. Це обумовлювалося не лише політикою уряду, спрямованою на поширення російськомовного монолінгвізму по всій території країни (особливо з 1950-х рр.), а також доступністю спеціалізованої лексики й стилістичної системи російської мови, що уможливлювало забезпечення вищезгаданих галузей професійною термінологією. Відповідні професійні підсистеми багатьох інших мов СРСР не були достатньо розвиненими та уніфікованими, незважаючи на постійну роботу за радянських часів, спрямовану на розробку термінологічних систем національних мов. Застосування оригінальних термінологічних систем до галузей професійної комунікації було повільним і не завжди ефективним. Повсякденний досвід у професійній комунікації показував розбіжність між термінологічною нормою й застосуванням мов народами СРСР, тобто перевагу надавали міжнародним або російськомовним термінам, а не рекомендованим арабським, перським або латинським запозиченням (Baskakov, 1988, с. 6–12). У СРСР російська була мовою, яка відкривала доступ до професійної активності та успішності на ринку праці. Цей факт був однією з причин високого рівня володіння російською як другою мовою в деяких колишніх республіках СРСР, де етнічних росіян було не дуже багато (див. таблицю 2, дані по Грузії, Вірменії й Азербайджану). Російська мала найміцніші позиції у великих містах (які були індустріальними й культурними центрами республік) та в промислових регіонах.

На початку 1990-х рр., коли СРСР розпадався, усі закони про мову, прийняті Радянськими республіками, підтверджували їхній статус національ-

них мов. Лише Грузія, Вірменія і Азербайджан упровадили програми розвитку мови, тому що офіційний статус їх національних мов був визнаний у їхніх конституціях набагато раніше. Метою офіційного статусу було поширення корінних мов у функціональних галузях, що стосувалося корінних мовців і користувачів інших мов.

Можливо, очікувалося, що російська мова (як мова численної мовної спільноти, як засіб комунікації в багатьох визначних соціальних галузях і як традиційний засіб міжетнічної й міжнародної комунікації) набуде офіційного статусу, наприклад, першої або другої офіційної мови, або мови регіональної або місцевої адміністрації в тих регіонах, де було сконцентроване російськомовне населення.

Замість цього в деяких країнах СНД національний державний уряд ужив і продовжує вживати суворих заходів, спрямованих на обмеження функціонування російської мови не тільки як засобу міжетнічної комунікації, а і як рідної мови російської діаспори. Обіцянки про створення належних умов для вільного функціонування всіх мов, якими розмовляють у республіках, були давно забуті (Belousov and Grigoryan 1996, с. 6–7).

Російська мова не здобула статусу офіційної в республіках СНД, окрім Білорусі, де вона є другою національною мовою. Нещодавно російську мову було оголошено офіційною мовою Киргизстану, де вона може функціонувати поряд із національною мовою (киргизською) в галузях державного керування, законодавства й офісної роботи (Закон про офіційні мови Киргизстану).

Розробка політики, спрямованої на відродження етнічних мов і культур, яка надихає застосовувати нові національні мови в усіх галузях комунікації, розпочалася на початку 1990-х рр. Застосування національних мов суттєво послабило позиції російської та інших мов цих держав. Найпроблемніші для некорінного населення питання стосувалися лінгвістичних вимог для співробітників (вільне володіння національною мовою), дуже швидкого переходу всієї системи освіти на національну мову й швидкого впровадження національної мови в усі офіційні галузі комунікації, включаючи ЗМІ. Урахо-

вуючи функціональне домінування російської мови, яке було сформоване ще за радянських часів, можна було очікувати менш суворої політики, тобто впровадження поступових змін і довгий період переходу на національну мову. Швидка зміна мовної орієнтації й навмисна суворість нової національної мовної політики змусила російськомовне населення відчувати, що його громадянські та особисті права порушують. Російськомовне населення протестувало проти обмеження можливості здобувати освіту російською.

Варто зазначити, що навіть у середині 1990-х рр. російська мова слугувала засобом міжетнічної й міжнародної комунікації мультиетнічного населення на території й між країнами колишнього СРСР. Отже, результати соціолінгвістичного опитування (основою якого була анкета, розроблена науковцями Інституту російської мови й Російської академії наук у 1990-1995 рр.) засвідчили, що за тих часів старі стереотипи й мовні преференції все ще мали велику важливість, а російська мова зберігала свою функціональну силу (Belousov and Grigoryan 1996).

Багато в чому мовні перспективи зумовлені освітньою політикою держави. У таблицях 3 і 4 можна побачити, що роль національних мов у системі дошкільної й початкової шкільної освіти суттєво збільшилася, а роль російської мови постійно зменшується. Цей факт спричинений не лише еміграцією росіян із країн СНД до країн Балтики, а й також закриттям російськомовних шкіл в усіх цих країнах, включаючи зменшення або повне вилучення російськомовних дисциплін зі шкільних навчальних планів. Так, наприклад, із навчальних планів середніх шкіл Казахстану повністю вилучили російську літературу (Державна Дума Росії, 1997 р.). Наразі російську мову часто визначають як іноземну поряд з англійською й німецькою мовами. Переміщення російської мови до групи іноземних спостерігається, наприклад, у школах України й Казахстану. Таким чином, реальна потреба здобуття освіти російською мовою для російськомовного населення не відповідає тим освітнім можливостям, якими наділяють національну групу.

Таблиця 3. Розподіл дошкільних освітніх закладів у країнах колишнього СРСР (за мовою освіти)

	1988				1992			
	% від загальної кількості установ країни		% від загальної кількості дітей країни		% від загальної кількості установ країни		% від загальної кількості дітей країни	
	Мова викладання – національна	Російська – мова викладання	Мова викладання – національна	Російська – мова викладання	Мова викладання – національна	Російська – мова викладання	Мова викладання – національна	Російська – мова викладання
Росія	2,8	95,8	1,2	97,8	4,9	94,0	2,3	95,5
Україна	58,2	40,2	37,0	59,2	-	-	58,6	41,0
Казахстан	11,9	86,4	6,7	90,7	-	-	31,1	68,1
Узбекистан	68,1	27,7	51,7	40,7	77,6	8,3	66,6	9,7
Білорусь	19,3	72,7	6,0	88,6	60,9	11,5	35,8	14,1
Киргизстан	36,5	61,3	18,7	77,4	-	-	-	-
Молдова	53,4	31,7	39,8	33,3	-	-	-	-
Азербайджан	63,0	17,5	38,9	22,9	-	-	-	-
Таджикистан	39,4	51,0	20,9	63,8	30,9	15,0	22,8	13,6
Грузія	81,6	8,8	72,4	7,5	-	-	-	-
Туркменістан	59,0	39,7	31,7	67,0	-	-	54,6	45,1
Вірменія	78,2	5,7	69,1	6,9	-	-	-	-

Примітки: пропущені цифри показують, що дані недоступні.

Джерело: Кількість і соціодемографічна характеристика російського населення республік колишнього СРСР, 1994 р.

Таблиця 4. *Кількість учнів у середніх школах країн колишнього СРСР, де російська є мовою викладання*

	1989		1994		1995	
	Абсолютна кількість учнів (у тисячах)	% від загальної кількості учнів у країні	Абсолютна кількість учнів (у тисячах)	% від загальної кількості учнів у країні	Абсолютна кількість учнів (у тисячах)	% від загальної кількості учнів у країні
Азербайджан	240,6	18,8	137,3	9,8	127,4	8,9
Вірменія	88,2	15,0	23,1	3,9	16,7	2,9
Білорусь	1139,0	79,2	987,9	65,9	900,8	59,4
Грузія	201,6	25,2	131,3	16,9	105,4	13,2
Казахстан	2024,0	65,6	1722,4	57,2	1612,9	53,9
Киргизстан	323,1	35,7	218,6	23,4	213,6	22,:
Молдова	280,0	39,8	171,2	28,5	160,1	25,5
Таджикистан	116,1	9,7	47,8	3,9	42,4	3,3
Туркменістан	124,9	15,5	116,7	13,4	113,4	12,7
Узбекистан	657,2	14,8	459,8	9,7	427,5	8,7
Україна	3517,7	51,7	3097,5	44,9	2945,9	42,7

Джерело: Державна Дума Росії, 1997 р.

Занадто швидкий перехід галузі освіти на національні мови спричинив багато проблем для населення інших національностей: російськомовні освітні системи цих країн не були готові до викладання національною або іншими етнічними мовами. Вони не мали нових навчальних планів, методів викладання, навчальних матеріалів, системи освіти вчителів, а в деяких країнах колишнього СРСР – навіть функціональної мовної системи, яка б відповідала викладанню точних і природничих наук однією або кількома мовами. На початку 1990-х рр. деякі дослідники встановили, що освітні стандарти й навіть граматичні навички учнів знизилися. Наприкінці 1990-х рр. мовна ситуація дещо стабілізувалася.

Важливість російської мови суттєво зменшилася в усіх країнах СНД, особливо в республіках Центральної Азії й Закавказзя. Так, наприклад, у Киргизстані, Туркменістані й Вірменії був майже повністю припинений випуск місцевих газет російською мовою, а доставка періодичних видань із Росії була нерегулярною. У Туркменістані залишився лише один російськомовний телевізійний канал (ОРТ). Із вересня 2000 р. у Молдові було повністю припинено російськомовну телетрансляцію.

Необхідно наголосити, що зниження ролі російської мови в системі освіти часто було результатом навмисної політики. Однією з причин був розпад СРСР. У таких умовах політика уряду Російської Федерації, спрямована на підтримку мовців російської, могла б зменшити негативний вплив і допомогла б їм адаптуватися до нової реальності. Значна частина відповідальності за зменшення використання російської мови в освіті цих країн має бути визнана федеральним урядом, який не розробив програми для підтримки співвітчизників у так званих «нових зарубіжних країнах» (Державна Дума Росії, 1997 р.). Упродовж 1990-х рр. російськомовні школи Центральної Азії й Закавказзя отримали набагато менше навчальних матеріалів, ніж було потрібно. Ситуація покращилася лише наприкінці 1990-х рр. У 1997 р. голови урядів країн СНД підписали угоди про впровадження єдиного інформаційного простору для країн СНД (18 жовтня 1997 р.) та єдиного освітнього простору

(17 січня 1997 р.). Угоду про освітній простір не підписали представники Грузії, Туркменістану, України та Узбекистану. Серед заходів, спрямованих на створення єдиного освітнього простору країн СНД, варто згадати про координування освітніх програм у країнах, а також взаємне визнання юридичної чинності або еквівалентності свідоцтв, дипломів і вчених ступенів у країнах СНД (угоду про це було підписано між Білоруссю, Казахстаном і Киргизстаном у 1998 р.). Наступним кроком було створення єдиної програми дистанційного вивчення мов на основі сучасних технологій. У 2000 р. цю програму було запущено в дев'ятнадцяти освітніх закладах країн СНД і Балтики, включаючи Вірменію, Казахстан, Латвію, Україну й Узбекистан.

Через те що федеральна політика, спрямована на підтримку російської мови в країнах колишнього СРСР, є недостатньо ефективною, особливо важливими є заходи регіонального й локального рівнів у цій галузі. Останнім часом було створено декілька регіональних освітніх організацій, основою яких є прямі відносини між школами й ВНЗ Росії та сусідніх країн СНД. Цю ініціативу підтримали регіональні й місцеві уряди. Понад 10 угод були підписані між Омською областю (Росія) й одинадцятьма областями Казахстану; вони спрямовані на співробітництво в підготовці вчителів казахської мови для російських шкіл і вчителів російської мови для казахських шкіл. Ведеться пряме співробітництво між російськими інститутами та їхніми новими філіями в різних країнах колишнього СРСР (Вірменія, Азербайджан, Естонія, Грузія).

У цьому розділі не буде проілюстровано перспективи для російської мови в кожній країні СНД: умови кожної країни є унікальними. Буде лише подано короткий огляд російської мови в Україні та Білорусі (Державна Дума Росії, 2000 р.).

Україна

Статус російської мови в Україні спричинив чи не найбільші суперечки між колишніми радянськими республіками. У 1989 р. українці складали 72,3% населення, росіяни (за національністю) – 22%, представники інших

національностей – 5,7%. У багатьох випадках росіяни жили й продовжують жити в сконцентрованих спільнотах (наприклад, у східній Україні та в місті Одеса), що могло б бути сприятливим для функціонування російської мови (Belousov and Grigoryan 1996). У 1989 р. російськомовне населення становило 78,4%, а російська мова функціонувала майже в усіх галузях комунікації за рахунок української мови. У середині 1990-х рр. росіяни (за національністю) складали 22% населення, понад 40% школярів навчалися російською мовою (Belousov and Grigoryan 1996). Ці дані засвідчують, що українській мові мали надавати більше переваги в соціальних галузях, особливо в галузі освіти. Із початку 1990-х рр. функціональне використання мов в Україні регулювалося Законом про мову (1991 р.), у якому українська мова була проголошена єдиною національною мовою та визначено директиви її впровадження в усіх галузях комунікації. Російська мова була визнана мовою міжетнічної комунікації. Закон про мову України включає положення, які повністю відповідають міжнародним демократичним вимогам: державним посадовцям слід розмовляти українською й російською мовами (стаття 6); державні директиви мають бути опубліковані українською й російською мовами (стаття 10); громадяни України можуть звертатися до державних і суспільних закладів російською мовою (стаття 5); технічна документація має бути надрукована українською й російською мовами (стаття 13); українська й російська мови є обов'язковими предметами в загальноосвітніх школах (стаття 27). Незважаючи на це, цих положень рідко дотримуються на практиці. Метою Закону про мову України є функціональне поширення української мови. Насправді воно відбувається за рахунок російської мови. У російськомовних періодичних виданнях в Україні зазначено, що ці обмежуючі заходи зазвичай є ініціативою місцевих урядів (регіональних, муніципальних тощо), але центральні державні уряди їх не заперечують.

Наприкінці 1990-х рр. чисельність російськомовного населення в різних регіонах України не відповідала кількості шкіл, де російська була мовою викладання (див. таблицю 5). Так, наприклад, у 1995 р. в Івано-Франківську

була лише одна російськомовна школа на 30000 росіян, які проживали в цьому місті (і складала 15% його населення). У Запорізькій області, де 46% визнали російську своєю рідною мовою, кількість російськомовних шкіл було зменшено, і вони складала 31% від загальної кількості шкіл області.

Таблиця 5. Освітні тенденції стосовно російської мови в Україні (1999 р.)

	Кількість шкіл, де російська є мовою навчання		Кількість учнів, які навчаються російською мовою				Росіяни (без урахування російськомовних представників інших національностей)	
			Загальна кількість, включаючи учнів білінгвальних шкіл		Включаючи учнів російськомовних шкіл			
Області	Загальна кількість	Відсоток	Абсолютна кількість	Відсоток	Абсолютна кількість	Відсоток	Загальна кількість	Відсоток населення
Вінницька	3	0,28	12410	0,11	4224	1,73	112484	5,9
Волинська	1	0,12	2044	0,24	985	0,06	46900	4,4
Житомирська	3	0,32	17842	0,57	2441	1,17	121443	7,9
	3	0,42	5254	2,52	1809	0,87	49458	4,0
Закарпатська	1	0,14	2444	1,12	753	0,35	57005	4,0
Івано-	0	0	15415	5,83	0	0	167938	8,7
Франківська	5	0,35	9636	2,49	3885	1,00	195116	7,2
	9	0,95	28337	12,68	8364	3,74	178965	10,2
Київська	0	0	1204	0,63	0	0	53634	4,6
Львівська	0	0	1028	0,61	0	0	26610	2,3
Полтав-	1	0,09	10325	4,83	130	0,06	88018	5,8
ська	1	0,14	20159	9,94	212	0,10	122308	8,0
Рівнен-	3	0,68	4075	3,01	3833	2,24	63066	6,7
ська	4	0,47	23376	13,65	2833	2,24	96562	6,8
Тернопільська	16	4,26	59322	17,79	13827	4,15	536707	20,9

Хмельницька								
Черкаська								
Чернівецька								
Чернігівська								
м. Київ								

Джерело: Alekseyev 1999.

У 1990-х рр. у Тернопільській, Рівненській і Київській областях були закриті всі школи, де російська була мовою навчання; у восьми областях їх кількість була незначною (Alekseyev, 1999). Російська мова вилучена з навчальних планів на основі наказів місцевих урядів, які просто припинили приймати учнів до тих початкових шкіл, де російська була мовою навчання, пропонуючи їм зарахування до тих класів, де мовою викладання є українська. Унаслідок цього російські або білінгвальні школи стали монолінгвальними (україномовними). Тож на той час більшість учнів-білінгвів залишилися лише в старших класах; україномовні класи поступово їх замінили.

Незважаючи на гарантії, що їх було прописано в Законі про мову України, російську мову продовжують витіснити з галузей комунікації, включаючи галузі вищої освіти та науки. Так, наприклад, результати наукових досліджень мають бути перекладені українською мовою, згідно з вимогами Вищої атестаційної комісії; однак, згідно із Законом про мову, результати наукових досліджень можуть бути задокументовані українською або російською мовою за вибором дослідника.

Дані, отримані наприкінці 1990-х рр., засвідчують, що українська мова продовжує поширюватися на всі галузі соціальної комунікації. У серпні 1997 р. Міністерство освіти України представило Верховній Раді новий чорновий варіант закону про використання й розвиток мов. Цей чорновий варіант підтверджує основні положення вже існуючого Закону про мову й зміц-

нює розвиток української мови. Згідно з ним, усі офіційні ЗМІ мають використовувати лише українську мову, а для приватних теле- й радіостанцій установлено коефіцієнт україномовного транслявання, який складає 70%. Мови національних меншин мають функціонувати лише в культурних і освітніх заходах. У чорновому варіанті закону зазначено, що особлива мовна політика контролюватиме впровадження цих заходів (Alekseyev, 1999).

Білорусь

З усіх країн колишнього СРСР Білорусь зберегла найтісніші економічні, політичні та культурні стосунки з Російською Федерацією. Не дивно, що найсприятливіші умови для розвитку російської мови спостерігаються саме в Білорусі. Законодавча база мовної політики визначається двома законами, зокрема Законом про освіту Республіки Білорусь та Законом про мови в Білоруській РСР (1990 р.). Російська й білоруська мови проголошені національними. Офіційний і реальний білінгвізм забезпечує відносно безконфліктну мовну ситуацію.

Росіяни, які проживають у Білорусі, складають чисельну етнічну групу: вони нараховують 1342100 людей, із яких 1164400 проживають у містах, а 177700 – у сільських місцевостях. Більшість росіян проживає в місті Мінську (приблизно 325000 людей), у Мінській (156000), Вітебській (214000), Гомельській (211000), Могильовській (166000) і Брестській (146000) областях.

У 1970-х і 1980-х рр. мовну ситуацію в Білорусі характеризували як поширений білорусько-російській білінгвізм; у 1990-х рр. близько половини населення Білорусі розмовляли російською як своєю другою мовою (див. таблицю 12.2). Таким чином, російська мова, яка дуже схожа з білоруською й має високу функціональну силу, швидко почала поглинати білоруську в багатьох галузях комунікації. На початку 1990-х рр. російська мова виконувала основні соціальні функції, а білінгвізм поступався місцем російському монолінгвізму. Для того, щоб захистити білоруську мову й зупинити заміщення її російською, у 1990 р. було прийнято Закон про мову. У цьому законі білору-

ську мову було оголошено національною мовою, а російську – мовою міжетнічної комунікації. Цей закон застосовувався головним чином до галузі освіти. У 1993-1994 рр. навчання проводилося лише білоруською мовою; у 1990-х рр. кількість шкіл, де російська мова була мовою навчання, зменшилася, а кількість білінгвальних шкіл зростає (див. табл. 6). У 1994 р. після референдуму білоруська й російська мови отримали офіційні статуси національних.

Таблиця 6. Розподіл загальноосвітніх* шкіл Білорусі згідно з мовами навчання (місцеві й сільські школи)

Навчальний рік	Загальна кількість шкіл	Мови викладання в школах				
		Білоруські	Російські	Білоруські і російські	Польські	Литовські
1990-1991	5197	3421	1287	489		
1991-1992	5067	3278	911	878		
1992-1993	4853	3141	297	1415		
1993-1994	4924	3138	257	1529		
1994-1995	4859	3137	239	1482	1	
1995-1996	4808	3029	594	1184	1	
1996-1997	4764	2957	799	1006	1	1
1997-1998	4709	2915	952	839	2	1

Примітка: *Професійно-технічні училища й вечірні школи не включені.

Джерело: Державна Дума Росії, 1997 р.

У системі вищої освіти білоруська мова функціонує менше, а російська мова є домінантною (див. таблицю 7). У закладах педагогічної освіти білоруська мова зазвичай є мовою підготовки вчителів початкових класів, а російська – мовою підготовки вчителів старших класів.

Таблиця 7. Порівняння російської й білоруської мов у системі вищої освіти (рівень університетів) Республіки Білорусь

Рік	Студенти, які навчаються російською мовою	Студенти, які навчаються білоруською мовою
1994	110211	19153
1995	123271	16855
1996	125485	14253

Джерело: Державна Дума Росії, 1997 р.

З 1993 р. уряди Росії й Білорусі розробляють план для впровадження єдиної освітньої системи, який має на меті встановлення уніфікованого освітнього стандарту у двох країнах, включаючи уніфікований список шкільних предметів і уніфікований базовий шкільний навчальний план для загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ. Уряд Білорусі намагається дотримуватися такої мовної політики, яка не спричиняє конфліктів і здатна вирішувати етнічні та мовні проблеми.

РОСІЙСЬКА МОВА В КРАЇНАХ БАЛТИКИ

До 1990-х рр. функціональна роль російської мови в країнах Балтики (Естонії, Латвії й Литви) була такою ж, як і в інших країнах колишнього СРСР. На початку 1990-х посилився демографічний дисбаланс між росіянами та представниками інших національностей. У країнах Балтики вони були сконцентровані на певних територіях: мешкали у великих містах і промислових регіонах. Більшість представників інших національностей, які проживали в країнах Балтики, також були російськомовними, тому рівень білінгвізму був високий (див. таблицю 8).

Станом на 1990-ті рр. мовна ситуація в країнах Балтики була несприятливою для мов національних меншин: кількість їхніх мовців не відповідала абсолютній більшості населення цих країн. Результати перепису населення 1989 р. показали, що лише для 62% населення Латвії латвійська мова бу-

ла рідною або другою мовою. В Естонії для 67% населення естонська мова була рідною або другою мовою. У Литві для 85,2% населення литовська мова була першою або другою. Мови країн Балтики (особливо латвійська та естонська) стали такими мовами, які не мали функціональної сили на своїй традиційній території, тому їх статус був у небезпеці. Абсолютне домінування російської мови на рівнях середньої й вищої освіти вважалося нестерпним для тих, хто розмовляв мовами Балтики. У Латвії, наприклад, близько 10000 учнів навчалися в російськомовних школах через недостатню кількість латвійськомовних шкіл (Mesz 1995; Blinkena 1996, с. 84–85).

Таблиця 8. Демографічна сила російської мови в країнах Балтики

Держава	Етнічні росіяни			Російська як рідна мова			Російська як друга мова		
	Населення	Абсолютна кількість	% від загальноного населення	Росіяни (абсолютна кількість)	Інші етнічні групи	% від загальноного населення	Росіяни (абсолютна кількість)	Інші етнічні групи	% від загальноного населення
Литва	3674802	344455	9,4	329309	999	11,7	11191	1297	35,6
Латвія	2666567	905515	34,0	894293	35	42,0	9548	352	39,5
Естонія	1565662	474834	30,0	468216	227	34,8	5387	1043	24,0
					783			849	
					767			3713	
					17			10	

Джерело: Розподіл людей за їхньою етнічною приналежністю, рідною мовою й другою мовою народів СРСР, 1989 р.

Таблиця 9. Кількість учнів у загальноосвітніх російськомовних школах країн Балтики (1989–1995 рр.)

	1989 р.		1994 р.		1995 р.	
Держава	Учнів у російськомовних школах (тисяч)	% від загальної кількості учнів	Учнів у російськомовних школах (тисяч)	% від загальної кількості учнів	Учнів у російськомовних школах (тисяч)	% від загальної кількості учнів
Латвія	157,0	47,5	141,1	44,0	116,9	35,5
Литва	80,8	15,8	58,7	11,8	57,7	11,3
Естонія	79,1	36,5	68,9	32,7	68,5	33,5

Примітка: Без урахування професійно-технічних училищ.

Джерело: Слухання Парламенту Росії, жовтень 1997 р.

Відразу після здобуття ними незалежності в 1991 р. країни Балтики спрямували свою мовну політику на відновлення балансу між новими національними мовами й мовами нових національних меншин, що зумовило зміни в мовній ієрархії, тобто перерозподіл у комунікативному просторі мов цих країн на користь національних мов (Blinkena 1996, с. 85).

Мовна політика країн Балтики зумовлена загальноприйнятими тенденціями національної політики, метою якої є монолінгвальна й монокультурна держава (Blinkena 1996). Законодавча база таких обмежень або заборони застосування російської мови в різних галузях комунікації забезпечується Законами про мову, що їх було прийнято країнами Балтики з 1989 до 1995 рр. Мету щодо монолінгвального суспільства підтримують громадянські закони й суворі лінгвістичні вимоги. У Латвії та Естонії люди, які не розмовляють національними мовами, не отримують громадянство (як результат, вони мають обмежені громадянські права). Таким чином, станом на 1998 р. лише

300000 людей, які проживали в Латвії без латвійського громадянства, змогли його отримати. Результатом такої політики стало суттєве зменшення функціонування російської мови впродовж 1990-х рр., особливо під час офіційної комунікації.

У системі середньої й вищої освіти застосування російської як мови навчання було суттєво знижене, хоч у середині 1990-х рр. кількість учнів, які навчалися в російськомовних загальноосвітніх школах, була все ще доволі високою (див. таблицю 9). Російську мову вилучили з національного уряду, муніципальних органів влади, галузей науки та ЗМІ. Водночас російська мова переважала в галузях, що їх не контролював державний уряд, тобто в галузях приватного підприємництва (бізнес і комерція). Крім того, її продовжували широко вживати разом з національними мовами в галузях початкової й середньої освіти (хоч кількість російськомовних шкіл поступово зменшувалася).

Можна спостерігати пряму залежність між суворістю національної й мовної політики та чисельністю нації країни. У Литві, наприклад, де наприкінці 1980-х рр. відсоток представників корінної нації був найвищий (80%), мовна політика є набагато толерантнішою, ніж в Естонії й Латвії, де представники корінної нації складають 66–69% загального населення.

В усіх країнах Балтики російськомовні суспільства бажають зберегти свою мову, але нічого для цього не роблять. Соціологічні опитування, що їх проводили в Естонії й Латвії в середині 1990-х рр., виявили високий рівень мотивації представників некорінного населення вивчати національні мови та їх зростаючий рівень володіння цими мовами (Druviete 1997; с. 118, 133–134; Державна Дума Росії, 1997). Водночас рівень знання російської мови в дітей почав знижуватися. Наприклад, у Литві вчителі російської мови говорять про збільшення змішаних форм мови в школярів. Однак не спостерігається суттєве збільшення кількості людей, які повністю перейшли з російської на національні мови. Іншими словами, у мовців російської в країнах Балтики триває розвиток білінгвізму, а не втрата рідної мови.

Основні тенденції мовної політики країн Балтики не дуже змінилися наприкінці 1990-х рр. В Естонії з 2000 р. система середньої освіти є виключно естонськомовною, що прописано в законі про коледжі та загальноосвітні школи. Було також запропоновано запровадити систему мовного тестування до галузі приватного бізнесу (Tomusk 2002, с. 35–48). У Латвії планувалося перевести всі загальноосвітні школи лише на латвійську мову, а також дозволити розмовляти виключно цією мовою на робочому місці. У Литві спостерігаються деякі особливі риси в схожій мовній політиці. Наприкінці 1990-х рр. російська мова здобула статус мови національної меншини (Burenina 2000, с. 331–341). Наразі російську мову все частіше обирають для вивчення як другу іноземну мову в університетах Литви після англійської мови, яка є першою іноземною (Merkene 2000, с. 53–55).

ПОПЕРЕДНІ ВИСНОВКИ

Узагальнюючи наведене вище, варто наголосити, що зниження ролі російської мови в країнах колишнього СРСР було виправданим і очікуваним. Однак мовна політика щодо російської мови (швидка й вимушена мовна реорієнтація), що її проводили за допомогою насильницьких методів, не тільки принижує права російськомовної діаспори, яка є надто значимою, а й не приносить жодної користі освіті та економіці цих країн. Статус російської як етнічної мови регіону (за винятком Білорусі) можна оцінювати як «стерпний» (у більшості країн Центральної Азії й Закавказзя) або «ганебний» (в Україні та країнах Балтики). Однак реальний рівень володіння мовою в людей змінюється досить повільно. Спостереження за ситуацією впродовж 1990-х рр. засвідчують, що російська мова продовжує підтримувати своє функціональне використання й силу. У майбутньому російська мова може стати або мовою *lingua franca*, або поширеною іноземною мовою регіону колишнього СРСР. Майбутні перспективи російської мови в країнах СНД суттєво залежать від майбутнього економічних, політичних і культурних відносин між Росією й країнами СНД. Навіть у наші часи всі злети й падіння в

їхніх відносинах спричиняють коливання в позиціях російської мови в цьому регіоні. Федеральна політика, спрямована на збільшення активності російської мови в галузях освіти, ЗМІ та культури, також може стати підтримкою для російської мови в країнах колишнього СРСР.

РОСІЙСЬКА МОВА В ІНШИХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У цій секції увагу зосереджено на визначенні глобального статусу російської мови з точки зору її колишньої й теперішньої функціональної сили, а також майбутніх перспектив. Чи можна визначити російську мову як світову або регіональну? Основна проблема полягає в тому, що обидва поняття включають широкий спектр параметрів (демографічну, функціональну, культурну та освітню сили, рівень стандартизації, функціонування в засобах сучасних інформаційних технологій тощо). Розвиток різних функціональних характеристик російської мови є нерівномірним. Із цієї причини важко визначити її реальний статус.

Ця секція не має на меті описувати всі аспекти функціонування російської мови в різні періоди часу впродовж ХХІ ст. у різних регіонах світу. Більше того, часто інформація є поверховою для того, щоб робити попередні висновки. Однак можна подати загальний огляд.

Перед розпадом СРСР російську було визнано однією зі світових мов. Вона була й наразі залишається офіційною мовою ООН і ЮНЕСКО. Після Другої світової війни російська стала міжнародною мовою країн соціалістичного блоку. У цих країнах російська мова була обов'язковим предметом у школах. Економічний розвиток СРСР у 1960-х і 1970-х рр., його досягнення в науці й, що є особливо важливим, у космічних технологіях, спричинили зацікавленість у російській мові, її почали викладати як іноземну в країнах західної Європи, США та інших країнах. За тих часів мовна політика СРСР була спрямована на підтримку країн, що розвивалися. Її основні завдання включали допомогу цим країнам у впровадженні сучасних технологій, дослідженнях у гірничій справі, розвитку промисловості, галузях медичних послуг і освіти.

У багатьох країнах Азії, Африки й Латинської Америки виникла низка курсів російської мови; російську мову також викладали в загальноосвітніх школах та університетах. Мільйони технічних працівників цих країн здобули вищу освіту в СРСР. Статистичні дані Міжнародної асоціації вчителів російської мови та літератури показують зростання рівня вивчення російської мови в усіх країнах світу в період з кінця 1960-х до початку 1980-х рр. (Lizunov, 1977; Kostomarov, 1979; Sokhin, 1986). Варто також зазначити, що впродовж цього періоду навряд чи можна було вважати російську мову спільною мовою *lingua franca* країн соціалістичного блоку; люди Східної Європи обирали для спілкування інші європейські мови.

Фактично соціолінгвістичне дослідження комунікативних галузей російської мови в деяких країнах Східної Європи (Східній Німеччині, Болгарії) показало, що російську мову (в її письмовій формі) застосовували головним чином у науковій літературі та технічній документації. У процесі усного спілкування нею користувалися набагато менше: під час наукових конференцій та ділових зустрічей радянських і європейських технічних працівників. Результати соціолінгвістичних досліджень дозволили радянським науковцям стверджувати, що російська мова відігравала роль мови *lingua franca* в Східній Європі, хоч відбувалося це на обмежених умовах (Grebenev, 1983, 67–76; Karpenko and Buttke 1989, 20–22, 50–57).

Починаючи з кінця 1980-х рр. роль російської мови за межами СРСР суттєво знижувалася, і цей процес продовжується з часів розпаду СРСР. Цей феномен спричинений значними політичними та економічними змінами, що їх можна спостерігати в країнах колишнього соціалістичного блоку. Змінилося також і ставлення до російської мови: її більше не вважають мовою сучасних технологій і розвиненої культури. Ідеологічно направлене ставлення до російської як до мови тоталітарного режиму, як до мови з меншою інформаційною цінністю, ніж, наприклад, англійська та німецька мови, призвело до зниження застосування російської мови в тих галузях комунікації, де вона функціонувала раніше.

Наразі російська мова функціонує як:

- рідна мова представників російської діаспори за межами Росії;
- (обмежено) іноземна мова в галузях вищої освіти, книгодрукування, науки, торгівлі, послуг і ЗМІ.

Новою комунікативною галуззю, де функціонує російська мова, є галузь сучасних інформаційних технологій.

Демографічна сила російської мови

Демографічну силу можна визначити якнайточніше, якщо підрахувати співвідношення між кількістю людей, для яких мова є першою (M1) або другою (M2), та загальною кількістю населення регіону. Однак демографічну силу можна також вимірювати абсолютними кількостями, як-от: абсолютна кількість корінних мовців. Російська мова посідає сьоме місце у світі: згідно з моделлю engco model (www.english.com.uk), нараховується приблизно 155 мільйонів корінних мовців; згідно з моделлю Ethnologue model, кількість її корінних мовців становить 288 мільйонів людей (Graddol 1997, с. 9–10, 27; Grimes 2000). Модель engco model прогнозує зниження демографічної сили російської мови: у XXI ст. вона матиме 132 мільйони корінних мовців і посідатиме восьме місце серед мов світу.

Російська мова є регіональною мовою, про що свідчить територіальне розміщення її мовців. Близько 127 мільйонів її мовців (для яких вона є M1 та M2) проживають у Російській Федерації, а близько 33 мільйонів – у державах колишнього СРСР. Поза межами цього регіону корінних мовців російської не так багато: підрахунки різняться – від 1,5 до 4,5 мільйонів людей. Більшість корінних мовців російської проживають у США (241709, згідно з опитуванням, проведеним у США в 1990 р.), Канаді (59603, згідно з опитуванням, проведеним у Канаді в 1996 р.), Ізраїлі (понад один мільйон) та Німеччині (360000 у 1995 р.).

Період із кінця 1980-х до кінця 1990-х був позначений масовою емігра-

цією (із метою постійного або тимчасового перебування в іншій країні) мовців російської. У 1986–1989 рр. понад один мільйон людей залишили СРСР і протягом 1990-х рр. кількість емігрантів постійно збільшувалася (Kabuzan, 1996). Як результат, збільшилася кількість мовців російської, які проживають поза межами Росії. Наприклад, під час перепису населення Канади було зафіксовано 31745 корінних мовців російської мови в 1971 р., 38030 у 1991 р. (17165 із яких спілкувалися російською мовою з родиною) та 59360 корінних мовців у 1996 р. (37745 спілкувалися російською мовою з родиною).

Рівень натуралізації російськомовних іммігрантів визначається різними чинниками: функціональною силою мови, здатністю підтримувати регулярні контакти з іншими мовцями російської, включаючи тих, хто проживає на батьківщині, а також ставленням іммігрантів до мови. Поза межами традиційної території мовців російської комунікативний простір мови обмежується, головним чином, окремою родиною, періодичними виданнями, художньою літературою, мережею Інтернет. Бажання адаптуватися до нових умов майже завжди призводить до зростання білінгвізму в другому поколінні емігрантів, а потім до повного переходу на іншу мову в наступних поколіннях (Golubeva-Monatkina 1999). За результатами перепису 1990 р., більшість мовців російської, які проживають у США, є білінгвами: з 241798 мовців, які спілкуються російською в родині, 110836 можуть добре спілкуватися англійською, 66126 – добре, 50365 – погано, а 14939 зовсім не розмовляють англійською. Однак рівень асиміляції й володіння англійською мовою російськомовних людей переміщує їх на четверте (останнє) місце в списку етнічних груп (перед ними йдуть китайці, корейці та в'єтнамці).

Важко спрогнозувати можливу швидкість натуралізації мовців російської за сучасних умов. Зростаюча кількість російськомовних суспільств, їхня сконцентрованість в окремих районах деяких країн та сучасні технічні засоби здатні підтримувати російську як мову діаспори. Росіяни, які постійно або тимчасово мешкають в інших країнах світу, докладають зусиль для підтри-

мання своєї рідної мови за допомогою місцевих періодичних видань, шляхом упровадження її в системи початкової й середньої освіти (як предмет за вибором), у галузі бізнесу та культури. У 2000 р. була започаткована російськомовна веб-спільнота: інформаційні ресурси російськомовних діаспор із більше ніж двадцяти країн, які пов'язані між собою за допомогою он-лайн ресурсів, були об'єднані в інформаційну систему "Russian webring".

Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що російська мова поза традиційною територією свого функціонування (Росія та колишній СРСР) має на меті задоволення базових комунікативних потреб мультиетнічної російськомовної діаспори, яка збільшилася в 1990-ті роки та підтримує свою мову в країнах свого перебування.

Економічна сила російської мови

Як відомо, параметр економічної сили мови є одним із найважливіших при визначенні її майбутніх перспектив. На думку Греддола, мова, якою розмовляють багаті країни, є більш привабливою для вивчення ніж та, яка не дає доступу до персонального удосконалювання або прибуткового ринку (Graddol 1997). Із цієї точки зору, російська мова, яка має велику демографічну силу, програє мовам економічно розвинених країн. У 1980-х рр. СРСР відставав від економічно розвинених країн у своєму економічному зростанні. У 1990-х рр. роль російської мови у світовій торгівлі та індустрії знижувалася. Криза 1998 р. практично зупинила потік іноземних інвестицій у російську економіку, хоч економічна ситуація почала покращуватися на початку ХХІ ст.

Визначення економічної сили мови є суперечливим питанням. Дослідження кінця 1980-х рр. (Ammon, 1995) виявило порівняно високу економічну силу російської мови в ті часи: вона посідала четверте місце серед мов світу. Очевидно, що економічна сила російської мови може покращитися лише за умов швидкого зростання економіки Росії. Проте навряд чи російська мова зможе посісти значимі міжнародні позиції в галузі світового бізнесу,

фінансів і торгівлі. Цю «економічну нішу» впевнено зайняла англійська мова. У Росії англійська мова функціонує в галузі приватного бізнесу для проведення переговорів з іноземними партнерами та для офісної роботи. Знання англійської мови є вимогою для працевлаштування в приватні фірми Росії. Для іноземних бізнесменів знання російської мови при роботі з російськими партнерами є бажаним, але не обов'язковим. Це стосується галузі бізнесу. У 1990-х рр. російську мову почали широко застосовувати в галузі малого бізнесу й торгівлі, головним чином у торгівлі з країнами північно-східної Азії (Китаю, В'єтнаму, Кореї), Туреччиною та з країнами східної Європи.

Російська мова в галузі світової освіти

Російська мова була обов'язковим предметом у соціалістичних країнах; її також викладали в багатьох країнах Азії та Африки, які мали тісні економічні, політичні та культурні відносини з Радянським Союзом. У 1990-х рр. російська мова поступилася іншим іноземним мовам, хоча в різних частинах світу доля російської як предмета для вивчення була різною.

У країнах Східної Європи російську мову відмовлялися викладати. Це жодним чином не вплинуло на мовну компетенцію старших людей, а молодь у цих країнах обирала вивчати англійську, німецьку або французьку мови в школах. У південно-східній Азії (Китай, В'єтнам і Корея) російська мова все ще залишалася популярною іноземною, хоч перевагу надавали англійській мові. У цих країнах російська мова все ще функціонує в технічній документації, і це пояснює практичну цінність російської мови в цій галузі.

У Західній Європі та США вивчення російської мови як іноземної не було масовим явищем. Російська мова зазнала два періоди популярності: наприкінці 1960-х і у 1970-х рр., а також із кінця 1980-х і на початку 1990-х рр. Популярність російської мови була спричинена, головним чином, загальною зацікавленістю в політичних змінах цього періоду, а також очікуванням того, що ринок Росії швидко розвиватиметься. Однак у другій половині 1990-х рр., особливо після кризи 1998 р., стало зрозуміло, що надії на швидке приєднання Росії до світової економіки не справдяться, і зацікавленість у вивченні ро-

сійської мови почала знижуватися.

Очевидно, що основна причина зниження зацікавленості у вивченні російської мови була економічною, хоча ця тенденція була ще більше загострена негативним ідеологічним образом Росії кінця 1990-х рр. У той же час усе ще залишається надія на позитивний образ Росії в разі її економічного відродження. Хоча кількість людей у світі, для яких російська є першою мовою, знизиться в наступні декілька десятиліть, російська може набути популярності в ролі іноземної мови тоді, коли Російська Федерація стане лідером в економіці регіону, об'єднавши дві або три світові «ділові часові пояси».

Російська мова в галузі інформаційних технологій

Регулярні радіотрансляції з'явилися на початку 1920-х рр. Радіо стало основним засобом масової інформації СРСР. У 1975 р. було п'ять радіоканалів, включаючи радіоканал, призначений для радянських громадян, які працюють за кордоном. Із початку 1990-х рр. система радіотрансляції зазнала серйозних змін. У Росії є декілька основних федеральних радіоканалів, включаючи радіостанцію «Голос Росії», яка транслює тридцятьма двома іноземними мовами в усьому світі.

Російське телебачення було започатковано в 1934 р. За часів радянського періоду один із чотирьох телеканалів застосовував супутникові технології й транслював в усіх регіонах СРСР. На початку 1990-х рр. у Росії було започатковано комерційне телебачення, включаючи кабельне. У 1997 р. загальна аудиторія глядачів кабельного ТВ нараховувала від 45 до 50 мільйонів людей, що становило чверть населення Росії. Станом на 1997 р. кількість комерційних телеканалів збільшилася до 900. Із 1996 р. почали функціонувати телесистеми, які поєднували супутникові технології з традиційними. У 2000 р. було 1500 різних організацій, які займалися телетрансляцією, із яких 1100 були приватними.

Російську мову широко застосовували в мережі Інтернет із 1990-х рр., і її використання поширювалося дуже швидко. Історія російського Інтернету розпочалася з високоспеціалізованої комп'ютерної мережі Relcom.

Згідно з підрахунками Російського центру інформаційних технологій, у 1998 р. близько 250000 приватних користувачів мали персональний доступ до мережі Інтернет, а близько 500000 людей використовували корпоративні мережі. Загальна кількість постійних користувачів у 1998 р. становила близько 1,5 мільйонів людей.

Пошук у світовій мережі може здійснюватися за допомогою таких інформаційно-пошукових систем, як Yandex, Rambler та ін. Російськомовна частина мережі Інтернет не є ізольованою від англомовної частини. Деякі російські інформаційно-пошукові системи надають можливість пошуку двома мовами, зазвичай російською та англійською.

Таким чином, мережа Інтернет є перспективною, хоч і молодою галуззю, де функціонує російська мова. Вона робить значний внесок у процес комунікації мовців російської не тільки в Росії, але й також в інших країнах, де вони проживають.

ВИСНОВКИ

Говорячи про статус російської мови та перспективи її розвитку, варто враховувати всі чинники, які впливають на функціонування мови. Що стосується російської мови, її основні показники є нерівномірними. Деякі з них високі, інші – низькі; деякі зростають, інші – знижуються. Так, наприклад, російська мова має велику демографічну силу (хоча прогнозують, що в майбутньому вона суттєво зменшиться), але відносно слабка економічна сила російської мови не дозволяє їй посісти високі позиції серед найвпливовіших мов світу. Російська мова є однією з робочих мов ООН і ЮНЕСКО, але її роль у галузях міжнародної торгівлі та фінансів є незначною. Кабельне й супутникове телебачення Росії є обмеженим, але значимість російської мови в мережі Інтернет швидко зростає. Однак усі прогнози є неточними.

Можна дійти таких висновків стосовно сучасних позицій російської мови у світі та можливих перспектив її розвитку:

- російська мова залишається могутньою як універсальний засіб комунікації

в усіх регіонах Російської Федерації;

- у країнах колишнього СРСР (за винятком Білорусі) російська мова втратила свої домінуючі позиції в більшості галузей комунікації, що їх контролюють національні уряди. У той же час, вона зберігає свої позиції в деяких галузях (особливо в галузі приватного бізнесу). Російську мову підтримують російськомовні спільноти цих держав, які під впливом національної мовної політики переходять до білінгвізму; однак водночас мають високий рівень володіння російською мовою. У процесі спілкування між людьми, які проживають у Росії, і тими, які проживають у країнах колишнього СРСР, російська мова продовжує бути засобом міжетнічної комунікації. Отже, у цьому регіоні російська мова має можливість частково зберігати свою функціональну силу як регіональний засіб комунікації та як рідна мова для чисельної російськомовної діаспори цих країн;
- російську мову застосовують у галузі інформаційних технологій. Російська мова як мова нових інформаційних технологій користується попитом в Росії і країнах СНД, а також серед російськомовної діаспори в зарубіжних країнах;
- російська мова використовується як іноземна за межами країн СРСР. Не очікують, що в майбутньому вона стане такою мовою, яку активно вивчатимуть;
- через те, що російська мова обмежено функціонує в країнах колишнього СРСР, не очікують, що вона посяде провідні позиції в галузі міжнародної освіти. Можна припустити, що в деяких групах існуватиме потреба у володінні російською мовою, але її вивчення поза межами Росії буде обмеженим. Найімовірніше, російську мову продовжуватимуть вивчати як іноземну в Азії, яка має тісні економічні відносини з Росією;
- російська мова має шанс на функціонування в російськомовній спільноті за умови, що вона підтримуватиме регулярні контакти з іншими мовцями російської в Росії;

- узагальнюючи вищесказане, ми погоджуємося, що російська мова має реальну можливість бути важливою регіональною мовою, якщо Росія зможе побудувати міцну регіональну економіку, використовуючи своє сприятливе географічне розташування серед світових економічних зон.

Бібліографічні посилання

1. Alekseyev, V. 1999, 'Khuzhe bezzakonia: O realizatsii konstitutsionnykh garantiy v yazykovoy sfere,' *Nezavisimaya gazeta*, 5, 5.
2. Ammon, U. 1995, 'Towhat extent is German an international language?', in P. Stevenson (ed.), *The German Language and the Real World*, Oxford, Clarendon Press.
3. Baskakov, A.N. 1998, 'Sotsiolingvisticheskiye problemy terminologii na yazykakh narodov SSSR,' in *Sotsiolingvisticheskiye issledovaniya yazykov narodov SSSR*, Moskva.
4. Belousov, V.E. and Grigoryan E.A. 1996, *Russkiy yazyk v mezhnatsionalnom obshchenii v Rossiyskoy Federatsii i stranakh SNG (po dannym sotsiolingvisticheskikh oprosov 1990–95)*, Moskva.
5. Blinkena, A. 1996, 'The restoration of the state language: Experience and problems,' *Sotsiolingvisticheskiye problemy v raznykh stranakh mira: Tezisy mezhdunarodnoy sotsiolingvisticheskoy konferencii*, Moscow, pp.83–87.
6. Burenina, L.M. 2000, 'Funktsionirovaniye russkogo yazyka v Litve v novykh sotsialnykh usloviyakh [The functioning of Russian in Lithuania in the newsocial setting]. In: *Yazyki Rossiyskoy Federatsii i novogo zarubezhya. Status I Funktsii [Languages of the Russian Federation and the 'New Outer Land'. Status and Functions]*. Moscow, Editorial URSS, pp. 331–341.
7. Census 1989, *Ethnic structure of the population of the RSFSR, The data of the All-Union Census 1989, Natsionalny sostav naseleniya RSFSR (po dannym Vsesoyuznoy perepisi naseleniya 1989)*, Gosudarstvenny komitet statistiki, Moskva.
8. *Distribution of the population by ethnic identity, mother tongue and the second language of the peoples of the USSR, 1989, Raspredeleniye naseleniya po natsional'nosti, rodnomuyazyku i vtoromu yazyku narodov SSSR*, Gosudarstvenny komitet statistiki, Moskva.

ПОРТУГАЛЬСЬКА МОВА В БРАЗИЛІЇ Й ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ

Марія да Граса Крігер

За підрахунками, португальською мовою спілкуються близько 200 мільйонів людей. Вона посідає шосте місце серед найпопулярніших мов світу та функціонує в Португалії та низці інших країн. Відповідь на запитання про таку експансію й поширеність міститься в історії Португалії: за часів мореплавства були відкриті нові землі й налагоджені важливі торговельні шляхи на Схід. Саме з цієї причини португальська мова сьогодні функціонує не лише в колишніх португальських колоніях, а й у тих регіонах, де спілкування португальською було загальноприйнятим.

На сьогодні португальська мова є національною мовою Бразилії, а також офіційною мовою Анголи, Мозамбіку, Гвінеї-Бісау, Кабо-Верде, Сан-Томе й Принсіпі. Португальська є офіційною мовою країни Макао в Азії, а в східній частині острова Тимор мову намагаються відновити, тому що її було заборонено за часів окупації Індонезії. Як і будь-яка мова, якою розмовляють у різних регіонах, португальська має багато варіантів. Однак її лінгвістична єдність збережена завдяки повторюваності морфологічної й синтаксичної системи, незважаючи на лексичні розбіжності, характерні для різних рівнів мови на різних територіях.

Поширеність португальської мови як однієї з найпопулярніших мов світу підтверджує той факт, що історію мов можна пояснити з точки зору інтересів і потреб, які стосуються економічного, культурного й наукового досвіду. Це дозволяє ще раз згадати про міцний зв'язок між явищами мовної міграції й соціоекономічними та культурними чинниками.

Бразилія з 170 мільйонами мешканців має найбільшу кількість мовців португальської. Знаходячись під впливом індійських та африканських мов, а також інших природних чинників мовної еволюції, португальська мова в Бразилії містить певний набір лексичних одиниць і деяких синтаксичних і

фонологічних ознак, які відрізняються від того варіанта мови, який функціонує в Португалії. Незважаючи на ці відмінності, характерні для так званої бразильської португальської, Бразилія відіграє важливу роль у процесі перетворення португальської на важливий компонент сучасного глобалізованого світу. Ця роль тісно пов'язана з членством Бразилії в Спільному ринку країн Південної Америки (the South American Common Market (Mercosur), або Mercado del Sur), офіційними мовами якого є португальська та іспанська.

Бразилія є єдиною країною Латинської Америки, де розмовляють португальською мовою. Вона є таким собі островом у морі іспаномовних країн. В історії португальської мови не було випадків її поширення в Америці, у той час як іспанська, якою розмовляють у майже 20 країнах, завжди була престижною на міжнародній арені. І все ж таки економічні інтереси, якими характеризується процес глобалізації, стали причиною поширення португальської мови наприкінці ХХ ст.

Високий рівень економічного й технологічного розвитку характеризує Бразилію як одну з країн, де валовий внутрішній продукт зазнає швидкого зростання, незважаючи на очевидну соціальну нерівність. Це є однією з причин того, що бразильська португальська стала другою іноземною мовою Латинської Америки після англійської. Це дуже важлива зміна, тому що ніколи раніше в історії іспаномовні країни не цікавилися мовою Бразилії.

Неможливо проаналізувати становище бразильської португальської в Латинській Америці, не розглянувши стосунки між португальською та іспанською мовами в контексті комунікативного процесу регіону. Цей процес традиційно характеризується повною відмовою від сусідньої мови як іноземної, що її потрібно належно вивчати. Це можна легко пояснити тим, що мовці обох мов розуміють, що спільне походження, фонологічна схожість та еквівалентні синтаксичні структури їхніх мов можуть значно полегшити взаєморозуміння. Крім того, ці спільні риси стимулюють перехід до такого типу комунікації, де португальська мова Бразилії (Brazilian Portuguese) та іспанська мова країн Південного Конусу (Southern Cone Spanish) змішуються й ста-

ють однією мовою під назвою Portunhol (Portunish).

Однак Mercosur прагне повернути колишнє ставлення до сусідньої мови. Фактично Mercosur на сьогодні є наддержавним органом, діяльність якого не обмежується лише комерційним обміном. Він бере активну участь у науковому, технологічному й культурному обміні. Mercosur досяг цієї мети, зміцнивши думку людей про те, що знання обох мов є важливим компонентом інтеграції, а також необхідною умовою гармонічної консолідації наддержавних блоків. Міжнародні угоди, які надають статус офіційних обох мовам, що ними розмовляють у країнах нового регіонального підприємства, також є механізмом інтеграції (Krieger, 1998).

Із цієї причини було вжито низку офіційних заходів, спрямованих на розвиток білінгвальної компетенції в португальській та іспанській мовах. Однак викладання іспанської й португальської як іноземних мов є обмеженим. Цей факт можна пояснити багатьма чинниками. Одним із таких є нестача висококваліфікованих учителів.

Однак приватні організації пропонують мовні курси. У комерційному світі лінгвістична компетенція є обов'язковою умовою. Тому результатом цих заходів може стати зростання рівня функціонування португальської мови головним чином в іспаномовних країнах у різних торговельних і бізнесоточеннях. Тут важливим є економічний, людський і культурний потенціал Бразилії.

Незважаючи на становлення мови Бразилії як іноземної, рух у напрямі до оволодіння іншою мовою не є однобічний в умовах сучасної економічної інтеграції Південної Америки. Навпаки, він є двобічний і спричинений саме організацією Mercosur, яка надала португальській та іспанській мовам однаковий статус. Така мовна політика повністю враховує економічні інтереси та функціонує на території, вільній від мовної конкуренції. Ситуація, коли одна мова буде прагнути панування над іншою, вважається неможливою.

Мирне співіснування сприяє застосуванню мови Portunhol у неофіційному, повсякденному спілкуванні. Безсумнівно, спроба говорити мовою

співрозмовника за допомогою лінгвістичного бленду є питанням спонтанного спілкування. Таким чином, кожен мовець застосовує синтаксично-семантичні структури своєї рідної мови та поєднує їх із деякими лексичними й фонологічними елементами мови свого співрозмовника.

Однак цей феномен не означає створення «нової» мови. Навпаки, такі спонтанні маніфестації є ознакою комунікативної парадигми, а не лінгвістичної, тому що вони не є регулярними. Саме регулярність свідчить про створення «нової» мови. Варто зазначити, що, незважаючи на їхнє комунікативне переплетіння, ані португальська, ані іспанська мови не запозичили лексичні одиниці одна з одної.

Таким чином, головним предметом уваги мовної політики країн Південного Конусу є не суперечка двох мов сусідніх країн, а втручання англійської мови в їхній лексичний склад. Це твердження не означає, що потрібно ігнорувати важливість англійської мови. Навпаки, англійська мова є необхідною умовою розвитку внутрішньої й зовнішньої економіки Латинської Америки, особливо в межах організації Mercosur, тому що вона є засобом комерційного зростання й сприятиме визнанню на міжнародному ринку.

Навряд чи мова Portunhol стане мовою спілкування в Латинській Америці за рахунок сучасних національних мов. Щонайменше в найближчому майбутньому не спостерігається існування такої сили, яка б могла забезпечити цій спонтанній формі комунікації лінгвістичне панування. Однак варто розуміти, що майбутнє мови Portunhol у країнах Південного Конусу залежатиме від того, наскільки високий рівень володіння португальською та іспанською мовами зможе забезпечити уряд.

Якщо лінгвістична політика поширення білінгвізму в країнах Південного Конусу обов'язково пов'язана зі зростанням латиноамериканської свідомості (Antunes, 2000), тоді вона автоматично стає засобом поширення продуктивного, економічного, наукового й культурного потенціалу Південної Америки. Як наслідок, буде зміцнено внутрішню інтеграцію цієї наддержавної території та її роль на міжнародній арені.

У цьому контексті поширення португальської мови не виражає жодних суперечок або прагнення лідерства. Воно є рухом у напрямі балансу лінгвістичних сил Південної Америки. Із цього слідує, що бразильська португальська містить силу, яка допомагає в процесі пристосування суспільства, а також поважає культурну ідентичність кожної країни. Обидва аспекти є фундаментальними компонентами історії мов.

Бібліографічні посилання

1. Antunes, A.L.R. 2000, 'O ensino do espanhol,' Zero Hora, October, p. 19.
2. Krieger, M.G. 1998, 'Terminologia em contextos integradores: funcionalidade e fundamentos,' Organon, Porto Alegre, UFRGS, vol. 12, number 26: 19–31.

ПРЕПОДАВАНИЕ НА ДВУХ И БОЛЕЕ ЯЗЫКАХ НА ФИЛИППИНАХ

Эндрю Гонзалес

КРАТКИЙ ОБЗОР ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ФИЛИППИНАХ

Народное образование на Филиппинах было учреждено испанским колониальным правительством Королевским Декретом от 20 декабря 1863 года (Bazaco, 1953). Как следует из этого декрета, обучение грамоте предполагалось преподавать на испанском языке. С этой целью были организованы две школы, одна для учителей-мужчин, другая для учителей-женщин, Escuela Normal de Maestros и Escuela Normal de Maestras соответственно. Первую, в Маниле, организовали иезуиты, вторую – монахини общества Дочерей Христа в Наге. Задачей школ была подготовка учителей испанского языка и других предметов для школ на Филиппинских островах. Программа обучения включала, в основном, изучение катехизиса, развитие навыков чтения и письма (и, возможно, говорения и слушания) по-испански. Декрет 1863 года использовал уже существующую с 1565 года инфраструктуру церковноприходских школ. Это сделало приходского священника главой учрежденных начальных школ, которые вошли в приходский комплекс.

В то время как королевская власть предписывала учить туземцев испанскому языку, испанские миссионеры использовали местные наречия для обращения местного населения в христианскую религию. Настойчивость миссионеров в использовании местного наречия проистекала не от реакционного желания содержать Indios (местные малайцы) в невежестве, а из-за практических причин, а именно, из-за трудности обучения иностранному языку в условиях отсутствия языковой поддержки в обществе. Испанские пастеры изучали местные языки и обучали на них. Такой подход был чисто практическим и реалистичным, но многими воспринимался как намерение удерживать индейцев (Indios) в невежестве. Таким образом, последние 30 лет испанского колониального владычества народное образование на Филиппинах было фактически скорее многоязычным, чем одноязычным. Базако

(Bazaco, 1953) приводит такие цифры: к 1898-му году, когда испанцы уступили Филиппины американцам, в стране насчитывалось около 2000 начальных школ, учрежденных декретом от 1863 года. В докладе американской Комиссии по Образованию за 1899–1900 год Лардизабал (Lardizabal, 1991: 39) отмечает, что в стране зарегистрировано 2167 начальных школ.

Американцы купили Филиппины у Испании за 20 миллионов долларов. В это время в филиппинских школах в качестве языков обучения использовались местные наречия. Американский капеллан В.Д. МакКинли распорядился, чтобы начальное обучение осуществлялось на английском языке. Таким образом, английский стал единственным языком обучения. По Акту 1901 года (Act No. 74 of the Second Philippine Commission) английский язык провозглашался единственным языком преподавания.

В течение первых трех деkad правления американской администрации народное образование почти полностью осуществлялось на английском языке; допускалось использование испанского в небольшом объёме, поскольку учебники для начального обучения были написаны на испанском языке. При этом лишь немногие учителя и ученики говорили на английском языке. Частные школы, образованные еще испанскими религиозными орденами, продолжали обучать на испанском языке, а английский язык изучался как иностранный. Сдвиг в сторону английского языка как средства обучения начался с 1921 года. Монолингвальное образование на английском языке царило на Филиппинах до 1941 года, когда национальный язык *тагалог* (современное название «пилипино», далее Я1) впервые стал изучаться в качестве предмета в местных учительских школах.

Моноязычное английское образование на английском языке с Я1, изучаемым как предмет, продолжало действовать на Филиппинах даже после получения независимости от США в 1946 году. Оно не встречало серьезных возражений вплоть до 1950-х годов, когда ЮНЕСКО стало популяризировать образование на местных языках. Представитель фулбрайтовской программы профессор Клиффорд Пратор изучил языковую ситуацию на Филиппинах и

призвал полностью пересмотреть подход к преподаванию на английском языке. Он предложил, чтобы английский изучался вторым языком, а Я1 использовался для начального образования и как форма перехода к билингвизму (Prator, 1950). Впоследствии (1961–1964), аргументы профессора были подкреплены успехом эксперимента по начальному образованию на хилигайнон (Hiligaynon – местная разновидность пилипино) вместо английского языка. Такой подход был призван облегчить последующее обучение неязыковым предметам на английском языке (Aguilar, 1955; Davis, 1967). В другом эксперименте (Rizal experiment) студенты получали знания на национальном пилипино и на местном языке, при этом изучение английского языка было отложено на два года, до тех пор, пока учащиеся овладеют грамотой родного языка.

Стремление реформировать языковую ситуацию в образовании под влиянием экспериментов в Iloilo и Rizal было реализовано в Программе Обучения на Местном Языке, длившейся с 1957 по 1974 год. По этой программе для начального образования использовались восемь местных языков, а пилипино и английский язык – в качестве предметов. Английский язык как средство обучения вводился с третьего класса.

Сегодня на Филиппинах наиболее интенсивно используется три языка: Tagalog, Ilokano и Cebuano, у которых насчитывается наибольшее количество носителей. Кроме того, эти языки служат *лингва франка* в некоторых районах страны (Central Luzon, Northern Luzon, Visayas и Mindanao). Есть и другие школьные языки: Karampangan, Bikol, Waray Visayan, Hiligaynon Visayan и Maranao. Эти языки использовались для преподавания, так как насчитывали по меньшей мере миллион носителей.

Применение восьми главных языков для начального обучения грамотности представляло основную особенность проводимой реформы. Однако результаты этой реформы вызывали сомнения, особенно в частных школах. Не хватало учебных материалов на восьми языках и, соответственно, не хватало двух лет для овладения грамотой (см. Sibayan, 1967). В случае частных школ

успешное проведение реформы было затруднено недостатком персонала, способного проводить реформу. Кроме того, те немногие опубликованные учебные материалы на местных языках были переводами с языка *тагалог* и не очень подходили. Несмотря на убедительные аргументы в пользу применения первого языка учащихся для начального образования, отсутствовало практическое доказательство преимуществ использования местного языка в начальном образовании и при переходе от домашнего к школьному образованию.

Период с 1957 по 1974 был единственным периодом времени в XX столетии, когда в образовательной системе Филиппин применялось многоязычие. С 1974 года образование перешло на билингвальную модель. Единственная поправка была внесена в 1987, когда местные языки получили статус «вспомогательных» языков преподавания в начальные месяцы учебы. Сейчас в ходу трилингвальная система образования с основным национальным языком пилипино (Я1), английским языком и одним из вспомогательных местных языков, которые используются только с целью перехода с «домашнего» языка на школьный язык обучения. С 1974 года наиболее значительным изменением был перевод пилипино с роли транзитного языка и предмета изучения на роль полноправного языка преподавания, наравне с английским языком в билингвальной модели образования. Эта программа вводится с первого класса начальной школы и действует до последнего класса средней школы.

Переход на преподавание на пилипино произошел по причине выдвинутых в середине 60-х националистически настроенными студентами требований использовать Я1 на всех уровнях школьного образования. В результате, английский язык стали использовать для преподавания математики и биологии (и, конечно же, английского языка и литературы), а пилипино — для остальных предметов. В 1987 году схема была слегка модернизирована: было восстановлено применение местных языков, а время, отведенное на внедрение изменений, сделали зависящим от местных условий (Gonzalez & Sibayan,

1988).

Таким образом, в настоящее время на Филиппинах используется многоязычное образование (пилипино, английский язык и местные языки) как переходная форма к билингвальному образованию (пилипино, английский), которое считается нормой. Местные языки формально не узаконены, но используются для облегчения обучения в первые месяцы в школе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДВУХ (ТРЕХ) ЯЗЫКОВ НА ФИЛИППИНАХ

В образовательной системе Филиппин в настоящее время применяется билингвальная схема (пилипино и английский язык) с третьим «вспомогательным» языком, выбор которого зависит от местоположения школы. В настоящее время на Филиппинах нет государственных или частных мультилингвальных школ с применением трех языков в качестве средства преподавания неязыковых предметов. Билингвальная схема для государственных и частных школ и распределение предметов по времени приведено в таблице 1.

<i>Уровень</i>	<i>Местный язык</i>	<i>Пилипино</i>	<i>Английский язык</i>
Детский сад	Все предметы в течение нескольких первых месяцев	--	Все предметы, кроме пилипино
Подготовительное отделение	Переходный язык (если необходимо)	--	--
<i>Начальное</i>		Рисование	Английский язык
1	--	Физкультура	Математика
2	--	Музыка	Рисование
3	--	Обществоведение	Биология

4	--	Ручной труд	
5	--	Все с 1 по 6 (7)	
6	--	класс	
(7)	--		
<i>Среднее I</i>	пилипино	Обществоведение	Биология (см. ниже)
II	пилипино	История пилиппин	Биология (см. ниже)
III	пилипино	Гос. устройство	Биология (см. ниже)
IV	Общение Искусство Физкультура Ручной труд Музыка. С I по IV класс	Мировая история История Азии Экономика	Физика, химия, математика I, II, III, IV Биология, английский язык для специальных целей, общение.

Таб. 1

По историческим причинам основная схема базового образования состоит из 6-летнего начального образования и 4-летнего среднего образования (high school). В соответствии с конституцией обучение на этих уровнях является бесплатным. В частных школах (с более состоятельными учащимися) первому классу предшествует предварительное обучение (1 или 2 года, в основном, на английском языке) и дополнительный 7-ой класс начальной школы. Таким образом, довузовское образование может длиться от 10 до 13 лет, обуславливая значительную разницу в подготовке выпускников, поступающих в вузы.

В 1985 году, после 11 лет действия билингвальной системы, Министер-

ством образования, культуры и спорта была поставлена задача оценить достигнутые результаты (Gonzalez & Sibayan, 1988). Ранее подобное оценивание производилось в разных частях страны и выявило бросающиеся в глаза проблемы. Наиболее очевидные проблемы касались преподавания пилипино как языка обучения ввиду недостатка учебных материалов для изучения таких предметов, как общественные науки на начальном, среднем и высшем образовательном уровне. Также ощущалась нехватка квалифицированных учителей, способных осуществить переход с английского языка на пилипино при изучении обществоведения и других общественных наук.

Национальная ревизия образования 1985 года охватила 122 школы и 2000 учащихся 4–6 классов начальной школы и выпускного класса (IV класс согласно таб. 9.1) средней школы. Учащихся проверяли по следующим предметам: английский язык, математика, пилипино, общественные и естественные науки. Вместе со студентами проверку прошли 568 учителей, преподававших эти дисциплины, на предмет обнаружения корреляции между результатами студентов и учителей. Кроме того, было проведено интервьюирование школьной администрации и учителей по поводу внедрения новой образовательной программы, обучения инструкторов и поддержки со стороны администрации.

В результате тестирования учащихся было обнаружено неудовлетворительное знание английского языка. По общему мнению родителей, учителей и администрации, это можно было отнести на счет недостаточного количества времени, выделенного на английский язык в рамках билингвальной схемы. Ожидалось, что использование пилипино в преподавании общественных наук улучшит качество усвоения этих предметов, но ожидания не подтвердились. Оценки по предметам, изучаемым на национальном языке, колебались в районе 50%, отсутствовала связь между результатами учебы и числом лет, прошедших с начала реформы.

Школы подвергались постоянному инспектированию и проверке по ряду критериев. Для выяснения эффективности преподавания проверялись от-

дельные классы. Была обнаружена сильная зависимость между знаниями учащихся и профессиональным уровнем преподавателей. После анализа результатов проверки учителей обнаружилось, что в среднем их квалификация оставляет желать лучшего; в знании предметов оценки были на уровне 50%, за исключением пилипино, где оценки достигали 65%. Особенно низкими были оценки по физике (изучаемой в 4 классе средней школы) – 40%.

Результаты не вдохновляли. В целом мультилингвальное образование показало низкую эффективность. Однако анализ ясно указывал на то, что плохая успеваемость происходит не из-за преподавания на двух языках, а из-за низкого качества учебного процесса. Вместо того чтобы упразднить билингвальную систему, необходимо было обеспечить систематическое повышение квалификации учителей, доступность учебных материалов, создание условий, содействующих повышению мотивации учителей и учащихся. Несмотря на плохие количественные результаты, такие, как оценки за тесты, в качественном отношении результаты были более обнадеживающими – например, повышение значения национального языка, уверенность в способности пилипино стать языком преподавания и изучения неязыковых предметов и оправдать национальные ожидания филиппинцев.

Предпринятое тестирование достижений учащихся начальных и средних школ, включавшее National College Entrance Examination (с 1973 до 1993), National Elementary Achievement Tests (NEAT), и National Secondary Achievement Tests (NSAT), показало, что основная проблема, стоящая перед школами, заключается в недостатке знаний и навыков учительского состава (см. Felipe, 1995; Ibe, 1994; Ibe & Coronel, 1995). Эта ситуация явилась результатом многих факторов (Gonzalez, 1996a, b). Одной из причин был низкий уровень персонала, приступившего к работе в период 1975-1985, когда многие квалифицированные учителя были вынуждены покинуть профессию учителя и искать другую работу из-за низкой заработной платы в образовании.

Таким образом, осуществление реформы с 1974 года до наших дней

оказалось под влиянием общего снижения квалификации преподавателей. Причины этого лежат скорее в социально-экономической, чем педагогической области. Ухудшение знания английского языка можно отнести на счет изменившихся социолингвистических условий (политика возможно более полного перехода на национальный язык во всех сферах жизни). Употребление английского языка в общественной жизни ограничивается международным бизнесом, туризмом и предметным преподаванием (математика, естественные науки, компьютерные технологии). Таким образом, наблюдается сужение сферы применения английского языка с одновременным расширением области использования пилипино, включая развлечения, деловую сферу, преподавание большинства предметов в школе, использование за пределами школы.

УРОКИ ФИЛИППИНСКОГО ОПЫТА

Филиппинский опыт применения более одного языка в обучении имеет как негативную, так и позитивную сторону. К положительному опыту можно отнести признание важной роли местных языков в приобретении начальной грамотности. Узаконивание и расширение областей применения пилипино является выражением стремления к национальному единству и национальной идентичности. Как среда общения, особенно в области общественных наук, включающих элементы традиций и культуры Филиппин, национальный язык играет важную культурологическую роль. К отрицательному опыту можно отнести недостаточную эффективность пилипино в качестве языка преподавания из-за недостатка учебных материалов и опытных педагогов.

Недостаточно высокие успехи национального языка в образовании можно также объяснить небольшим сроком его использования для академического преподавания. Процесс подобной адаптации местного языка к потребностям академического преподавания длителен и сложен. При наличии языка, полностью приспособленного к академическим нуждам (в данном случае английского), местный язык (в данном случае пилипино) всегда нахо-

дится в невыгодном положении. Это не значит, что его нужно по этой причине удалять из образовательного процесса, просто необходимо уделять ему повышенное внимание (включая создание словарей, учебников и других учебных материалов), чтобы облегчить его применение в учебе.

Кроме лингвистических проблем, оказывающих влияние на образование, имеется еще ряд факторов, действие которых необходимо учитывать: квалификация учителя, наличие библиотек и лабораторий и эффективная поддержка администрации – на уровне школы; социальный и экономический статус учащегося, общественно-политическая ситуация в стране, престиж образовательной системы в обществе – на национальном уровне. Говоря проще, в хороших школах обучение английскому языку, пилипино и, очень возможно, местным языкам будет успешным, если эффективно использовать все имеющиеся в распоряжении ресурсы.

Принимая во внимание современную социолингвистическую ситуацию на Филиппинах (Santos, 1984; Sibayan, 1982), трудно ожидать, что национальный язык будет применяться в качестве языка обучения на начальной стадии изучения общественных наук в районах, где пилипино не имеет хождения. Еще более нереалистично в отдаленных сельских районах ожидать успеха в применении английского языка для изучения математики и других предметов для детей, не владеющих бегло даже Я1. Здравый смысл подсказывает, что следует использовать «систему двойного обучения» – сначала учитель излагает на предписанном языке (пилипино или английском) содержание урока и необходимые понятия и термины, а затем разъясняет их смысл на местном языке. «Двойное обучение» с преимущественным использованием местного языка продолжается с одновременным интенсивным изучением национального и английского языка, с постепенным переходом на преподавание на этих языках.

Возможная модификация существующей модели применения языка на Филиппинах может заключаться либо в официальном разрешении использовать местные наречия в первые два года обучения (или дольше, в зависимо-

сти от скорости усвоения национального языка), либо узаконить «систему двойного обучения».

Есть свидетельства (Lingan, 1981), что на большинстве островов в результате миграции и деятельности СМИ дети овладевают начатками пилипино не позднее второго класса начальной школы (Cummins 1991), в то время как на отдаленных островах на это может уйти до пяти лет. В процветающей городской местности дети из обеспеченных семей среднего класса обычно овладевают базовыми навыками общения на английском языке на третьем году обучения (Uri, 1992). Менее обеспеченные и развитые студенты подобные навыки смогут приобрести только к шестому классу, а некоторые – никогда. На уровне средней школы встречаются учащиеся, которые способны воспринимать содержание урока на английском языке, но не могут отвечать на нем, а используют для этой цели пилипино. Для тех, кто активно не пользуется английским языком, присущ так называемый «языковой инфантилизм» – форма лингвистического упрощения.

Монтаньяно (Montañano, 1993, 1996) обнаружил, что большинство учащихся начальной школы не достигают в пилипино уровня, который Камминс (Cummins, 1979) называет «Communicative Academic Language Proficiency (CALP)» (владение коммуникативными навыками академического языка). Только на уровне среднего образования, в школах, расположенных в центральных городских районах, учащиеся смогли отвечать на пилипино на вопросы, касающиеся анализа, синтеза и оценки чего-либо. Таким образом, хотя большинство учащихся из разных слоёв общества и овладевают способностью отвечать на простые вопросы типа «что?» и «как?», они не могут применять пилипино на более высоком когнитивном уровне (анализ, синтез и оценка) до средней школы. По результатам тестов было обнаружено, что на английском языке высокий познавательный уровень достигается легче и раньше, чем на пилипино. Это объясняется доступностью учебных материалов на английском языке и знакомством студентов с языком (Ibe, 1994).

НЕСКОЛЬКО ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫХ СООБРАЖЕНИЙ

Образовательный процесс, кроме чисто учебной деятельности, должен еще способствовать развитию независимого, критического мышления. Основой этого компонента является владение языком на высоком познавательном уровне. Филиппинский опыт показал, что для успешной деятельности любой модели (моно-, би-, мультилингвальной) необходимо не ограничиваться чисто языковыми вопросами, но рассматривать проблему во всей ее сложности, учитывая все факторы влияния. К последним относится: наличие опытных педагогов, прошедших обучение в качественных вузах; эффективная администрация, работающая над обеспечением учебного процесса (библиотеки, лаборатории, мастерские); обстановка, способствующая учебе (порядок, дисциплина); высокая мотивация учащихся и преподавателей; поддержка школьных инициатив со стороны общества. В удаленных районах проблемы более многочисленны и стоят более остро.

Филиппинский опыт показал, что, с социолингвистической точки зрения, все языки обладают потенциалом для функционирования в широком социальном и интеллектуальном диапазоне. Однако некоторые варианты языков показали большую эффективность в образовательном процессе, чем другие ввиду того, что давно применяются в образовании и имеют значительный запас специальной терминологии, большой выбор учебной литературы и штат педагогов, накопивших опыт преподавания на данных языках. Другим вариантам языков в этом отношении повезло меньше, к примеру, в этих языках отсутствуют многие научные понятия, нет учебных пособий, не выработаны традиции преподавания.

На Филиппинах национальный и английский язык имеют абсолютно разную историю применения в качестве средства обучения. Филиппино основан на языке тагалог, который до последнего времени был языком устного общения и использовался в неформальных ситуациях и только относительно недавно приобрёл статус национального языка и стал использоваться для преподавания в школе по всей стране. Наоборот, английский язык имеет дли-

тельную историю применения в образовании во всем мире и на Филиппинах в частности. Лингвистическая ситуация филиппинского двуязычия в корне отличается от ситуации в Канаде, где английский и французский языки давно и полностью приспособлены для образовательных целей. Ситуация на Филиппинах характерна для развивающихся стран, в которых бывшие колониальные языки (с большой академической историей) часто используются в преподавании в ущерб местным языкам (с малой историей или вообще без оной).

В таких странах нужно затратить много усилий и времени, чтобы превратить язык, ранее традиционно не употреблявшийся в академических целях, в достаточно эффективное средство преподавания. Эти усилия требуют не только затрат времени и денег, но и, что важнее, людских ресурсов. Необходимо найти людей, способных создать учебники и другие учебные материалы на языке, проходящем академическую адаптацию. Эти материалы должны быть созданы для всех разделов школьной программы, с учетом потребностей различных целевых групп. Только после этой подготовительной работы и проверки сделанного в малом масштабе можно надеяться на успех.

Однако попытки провести данную реформу в масштабе страны с большой вероятностью обречены на неудачу ввиду отсутствия квалифицированных кадров, способных выполнять поставленную задачу.

Подобная же проблема имеется в области предварительной и текущей подготовки учителей. На Филиппинах, где имеет место недостаток средств и их неравномерное распределение, преимуществом обладают городские школы, так как у них больше возможностей доступа к необходимым ресурсам. Менее продвинутые провинциальные школы таких возможностей имеют меньше.

Будущее мультилингвального образования на Филиппинах зависит от подготовки нового поколения педагогов, которые смогут обучать на местных языках, ранее не применявшихся в качестве языков преподавания. Основным пробелом программы учительской подготовки является отсутствие прове-

ренных временем методик обучения неязыковым предметам на местных языках. Само собой разумеется, что учитель должен обладать, кроме мультилингвизма, и адекватными предметными знаниями. Таким образом, можно сказать, что основная задача настоящего момента – подготовка учительского корпуса, способного преподавать учебные дисциплины на родных языках студентов.

Библиографические ссылки

1. Aguilar, J.V. (1955) Vernaculars and English as tools of value structure. *The Philippine Journal of Education* 33, 438-40.
2. Bazaco, E. (1953) *History of Education in the Philippines*. Manila: University of Santo Tomas.
3. Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-51.
4. Cummins, J. (1991) Conversational and academic language proficiency in bilingual context. In J. Matter and J. Hulstijn (eds) *Readings in Two Languages*. AILA Review (pp. 75-89). Amsterdam: Free University Press.
5. Davis, F.B. (1967) *Philippine Language Teaching Experiments*. Quezon City: Alemar-Phoenix.
6. Felipe, A. (1995) If NEAT was neat. *Educators speak*. Sunday Bulletin A11, B8.
7. Gonzalez, A. (1984) Evaluating the bilingual education policy. In A. Gonzalez (ed.) *Panagani Language Planning*.
8. Implementation and Evaluation. Essays in Honor of Bonifacio P. Sibayan on his 67th Birthday (pp. 46-65). Manila: Linguistic Society of the Philippines.
9. Gonzalez, A. (1993) The English language in the Philippines after November 24, 1992. Solidarity special issue. Facing the future: A Philippine agenda for Philippine-American relations. *Solidarity* 137-38, 116-21.
10. Gonzalez, A. (1996a) Language classrooms of tomorrow in the Philippines – Dreams and realities. Paper presented at RELC Seminar, Singapore 22-24

April.

11. Gonzalez, A. (1996b) Using two/three languages in Philippine classrooms: Implications for policies, strategies and standards. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 210-19.
12. Gonzalez, A. and Sibayan, B.P. (1988) Policy implications and recommendations. In A. Gonzalez and B.P. Sibayan (eds) *Evaluating Bilingual Education in the Philippines (1974-1985)* (pp. 143-48). Manila: Linguistic Society of the Philippines.
13. Ibe, M.D. (1994) Student achievement in the New Secondary Education Curriculum (1985-1993). BSE Research Monograph 2. Pasig, Metro Manila: Bureau of Secondary Education, Department of Education, Culture and Sports.
14. Ibe, M.D. and Coronel, I.C. (1995) Determinants of the outcomes of elementary schooling under the program for decentralized educational development. *TANGLAW* 3, 1-22.
15. Lardizabal, A.S. (1991) *Pioneer American Teachers and Philippine Education*. Quezon City: Phoenix Press.
16. Lingan, A. (1981) The threshold level in Pilipino as a second language. A Region II sample. Unpublished doctoral dissertation. Philippine Normal College, Manila.
17. Montacano, R.L. (1993) High order cognitive skills in Filipino. Towards measurable criteria for describing Cummins' CALP. *Philippine Journal of Linguistics* 24, 73-85.
18. Montacano, R.L. (1996) The cognitive/academic language proficiency in Filipino of honor students at two selected secondary schools. *Philippine Journal of Linguistics* 27, 1&2, 73-81.
19. Prator, C., Jr (1950) *Language Teaching in the Philippines. A Report*. Manila: United States Educational Foundation in the Philippines.
20. Santos, T. (1984) Classroom language use in selected public elementary schools in Region III. Unpublished doctoral dissertation, De La Salle University, Manila.

ПОЛИТИКА, ВОЗМОЖНОСТЬ И ПАРАДОКС: МЕСТНЫЙ МУЛЬТИЛИНГВИЗМ И ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРУ И БОЛИВИИ

Ненси Хорнбергер и Луис Энрике Липец

ВВЕДЕНИЕ

Южная Америка, широко известная как испаноговорящая часть мира, на самом деле, является областью сложного языкового разнообразия. Нигде это так сильно не проявляется, как в Боливии и Перу с более чем 30 и 60 американоиндейскими группами языков соответственно. По сравнению с остальной частью Южной Америки в Боливии наблюдается наибольший процент носителей местных языков (63%), в то время как Перу принадлежит первенство в их численности (6 млн.) (Nancy H. Hornberger and Luis Enrique Lipez). В обеих странах *кечуа* и *аймара* (Quechua и Aymara) являются крупнейшими языковыми группами: носители Quechua насчитывают 5,2 млн. человек в Боливии и 2,5 млн. в Перу, а носители Aymara – 1,6 млн. человек в Боливии и 0,5 млн. в Перу. Кроме того, есть многочисленная группа людей, говорящих на языке гуарани (Guarani) – 60 000 в Боливии и 3 млн. в Парагвае, Аргентине и Бразилии (Grimes, 1988: 83, 87, 94, 125). Кроме этого, в Боливии и Перу есть множество более мелких языков, в частности, амазонских, которые входят в состав остальных местных языковых групп.

Как Перу, так и Боливия в последние десятилетия осуществили несколько глобальных реформ образования с целью легитимизации местных языков и культур через билингвальные образовательные программы с использованием множества местных языков. Реформированное образование некоторыми своими чертами отличается от случаев, описанных ранее в этой книге, и поэтому, представляет интерес в части педагогических, социально-политических и лингвистических аспектов. Эти особенности могут представлять интерес для стран со сходными условиями, планирующими или уже проводящими подобные реформы.

Местные языки в Боливии и Перу переживают в последней четверти

XX века период возрождения после веков запрета и пренебрежения со времени установления испанского колониального правления в XVI столетии (Albó, 1977; Cerrón-Palomino, 1989; Mannheim, 1984). В 1975 году *кечуа* был провозглашен официальным языком Перу наравне с испанским языком. Конституция 1979 года несколько ослабила позиции *кечуа*, который, тем не менее, остался официальным языком в некоторых районах и приобрел статус «национального наследия» (см. Hornberger, 1988b). Два десятилетия спустя после признания *кечуа* национальным языком новая Конституция Перу 1993 года поддержала использование билингвального образования (статья 17) и присвоила официальный статус всем американоиндейским языкам страны, хотя далее этого жеста доброй воли дело не пошло.

В Боливии подобное признание местных языков произошло в 1984 году. Правительственный декрет № 20227 узаконил алфавиты языков *кечуа* и *аймара*, что привело к унификации алфавитов этих языков на территории Боливии, Перу и Эквадора (Plaza & Albó, 1989: 84; von Gleich, 1992: 55). Кроме того, образовательная реформа 1994 года вышла за рамки чистой лингвистики и поставила своей целью в течение восьми лет ввести билингвальное образование в начальной школе в масштабах всей страны. Хотя в настоящий момент в Боливии нет официальной языковой политики, *de facto* испанский язык является общенациональным языком, а *кечуа*, *аймара* и *гуарани* имеют статус официальных языков в некоторых сферах и, в частности, в образовании. Ситуация может в скором времени измениться в лучшую сторону и для других языков меньшинств, особенно в связи ростом социального и политического престижа амазонских языковых групп (названных западноандской языковой группой) за последние десять лет.

Как и во всем мире, в Боливии и Перу образование рассматривается как средство для осуществления языковой политики. В Перу официальное признание *кечуа* в 1975 году было продолжением и дополнением национальной образовательной реформы 1972 года. В Боливии местные власти, специалисты в области образования и политики рассматривают необходимость нали-

чия государственной языковой политики, дополняющей принципы и постановления Реформы образования 1994 года. В обоих случаях взаимодействие языковой политики и образовательной реформы обещает новые возможности для угнетаемых местных языков и их носителей.

В целом, в Андах взаимоотношения системы образования с местными языками и их носителями можно описать кратко следующим образом: первая подавляет последних (Albó, 1977). Формальное образование было напрямую связано с социокультурной стратификацией, для которой образование служило источником «как структурной стабильности, так и индивидуальных изменений» (van den Berghe, 1978: 293). Хотя на практике только небольшой процент населения мог воспользоваться социальными выгодами образования, тем не менее, образование и испанский язык, с которым оно ассоциируется, всегда рассматривалось как необходимое условие продвижения по социальной лестнице.

В такой ситуации попытка ввести местные языки в образовательный процесс приводит, мягко говоря, к парадоксу, а именно: трансформация инструмента, служащего средством стандартизации и унификации, в инструмент эмансипации и разнообразия неизбежно сопровождается напряженностью и противоречиями.

Проблемы билингвизма/мультилингвизма прежде часто рассматривались как чисто технические: степень развития местных языков, доступность учебных материалов, наличие преподавательского персонала – все это, действительно, имеет место при введении новых, а тем более, местных языков в образовательный процесс, да еще в странах с ограниченными ресурсами (см. также, Cenoz, глава 8; Gonzalez, глава 9; Dutcher, глава 12 этого тома). Как мы увидим далее, Перу и Боливия в полной мере столкнулись с этими проблемами, многие из которых были успешно и изобретательно решены. Однако мы утверждаем, что основной проблемой мультилингвизма является идеологический парадокс, противоречие между ролью того или иного языка в обществе и возможностями образования, а также разница в интересах но-

сителей языков. Выбор альтернативной модели является скорее идеологическим, чем техническим вопросом. Он отражает напряженность между соперничающими концепциями образования: 1) это – узкая тропинка для власть имущих, 2) это – широкий, доступный для всех членов общества путь.

Это соперничество, являющееся наследием внешнего и внутреннего колониализма, не добившись результата в рамках действующего законодательства, переходит к политической борьбе, где модель избирательного элитного образования противостоит модели всеобщего образования. Так произошло в двух эпизодах, описанных в этой главе. Официальное признание местного языка *кечуа* в Перу в 1975 году может служить классическим примером того, как задуманный с наилучшими намерениями, но не подкрепленный организационно, закон о введении мультилингвизма не вызвал энтузиазма ни у носителей местных языков, ни у испаноязычной части населения, хотя, по идее, предложенные изменения должны были заинтересовать все многоязычное общество.

В Боливии введение билингвального образования и новой языковой политики с целью осуществления Образовательной Реформы тоже вроде бы отвечало общественным потребностям страны, ставшей в 1980-х годах на демократический путь развития (López, 1995c). Претворение в жизнь новых языковых концепций, однако, поставило боливийское общество перед серьезным выбором, так как в случае осуществления программы переучиваться пришлось бы всем, независимо от языковой принадлежности. Встал вопрос, будет ли пользоваться той же общественной поддержкой правительство, выбравшее путь изменения языковой структуры общества и расширения роли языков меньшинств, по сравнению с поддержкой, которую правительство имело в период борьбы за эти изменения?

Чтобы проанализировать такие ситуации, мы опишем две образовательные инициативы в мультилингвальной обстановке: Экспериментальный билингвальный проект в Пуно (Перу, 1980-ые годы) и Национальная образовательная реформа в Боливии (1990-ые годы). При этом основное внимание

уделим тому, как в этих проектах поступали с местными языками и культурами. В заключительном разделе мы сравним эти инициативы по ряду аспектов, таких как: 1) технические проблемы, с которыми они столкнулись, 2) идеологические альтернативы, которые они представляют, 3) опыт, который может пригодиться везде, где вводят мультилингвизм.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПУНО (ПЕРУ, 1980-ЫЕ ГОДЫ)

Перуанская образовательная реформа 1972 года намеревалась создать систему, которая способствовала бы переходу страны на гуманистический, национальный, демократический путь развития и представляла бы «гибкое и разнообразное образование, учитывающее социальные и региональные особенности населения, а также исповедующее принципы равенства и справедливости» (Pozzi-Escot, 1981: 113). Реформа была нацелена на глубокую трансформацию принципов и практических подходов к педагогической деятельности в школьном образовании. Изменения должны были, среди прочего, привести: к разделению образования на три уровня (начальный, базовый и высший), децентрализации в масштабе всей страны, проведенной путем расширения сферы образования и введения билингвального обучения.

Закон о Реформе 1972 года предоставил обоснование введению билингвизма: «Назрела необходимость преодолеть всеобщую испанизацию и умаление местных языков путем ведения учебного процесса на двух языках как необходимого предварительного условия признания культуры каждой этнической группы» (Decreto Ley № 19326). Заметим, что решающим соображением для введения билингвизма было стремление вовлечь в общенациональную жизнь местные этнические группы. Учитывая политическую ориентацию тогдашнего Военно-Революционного Правительства и националистический настрой общества, можно определенно утверждать, что намерения воссоздавать колониальную и неоколониальную структуру общества с угнетением бедных слоёв населения, а также национальных меньшинств не было.

Тем не менее, будет справедливо отметить, что, несмотря на формальное признание прав меньшинств, фактически, их языки и культура не рассматривались как важный ресурс ни для них самих, ни для всего общества в целом. Однако поддерживавшие реформу политические и интеллектуальные круги надеялись, что новое законодательство коренным образом изменит крайне социально и лингвистически стратифицированное перуанское общество и будет способствовать не только терпимости и уважению по отношению к разноязычным группам населения, но и создаст новую перуанскую культуру, в которой *кечуа* и другие языки меньшинств будут играть важную роль, как в сельской, так и городской местности страны (Escobar et al., 1975).

Вслед за обнародованием Национальной политики двуязычного образования (1972) и создания отдела двуязычного образования в Министерстве образования в Лиме (1973), проект был запущен в ряде районов Перу, население которых разговаривало на *кечуа*. В префектуре Пуно начал работу координационный центр проекта – Экспериментальный проект билингвального образования (Проект Пуно). Его деятельность продолжалась на протяжении 80-х годов при поддержке перуанского Министерства образования, Национального института педагогических исследований и Германского агентства технического сотрудничества.

С самого начала Проект Пуно, по сути, был мультилингвальным проектом, поскольку стремился внедрить в школьное образование Пуно триязычие: аймара, *кечуа* и испанский язык. Префектура Пуно представляет собой район с населением, говорящим, в основном, на аймара и *кечуа*. Из 750 000 человек населения в то время 380 000 (50%) разговаривали на *кечуа* и 295 000 – на аймара (1981 Census, со ссылкой на López, 1988: 85). Район компактного проживания аймараязычного населения простирался к северу и югу от озера Титикака и к югу от столицы префектуры города Пуно, языком остальных районов префектуры был *кечуа*. Проект Пуно намеревался ввести билингвальное начальное образование в обоих районах с родным языком как первым и испанским как вторым языком. Однако ничего не было предпринято,

чтобы учесть коммуникативные потребности детей, живущих в местности, где используется более одного местного языка, а введение мультилингвизма в отдельных школах никогда не рассматривалось как цель проекта.

Использование кечуа и аймара как компонентов этой билингвальной программы разрабатывались одновременно. Для работы по каждому языку были созданы отдельные группы, состоящие из учителей и местных консультантов с соответствующим языком и разработчиков программ (перуанских и иностранных), которые работали на обе группы. Таким образом, в каждой языковой зоне разрабатывалась одна и та же программа по использованию обоих местных языков, одновременно создавались учебные материалы на соответствующих языках в тесном сотрудничестве с местными носителями кечуа и аймара.

В 1980 году Проект Пуно начал осуществляться в 100 школах. Школы-участницы выбирались по общественным критериям – степень распространения монолингвизма (языков кечуа и аймара), общественно-экономическая и образовательная ситуация и подготовка учительских кадров – уровень подготовки, владение кечуа/аймара, опыт работы в сельских школах. Проект Пуно начался с введения билингвизма в первом классе начальной школы в 1980 учебном году. В следующем году это уже были первый и второй классы, на третий год – первый, второй и третий классы и т.д., вплоть до шестого (выпускного) класса начальной школы. В течение первых лет обучения первый язык использовался для преподавания грамотности (чтение и письмо), математики, гуманитарных и естественных наук, испанский изучался как второй язык. Чтение на испанском языке вводилось во втором классе. Пропорционально увеличивалось количество материала, изучаемого на испанском языке, а объем изложения материала на местном языке поддерживался на постоянном уровне.

В течение 80-ых годов Проект охватил примерно 4% местного населения младшего школьного возраста в Пуно (López, 1988: 84). Многообещающие планы распространения Проекта на все начальное образование в Пуно и

других высокогорных районах Перу (Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cuzco и Huancavelica) были отменены из-за прекращения его финансирования Международным Банком в 1989 году (см. López, 1995b: 38).

Деятельность в рамках Проекта Пуно уже была подробно описана ранее (Hornberger, 1988a; Jung, 1992; Jung и др., 1989; López, 1988; Milk & López, 1986; Rockwell и др., 1989); здесь же кратко опишем пять основных сфер деятельности Проекта: научное исследование, разработка учебной программы, создание учебных материалов, профессиональная подготовка учителей, взаимодействие с обществом. В нашем обзоре особое внимание мы уделим отношению к двум местным языкам и культурам в рамках проекта Пуно, имея в виду возможность применения этого опыта образовательных мультилингвальных инициатив в любом другом месте.

Исследования

Исследования включали обзор социолингвистической ситуации в зонах использования кечуа и аймара; изучение, предваряющее разработку и выпуск учебников, обеспечивающих каждый раздел программы и исследование эффективности билингвального образования путем сравнения школ, входящих и не входящих в зону Проекта Пуно. Стоит упомянуть, что более ранние эксперименты по билингвальному образованию в высокогорном Перу освещались скорее с лингвистической, чем социолингвистической точки зрения. Исследование в рамках Проекта Пуно также характеризуется широтой охвата и глубиной анализируемого материала (Buttner, 1980; РЕЕВ, 1979).

Также следует отметить изучение и описание в зонах использования кечуа и альмара детской речи в дошкольном возрасте, что имеет непосредственное отношение к разработке программы и подготовке школьных учебных материалов. Во время общения интервьюеров с детьми (на родном для детей языке) речь последних (сказки, загадки, песни и др.) записывалась и послужила в дальнейшем базой для изучения формы и содержания детского словаря (см. Chatry-Komarek, 1987: глава III). До этого учебники, созданные

на базе ранних экспериментов по билингвальному образованию, основывались на общих лингвистических описаниях, которым не хватало конкретной информации.

Учебная программа

По мере продвижения проекта Пуно, в его зону включались старшие классы, для которых разрабатывались разделы учебной программы по языку, естественным и общественным наукам, отражавшие цели как официальной образовательной системы, так и цели самого проекта. Значительные усилия были направлены на использование местных особенностей обучения во всех разделах программы. Для этого разработчики до и во время составления учебных программ, исследовали на этот предмет местные общины. В результате, например, при изучении математики широко применялся абак (древние счеты), который использовали еще инки (Burns Glynn, 1981: 30; Villavicencio, 1983a, b).

Подобным образом материалы для развития навыка чтения на местном языке содержат также и культурные реалии; например, в конце учебника второго класса находятся тексты, по одному на каждый месяц года, отражающие традиционную практику счёта времени в соответствии с сельскохозяйственными циклами и связанными с ними праздниками. Когда один из родителей-противников двуязычия изучил вместе с нами эти тексты, он заявил, что если молодежь унаследует хотя бы часть описанных традиций, в обществе не будет столько проблем, и закончил: «Если это – двуязычие, то я за него!»

Создание учебных материалов

При разработке учебников и других материалов применялась одна и та же процедура во всех разделах программы, основанная на циклическом повторении трех этапов: предварительное изучение, собственно разработка (с последующим пересмотром) и практическая проверка в школе. Работа вы-

полнялась командами, в каждую из которых входили лингвисты, антропологи, социологи, педагоги, разработчики программ и учебных материалов, художники-иллюстраторы и местные кечуа- и аймараговорящие учителя (Chatry-Komarek, 1987: 29-30). В рамках проекта было подготовлено большое количество учебного материала, особенно по естественным/общественным наукам и первому языку как языку обучения (Chatry-Komarek, 1987).

Предварительное изучение и школьное тестирование оказывало большое влияние на создание учебных материалов; например, учебник по чтению на кечуа претерпел большие изменения между первым и вторым изданием (Chatry-Komarek, 1987: 19-24). В учебниках по естественным и общественным наукам пришлось учесть традиционное мнение местных жителей о том, что законы природы и общества едины и неразделимы (cf. Dietschy-Scheiterle, 1988; Minssen & Dietschy-Scheiterle, 1987; Valiente, 1988).

Здесь уместно отметить, что Проект Пуно был первым в Латинской Америке проектом, под эгидой которого были созданы учебные материалы как на испанском, так и на индейских языках, вовлечённых в образовательный процесс, для всех шести классов начальной школы. В прежних билингвальных экспериментах ограничивались первыми двумя (позднее четырьмя) классами. Как будет видно из дальнейшего, стратегия Проекта Пуно по созданию учебного материала была связана с моделью билингвального образования, принятой данным проектом. Более того, приверженность тому, чтобы использовать более одного языка на протяжении всего начального образования, и стратегия использования команды специалистов-разработчиков программы для создания учебных материалов на более чем одном языке являются принципами, достойными подражания в любом другом месте.

Профессиональная подготовка учителей

Подготовка и оценивание учительского персонала осуществлялась двумя способами: 1) на краткосрочных курсах, в течение месяца перед началом занятий; 2) на занятиях во время двух-/трехдневного посещения персо-

налом Пуно-проекта каждой школы один или два раза в год. Сотрудникам Проекта Пуно пришлось приложить немало усилий для развития языковых и культурных знаний учителей, что способствовало укреплению статуса местных языков и культур, а также их места в программе и обучении. И это происходило несмотря на тот факт, что большинство учителей были носителями кечуа и аймара. Во-первых, существовавшая практика найма учителей не принимала во внимание лингвистические возможности кандидатов в данных условиях. Кечуаязычные учителя часто назначались в аймараязычные школы и наоборот. Все это, вместе с высокой текучкой кадров в сельских школах (почти все учителя стремились переехать в городские районы), не позволяло осуществить преемственность учебного процесса во всех классах и школах, участвовавших в Проекте Пуно, даже если прежний учитель и его преемник владели одним и тем же местным языком. Во-вторых, даже если учителя говорили на кечуа или аймара, они никогда не встречались с письменной формой этих языков, особенно в условиях учебного процесса. Поэтому, прежде чем использовать эти языки в качестве средства преподавания или изучать как предмет, учителям было нужно приобрести необходимый опыт и знания. Это нельзя было осуществить иначе как с отрывом от работы, что приводило к упомянутой выше текучке кадров. С другой стороны, это явление способствовало быстрому распространению опыта билингвального образования среди учителей Пуно (Rockwell и др., 1989).

Проект Пуно использовал и другие способы предоставления учителям знаний, необходимых для преобразования повседневной педагогической деятельности. Одним из удачных мероприятий в этом отношении было создание специальных курсов по билингвальному образованию в 1983 году в Нормальной школе Пуно и открытие специальности «Андская лингвистика и образование» в Национальном университете в Альтипано в 1985 году. Обе эти программы привлекли большое число студентов; некоторые выпускники сыграли немаловажную роль в создании учебников на местных языках и в распространении билингвизма в Боливии и Перу.

Программа Нормальной школы была рассчитана на обучение устной и письменной грамотности, изучение истории и культуры, ознакомление с теорией и практикой билингвального образования. Университетская программа, кроме того, знакомила студентов с описательной лингвистикой и социолингвистикой, прикладной лингвистикой, имеющей особенно важное значение для преподавания на местном и доминантном языках и для обучения этим языкам, с теориями внедрения и оценивания билингвальных образовательных программ. Благодаря этому Проект Пуно вышел за первоначально намеченные рамки и намерения, и его влияние все еще ощущается как в Перу, так и в соседних с ним странах.

Взаимодействие с общинами

Взаимодействие с общинами осуществлялось разными способами: программами тридцатиминутных ознакомительных радиопередач, пожертвованием школьной мебели, сотрудничеством в исследованиях, информационными семинарами для администрации общин. Процесс ознакомления общества с билингвальным образованием, в конце концов, перерос в диалог, что, в свою очередь, вылилось в укрепление сотрудничества в деле повышения роли местных языков. Эти изменения проявились в возможности выбора школы, в увеличении выпуска материалов на языках кечуа и аймара, в частности, книг по местной культуре для внеклассного чтения, в одобрении деятельности Проекта Пуно такими организациями, как Крестьянская федерация и Католическая церковь.

Несмотря на положительное отношение к участию общества в развитии Проекта Пуно, необходимо отметить, что принципы и подходы к проведению реформ с начала и до конца определялись проектом, и ни родители, ни власти не являлись составными частями стратегии проекта. С одной стороны, время не благоприятствовало нововведениям такого типа, с другой стороны, тот факт, что Проект Пуно зародился в недрах Министерства образования, сдерживал руководителей проекта от применения более энергичных мер, что, без

сомнения, привело бы к большему вовлечению общества в работу Проекта и гарантировало бы ему более длительный срок «жизни».

Результаты

Оценивание академических, культурных и политических результатов Проекта было проведено с использованием количественных и качественных методов. Результатом деятельности Проекта Пуно было значительное улучшение преподавания академических дисциплин вследствие более активного использования местных языков в учебной практике. Это отмечалось Хорнбергер (Hornberger, 1988a, 1989a) в ее исследовании школ в кечуаязычных районах. По ее данным, язык кечуа стал больше применяться в информационной сфере и школьном общении, стал более упорядоченным, а его письменная форма гораздо шире использовалась в школах, участвовавших в Проекте Пуно, чем в школах, не принимавших в нём участия. Об улучшении преподавания свидетельствовали успехи учащихся в устной речи, чтении и письме, а также изменения в методике, которая теперь рассматривала запись заданий для студентов скорее как вспомогательное, чем основное средство преподавания. Логика и рассуждения сменили подход, основанный только на конкретных примерах и формальных правилах. Систематическое изучение испанской фонологии позволило лучше усваивать содержание (Hornberger 1987, 1989b).

В дополнение к академическим результатам исследования обнаружили положительные культурные и политические последствия Проекта: понимание и принятие билингвизма массой учителей и населения; осознание значения и роли местной культуры персоналом Проекта; более широкое применение местных языков не только в школьном образовании, но, как результат, и в других сферах; вклад в развитие письменной формы языков кечуа и аймара и литературы на этих языках (Jung, 1992: 131–33; López, 1988: 97–9).

Проект Пуно оказал влияние не только на учащихся, школы и местные общины. Его результаты оказались заметными на национальном и междуна-

родном уровне. Ранее мы отмечали, что Реформа образования 1972 года, которая послужила прообразом Проекта Пуно, особый акцент делала на роли билингвального образования как средства борьбы с интенсивной испанизацией носителей местных языков; Реформа 1973 года ставила себе ту же цель в рамках переходного билингвального образования. Проект Пуно также определял в качестве приоритетов развитие местных языков и переходный билингвизм. Однако в начале 80-х начала проявляться другая ориентация (Hornberger, 1988b; Ruiz, 1984). Различая переходный и поддерживающий билингвизм, авторы новой модели (Modelo de Educación Bilingüe-Puno (1982)) указывали, что преподавание только по-испански приводит к испанизации; переходный билингвизм приводит к ассимиляции, и только поддерживающий билингвизм подразумевает политику национальной интеграции, основанной на уважении всех этнических групп. Авторы модели перечислили ряд долговременных последствий внедрения поддерживающего билингвизма: развитие местных языков, создание учебных материалов на местных языках, культурная интеграция, более эффективное использование образовательных возможностей.

К сожалению, в то время как Проект Пуно все тверже становился на позицию «язык как право» (Ruiz, 1984) и всячески выражал свою приверженность модели поддерживающего билингвизма в образовании, официальная языковая политика Перу сдвинулась в противоположную сторону от позиции, которая была утверждена декретом об официальном статусе языка кечуа, к позиции «язык как проблема» (Hornberger, 1988b; Ruiz, 1984). Конец 80-х, названный «потерянным десятилетием» из-за экономического и политического кризиса, ознаменовался ухудшением отношения общества к билингвальному образованию. К 1990 году, когда Проект Пуно был окончательно остановлен, билингвальному образованию в Перу был нанесен существенный ущерб, поскольку у страны не было ни финансовых, ни людских резервов, чтобы продолжать эксперименты с билингвизмом. В 1992 году Директорат билингвального образования, который в 1988 году сменил Отдел

билингвального образования, основанного в 1973 году, был упразднен в результате реструктуризации Министерства образования. Это произошло вопреки тому, что годом ранее была одобрена тщательно проработанная Политика билингвального образования. Дальнейшая организационная перетряска Министерства привела к воссозданию Отдела билингвального образования как части Национального директората начального образования, подразумевавшая, что межкультурный билингвализм должен ограничиться начальным образованием. Прошли те дни, когда перуанские учителя возлагали надежды на межкультурный билингвализм как на важную составную часть перуанского образования, которая проникнет на все уровни перуанской образовательной системы. Все успехи в преодолении технических проблем для того, чтобы представить панораму новых возможностей местного билингвального образования, не смогли перевесить груза политического провала (Hornberger, 1987).

В это же самое время, однако, по частной инициативе возникло более дюжины билингвальных проектов в результате привлечения как местных, так и международных неправительственных организаций и фондов. Новые проекты были созданы в Пуно и других туземноязычных районах, таких как Apurímac, Cuzco и Huancavelica. Несмотря на малый масштаб и размах, эти инициативы привлекли большое общественное внимание, которое смогло предложить лучшие и более реалистические возможности для развития билингвального образования в кечуа- и аймараязычных областях Перу. Новые проекты стали использовать опыт и знания, накопленные в ходе реализации Проекта Пуно, и некоторые из них приступили к собственным экспериментам, используя учебники на местных языках, созданных в рамках Проекта.

Следует отметить, что инициированная Проектом билингвальная деятельность в Нормальной школе Пуно и Национальном университете в Альтипано не прекратилась с остановкой Проекта Пуно. Несмотря на остановку Проекта в 1990 году, Университет в Пуно продолжал прием в магистратуру по Андской лингвистике и образованию и в сентябре 1996 набрал группу из

профессиональных учителей – 21 человек из 75 соискателей. Инициатива Нормальной школы и Университета в Альтипано в модифицированной и обогащенной форме нашла отклик по всей стране. К 1992 году Министерство образования разработало программу подготовки учителей для билингвального образования, которая была применена в 10-ти нормальных школах к востоку и западу от Анд. Учебные программы новой специализации в основном использовали опыт Проекта Пуно. В трех из этих школ выпускники Университета участвуют в имплементации новых программ. Кроме того, в 1996 году была запущена новая профессиональная программа – Андский университетский колледж в Кузко, который предлагает выпускникам как местных, так и иностранных университетов аспирантуру по андской лингвистике и билингвальному образованию.

Тот факт, что Проект Пуно обеспечил учебными материалами вновь возникшие проекты билингвального образования, а учителя проходят обучение и переподготовку по программам, разработанным в рамках Проекта, поднял вопрос о том, действительно ли он потерпел неудачу с политической точки зрения. Наследие Проекта Пуно оказалось ключевым элементом настоящих и будущих моделей интеркультурного билингвального образования в Перу и за его пределами (Nietta Lindenberg-Montes, 1996).

Опыт Проекта Пуно преподавал ряд полезных уроков мультилингвальным инициативам, в частности, по вовлечению местных языков или языков меньшинств в образовательный процесс. Ещё одной задачей было решение целого ряда технических, лингвистических и педагогических проблем, связанных с введением в школьную практику языков, не имевших прежде письменности. Это потребовало социолингвистского изучения и полевых исследований речи детей дошкольного возраста, результаты которых затем использовались разработке учебных программ; циклический подход (исследование/разработка/проверка) к созданию учебной литературы; создание рабочих групп из специалистов разных профилей, работающих одновременно на разных языках над разработкой учебных программ и материалов. Другие

уроки Проекта Пуно касаются введения и использования местных языков в течение всего срока начального образования, а также введение в программу обучения не только языкового материала, но и материала культуроведческого характера. Наконец, опыт Проекта Пуно указал на важность участия в проекте общества, а также наличия благоприятного политического климата, что способствует жизнеспособности любого образовательного проекта и дает возможность, что очень важно, при необходимости менять направление исследований.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА И ЕЕ ПОДДЕРЖКА НАСЕЛЕНИЕМ В БОЛИВИИ В 90-Е ГОДЫ

Теперь обратим наше внимание на еще один пример использования местных языков в контексте мультилингвального образования, а именно, на Национальную образовательную реформу 1994 года в Боливии. Реформа предусматривала долговременные организационные и программные изменения с целью сделать боливийское образование интеркультурным и открытым (López, 1995b: 63). Реформа должна была преобразовать боливийское образование так, чтобы учесть, с одной стороны, традиционные лингвистические и культурные различия в обществе, с другой стороны, нарастающее участие населения в решении общенациональных проблем.

Боливийский проект отличался от перуанского как масштабом, так и сложностью. В то время как Проект Пуно с самого начала задумывался как экспериментальный проект, нацеленный на введение двух местных языков для изучения и преподавания в небольшом числе школ в одном единственном районе страны, боливийская инициатива была направлена на преобразование всей образовательной системы: введение в образование *всех* местных языков (наравне с испанским языком) как предмета, так и языка преподавания во *всех* боливийских школах. Перуанский проект ставил перед собой исследовательские цели в области лингвистики и педагогики, направленные на улучшение образования индейских детей в отдаленных горных районах. Бо-

ливийский же проект, наряду с социолингвистскими целями, с момента начала разработки рассматривался в качестве политической меры, направленной не только на преобразование образовательной системы, но и всего боливийского общества.

Учитывая разницу в поставленных задачах, не удивительно, что и подходы к культуре и языкам меньшинств в сравниваемых проектах отличались друг от друга. Перуанский проект осуществлялся в условиях неясной языковой политики, которая не определилась с ролью местного языка: рассматривать ли его как право отдельных групп населения или как ресурс всего общества. Боливийская образовательная реформа с самого начала заняла вполне определенную позицию: местные языки – это национальный ресурс (см. López, 1996a). Такой радикальный подход стал возможен в результате демократических преобразований, которые страна предприняла в начале 1980-х.

Интересно и важно то, что, невзирая на столь большую разницу в целях и методах, боливийский проект в полной мере воспользовался опытом Проекта Пуно и учел его уроки. Оба проекта частично использовали одни и те же людские и материальные ресурсы. Например, группа боливийских специалистов по местным языкам, занимавшаяся подготовкой учительских кадров и созданием учебной литературы для Проекта Пуно, теперь передавала свой опыт Боливии. Кроме того, около 70 боливийских сельских учителей, окончивших университет в Пуно по курсу прикладной лингвистики, приняли участие в осуществлении Боливийской реформы на национальном, региональном и местном уровне. Наконец, на занятиях и в школьных библиотеках использовались учебники, пособия и методические указания, созданные в свое время в Пуно.

Президент и вице-президент (первый туземный вице-президент в Америке) Боливии сделали Образовательную реформу, особенно ее интеркультурный, билингвальный и общественный аспекты, главным приоритетом своего правительства. Этот факт вместе с необычайно энергичной поддерж-

кой всего общества, вниманием и финансированием со стороны международных организаций и фондов способствовал успешному внедрению межкультурных билингвальных образовательных схем в рамках программы Реформы.

С институциональной точки зрения Реформа провозгласила принципы прозрачности, демократизма и подотчетности обществу, осуществляемые посредством новых механизмов децентрализации и участия местных общин в управлении делами школьной жизни. В первый раз в истории страны туземцы-родители получили возможность влиять на принятие решений в области образования.

В этом отношении уместно понять, что Реформа образования является частью структурных изменений в Боливии, среди которых Движение народного участия, организованное в 1994 году, заслуживает отдельного упоминания. Акт о привлечении народных масс к участию в управлении провозгласил политическую децентрализацию и снижение роли центральной власти в принятии решений на местах, официально признал права местных общин, передал финансирование и ответственность местным муниципалитетам, чтобы те сами распоряжались средствами на образование и здравоохранение. Такие меры были особенно важны в стране, где 85% муниципалитетов находятся в сельской местности и, в большой степени, являются туземными. Боливийские туземцы или «коренные» народы, как было бы правильнее их называть, впервые в современной истории получили право на участие в принятии решений, касающихся их самих и тех, кто не относится к коренным жителям, но живёт и работает на их территории (López, 1996b: 7). Процесс пошел настолько быстро, что на муниципальных выборах 1995 года из 3000 мэров и депутатов городских советов, избранных всеобщим голосованием, около 500 были туземцами.

Акт об участии в управлении и Реформа образования являются процессами, неотделимыми один от другого; вместе они составили основу нарождающегося государства, в котором плюрализм рассматривается как важный

ресурс, а не как проблема, которую нужно закрыть (López, 1995d: 87). Какие формы примет демократия в многонациональном государстве, таком как Боливия, остается открытым вопросом. Движение народного участия предложило участие народа в принятии решений. Изменение образования имеет решающее значение для этого выбора, поскольку именно образование способствует пониманию проблем и формирует ответственность за принятые решения. В свою очередь, педагогика, основанная на сотрудничестве и участии в принятии решений, рассматривается как одно из необходимых новых условий для обучения. По словам бывшего министра гуманитарного развития Энрике Ипинья, «чтобы выжить как нация и добиться настоящего процветания, мы должны перераспределять власть, знания и возможности».

Проведение в жизнь новой политики в сложных социокультурных и лингвистических условиях, таких, например, как в амазонской и восточно-андской Боливии, конечно, требует применения образовательной системы, выходящей за рамки билингвизма в сторону различных видов мультилингвизма. Подобно другим андским языковым меньшинствам Южной Америки, боливийские андские языковые меньшинства являются многоязычными, в которых для общения требуется знание более двух языков. Нетрудно предвидеть появление соответствующих педагогических новаций – применения, по крайней мере, двух местных или «коренных», по выражению туземцев, языков, наравне с испанским языком.

Хотя Реформа обладает сложным и многогранным характером, далее мы сосредоточим внимание только на отдельных ее аспектах, имеющих непосредственное отношение к теме мультилингвизма, основанного на использовании местных языков и используем те же пять категорий для оценивания педагогической деятельности, которые мы использовали при исследовании Проекта Пуно.

Исследование

«Межкультурализм для всех» – лозунг, который недвусмысленно ха-

рактизует Боливийскую образовательную реформу. Для того чтобы превратить его в жизнь в условиях, когда большинство населения использует только устную форму общения, участие местного населения играет решающую роль. По этой причине новая боливийская система образования сосредоточилась на изучении основных образовательных потребностей местного населения.

Основные образовательные потребности сначала выяснялись и уточнялись в ходе собраний с участием родителей, местных политических и общественных лидеров и администрации. Обсуждались функции местной школы и роль, которую она должна выполнять в жизни и развитии местных общин. В подобных условиях межкультурное билингвальное образование или даже межкультурное мультилингвальное образование естественным образом появляется, с одной стороны, как для удовлетворения потребностей местного населения, так и, с другой стороны, для обеспечения коммуникативных контактов за пределами данной местности. Консультации планировалось периодически проводить и далее по мере продвижения Реформы, чтобы отслеживать изменения как в самих общинах, так и в текущей идеологии проекта. Новая программа рассматривает Реформу как непрерывный процесс, в котором все стороны (родители, учащиеся, педагоги и община) участвуют в постоянном совершенствовании учебного контента и методики преподавания в условиях новой роли местных языков.

Новый подход ориентирован не на озарения выдающихся профессионалов, а на рутинный процесс проб и ошибок, опирающийся на активное участие местных общин и первичных организаций. Эта деятельность в сельских районах Боливии продолжалась в течение более десяти лет с одновременным выполнением ряда других нововведений и проектов, среди которых следует отметить национальную кампанию по изучению главных языков меньшинств кечуа и аймара в 1983–1988 годах; языковую специализацию образования, внедренную в 4000 местных школ в 1985–1995 годах; межкультурную билингвальную программу, внедрённую в 140 школах, использующих языки

кечуа, аймара и гуарани, в 1988–1993 годах; кампанию по распространению грамотности на языке гуарани, проведенную в 1992–1993 годах Ассамблеей народа гуарани (López, 1996с).

Наряду с опытом, приобретенным в этих экспериментах в Боливии и Перу, накопился также богатый материал лингвистических и социолингвистических исследований, который можно использовать и на который можно ссылаться. Это прежде всего социолингвистическое исследование боливийского общества, выполненное в рамках Реформы Ксавьером Альбо в 1993 и 1994 годах (Albó, 1994).

Программа обучения

Что касается программы обучения, то Реформа поставила учащегося в центр учебного процесса и сделала акцент на изменении социальных отношений в классе и школе путём изменений педагогической практики, реорганизации школьных подразделений, перераспределения учебного времени и объема предметов, использования учебных модулей, учебных центров, применением стратегии сотрудничества. Была введена новая структура – объединение учащихся в группы в соответствии с их личным темпом обучения и предпочтением способа обучения. Новый учебный план был направлен на создание образовательной системы, которая отличалась бы открытостью, гибкостью, прозрачностью и постоянным обновлением. Программа также основана на концепции класса как основной площадки культурного и информативного взаимодействия, способствующего развитию индивидуальности учащегося.

В перечень приоритетов программы входит также включение в учебный процесс знаний местной культуры и использование местных языков в качестве языков преподавания. Динамически структурированная программа использует двухуровневый стандарт компетентности: национальный и местный («общий ствол» и «разнообразные или дополнительные ветви» соответственно). Эта двухуровневая программа предусматривает включение

местных знаний и способов обучения, которые должны были подпитывать ствол, то есть основной образовательный процесс. Таким способом Реформа наметила конкретный путь введения местной культуры и образовательных традиций в национальную систему. Кроме того, предусматривалось введение кечуа, аймара, гуарани и других языков меньшинств в качестве языков преподавания в масштабах всей страны как для местных, туземноязычных, так и для испаноязычных учащихся.

В Латинской Америке до сих пор бытует мнение, что интеркультурная билингвальная стратегия образования хорошо подходит и необходима для повышения качества образования в отдалённых сельских областях, и очень редко признается необходимость такого образования для испаноговорящих жителей промышленных районов страны. Опыт показывает, что для успеха билингвального образования необходимо, чтобы испаноязычные граждане научились относиться к туземной культуре не только терпимо, но и с симпатией и пониманием. Боливийская реформа движется именно в этом направлении.

Создание учебных материалов

Включение языков меньшинств в образовательный процесс являлось фундаментальным аспектом Реформы. С этой целью разрабатываются учебные модули для каждого из местных языков. Модуль является новой структурной единицей для всех разделов программы. В настоящее время разрабатываются модули для преподавания на языках кечуа, аймара, гуарани и испанского как второго языка (восемь модулей для каждого языка на первые три года учебы). В рамках этих модулей учащиеся используют поощряющие общение материалы по математике и первому языку, в которых содержательная часть интегрирована с естественнонаучной и социальной тематикой. Модули способствуют коллективному обсуждению проблемы и, как следствие, развитию речевых навыков и повышению языковой компетенции студента в овладении первым языком. Построенные по общей схеме, модули для

разных языков отличаются в деталях. Модули для местных языков не являются переводом ранее созданных материалов на испанском языке, как это часто бывало в предыдущих билингвальных проектах.

Модули для местных языков разрабатываются их носителями с большим опытом преподавания и в какой-то степени знаниями по педагогике и лингвистике. Модули, таким образом, имеют двойной потенциал для укрепления позиций местных языков и культуры: как посредством создания механизма для авторов сочинений на местных языках, так и для обучения детей. Высказывались, однако, сомнения в достаточной квалификации разработчиков. В целом, конечно, ощущался недостаток специалистов высокого класса. Для преодоления этого затруднения в рамках проекта была организована постоянно действующая система повышения квалификации под руководством иностранных профессионалов.

В случае с языками кечуа и аймара создатели учебников опирались на предыдущий практический опыт и лингвистские и социолингвистские разработки, накопленные в Андах за последние три десятилетия как в рамках проекта Пуно, так и в других экспериментальных билингвальных проектах, внедрявшихся в Боливии в начале 1970-х годов (Plaza & Albó, 1989). Этому также способствовало все более растущее количество публикаций на местных языках, в том числе появление в школьных библиотеках детских книг на языках кечуа и аймара, запланированных программой Реформы.

Что касается языка гуарани, разработчики модулей использовали серию учебников на гуарани и испанском в качестве второго языка, выпущенных в 90-е годы под патронажем ЮНИСЕФ. По сравнению с их кечуа/аймараязычными коллегами, разработчики материалов на языке гуарани столкнулись со значительно большим количеством нерешенных лингвистических проблем ввиду отставания исследований в этой области.

Разработка учебных материалов на других местных языках в настоящее время в основном заключается в работе над их орфографией и лексикой, что является необходимым предварительным этапом для создания учебных мате-

риалов на этих языках. Общественное и политическое давление и соображения национального престижа заставили перенести включение в план Реформы малых языковых групп (около 30) со второй стадии, запланированной на 2002 год, на текущую первую стадию. Малое число носителей этих «других» местных языков и недостаточное знание их лингвистических особенностей (и культур) вынудили руководителей Реформы разработать план неотложных мер специально для этих языков.

Этот план предполагает привлечение молодых, прошедших краткосрочную специальную подготовку, лиц-носителей данного языка в качестве исследователей-лингвистов низшего звена (полевых лингвистов) и, одновременно, обращение к ученым-лингвистам всего мира с просьбой оказать помощь в изучении этих языков. Педагогический аспект срочного включения малочисленных языковых групп в образовательный процесс заключался в подготовке местных кадров для разработки учебных материалов, которые, взаимодействуя с опытными сотрудниками Реформы, смогли бы создать учебные модули по всем другим местным языкам. Для печатания учебной продукции в рамках проекта планировалось создать пять региональных производственных центров, снабженных всем необходимым для тиражирования учебных текстов на местах. Малые языковые общины поставили перед идеологами Реформы разнообразные задачи исключительной сложности. К такому, например, относится проблема межобщинной коммуникации, для чего, в свою очередь, понадобятся материалы кросслингвистического и межкультурного характера. Отсюда вытекает необходимость мультилингвального образования и способов его реализации.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

Было ясно, что решающим фактором успеха Реформы образования будет наличие достаточного количества прошедших подготовку учителей-энтузиастов. Предвидя это, Реформа предложила создать сеть центров педагогической поддержки проекта. Ключевыми фигурами этих центров должны

были стать педагоги-советники, на роль которых отобрали 500 опытных учителей со всей страны и обеспечили им соответствующую подготовку.

Важнейшим качеством учителей и советников являлась способность использовать в учебном процессе местные языки. Учитывая это, каждый учебный день семимесячных курсов подготовки педагогов-советников начинался с занятий по одному из местных языков. На этих занятиях преследовались две цели: изучение языков как таковых и изучение техники преподавания (грамматики, письма, чтения), с тем чтобы эти учителя-советники могли использовать эти знания в работе с другими учителями школы. Преподаватели этих курсов набирались из числа наиболее успешных слушателей этих же курсов. Есть примеры, когда преподаватели-слушатели получали университетские степени по андской лингвистике и педагогике.

Эти курсы по изучению местных языков внушают оптимизм в отношении укрепления их позиций в обществе вообще и в образовании в частности. Во-первых, активное участие педагогических советников, обнаруживающее искреннее стремление углублять свои знания языка и, как результат, увеличивать шансы на то, что их использование местного языка как в устной, так и письменной форме будет расширяться. Во-вторых, само существование этих курсов и доступность персонала, работающего на них, является свидетельством прогресса, достигнутого в последнее десятилетие в распространении знаний и использовании местных языков в новых сферах жизни. Однако ещё многое предстоит сделать.

Одной из наиболее важных составных частей Реформы является преобразование Нормальных школ в центры высшего образования, не уступающие университетам. Планы предусматривают реорганизацию, по крайней мере, шести таких школ из существующих 24 в центры по подготовке учителей для билингвального межкультурного образования. По два таких института будут готовить специалистов по языкам аймара и кечуа; один будет предназначен для учителей языка гуарани, ещё один институт будет готовить учителей малых языковых групп. В соответствии с планами Реформы, студенты-учителя,

посещающие занятия в остальных 18 центрах по подготовке учительских кадров, будут изучать язык либо той местности, где расположено данное учебное заведение, либо местности предполагаемой работы. В обоих случаях фактически возникает многоязычие, тем более что студенты боливийских вузов обязаны изучать еще и иностранный язык. Это означает, что будущие учителя будут изучать, кроме испанского языка, ещё один местный и один иностранный язык.

Как следствие Реформы, в университете Сан Андрес (San Andres) города La Paz (район преимущественно аймараговорящих) и в университете Сан Симон, расположенном в кечуаговорящем районе, недавно открылись новые программы по подготовке учителей для билингвального образования. Обе программы рассчитаны на получение учителями начальных школ первой университетской степени – лиценциата. В срок обучения засчитывается время, проведенное в Нормальной школе (4 года) и стаж работы. Подобные инициативы, с различными вариациями, воспроизводят и другие провинциальные университеты, как государственные, так и частные.

Несмотря на предпринятые шаги, для продвижения Реформы необходимо более тесное взаимодействие с университетским образованием в части введения новых специализированных академических дисциплин. Мы уже видели на примере малых языковых групп авральную деятельность по ликвидации пробелов в знании языковых аспектов местных языков. Ситуация с основными тремя туземными языками не менее тревожная. Строго говоря, в Боливии нет своих лингвистов-теоретиков языка аймара, несмотря на то, что ряд иностранных филологов работал в аймараязычных общинах по изучению местного языка. В настоящее время только один университет в стране (Сан Андрес) предлагает аспирантуру по лингвистике и языкам, что, конечно, совершенно недостаточно. Для выполнения таких амбициозных планов как Реформа образования, Боливия остро нуждается в лингвистах, антропологах, педагогах, иными словами, в людских ресурсах.

УЧАСТИЕ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ РЕФОРМЫ

В отличие от Проекта Пуно в Перу, задуманного как эксперимент с участием только избранных школ/общин, Боливийская реформа носит общегосударственный характер. Чтобы учесть множество условий и потребностей, в планах Реформы изначально заложено два вида образования – билингвальное и монолингвальное.

В монолингвальной модели, предназначенной, в основном, для испаноязычных районов, обучение проходит на испанском языке с одновременным изучением местного языка как предмета. В свете жесткого подавления местных языков в прошлом, подобная монолингвальная разновидность мультилингвизма может рассматриваться как переходная ступень к настоящему билингвальному и межкультурному образованию. Однако детали этого процесса еще требуют дополнительного исследования. Например, отсутствует опыт преподавания местного языка как второго. Делаются попытки применения методологии, разработанной для испанского языка как второго. Потребуется потратить немало усилий и времени, чтобы привлечь к изучению местных языков городскую молодежь, привыкшую с пренебрежением относиться к туземным языкам и культурам. Эту задачу обязательно нужно решить, если Реформа действительно стремится к полноценному билингвизму.

Билингвальная разновидность многоязычия адресована, в основном, языковым меньшинствам. В этой модели дети получают образование на обоих местных языках и испанском языке как втором. Это отвечает личностно-ориентированной концепции Реформы: новое знание должно базироваться на уже имеющемся знании и опыте личности.

В соответствии с принципом общественного сотрудничества, решение о выборе разновидности билингвального образования для конкретной школы принимается на уровне местной общины. Принимая во внимание большое разнообразие языков и условий их применения, это решение представляет сложную задачу. Например, в городах-центрах миграции, таких как Эль Альто или Санта Круз, присутствуют всевозможные виды языковых сочета-

ний у их носителей в пределах одной языковой общины или даже школы. Кроме того, есть районы, претерпевающие языковой сдвиг с одного местного языка на другой (Potosi и La Paz). Возникает вопрос: на каком языке должно проходить обучение? Из общих соображений ясно, что должно быть применено билингвальное образование, но ответ на вопрос, на каких языках и в каком объеме, не является однозначным и может быть дан только исходя из местных условий. Описанная ситуация переводит Реформу на уровне школ и общин на стадию включения мультилингвальных программ наряду с билингвальными.

В настоящее время мало известно о том, какие педагогические стратегии будут эффективными в условиях такого лингвистического разнообразия. Опыт, накопленный в Америке за последние четыре-пять десятилетий, ограничивается местным монолингвизмом или зарождающимся билингвизмом наряду с традиционной политикой билингвального сдвига в сторону доминантного языка. Проблема возникает, когда целью является не всеобщий переход на испанский язык, а полноценное развитие местного языка. Только в этом контексте начинают осознавать, что единой модели билингвизма, годной на все случаи жизни, не существует. В этой связи важно отметить, что именно принцип сотрудничества с обществом помогает всем участникам Реформы находить приемлемые решения на местном уровне.

Подобно Проекту Пуно Боливийская реформа предоставляет полезный педагогический, лингвистический и общественно-политический опыт для других мультилингвальных инициатив в области образования. Обратная связь типа «ствол–ветви» при разработке учебных программ, сотрудничество в лингвистических исследованиях с иностранными специалистами и местными энтузиастами, принятие на местном уровне решений о модели обучения – всё это примеры стратегий, помогающих внедрению мультилингвизма в образование.

ПРОТИВОРЕЧИЕ И ВОЗМОЖНОСТЬ

В своем обзоре социалингвистических основ билингвального образования Фишман отмечает, что «множество проблем, стоящих в связи с легитимизацией языков, не признанных до сих пор в качестве возможных языков преподавания, уже стояли раньше и были успешно решены в XVII, XVIII, XIX и начале XX столетия» (Fishman, 1982: 4).

Среди этих проблем он выделяет низкий статус языка; недостаточную оформленность языка; нехватку учителей и учебных текстов, учебных материалов и программ; отсутствие контроля над школьным образованием со стороны местных общин. Оба проекта, перуанский и боливийский, внесли существенный вклад в решение этих лингвистических, педагогических и социально-политических проблем на пути включения множества туземных языков в образование. Ниже мы рассмотрим эти достижения в соответствии с четырьмя категориями Фишмана, обращая особое внимание на их значение для мультилингвального обучения в любом другом месте.

Низкий статус языков национальных меньшинств традиционно связывается с такими их недостатками, как отсталость, неэлегантность, грубость. Частично это имеет место, хотя необходимо помнить, что эти языки и их носители долгое время подвергались гонениям и маргинализации. Нынешние проекты направлены на повышение статуса местных языков путем их изучения, развития и внедрения современной терминологии. Мы уже видели, что перуанский Проект Пуно, даже в условиях неопределенной языковой политики, положительно повлиял на статус туземных языков кечуа и аймара, что видно по увеличению объема преподавания на этих языках и их более широкому использованию в других сферах жизни, развитию литературы на этих языках, признанию билингвизма учителями и обществом. Мы уже отмечали принципиальную широкомасштабную политику боливийского образования, которая, при условии последовательного выполнения, несомненно, окажет благоприятное влияние на культуру и языки туземного населения Боливии.

Что касается собственно мультилингвального образования, необходимо

отметить неодинаковую степень внимания, уделяемую основным туземным языкам Quechua, Aymara и Guaraní по сравнению с малыми языковыми группами, что, конечно, отрицательно влияет на процесс введения малых языков в школьные программы. Можно легко предвидеть конфликт между большими и малыми языками при их столкновении, как это, с большой вероятностью, произойдет в смешанных языковых сообществах, с нарастающей скоростью возникающих в Боливии ввиду миграции в города.

Недостаточная оформленность местных языков включает в себя отсутствие стандартизированной орфографии и грамматики, лексическую бедность в отношении научной, технической и абстрактной терминологии (Fishman, 1982: 4; см. также Gonzalez, глава 9; Dutcher, глава 12 этого тома). Здесь также, явный прорыв в преодолении этих недостатков был сделан в отношении основных туземных языков, таких как кечуа, аймара и гуарани (см. например, Godenzzi, 1992; Hornberger, 1995; López, 1996c). Малым языкам предстоит пройти значительно более длинный путь в своем развитии.

Не все еще сделано в области стандартизации и по отношению к основным местным языкам. Это касается противоречия между попыткой стандартизации и наличием разных вариантов одного языка даже в пределах одного департамента. В Боливии уже наметился протест против засилия городской версии языка аймара (к тому же засоренного испанизмами) в учебных материалах и радиопрограммах (Yapita, 1995).

На состояние языка влияет уровень местной культуры. На примере Проекта Пуно мы уже видели попытки ввести в учебный процесс местные знания и приемы. По оценкам антропологов: «...в Проекте Пуно значительная часть андской культуры была представлена с уважением и пониманием, что способствовало развитию у студентов чувства национальной идентичности» (Jung, 1992: 121). Тем не менее, в окончательной оценке Проекта Пуно было сказано: 1) в учебных материалах желательна большая концептуальная ясность в отношении культуры; 2) необходимо развивать сотрудничество с местными общинами в культурном, лингвистическом и организационном ас-

пектах (Jung, 1992: 132-33).

В этой связи не будет преувеличением сказать, что в Боливийской реформе интеркультурализм, наравне с взаимодействием органов образования с местными общинами и общественными организациями, составляет фундаментальную и решающую часть всего проекта. Начальный параграф декрета, открывающего проект, гласит: «...интеркультурализм представляет собой национальный ресурс и общественную выгоду, с помощью которых достигается гармоничное личное и общественное развитие учащихся и обеспечивается построение национальной образовательной системы, воспитывающей единство и одновременно признание и уважение индивидуальных различий». Выше мы уже отмечали стремление инкорпорировать в образование не только местные языки, но и местные знания. Осталось только рассмотреть, как эти намерения работают на практике.

В отношении мультилингвального образования боливийский опыт приобщения к образовательной Реформе малых языковых общин представляет наглядный пример. Мы уже отмечали, что эти малые языковые группы создали большие проблемы для Реформы в плане недостатка учебной литературы на множестве местных языков, проблемы, на которые Реформа ответила созданием региональных печатных центров.

Что касается профессионального роста, то мы уже отмечали привлечение местных жителей к экспертной деятельности по созданию учебных текстов и стандартизации языка. Существенным для мультилингвизма явилось увеличение числа авторов, пишущих на местных языках. Нормальные школы и корпус педагогов-советников также могут служить примером возможных подходов к профессиональной подготовке учителей для мультилингвального образования.

Последнее из замечаний Фишмана касалось недостаточного общественного контроля, в частности, местных общин над процессом образования. Случай Перу и Боливии не является исключением. В обоих случаях инициатива исходила от организаторов национальных проектов с привлече-

нием значительной технической и финансовой помощи из-за рубежа. Действительно, на начальном этапе перуанского проекта выбор школ для участия в проекте происходил без учета пожеланий местных общин. Со временем эта позиция претерпела изменение. Не только персонал Проекта Пуно начал принимать во внимание отношение общества, но и само общество под влиянием успехов билингвизма стало стремиться к включению в проект своих школ. Хотя до полной независимости местных общин в принятии решений в сфере образования еще далеко, тем не менее первый шаг в этом направлении сделан.

В боливийском случае Образовательная реформа также была спущена сверху. Однако есть существенное отличие по сравнению с Проектом Пуно в уровне общественного участия и контроля. Важно отметить, что, несмотря на декретирование сверху, своим происхождением Реформа обязана давним стремлениям населения и низовых организаций к лингвистически и культурно адекватному образованию (López, 1995b: 22). Традиционная активность населения Боливии, новые механизмы народного участия, созданные Законом о народном самоуправлении, специальные условия для поощрения принятия решений на местах, обеспеченные Реформой – все это обещает новые возможности для контроля образования на местном уровне.

Тем не менее, основной проблемой мультилингвального образования является его идеология: каким оно должно быть – элитарным, обеспечивающим путь к верхним эшелонам власти или же всеобщим, доступным для всех слоев плюралистского общества?

Туземные общины давно поняли роль образования в получении доступа к социальной мобильности и власти и обычно «...воспринимали формальное образование, предлагаемое извне, как возможность овладеть престижным языком и, как следствие, властью» (Freeland, 1995: 254). В результате многие местные общины, включая Мискиту в Никарагуа, о которой пишет Freeland, получали недостаточное образование на своем языке, который рассматривался как часть маргинально-ориентированного образования (Freeland, 1995:

254). Такова одна из точек зрения. Альтернативу составляет образование, включающее в формальный курс обучения местные языки, традиции и методы. Фишман описывает ситуацию следующим образом: «Подобная модель представляет собой обоюдоострый меч, даже если образование контролируется местным обществом, так как открывает дорогу во внешний мир, подрывая тем самым само существование местной общины» (1984: 55). Подобная ситуация имеет место и в других частях света, где туземные общины, применяя формальное образование, рискуют своим существованием. Перуанские и боливийские инициативы подвержены аналогичному риску.

Нужно, однако, подчеркнуть, что данная проблема стоит не только перед местными общинами, но и перед целыми государствами. «До двадцатого столетия формальное образование для туземного населения было доступно немногим и служило средой, через которую в местное общество проникали культура, доминантный язык и национальные ценности» (Howard-Malverde & Canessa, 1995: 231, 241). В подобных условиях элита устойчиво оставалась у власти. В современных условиях, как показывает опыт Перу и Боливии, чем полнее государство стремится внедрить в образование местные традиции культуры и языка, тем больше возникает проблем, которые множатся в геометрической прогрессии.

Мы называем подобное состояние идеологическим парадоксом. Почему? Потому что оно касается роли и возможностей туземного населения (и вообще всех людей), их культуры и языка. Если слово *обучать* значит «выводить из» (от латинского *educare*), парадокс состоит в том, что современное образование не только «выводит из» (невежества), но и «приводит к» (новому знанию) и «ведет дальше» к пониманию и использованию уже существующих знаний и навыков. С этим придется столкнуться мультилингвальному образованию, если оно намеревается осуществить заложенные в нем возможности.

Библиографические ссылки

1. Alby, X. (1977) El Futuro de los Idiomas Oprimidos en los Andes. Lima, Peru: Centro de Investigaciyn de Lingъnstica Aplicada, University of San Marcos.
2. Alby, X. (1994) Bolivia Plurilingъe: Una Guна para Educadores y Planificadores. Vols I, II, III. La Paz: CIPCA/UNICEF.
3. Alby, X. (1995) Educar para una Bolivia plurilingъe. Cuarto Intermedio 35, 3-37.
4. Burns Glynn, W. (1981) La escritura de los Incas: Una introducciyn a la clave de la escritura secreta de los Incas. Boletнn de Lima, 12, 13, 14.
5. Buttner, T. (1980) Diagnostico Aymara. Unpublished manuscript.
6. Cerryn-Palomino, R. (1989) Language policy in Peru: A historical overview. International Journal of the Sociology of Language 77, 11-33.
7. Chatry-Komarek, M. (1987) Libros de Lectura Para Ninos de Lengua Vernacula:
A Partir de una Experiencia Interdisciplinaria en el Altiplano Peruano. Eschborn, Germany: GTZ-Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit.
8. Dietschy-Scheiterle, A. (1988) La ensecanza de las ciencias naturales en el Proyecto Experimental de Educacion Bilingue de Puno/Peru. Unpublished manuscript.
9. Escobar, A., Matos Mar, J. and Alberti, G. (1975) Peru, pais bilingue? Lima, Peru: Instituto de Estudios Peruanos.
10. Fishman, J. (1982) Sociolinguistic foundations of bilingual education. Bilingual Review/Revista Bilingъe 9, 1-35.
11. Fishman, J. (1984) Minority mother tongues in education. Prospects 14, 51-6.
12. Freeland, J. (1995) `Why go to school to learn Miskitu?': Changing constructs of bilingualism, education and literacy among the Miskitu of Nicaragua's Atlantic coast. International Journal of Educational Development 15, 245-61.
13. Freeland, J. and Howard-Malverde, R. (1995) Multilingualism, education and politics in Latin America. International Journal of Educational Development 15,

205-7.

14. Godenzzi, J.C. (ed.) (1992) *El Quechua en Debate: Ideologia, Normalizacion, y Ensenanza*. Cusco, Peru: Centro Bartolomu de Las Casas.
15. Grimes, B.F. (ed.) (1988) *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas: Summer Institute of Linguistics.
16. Hornberger, N.H. (1987) Bilingual education success, but policy failure. *Language in Society* 16, 205-26.
17. Hornberger, N.H. (1988a) *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin: Mouton.
18. Hornberger, N.H. (1988b) Language planning orientations and bilingual education in Peru. *Language Problems and Language Planning* 12, 14-29.

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ

Фред Дженеси

В этой главе я опишу несколько мультилингвальных школ в Монреале. Для изучения второго языка в этих школах применяется метод погружения. Впервые метод погружения для изучения второго языка в канадских школах был опробован в 1965 году, чтобы обеспечить англоязычным детям лучшие условия для изучения обоих официальных языков. К тому времени занятия по второму языку ограничивались короткими уроками, посвящёнными изучению базового словарного запаса, основ грамматики и начатков устной речи (Genesee, 1987a; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982). Нововведение заключалось в преподавании неязыковых академических дисциплин на целевом языке на протяжении большей части учебного дня. Идея метода погружения состояла в том, что способ изучения целевого языка походил на способ, каким дети изучают свой первый язык, а именно, во время общения на значимые и важные для них темы. Таким образом, в отличие от традиционной методики, преподавание языка при погружении происходит как бы между прочим, посредством использования в предметном преподавании. Можно отметить, что канадские программы погружения были в числе первых предметно-ориентированных методов преподавания второго языка, которые со временем получили признание многих педагогов (Genesee, 1991; Met).

В описываемых мной школах метод погружения был расширен с целью освоения двух вторых языков: французского и иврита, наряду с первым языком учащихся – английским (см. Genesee & Lambert, 1983). Прежде чем перейти к освещению темы, кратко опишу социолингвистские особенности национальных, региональных и местных общин, где расположены школы. Затем расскажу о самих школах и о результатах длительного изучения их деятельности. Далее я буду обсуждать общие проблемы, возникающие при

планировании триязычного учебного процесса в условиях двойного погружения и касающиеся статуса родного языка учащихся. Будут также рассмотрены вопросы распределения времени между вторым и третьим языками, развития программы, подготовки учителей.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Монреальские многоязычные школы представляют собой частные (приходские) учебные заведения, которые, в числе первых в Северной Америке, основали еврейские общины. Общая численность еврейского населения в Монреале составляет 100 000 человек при населении 2 500 000. Еврейское сообщество включает в себя широкий спектр религиозных ориентаций, от реформистов до ортодоксов, и сложный иммигрантский состав, от старожилов до новоприбывших. В число родных языков иммигрантов входят такие языки как французский, английский, венгерский, польский, русский, португальский. Еврейская община вносит существенный вклад в культурную, экономическую и политическую жизнь Монреаля и является отличительной чертой местной жизни. С помощью частной благотворительной деятельности и общественной поддержки община организовала разного рода общественные заведения – народные больницы, библиотеки, театры, школы.

В провинции Квебек единственным официальным языком является французский язык, в то время как на остальной части Канады официально применяется двуязычие. В Квебеке действуют две школьные системы: католическая и протестантская, в каждой из которых есть англоязычные и франкоязычные школы. Раздельные школьные системы (католическая и протестантская) были созданы в знак признания религиозных и культурных различий, в основном, франкоязычного населения Квебека. Первоначально, всех не-католиков, включая евреев, направляли в протестантские школы, которые, таким образом, фактически потеряли свою религиозную ориентацию. Так исторически произошло отождествление евреями себя как англоязычной части населения Квебека.

Приблизительно 7000 учеников начальных и средних классов посещают частные приходские школы, которые с самого начала составляли основу образовательной системы еврейской общины. В школах изучают языки идиш и иврит наряду с такими обычными академическими предметами как математика, естественные и общественные науки, литература. Во многих приходских школах для повседневного общения используется английский язык как современное средство коммуникации. В системе среднего образования общины насчитывается 22 приходские школы начального и среднего уровня обучения.

Иврит и французский язык были выбраны в качестве языков погружения по социолингвистским причинам: иврит из-за его значения в культурной, религиозной и экономической жизни учащихся и их семей; французский – как официальный язык Квебека и один из официальных языков Канады. Несомненно, что триязычие в условиях современной Канады является фактором материального и социального благополучия.

ШКОЛЫ

Две из трех мультилингвальных школ расположены в центре Монреаля, а третья, относительно новая, в пригороде. Все школы являются частью синагог. Школы дают учащимся начальное образование (5–12 лет). Традиционно преподавание основных академических дисциплин, согласно предписанию Министерства образования, проводится на английском языке. После перехода на программу погружения было решено сугубо еврейские предметы преподавать на иврите, а все остальные дисциплины – на французском языке.

Фактически, для всех учащихся этих школ, живущих в англоязычном окружении, английский язык является родным. В основном, это выходцы из семей среднего и выше среднего класса. Их академические способности оцениваются как средние и выше средних. Ивритом вне школы они пользуются во время религиозных обрядов и празднеств, во время каникул и, в некоторых случаях, во время посещений Израиля. Вообще говоря, уровень владения

ивритом недостаточен для использования в других целях. С французским языком учащиеся повседневно соприкасаются на улице, в магазине, в радио- и телепередачах, могут слышать в разговорах родителей, родственников и друзей. С другой стороны, основной коммуникативной средой вне школы для учащихся и их семей является английский язык. В результате, за исключением редких, нерегулярных контактов с ивритом и французским языком, учащиеся приходят в школу практически без знания этих языков.

Последующее изложение сосредоточено на описании деятельности школ в то время, когда производилась оценка их деятельности (между 1978 и 1985 годами). Школы осуществляют мультилингвальное обучение по несколько разным схемам. На рисунке 1 схематически представлено распределение времени по каждому языку для трех выбранных для обзора школ во время их оценивания.

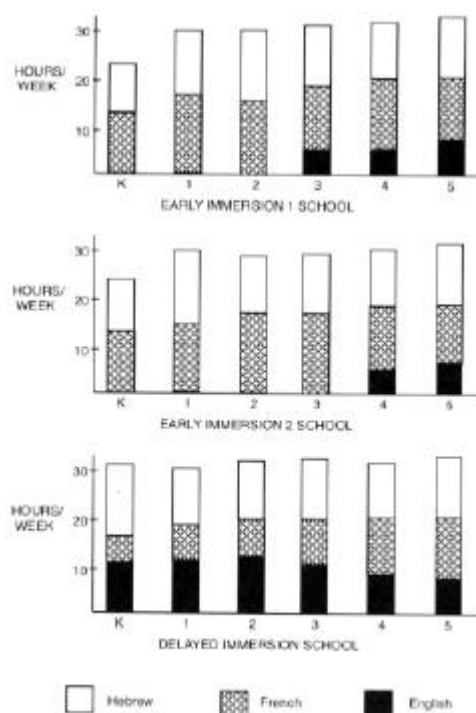


Рисунок 1. Распределение времени по языкам в различных моделях мультилингвизма.

В двух школах все обучение, начиная с детского сада до 3-4 класса, осуществлялось на вторых языках учащихся – французском и иврите; в этот период английский язык не применялся. Я буду называть эти школы *школа-*

ми раннего двойного погружения. Французская часть учебной программы включала изучение языка, математики, основ научных и общественных знаний – традиционные предметы программы. Еврейская часть программы включала историю, иврит, религию и культуру. В третьей школе с самого начала, вместе с ивритом и французским языком, использовался и английский язык. Я называю такой подход *отложенным двойным погружением*, так как объем погружения во французский язык постепенно возрастает с 5 часов в неделю в 1-ом классе, до 12 часов в неделю в 5–6 классах. Соответственно объем иврита и английского языка в этот период уменьшается. Такого важного различия в программах, к которому я вернусь, когда буду обсуждать результаты оценивания. Преподавательский состав в школах составляли специалисты, для которых языки погружения были родными, а уровень компетенции в других языках был различным.

Таким образом, в двух школах обучение не проводилось на английском языке до 3-го или 4-го класса (это называется *ранним* двойным погружением); ещё в одной школе английский, наряду с французским и ивритом, использовался в качестве языка преподавания с самого начала обучения, при этом объём французского языка увеличивался; эта альтернатива называется *отложенным* двойным погружением.

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОГРАММ

Эти школы были объектом семилетнего наблюдения (см. Genesee & Lambert, 1983). Оценивание происходило согласно четырем основным параметрам.

Насколько эффективно двойное погружение для изучения второго языка?

Исследования ряда программ одноразового погружения свидетельствуют о том, что большинство студентов достигают продвинутого уровня функциональной компетентности в целевом языке, не достигая, однако, владения им на уровне родного языка (Genesee, 1987a; Harley, 1992). Выяснилось также, что усвоение второго языка хуже проходит в программах *ча-*

стичного погружения, где преподавание происходит на первом и втором языках, в отличие от программ полного погружения, использующих с самого начала только второй язык. Из общих соображений можно предположить, что межязыковая интерференция больше будет сказываться в программах, где в начальных классах обучение идет одновременно на первом и втором языках, чем в программах полного погружения. Недостаточно изучена природа этого явления: то ли это эффект совместного преподавания на двух языках, то ли интрузия доминантного языка в процесс изучения второго. Каково бы ни было объяснение этого явления, ясно, что успех усвоения второго языка будет меньше в трилингвальных школах, особенно, если на всех уровнях обучения преподавание будет вестись на английском (родном) языке студентов, как это имеет место в школах с двойным отложенным погружением.

Ученые обнаружили, что в целом более взрослые учащиеся достигают тех же, если не больших, успехов во втором языке, чем их юные соученики, если процесс обучения происходит в школе (Genesee, 1987a). В других исследованиях показано, что это не так, если усвоение языка происходит вне стен школы; когда обучение происходит вне школы, преимущество имеют более юные ученики (Genesee, 1981). Сравнение моделей раннего и отложенного погружения позволяет нам оценить влияние возраста на усвоение французского языка и иврита в трилингвальных школах.

Оказывает ли влияние одновременное преподавание на двух вторых языках на развитие первого языка?

Насколько я знаю, свидетельств о замедлении развития первого языка из-за влияния двойного погружения в литературе нет.

Каково влияние отсроченного и урезанного преподавания первого языка на его усвоение?

Во многих программах раннего погружения для изучения одного языка преподавание на первом языке начинается во 2-ом или 3-ем классе и составляет 20% учебного времени, постепенно увеличиваясь до 60% к концу начальной школы (Genesee, 1978). К настоящему времени не обнаружено

негативного влияния участия в описанных программах на обучение первому языку. В частности, Genesee и др. (1985) обнаружили, что, отсроченное до 4 класса изучение первого языка как предмета в объеме 2,5 часа в неделю в 5 и 6 классах не сказалось на уровне владения первым языком. Правда, необходимо отметить, что эти результаты были получены у студентов, принадлежащих к языковой группе, для которой первый школьный язык является родным. Это не значит, что это верно и для носителей недоминантных языковых меньшинств, таких как баски (см. Cenoz). В любом случае возникает вопрос: будет ли нанесен ущерб родному языку сокращением объема преподавания и отсрочкой начала изучения?

Какое влияние оказывает предметное преподавание на двух вторых языка на академическую успеваемость в школьных дисциплинах?

Программы одинарного погружения определённо свидетельствуют, что академическая успеваемость не страдает от преподавания на втором языке. Можно ли ожидать такого же от программ двойного погружения, остается открытым вопросом.

ПЛАНИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для ответа на поставленные вопросы были подвергнуты тестированию студенты, обучающиеся по следующим программам: три школы с двойным погружением; школы с ранним погружением, где французский был единственным вторым языком; школа с преподаванием на английском языке. Мы наблюдали прогресс учащихся с детского сада до окончания 6-го класса начальной школы. Оценке подвергалось: 1) владение английским языком; 2) владение французским языком; 3) владение ивритом; 4) знания по математике. По второму языку проверялось: чтение, устная речь и аудирование. У всех учеников во всех школах родным языком был английский. Прежде чем обсуждать результаты, важно отметить, что все учащиеся были подвергнуты стандартному IQ-тестированию. Когда группы не были эквивалентны по среднему IQ-коэффициенту, применялась ковариантная статистическая тех-

ника, для получения адекватных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Вопрос 1: Какова эффективность двойного погружения для изучения второго языка?

Для ответа на этот вопрос исследовалось изучение французского языка и иврита как второго языка; каждый язык проверялся отдельно. Что касается французского языка, то успехи учеников в трех школах двойного погружения сравнивались с успехами учеников в школах с одинарным погружением. Такое тестирование позволяет сравнить степень усвоения второго языка в школах, где обучение проводится одновременно на двух вторых языках, как в школах с двойным погружением, и в школах, где обучение программных предметов происходит только на одном втором языке, как в школах с одинарным погружением. Мы обнаружили, что учащиеся по программе раннего двойного погружения показали одинаковые результаты изучения французского языка как второго с учениками программы одинарного погружения. Таким образом, раннее двойное погружение было так же эффективным, как и раннее одинарное погружение, в то время как отложенное двойное погружение было несколько менее эффективным, чем раннее двойное и раннее одинарное погружение.

Что касается иврита, то успеваемость студентов раннего двойного погружения сравнивалась с результатами студентов программы отложенного двойного погружения. Объем преподавания иврита во всех трех школах был одинаковым. Различие состояло в сроках начала преподавания на родном языке. Таким образом, сравнение позволило нам оценить успеваемость по второму языку (ивриту) в школах, где обучение на родном языке (английском) начиналось с самого начала, со школами, где оно откладывалось до средних классов начальной школы. Мы обнаружили отставание в выполнении тестов у студентов отложенного погружения, по сравнению с результатами студентов раннего погружения, несмотря на одинаковый объем препода-

давания иврита. Эти результаты, наравне с тестированием французского языка, свидетельствуют о наличии интерференции второго языка в случае раннего применения родного языка в программах двойного погружения.

Вопрос 2: Как влияет обучение на двух вторых языках на уровень родного языка?

Ответ на этот вопрос мы искали в результатах тестов по английскому языку учащихся трех разных программ: двойного погружения, одинарного погружения, обычной школы с преподаванием на английском языке. Мы не обнаружили существенной разницы в результатах оценивания, что указывает на отсутствие отрицательного влияния погружения на развитие первого языка. Это наблюдение подтверждается также изучением других программ погружения (Genesee, 1987a; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982).

Вопрос 3: Как влияет на развитие первого языка отсрочка и урезание объема его преподавания?

Сравнивались две программы раннего двойного погружения – в одной английский язык вводился с четвертого класса, в то время как во второй программе – с третьего класса. Обе эти программы сравнивались с программой обычного погружения. И в этом случае не было отмечено влияния на развитие первого языка из-за отсрочки его преподавания и уменьшения учебного времени, отведенного на предмет.

Вопрос 4: Как влияет предметное преподавание на двух вторых языках на общую успеваемость?

Здесь мы сравнивали успеваемость студентов раннего двойного погружения с успеваемостью студентов замедленного двойного погружения. Первые изучали математику на французском языке, вторые – на английском языке. Разницы обнаружено не было. Эти результаты согласуются с оцениванием академической успеваемости в программах одинарного погружения.

ВЫВОДЫ

Результаты оценивания свидетельствуют об эффективности обеих программ двойного погружения в приобретении двух вторых языков. Это было очевидно из сравнения студентов триязычных программ со студентами программ одинарного погружения и особенно ясно для случая двойного погружения, когда первый язык учащихся не применяется на начальном этапе обучения. Метод раннего двойного погружения оказался равным по эффективности методу простого погружения, что особенно удивительно, если учесть, что время, выделенное на изучение французского языка, в первом случае было меньше, чем во втором случае.

Есть данные по другим программам погружения, свидетельствующие о том, что больший объём учебного времени не обязательно приводит к лучшим результатам в изучении второго языка. Например, сравнение ранних и отложенных программ погружения во французский язык в Монреале показало, что двухлетняя отсрочка в погружении не повлияла на усвоение языка, несмотря на значительно меньший объём учебного времени в последнем случае (Genesee, 1981). Ясно, что качество преподавания и используемой методики являются важными факторами для изучения языка. Стивенс (Stevens, 1983) провела сравнительное исследование успеваемости во втором языке студентов программы частичного, предметно-ориентированного отложенного погружения в Монреале, где темп обучения согласуется с темпом усвоения студентами материала, с успеваемостью в программе обычного погружения с плановым преподаванием и главным действующим лицом – учителем. Она обнаружила одинаковый уровень знаний в обеих группах, несмотря на то, что во втором случае было затрачено в два раза больше учебного времени.

Вполне возможно, что на уровень знаний французского языка студентов двойного погружения повлияло одновременное изучение французского языка и иврита. Ряд практиков и теоретиков доказывают, что существует определенное когнитивное и лингвистическое преимущество билингвизма,

особенно, если достигнут продвинутый уровень знаний второго языка (Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1976; Peal & Lambert, 1962; Cenoz & Genesee, глава 2 этого тома). Возможно, более сложные лингвистические задачи двойного погружения по сравнению с обычным погружением способствуют развитию общей стратегии изучения языков, что положительно влияет на приобретение второго и последующего языка.

Также стоит отметить общую тенденцию к более низкой успеваемости по обоим вторым языкам у студентов, обучавшихся по программе *отложенного* двойного погружения по сравнению со студентами, обучавшимися по программе *раннего* двойного погружения. Этот недостаток нельзя полностью отнести на счет разницы в объеме учебного времени, поскольку, в случае иврита, все студенты имели одинаковое время, отведенное программой на иврит. Хотя у нас нет окончательного объяснения этому факту, вполне возможно, что использование первого языка студентов (английского) сдерживает усвоение второго из-за языковой интерференции и психолингвистической зависимости.

Итак, приведенные данные ясно свидетельствуют, что успеваемость по родному языку и общая успеваемость англоязычных учащихся не страдает из-за преподавания на двух вторых языках. Кроме того, раннее применение английского языка, как в отложенном двойном погружении, не дает существенного преимущества в его изучении. Другими словами, большая экспозиция не гарантирует качество. Как уже отмечалось выше, раннее применение английского языка может даже, до некоторой степени, сдерживать усвоение второго языка. Эти результаты полностью согласуются с другими исследованиями влияния погружных методик на англоязычных учащихся.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СООБРАЖЕНИЯ

Теперь я хочу затронуть ряд вопросов, общих для всех, кто занимается проблемами триязычного образования. Это такие вопросы: 1) социальный статус исследуемого языка; 2) очередность и длительность погружения при

обучении вторым языкам; 3) цели и задачи программ погружения; 4) учительская квалификация.

Статус языка

Как уже отмечалось выше, учащиеся школ, принимавших участие в тестировании, принадлежали к средним слоям общества и обладали средними (и выше средних) академическими способностями. Возникает вопрос: будут ли результаты такими же в менее престижных школах, ученики которых менее способны с академической точки зрения и стоят ниже на социальной лестнице? На данный момент мне неизвестны исследования по данному вопросу. Также важно отметить, что монреальские студенты (принимавшие участие в тестировании) были членами доминирующей социокультурной группы с доминантным первым языком (английским). При анализе приведенных данных нужно учитывать это обстоятельство. Говоря более определенно, нет сомнений в том, что первый язык студентов в любом случае выживет и продолжит быть важной коммуникативной средой в общественной, политической и культурной жизни их семей, страны и всего мира. Такая лингвистическая безопасность не гарантирована студентам из малых этнических групп, чьи язык и культура могут даже находиться под угрозой исчезновения (напр. баскский, валлийский или язык маори) (см. Byram).

Статус родного языка студентов может иметь важное значение для программирования очередности использования языков в программах двойного погружения (Cummins, 1981; Lambert, 1980). Если отсутствие преподавания первого языка на начальном этапе обучения для студентов из языкового большинства не оказывает влияния на уровень владения этим языком в дальнейшем, то для студентов-носителей языков этнических меньшинств, которые не имеют поддержки вне школы, это не так (см. Cenoz, глава 8; Hornberger & López, глава 10 этого тома). В последнем случае можно предложить следующую модификацию монреальской модели: 1) встроить в программу начальных классов использование туземных первых языков и, в частности, с

самого начала приступить к изучению письма и чтения на этих языках; 2) в начальных классах погружение вводить только для одного второго языка, стараясь, чтобы изучение грамотности на родном языке не совпадало по времени с изучением грамотности на втором языке; 3) задерживать введение преподавания следующего второго языка до тех пор, пока не будет гарантировано полное усвоение родного языка и не будет достигнут продвинутый уровень знаний второго языка.

Следование этим рекомендациям желательно по нескольким причинам. Во-первых, это обеспечивает нормальное развитие родного языка, которое иначе может быть под угрозой. Это вопрос как индивидуальной, так и общественной важности. Рекомендация включать в программу родной язык, казалось бы, противоречит результатам описанных выше исследований. Однако, по моему мнению, риск интерференции родного и второго языков перекрывается преимуществами, которые студенты, говорящие на языках меньшинств, получают от использования своего родного языка в образовательном процессе. Во-вторых, такая модификация уменьшает риск вредного взаимовлияния при одновременном изучении грамотности на нескольких языках. В монреальских школах двойного погружения нашли необходимым сместить сроки начала изучения английской, французской и ивритской грамматики, чтобы избежать подобного взаимовлияния. Риск интерференции выше для языков со сходной орфографией, таких как испанский, французский, английский. В-третьих, последовательное использование языка за языком обеспечивает студентам лучшую академическую успеваемость по дисциплинам, излагаемым на этих языках. Монреальские программы двойного погружения рассчитаны на 32 часа в неделю для того, чтобы выполнить все требования трилингвального обучения. Последовательное введение вторых языков в мультилингвальном обучении, возможно, не потребует такой интенсивной недельной нагрузки школьных занятий. Однако этот эмпирический вывод требует изучения. В методе раздельного введения вторых языков подбор квалифицированного персонала, обеспечение учебными материалами и тщательно

разработанная программа приобретают решающее значение.

РАСЧЕТ ВРЕМЕННЫХ ПАРАМЕТРОВ ПРОГРАММ ПОГРУЖЕНИЯ

Возвращаясь к предыдущему вопросу, спросим: каковы последствия отсрочки погружения во второй язык до последних классов начальной школы или первых классов средней школы? Монреальские иврито-французские школы двойного погружения позволяют дать ответ: задержанное погружение в некоторой степени уступает в эффективности раннему погружению. Получается, что рекомендация задержать погружение во второй язык до начала средней школы как бы противоречит сделанным выводам. Однако есть причины считать, что результаты, полученные в иврито-французских школах двойного погружения, имеют отношение только к этим конкретным школам. Во-первых, многочисленные исследования свидетельствуют, что эффект отложенного погружения и результатов раннего погружения практически одинаковы (см. Genesee, 1987b). Например, исследования в Монреале показали, что двухлетняя задержка погружения во французский язык не приводит к отставанию в усвоении языка по сравнению с ранним погружением, несмотря на то, что студенты задержанного погружения имели значительно меньше учебного времени, посвященного французскому языку (Genesee, 1981). Более того, как показали исследования программ задержанного погружения, учитывающих прогресс студентов, меньший объем учебного времени вполне компенсируется инновационной педагогикой (Day & Shapson, 1991; Lyster, 1994; Swain & Carroll, 1987). Это особенно важно в мультилингвальном образовании, где фактор времени стоит наиболее остро. Наконец, как было отмечено ранее, задержанное погружение во второй язык до начальных классов второй ступени освобождает время для преподавания на родном языке, для профессионального роста персонала и подготовки учебных материалов.

СОВМЕСТНЫЕ УСИЛИЯ

Эффективность мультилингвального образования критично зависит от

совместных усилий как со стороны студентов и их семей, так и со стороны разработчиков программ и школьной администрации. Позвольте кратко осветить этот пункт.

Преимущества билингвального и мультилингвального образования имеет накопительный характер и реализуется при условии обучения течение шести или семи лет. Студенты, не окончившие курс полностью, не владеют вторым языком в достаточной степени, чтобы овладевать на необходимом уровне академическими дисциплинами, и даже их дальнейшее овладение родным языком будет менее успешным, как считают некоторые исследователи (см. Cummins, 1978). Успех двойного погружения, особенно программ с отсрочкой введения одного из вторых языков, еще больше зависит от непрерывности учебного процесса. Родители должны осознавать это обстоятельство. В этой связи, нежелательно допускать к этим программам учащихся, по тем или иным причинам пропустивших начальный период обучения, так как они из-за недостаточного знания языка не смогут поддерживать темп, заданный учебным планом.

Успех длительного непрерывного мультилингвального обучения во многом зависит и от наличия полного спектра вспомогательных служб, таких, например, как медицинская, специальная образовательная. Если студент рассчитывает оставаться в программе до конца, ему должна быть обеспечена возможность доступа ко всем службам поддержки. Эта задача лежит на разработчиках программы и на школьной администрации. Кроме того, для продолжения мультилингвального образования за пределами средней школы требуется координация программ начального и среднего уровня обучения, что редко бывает на практике, так как обычно эти два уровня функционируют независимо друг от друга.

КВАЛИФИКАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Не погрешу против истины, если скажу, что мультилингвальное образование, когда происходит интегрированное обучение языку и неязыковым

предметам, особенно нуждается в квалифицированных кадрах, поскольку перед ними стоит двойная трудность. Учителям, работающим в мультилингвальных школах, вдвойне трудно, так как они должны преподавать предметную дисциплину и одновременно обучать второму языку (см. Met, глава 3; Nunan & Lam).

В результате учителям-мультилингвам необходима как предметная, так и лингвистическая педагогическая подготовка. Кроме того, они должны владеть вторым языком на уровне родного и обладать квалификацией преподавания на этом языке. Для преподавания на втором языке недостаточно просто знать язык, необходимо обладать специальными знаниями и навыками (см. Met, Lyster, Nunan & Lam). Таким образом, проблема внедрения мультилингвального образования неразрывно связана с подготовкой соответствующих кадров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты нашего исследования трилингвальной программы для англоязычных учащихся Монреаля свидетельствуют о том, что двойное погружение может эффективно обеспечивать функциональное владение двумя вторыми языками, не подвергая при этом риску академическую успеваемость и уровень владения первым языком. Программы двойного погружения являются эффективным и гибким средством приобретения многоязычия в условиях общества, где знание двух и более языков является социальным преимуществом. Это становится все более справедливым для Европы, где страны-участницы Европейского Союза вступают в новые экономические, общественные и культурные связи. В равной степени это справедливо для регионов Азии, Африки и Южной Америки, где население многоязычных туземных общин ищет возможность дать своим детям образование на местном, региональном и национальном языке вместе с одним из мировых языков, таких как английский. Творческое применение двойного погружения может послужить достижению этих целей.

Библиографические ссылки

1. Ben-Zeev, S. (1977) The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. *Child Development* 48, 1009-18.
2. Cummins, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
3. Cummins, J. (1978) The cognitive development of children in immersion programs. *The Canadian Modern Language Review* 34, 855-83.
4. Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (eds) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 1-50). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
5. Day, S. and Shapson, S. (1991) Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning* 41, 25-58.
6. Genesee, F. (1978) A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *The Canadian Modern Language Review* 3, 31-50.
7. Genesee, F. (1981) A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Sciences* 13, 115-28.
8. Genesee, F. (1984) Second language learning in school settings: Lessons from immersion. In A.G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning* (pp. 183-202). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Genesee, F. (1987a) *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.
10. Genesee, F. (1987b) Neuropsychological perspectives. In L. Beebe (ed.) *Issues on Second Language Acquisition* (pp. 81-112). Rowley, MA: Newbury House.
11. Genesee, F. (1991) Second language learning in school settings: Lessons from immersion. In A.G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning* (pp. 183-203). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ЭРИТРЕЯ: РАЗВИТИЕ ПРОГРАММЫ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Надин Датчер

ЛЕТНИЙ ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ

Эритрея, самая молодая страна в Африке, вступила на путь независимости как многоязычная страна. В октябре 1996 года на первой конференции по эритрейским языкам президент Исайас Афверки (Isaias Afwerki) сказал: «Множество языков в стране – это божье благословение». Он настаивал на том, чтобы люди видели в языковом и культурном многообразии объединяющий аспект (эти высказывания были процитированы в статье в *Eritrea Profile* 24 августа 1996 года). Сотрудник Министерства образования процитировал слова старейшины одной из деревень: «Если я говорю на одном языке, то я могу служить своей стране как один человек; если я говорю на двух языках, то я могу служить стране как два человека; но если я могу пользоваться девятью языками, то я могу работать за девятерых».

В этой главе я дам краткое описание страны, ее истории и языковой политики. Мы обсудим влияние языковой политики на образование и рассмотрим стоящие перед ним проблемы. Глава основана на материалах, собранных во время пребывания в Эритрее в 1996 году, когда автор в составе делегации Летнего института лингвистики (ЛИЛ) оценивал применение первого языка в начальном образовании.

ИСТОРИЧЕСКОЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОПИСАНИЕ

В 1993 году, после 30-ти летней войны с Эфиопией, Эритрея стала независимой страной. Ее площадь составляет 125 000 кв. км., что приблизительно равно площади Англии. На севере и западе соседом Эритреи является Судан, а на юге – Джибути и Эфиопия. На востоке страна ограничена береговой линией Красного моря длиной 1200 км. Издавна два порта, Массава и Ассаб, играли важную роль в торговле между Африкой и Средним Востоком.

В Эритрее живёт около 3 500 000 человек, еще 500 000 человек проживают на севере Судана в качестве беженцев. Приблизительно 80% населения ведет кочевой или полукочевой образ жизни, разводя коз, овец и верблюдов. Остальные 20% живут в городской местности, где занимаются ремеслом, торговлей и наемным трудом. Около половины населения живет в горных районах, на высоте от 1000 до 2000 метров. Многие живут на высокогорном плато, окружающем столицу страны – город Асмара. Остальная половина живет в низинной части страны на побережье Красного моря. Жители высокогорья, в основном, исповедуют христианство, в низинных районах основной религией является ислам, с вкраплением язычества (информация посольства Eritrea, 1996; Paice, 1996).

Эритрея – одна из беднейших стран мира, с годовым валовым доходом на душу населения 170\$. Уровень грамотности также один из самых низких в мире – около 20% у мужчин и 10% у женщин (World Bank News, 1996).

На протяжении тысячелетий Эритрея была убежищем для людей различных религий, традиций и образов жизни. Не раз завоеватели пытались установить свою власть в этом регионе: турки в XVI столетии; англичане, французы, египтяне и итальянцы в XIX столетии. В 1885 году к власти пришли итальянцы, которые управляли страной до 1941 года. В это время страна получила название Эритрея, происходящее от греческого слова *красный*. В 1941 году англичане нанесли поражение итальянцам и стали управлять страной с помощью военной администрации. В 1955 году Эфиопия предприняла попытку аннексии, которая в 1962 году стала официальной.

С самого начала аннексии в стране действовало движение сопротивления. В 1961 году произошло первое вооруженное выступление против эфиопской армии на западном побережье Красного моря. Сопротивление нарастало. Несколько групп мятежников соперничали за главенство в борьбе. В 1977 году одна из групп, под названием Эфиопский народный фронт освобождения, провела первый конгресс и к середине 80-х одна продолжала вооруженную борьбу с Эфиопией. Постепенно Народный фронт освободил всю

Эритрею, захватил столицу и в 1993 году провозгласил независимость страны. После победы Народный фронт преобразовался в политическую партию под названием Народный фронт за демократию и справедливость (НФДС). НФДС правит страной до нынешних дней, пользуясь широкой народной поддержкой. После принятия в недалеком будущем новой конституции планируется провести многопартийные выборы. Проект конституции в настоящее время проходит всенародное обсуждение.

Длительная борьба за независимость обострила чувство национального единства. Сражавшиеся бок о бок люди осознали важность объединения страны со всем ее разнообразием культур и языков.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА

Эритрейская языковая политика отражает стремление обрести единство через разнообразие. Эритрейцы разговаривают на девяти языках: Afar, Arabic, Bilen, Hedareb, Kunama, Nara, Saho, Tigre и Tigrigna (см. Рис. 1, дающий представление о распределении языков по территории страны).

В качестве первого языка более половины населения разговаривает на языке *тигринья* и одна треть на языке *тигре*, оба являются семитскими языками. Из языков меньшинств Afar и Saho имеют по 5% носителей; Bilen, Hedareb, Kunama и Nara имеют по 2% носителей (см. Таб. 1). Арабский язык считают своим первым языком только 0,5% населения, но эти данные недоуверены. Одни эксперты говорят об одном проценте, другие замечают, что дети, родившиеся в арабоязычном Судане во время изгнания используют арабский язык как первый. В районах, граничащих с Суданом, многие дети говорят на арабском языке как на родном.

Государственная языковая политика заключается в развитии всех языков. Политика основывается на чувстве единства, возникшем во время вооруженной борьбы, и вере в то, что разнообразие языков является важным национальным ресурсом.

ПРОЦЕНТ НОСИТЕЛЕЙ ПЕРВЫХ ЯЗЫКОВ В ЭРИТРЕЕ

Afar 5.0

Arabic 0.5

Bilen 2.0

Hedareb 2.5

Kunama 2.0

Nara 1.5

Saho 5.0

Tigre 31.0

Tigrigna 50.0

(Из-за округления сумма не равна 100%)

(Источник: Teslemariam Tocrurai, 1995)

В интервью перед началом Национальной конференции по эритрейским языкам глава организационного отдела НФДС Абелла Джабер сказал: «Избыток или малое количество разговорных языков не имеет ничего общего с чувством единства, национальной идентичностью и патриотизмом. На самом деле, разнообразие языков представляет собой национальное достояние» (*Eritrea Profile*, 27 July 1996)

Поэтому правительство не выделяло какой-то язык в качестве официального. Все языки равны, хотя арабский и язык тигринья распространены больше других, а английский используется как многоцелевой язык. В столице все вывески, реклама и т.п. выполнены на трех языках – вверху тигринья, посередине – арабский, внизу – английский текст. Однако не во всех эритрейских языках письменность развита в одинаковой степени (см. Таб. 2 о состоянии письменности в местных языках).

Табл. 2 Статус письменности языков Эритреи

Язык	Алфавит	Приобрёл письменность
Afar	Latin	1840 Latin
		1981 Fidel
Arabic	Arabic	1000 лет назад

Bilen	Fidel	Начало XIX века
Hedareb	No	Нет
Kunama	Latin	100 лет назад
Nara	Latin	1988
Saho	Latin	100 лет назад
Tigre	Fidel	1889 Библия
Tigrigna	Fidel	XIII или XIV в.

Примечание: Фидел имеет слоговую систему письма, используемую только в языке Amharic, официальном языке Эфиопии. Язык тигринья содержит более 200 таких слоговых форм, которые ученики первого класса должны запомнить, чтобы быть переведенными во второй класс.

Источник: интервью с руководителями Языкового совета, Министерство образования.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Уровень образования в Эритрее – один из самых низких в мире:

Начальное образование (классы 1–5; возраст 7–11 лет): 27%.

Младшие классы средней школы (классы 6–7; 12–13 лет): 9%.

Старшие классы средней школы (классы 8–11; 14–17 лет): 6%.

Из этих цифр следует, что лишь немногие могут позволить себе получить полное среднее образование. На уровне начальной школы только один из трех, подходящих по возрасту, посещает школу. На более высоких уровнях соотношение учащихся и неучащихся еще меньше. Правда, если учитывать переростков, соотношение для начальной школы возрастает до 50% (статистика Министерства образования, 1995).

Низкий уровень охвата населения образованием имеет несколько причин, главной из которых является пренебрежительное отношение к нему во время колониального правления. Например, во время итальянской оккупации насчитывалось всего 24 начальных школы, а средних школ не было вообще. Во время эфиопской оккупации власти запретили языки тигринья и арабский

и заменили их языком Amharic, официальным языком Эфиопии, не использовавшимся в Эритрее.

Во время борьбы за независимость Народный фронт начал закладывать основы национальной образовательной системы. По мере освобождения территории страны начали открываться начальные школы, и к 1977 году их насчитывалось уже около 200.

Краеугольным камнем образовательной философии Народного фронта было использование родного языка учащихся (или языка по выбору общины). Первыми начальное образование получали бойцы Народного фронта, которые потом привлекались на фронт борьбы с неграмотностью среди гражданского населения. Они (бойцы-учителя) создавали учебники на основных местных языках тигринья и тигре, которые затем переводились на пять других языков: Afar, Arabic, Kunama, Nara и Saho.

В настоящее время образовательная политика продолжает делать упор на родной язык в начальной школе, переходя на преподавание на английском языке после 6-го класса. Что касается начальной школы, то языковая политика провозглашает: «Каждая национальность имеет право на свой собственный язык или любой другой язык по своему выбору в качестве средства обучения в начальной школе». Сотрудники Министерства образования убеждены в важности использования родного языка. По их мнению, существует несколько причин для такой политики: 1) учащимся понятно слово; 2) они могут изучать культуру; 3) они обретают уверенность в своих силах.

Для средней школы в качестве языка преподавания выбран английский язык. По словам секретаря Конституционной комиссии (Земгрет Йоханнес): «Наша политика должна способствовать ускорению развития страны. Поэтому для преподавания в средней школе мы выбрали английский язык. Учитывая также, что большинство граждан страны и жители соседних государств владеют арабским языком, а язык тигринья широко распространен в Эритрее, решено, что оба языка будут изучаться во всех эритрейских школах».

Языковая политика имеет три аспекта:

- 1) Родной язык: первый язык учащихся, как средство обучения с 1-го по 5-ый классы.
- 2) Второй язык: английский – язык преподавания с 6-го класса до конца средней школы и в вузе.
- 3) Другой национальный язык: изучение арабского или тигринья на всех уровнях образования.

На начальном уровне школы могут преподавать языки арабский и тигринья как предмет, не используя их как языки преподавания.

ПРЕТВОРЕНИЕ В ЖИЗНЬ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Министерство образования приступило к осуществлению языковой политики очень осторожно. Сначала оно удостоверилось, что общины способны самостоятельно выбрать языки преподавания для своих школ, затем, этап за этапом, проводилось документирование процесса внедрения данной модели. Участие Департамента национальной педагогики в мультилингвальном проекте можно разделить на четыре фазы: 1) оценка функционирования первого языка; 2) исследование проблемы диалектов; 3) изучение проблем, связанных с письменностью; 4) разработка планов сотрудничества с местными общинами.

В начальных школах высокогорья местные общины выбрали в качестве средства преподавания язык тигринья. Последующие события показали, что они не ошиблись в выборе. В низинной части страны, где разговаривают на языке тигре и других, большинство проголосовало за арабский язык или тигринья, но не за родной язык. Арабский язык популярен в этих районах, поскольку он применяется в торговле с соседними странами, а также потому, что он ассоциируется с исламом, религией местных общин.

Таким образом, не все общины выбрали первый язык в качестве языка обучения. По оценкам ЛИЛ, в настоящее время только 60% школ используют первый язык для обучения. Такой выбор объясняется желанием родителей

дать детям образование на языке, имеющем более высокий социальный и экономический статус, чем их родной язык (см. Таблицу 3. Начальные школы и языки преподавания).

Язык	Количество	Процент
Afar	0	0
Amharic	2	-
Arabic	17	22
Bilen	0	0
Hedareb	0	0
Italian	1	-
Kunama	13	2
Nara	0	0
Saho	17	3
Tigre	28	5
Tigrigna	364	67

Табл. 3. Начальные школы и языки преподавания 1995–96.

На уровне среднего образования преподавание ведется на английском языке. В 6 и 7 классах английский язык применяется умеренно, однако, начиная с 8-го класса и до конца школы (11 класс), английский язык становится полноценным языком преподавания.

На всех уровнях образования поддерживаются два наиболее распространенных национальных языка – арабский и тигринья. Распространение арабского языка сдерживается нехваткой преподавателей и финансирования для производства учебных материалов на арабском языке. Министерство образования нанимает эритрейцев, получивших образование в арабоязычных странах, чтобы заполнить вакансии учителей арабского языка.

Отдел разработки учебных планов Министерства образования несет ответственность за выпуск учебной литературы. Одно время велись разговоры о создании центра по национальным языкам, но на момент выхода книги ничего определенного предпринято не было.

Используемые по сей день учебники в основном были созданы в военное время. Основываясь на исследовании, которое началось в 1996 году, Министерство начало переработку учебных программ всех уровней. Запланирован выпуск новых учебников, учитывающих изменения в программах и приспособленных для изучения любого языка как предмета, так и для использования его в качестве языка преподавания. Сейчас наблюдается нехватка учебников для всех классов и всех языков. Лишь немногие учащиеся пользуются учебниками в классной работе. Учебники по английскому языку составляют в этом отношении исключение, так как британская помощь из-за границы обеспечивает школы учебниками и занимается подготовкой учителей для всех уровней обучения.

Учебный год в начальной школе насчитывает 180 дней по 4 часа в день. Большая часть учебного времени посвящена изучению языка. В 1-ом классе проходят 4 предмета: первый язык, математика, основы наук и физкультура. В 5-ом классе преподаются следующие предметы: первый язык, английский язык, арабский язык, тигринья, география, история, математика, основы естественных наук. В качестве примера приведем недельное расписание в 5-ом классе школы, расположенной в провинции Сахо: язык сахо используется для преподавания неязыковых предметов, остальные языки изучаются в качестве предмета, английский язык – 7 уроков в неделю, арабский – 3 урока и тигринья – 2 урока в неделю.

Учителя начальной школы проходят подготовку в единственном педагогическом колледже страны. Ощущается повсеместная нехватка учителей, поскольку до независимости 50% учителей были из Эфиопии. После обретения независимости они покинули страну, образовав не заполненные до сих пор вакансии. Краткосрочные курсы и летние школы делают все возможное, чтобы покрыть дефицит. Основной контингент составляют учащиеся-носители языка тигринья. Ощущается нехватка носителей других языков, что создает проблему для заявленного равноправия языков.

По данным наблюдения школьной практики, основу методики препода-

давания первого языка составляет устная речь учителя и копирование учениками записей учителя на доске. Учителя, в основном, полагаются на повторение и заучивание со слуха.

КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

В становлении мультилингвизма Эритрея сталкивается, по крайней мере, с тремя проблемами: низкий уровень образования; низкий уровень преподавания; тяжелая когнитивная нагрузка для учащихся.

Образование Эритреи началось с низкого стартового уровня. Неграмотные родители, которые составляют 80% от общего числа, ничем, кроме моральной поддержки, не могут помочь своим детям достичь успеха в образовании. Набор учеников в школы и учителей в учительский корпус будет только нарастать, пока правительство способно открывать новые школы и учительские центры. Вопрос заключается только в том, достаточно ли быстрым и качественным будет этот рост, чтобы удовлетворить потребность нации в мультилингвальном образовании.

Уровень учительской квалификации и наличия учебной литературы также очень низок. Учителям, даже получившим образование в педагогическом колледже, не хватает навыка работы со студентами в режиме общения, несмотря на владение общим языком. Лишь немногие учителя способны преподавать второй и третий язык, за исключением тех, кто получил образование в Великобритании. Кроме того, ощущается нехватка преподавателей арабского языка и языков меньшинств, таких как Nara, Saho, и Tigre. Завершает все общий недостаток учебников для всех языков, включая английский.

Студенты ощущают большую нагрузку. Во втором классе начальной школы ученикам нужно совладать с четырьмя языками. Это было бы чрезмерной нагрузкой для учащихся в любой части света, но особенно тяжело это для детей, вышедших из семей с неграмотными родителями, которых обучают педагоги, плохо владеющие методикой преподавания языка. Кроме всего прочего, в трех основных языках используется три разных алфавита: силла-

бический для тигринья, арабский для арабского и латинский для английского языка. Автор, получивший образование с помощью только латинского алфавита, недоумевает, как эритрейцы надеются осуществить свои образовательные замыслы с подобной нагрузкой на студентов? Конечно, есть образованные эритрейцы, владеющие арабским, английским и местным языком в устной и письменной форме, но трудно поверить, что они составляют более чем незначительную часть общества.

НАДЕЖДЫ НА БУДУЩЕЕ

Эти сложности смягчаются несколькими факторами: волей правительства, свидетельством, что многие эритрейцы владеют тремя и более языками на бытовом уровне, финансовой и технической помощью из-за рубежа.

Правительство и дальше намерено поддерживать единство страны путем признания прав всех языков страны и предоставлять всем людям возможность получать образование на родном языке с изучением двух главных национальных языков и языка высшего образования – английского.

Есть удивительные свидетельства лингвистических способностей эритрейцев. Для них нет ничего странного в изучении языка человека, с которым нужно договориться. В этом они коренным образом отличаются от жителей Соединенных Штатов, где одного языка достаточно для профессиональной и повседневной жизни.

Многие зарубежные организации готовы оказывать финансовую и техническую помощь. Вот только некоторые из них: датское агентство лингвистической помощи, германское общество содействия школам, ЮНИСЕФ, Мировой банк, Летний институт лингвистики. Все они готовы оказывать помощь, каждый в своей области: в разработке учебных планов, в постройке школ, в печатании учебников, в исследовательской и оценочной работе, в разработке орфографии и изучении диалектов.

Библиографические ссылки

1. Embassy of Eritrea (1996) ERITREA, Africa's Newest State. Washington, DC: Information Section, Embassy of Eritrea.
2. Eritrea Profile (27 July, 24 August and 26 October, 1996). English-language newspaper published in Asmara, Eritrea.
3. Ministry of Education, Eritrea (1996) Assessment of mother tongue education in Eritrea. Unpublished report of Klaus Wedekind and Nadine Dutcher, Summer Institute of Linguistics, in collaboration with the Language Panels of the Curriculum Research and Development Division of the Ministry of Education.
4. Paice, E. (1996) Guide to Eritrea. Bucks, England: Bradt Publications.
5. Teclemariam Tocrurai, D. (1995) The use of mother tongue education in Eritrea. Unpublished manuscript submitted to the International Linguistics Consultants Seminar, Kenya.
6. World Bank News (7 March 1996) World Bank Contributes to Post-Conflict Recovery in Eritrea. Washington, DC: The World Bank.

Навчальне видання

МОВНЕ РОЗМАЇТТЯ СУЧАСНОГО СВІТУ

ТОМ 3

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *М. С. Ковальчук, Л. О. Глухова*

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

978-966-383-776-5