Колін Бейкер

ОСНОВИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ І БІЛІНГВІЗМУ

5-те видання

Дніпро
ЛІРА
2016

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА І БІЛІНГВІЗМ

Редактори серії: Ненсі Х. Горнбергер (Пенсільванський університет, США) і Колін Бейкер (Багнорський університет, Уельс, Об'єднане Королівство)

Білінгвальна освіта і білінгвізм – міжнародна серія, у якій друкують дослідження з багатьох дисциплін: філософії, політології, політики, забезпечення і практики мовного планування, глобальної англійської мови, освіти корінною мовою і мовою меншин, мультилінгвізму, мультикультуралізму, грамотності двома мовами, білінгвізму і білінгвальної освіти. Метою серії є відобразити сучасні дебати і дискусії.

Деталі книг із цієї серії можна знайти на сайті http://www.multilingual-matters.com або написавши до організації Питання мультилінгвізму: Multilingual Matters, St Nicholas House, 31-34 High Street, Bristol BS1 2AW, UK.

Колін Бейкер

ОСНОВИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ І БІЛІНГВІЗМУ

5-те видання

Дніпро
ЛІРА
2016

Переклад з англійської Н. А. Сафонової

Редагування перекладу А. І. Анісімової

Редагування тексту М. С Ковальчука

Загальне редагування І. С. Попової

Переклад виконано у рамках спільного проекту ЄС 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR «Розробка та впровадження мультилінгвальних освітніх програм в університетах Грузії та України».

Координатор проекту від Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара – завідувач кафедри англійської філології А. І. Анісімова.

Бейкер, Колін

Основи білінгвальної освіти і білінгвізму/Колін Бейкер, 5-те вид. – Д.: ЛІРА, 2016. – 645 с.

Copyright © Colin Baker (2012)

Переклад і видання «Основ білінгвальної освіти і білінгвізму» (5-те вид.) здійснено за узгодженням з організацією Питання мультилінгвізму (Multilingual Matters).

Multilingual Matters
UK: St Nicholas House, 31-34 High Street, Bristol BS 1 2 AW, UK.
USA: UTP, 2250 Military Road, Tonowanda, NY 14150, USA.
Canada: UTP, 5201 Dufferin Street, North York, Ontario M3H 5 TB, Canada.

Видавництво і друкарня «Ліра»
49050, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до Держреєстру
ДК № 188 від 19.09.2000

ЗМІСТ

Подяка……..6

Вступ……8

РОЗДІЛ 1. Білінгвізм: визначення і характерні риси……12

РОЗДІЛ 2. Виміри білінгвізму……32

РОЗДІЛ 3. Мови, що знаходяться під загрозою зникнення:
планування і відновлення…….56

РОЗДІЛ 4. Мови у суспільстві……...…….86

РОЗДІЛ 5. Ранній розвиток білінгвізму……...119

РОЗДІЛ 6. Подальший розвиток білінгвізму……...148

РОЗДІЛ 7. Білінгвізм і сприйняття
(оновлений Паносом Атанасопоулусом)……...176

РОЗДІЛ 8. Когнітивні теорії білінгвізму та навчальний план……..207

РОЗДІЛ 9. Історичний вступ до білінгвальної освіти:
Сполучені Штати (оновлений Вейном Райтом)……...229

РОЗДІЛ 10. Типи білінгвальної освіти……260

РОЗДІЛ 11. Освіта для оволодіння білінгвізмом
і двомовною грамотністю……..278

РОЗДІЛ 12. Ефективність білінгвальної освіти……...318

РОЗДІЛ 13. Ефективні школи та класи для учнів-білінгвів……...353

РОЗДІЛ 14. Грамотність, двомовна і багатомовна грамотність
для білінгвів……...389

РОЗДІЛ 15. Особливі потреби освіти, оцінювання і тестування білінгвів…...422

РОЗДІЛ 16. Люди з вадами слуху, білінгвізм і білінгвальна освіта ……453

РОЗДІЛ 17. Білінгвізм і білінгвальна освіта як проблема, право і ресурс……467

РОЗДІЛ 18. Білінгвізм і білінгвальна освіта: ідеологія, ідентичність
та можливості……...……...484

РОЗДІЛ 19. Білінгвізм у сучасному світі……511

Бібліографія……533

Індекс……...617

ПОДЯКА

Ідея цього вступного тексту пов'язана з моїм знайомим колегою з Есекса Майком Гровером. На початку 1990-х рр. він написав просте речення, що назавжди змінило моє академічне життя: «Подумай про написання підручника з білінгвальної освіти». Я вдячний Майкові не лише за те, що він довірив мені таку відповідальність, але й за його постійну підтримку і дружбу. Кен Голл з організації Питання мультилінгвізму (Multilingual Matters) педантично працювала зі мною над попередніми виданнями. Томмі Гровер і Анна Родерік, обоє з нового покоління організації Питання мультилінгвізму, постійно надають мені мудрі, далекоглядні, тактовні, ефективні поради. Анна працювала разом зі мною над цим виданням, яке б не було завершеним без її прихильності і значної компетентності.

Організація Питання мультилінгвізму завбачливо обрала Офелію Гарсію науковим консультантом, коли цей проект розпочали. Вона завжди надавала мені детальні, мудрі й обґрунтовані поради. Я безмежно вдячний Офелії за те, що вона допомогла мені сформувати книгу, зокрема, розділи у цьому виданні. *Muchas gracias*.

У попередніх виданнях я висловивсвої подяки тим, хто допоміг у підготовці цих видань. Я повторю свою щиру вдячність таким людям: Хуго Баеренс Беарсморе, Клаудія Брохі, Язон Кенос, Тоні Клайн, Джім Кроуфорд, Маргарет Деучар, Ненсі Доріан, Вів Едвардс, Петер Гарет, Тамар Голлан, Ненсі Хорнбергер, Аннік Де Гаувер, Шарон Лапкін, Хілер Лемойн, Крістер Лаурен, Каріта Мард, Стівен Мей, Анета Павленко, Бернард Сполскі, Меріл Свейн, Террі Віллі та Іоло Він Вільямс.

Різні науковці надавали конструктивні експертні поради для 5-го видання, щоб покращити його і вдосконалити: Панос Атанасопоулус, Джасон Кеноз, Вів Едвардс, Аннік Де Гаувер, Офелія Гарсія, Ненсі Горнбергер і Вейн Райт. Панос Атанасопоулус і Вен Райт взяли на себе відповідальність переглянути два розділи (сьомий і дев'ятий). Джоан Кларк надала допомогу з перевірки і коректури, бібліографії і графіки, індексів і вставок у книзі. *Crede quad habes, et habes*. Ноах Камерон, мій друг, з ентузіазмом допомагав з комп'ютерами, обчисленнями і кризами. За три роки співробітництва Сильвія Пріс Джоунс написала у співавторстві зі мною «Енциклопецію білінгвізму і білінгвальної освіти» (1998). Я багато що запозичив з її блискучого інтелекту. Розділ «Білінгвізм у сучасному світі» й обговорення неповних білінгвальних сімей завдячує значному внеску Сильвії в Енциклопедію. Постійний діалог з Мейріон Прис Джоунс, керівника комісії з валійської мови, д-р Сен Вільямс і д-р Гвін Льюіс, обидва колеги у Бангорському університеті, стали для мене постійним джерелом заохочення і просвітлення. *Diolchi I chi.*

Дослідження білінгвізму проходило в контекстах Бангорського університету і вдома. Я працював з багатьма колегами (наприклад, В. Р. Джонс, Іоло Він Вільямс, С. П. Джоунс, Гвін Левіс), а пізніше у дослідницькому центрі

білінгвізму ESRC, що стимулював мій розум, допомагав долати труднощі. На вивчення білінгвізму завжди надихало життя у білінгвальній родині. Моя уельська дружина Анвен і наших троє білінгвальних дітей (Сара, Родрі і Арвел) завжди навчали мене дарам білінгвізму, які простягаються далі за мови. Два онуки (Іоан Томос і Джозеф Ріс) дозволяли мені спостерігати цю проблему значно ближче і не нести за неї батьківської відповідальності *iolch yn fawr iawn am bopeth*.

Допомога і підтримка, надані мені, завжди були щирими і значно більшими, ніж я заслуговував. Однак відповідальність за все, що не є досконалим, повністю моя.

Колін Бейкер

Дозвіл: Було зроблено численні спроби зв'язатися з тими, хто має копірайт. Якщо є якісь упущення, ми з задоволенням виправимо їх у наступному виданні.

ВСТУП

П’яте видання цієї книги було задумане як загальний і сучасний вступ до білінгвальної освіти, білінгвізму і мультилінгвізму (бо білінгвізм часто включає мультилінгвізм). Книга написана з перспективи багатьох дисциплін і включає низку тем: індивідуальні і суспільні концепти у мовах більшості і мовах меншин; перспективи розвитку в дитинстві, питання загальної білінгвальної освіти, білінгвальні класи і політичні та ідеологічні перспективи. Білінгвізм і мультилінгвізм відносяться до використання двох або більше комунікаційних систем, ідентичності й особистості, глобалізації й асиміляції, мислення і читання, освіти і роботи, політики і культури. Все це і навіть більше є у цій книзі.

Під час підготовки 5-го видання довелося прийняти важливі рішення щодо того, який матеріал включати, а який ні, що представляти детально, а що лише підсумовувати, які припущення досліджувати, а які приймати на віру. Мене часто запитували: «Чому Ви не розмістили розділ X раніше?». Я згоден, все мало бути раніше. Часто ставлять запитання: «Чому Ви не розширите У?», «Чому Ви залишили Z, для мене це не має жодного значення?», «Чи не могли б ми мати видання для нашого регіону?», «Чому розділ з попереднього видання відсутній?» Спробую надати деякі пояснення. Я зробив спробу збалансувати психологічні і соціологічні, макро- і мікроосвітні питання, лінгвістичні і соціополітичні з обговоренням індивідуума і соціальних рівнів, щоб включити головні міжнародні проблеми білінгвізму, мультилінгвізму і білінгвальної освіти, які базуються на результатах дослідження і теорії. Студенти, які зустрічаються з соціальними і політичними викликами, що оточують білінгвів, знайдуть у цій книзі намагання конструктивно проаналізувати ці проблеми й усвідомити позитивні цінності та ефективність майбутнього мультилінгвального світу.

Книга розпочинається з проблеми визначення, соціологічних і психологічних питань, які є важливими для розуміння білінгвальних/мультилінгвальних дітей і білінгвальної освіти. Подальші обговорення білінгвальної освіти і білінгвальних класів базуються на цій основі. Однак книга – це дещо більше, ніж міждисциплінарна основа з серією освітніх прошарків. У ній зроблено суміжні зв’язки між розділами, які не суперечать чіткості стилю і структури.

Під час написання книги постійно виникали труднощі, «З чиєї перспективи?» існують головні точки зору мов більшості, точки зору мов національних меншин, які мають відносну перевагу і точки зору різноманітних мов менших, які не мають жодних переваг. Існує політика лівих і правих, ідеї активістів і конструктивістів, дебати про глобалізацію, євроінтеграцію, регіоналізм і збереження власних коренів. Книга є спробою представити різноманітність поглядів і вірувань, де, можливо, представлено **багатоскладову перспективу**. Читачі і рецензенти (навіть на YouTube)

люб'язно вказали на певні приховані і явні припущення, зроблені мною, і так само люб'язно надали альтернативні точки зору, котрі я чесно постарався відобразити в тексті. Лише я несу відповідальність за висновки і запропоновані перспективи.

Інше питання стосується узагальнення контекстуалізації. Книгу було написано для читачів з усього світу, щоб відобразити ідеї, які переходять національні кордони. У книзі зроблено спробу розглянути інтернаціональні питання. На жаль, обсяг книги не обмежує дискусії різноманітності регіональних і національних мовних ситуацій. У розділах згадано багато інших праць, у яких присутня необхідна контекстуалізація. Деякі конкретні ситуації (напр., дебати у США) розглянуто лише тому, що існує конкретна документація, багато свідчень з досліджень і глибина аналізу в літературі.

Оскільки зроблено спробу зробити книгу прийнятною для різноманітних контекстів і регіонів, різні розділи сфокусовано на **інтеграційних теоріях**. Звичайно, неможливо все узагальнити в одному індивідуальному дослідженні. Наукова робота з Європи може лише побіжно торкатися Північної Америки. Результати про шестирічних дітей можуть не мати нічого спільного з результатами про шістнадцяти або шістдесятилітніх людей. Дослідження дітей середнього класу, які розмовляють французькою й англійською в білінгвальній школі, може ніяк не стосуватися дітей з низького класу суспільства у білінгвальному оточенні, де друга мова ймовірно замінить першу. Через величезну кількість досліджень, а інколи й через нестачу досліджень, ми визначимо головні параметри і процеси за допомогою теоретичної концепції. Отже, через теоретичну концепцію певної сфери білінгвізму буде зроблено спробу створити щось одне або й більше з такого: спроба пояснити феномен; співвіднести різноманітність (насправді, несумісність) знахідок; розмістити ключові параметри та інтеграційні дії; бути спроможним передбачити результати і зразки білінгвальної поведінки; бути спроможним до демонстраційних (фальшивих) дій або вдосконалення; висловлювати різноманітні умови, що дозволить теорії бути прийнятною у різноманітних контекстах.

Однак, надаючи відносно загальних характеристик білінгвізму, мультилінгвізму і білінгвальної освіти, існує небезпека припущення, що є систематична послідовність (зв'язність) предмета. Саме тоді, коли деякі викладачі і багато студентів хочуть «рецептів» і чітких тверджень, сучасний рівень нашого знання і розуміння рідко забезпечує таку чіткість. Отже, у книзі представлені суперечливі позиції, різноманітні точки зору й обмеження досліджень і теорії.

Певно, викладачі хочуть знати, якими є зміни у 5-му виданні. По-перше, є багато незначних змін. Наприклад, текст і посилання були вдосконалені (напр., є понад 400 нових посилань), продумано додані результати досліджень і зроблені видозміни на основі найновіших знахідок. Усі веб-сайти оцінили і перевірили у листопаді 2010 р. По-друге, що важливо, є нові або досконаліше

розглянуті теми: мови під загрозою, планування мов, білінгвізм раннього дитинства, процес мислення і «нейробілінгвізм» (мозок і білінгвізм), у чому посприяв Панос Атанасопоулус, останні зміни у білінгвальній освіті в США (за допомогою Вейна Райта), оцінювання білінгвів, білінгви з додатковими освітніми потребами, предметно-мовне інтегроване навчання, ефективні практики у білінгвальних школах і класах, глобалізація.

Вейн Райт (Техаський університет у Сан-Антоніо) і Панос Атанасопоулус (Університет Нью-Касл) люб'язно приєдналися до мене у цій справі. Вейн узяв відповідальність за розділ 9 – історичний вступ до білінгвальної освіти в США – і зробив відмінну переробку. Аналогічно Панос відповідав за розділ 7 про білінгвізм і процес мислення і написав значно сучасніший і широкомасштабніший текст.

Книга супроводжується **хрестоматією** «Білінгвальна освіта: Вступне читання» (2006), опублікованою організацією Мультилінгвальні питання. Хрестоматія містить витяг з найважливіших і впливових внесків до проблеми білінгвізму і білінгвальної освіти і відредагований Офелією Гарсія (Сіті Університет Нью-Йорка) і мною. Кожний текст є класикою або визначною роботою.

ОРГАНІЗАЦІЯ КНИГИ

Почаком книги є вступ до мови, що використовується в обговоренні білінгвальної освіти і білінгвізму. Не лише введено нові терміни, але й представлено ключові концепти, відмінності і дебати, які обґрунтовують подальші розділи. У вивченні білінгвізму і мультилінгвізму існують важливі дуалізми і парадокси: наприклад, відмінність білінгва-індивіда від груп і суспільств, у якому мешкають білінгви; лінгвістичний погляд порівняно до соціокультурного і соціополітичного; мовні навички і мовні компетенції; від'ємні і додаткові форми білінгвізму. Початкові розділи (від 1 до 8) представляють фундаментальні питання, які передують і впливають на дискусію про білінгвальну освіту. Перш ніж вести мову про білінгвальну освіту, потрібно розглянути такі питання:

- Хто такі білінгви і мультилінгви?
- Як вписується білінгвальна освіта у збереження мов меншин, мовного занепаду і мовного відновлення?
- Як дитина стає білінгвом або трилінгвом?
- Як впливає родина та оточення на розвиток білінгвізму і мультилінгвізму?
- Білінгвізм на процес мислення: позитивно чи негативно?
- Що ми знаємо про білінгвізм у мозку?

Розділи з 9 по 16 сфокусовано на багатьох аспектах білінгвальної і мультилінгвальної освіти. Вони розпочинаються широкою дискусією різноманітних типів білінгвальної освіти, за якими слідує експериментальне випробовування цих типів. Після акценту на системі білінгвальної освіти

у книзі розглянуто білінгвальні класи, багатомовну і двомовну грамотність і ключові стратегії білінгвальної освіти. Основні питання такі:

- Які форми білінгвальної освіти найуспішніші?
- Яка мета і наслідки різних типів білінгвальної освіти?
- Які головні риси і підходи у класі, де сприяють розвитку білінгвізму?
- Які ключові проблеми і питання білінгвальних класів?
- Чому люди з вадами слуху є важливою групою під час навчання і як білінгви, і які здобувають білінгвальну освіту?

Розділи 17 і 18 є центральними для розуміння білінгвізму, мультилінгвізму і білінгвальної освіти. У них розглянуто політичний і культурний виміри, що оточують білінгвізм у суспільстві (і, особливо, білінгвальну освіту). У книзі представлено різноманітні погляди на загальну цінність і мету білінгвізму і мультилінгвізму. Наприкінці книги (Розділ 19) розглянуто сучасне і майбутнє з тем «Мультилінгвізм» та «Інтернет», робота, засоби масової інформації і туризм.

Кінцеві питання книги включають такі:

- Чому існують різноманітні точки зору на мови меншин і білінгвальну освіту?
- Чому деякі люди віддають перевагу асиміляції мов меншин, а інші лінгвістичній різноманітності?

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

Навчальні вправи розміщені наприкінці кожного розділу. Вони розроблені для студентів, які хочуть розширити своє навчання за допомогою різноманітних практичних вправ. Такі вправи є гнучкими і можуть бути адаптовані. Викладачі і студенти зможуть змінювати їх відповідно до місцевих обставин. Більше вправ можна знайти у Рідері «Білінгвальна освіта: Вступне читання» (2006), опублікованому організацією Мультилінгвальні питання, а також у книзі Чіна і Віглесворта «Білінгвізм: Книга ресурсів поглибленого рівня» (2007).

ВИСНОВОК

На завершення вступу, потрібно зазначити, що мотиваційною силою книги є ознайомлення студентів з сучасною і щораз більшою глобалізацією білінгвізму, мультилінгвізму і білінгвальної освіти. Книгу написано для студентів, які розмовляють мовами меншин, а також для мультилінгвальних, білінгвальних і монолінгвальних студентів, які говорять мовою більшості. Книга є спробою зробити внесок у збереження лінгвістичної і культурної різноманітності світу.

РОЗДІЛ 1

БІЛІНГВІЗМ: ВИЗНАЧЕННЯ І ХАРАКТЕРНІ РИСИ

ВСТУП

ТЕРМІНОЛОГІЯ
Деякі виміри білінгвізму

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ВИКОРИСТАННЯ БІЛІНГВІЗМУ
Вибір мови

БІЛІНГВАЛЬНІ І МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІ УМІННЯ
Чотири мовні уміння
Мінімальний і максимальний білінгвізм
Збалансовані білінгви

МОНОЛІНГВАЛЬНИЙ ПОГЛЯД НА БІЛІНГВІЗМ
«Напівлінгвізм»/«подвійний напівлінгвізм»

КОМПЛЕКСНИЙ ПОГЛЯД НА БІЛІНГВІЗМ

ВІЛЬНЕ ВОЛОДІННЯ РОЗМОВНОЮ МОВОЮ Й АКАДЕМІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

СТРУКТУРА МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
Модель мовної компетентності Бахмана

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 1

БІЛІНГВІЗМ: ВИЗНАЧЕННЯ І ХАРАКТЕНІ РИСИ

ВСТУП

Оскільки у велосипеда два колеса, а у бінокля два окуляри, то здається, що білінгвізм – просто дві мови. Тоді мультилінгвізм стосується трьох або більше мов. Мета цього розділу – показати, що володіння двома або більше мовами це не так просто, як мати два колеса або два окуляри. Чи є особа білінгвом, якщо вона вільно володіє однією мовою і менш вільно володіє іншими мовами? Потрібно звернутися до цих питань, перш ніж обговорювати інші теми.

Щоб зрозуміти відповіді на ці запитання, важливо знайти початкову відмінність між білінгвізмом і мультилінгвізмом як **індивідуальними** характеристиками та білінгвізмом і мультилінгвізмом у **соціальній** групі, спільноті, регіоні або країні. Білінгвізм і мультилінгвізм можна досліджувати як притаманний окремій особі. Різні теми у цій книзі розпочинаються з білінгвізму, який належить до досвіду окремих людей. Наприклад, дискусії щодо того, чи впливає білінгвізм на мислення, вимагають дослідження індивідуальних монолінгвів, білінгвів і мультилінгвів.

Соціологія, соціолінгвістика, політика, географія, освіта і соціальна педагогіка пропонують «групову» перспективу. Звичайно білінгви і монолінгви належать до певних груп. Так, лінгвістика досліджує, як словниковий запас груп білінгвів змінюється з часом. Географи визначають чисельність білінгвів і носіїв мови меншин у країні. Педагоги розглядають білінгвальну освітню політику для окремих мовних груп. Такі групи можуть бути зосереджені в певному регіоні (напр., баски в Іспанії) або бути поширеними у спільнотах (напр., китайці у США).

Отже, початкова відмінність між білінгвізмом (мультилінгвізмом) як індивідуальним володінням і груповим володінням. Звичайно використовують терміни **індивідуальний білінгвізм і суспільний білінгвізм**. Як і більшість відмінностей, існують важливі зв’язки між цими двома частинами. Наприклад, ставлення осіб до певної мови меншин може вплинути на відданість мові, відновлення мови, зміщення мови донизу і зникнення мови в суспільстві. Щоб зрозуміти термін «білінгвізм», у цьому розділі обговоримо важливі подальші відмінності на **індивідуальному** рівні. Оскільки білінгвізм і мультилінгвізм відмінні, там, де є схожість, мультилінгвізм (задля стислості) включено

до терміна «білінгвізм». Вступ до білінгвізму і мультилінгвізму як групового феномена (суспільний білінгвізм) розміщено у розділах 3 і 4.

Як запитати в людини, чи вона розмовляє двома або кількома мовами – це неоднозначне запитання. Особа може вміти розмовляти двома мовами, але на практиці мати тенденцію розмовляти однією мовою. Навпаки, особа може регулярно розмовляти двома мовами, але компетентність однією мовою може бути обмеженою. Інша людина використає одну мову для розмови, а іншу для письма або читання. Отже, важливою є відмінність між **мовним умінням** і **мовним використанням**. Інколи це розглядають як відмінність між ступенем і функцією.

ТЕРМІНОЛОГІЯ

Перш ніж розглядати природу мовного використання і мовної здатності, прокоментуємо **термінологію**. Щоб зрозуміти білінгвізм і білінгвальну освіту, необхідно ознайомитися з термінами, які часто використовують, і відмінностями між ними. Наприклад, крім мовної здатності існує ще мовне досягнення, мовна компетентність, мовна активність, мовна підготовка і мовні навички. Всі ці терміни однакові, чи між ними є незначні відмінності? Збільшує проблему те, що різні автори і дослідники інколи приймають власні специфічні значення і відмінності.

Деякі виміри білінгвізму

Білінгвів і монолінгвів можна проаналізувати на основі таких вимірів, які перетинаються і взаємодіють:

1. **Уміння**: деякі білінгви активно розмовляють і пишуть обома мовами (**продуктивна** компетентність), інші – **пасивні білінгви** мають **рецептивні** уміння (розуміння і читання). У деяких уміння з двох чи більше мов добре розвинуті. Інші можуть проходити крізь початкові стадії набування другої мови і є білінгвами, які знаходяться на стадії становлення (О. Гарсія (O. Garcia, 2009a)). Уміння є сферою або континуумом (Валдс та ін. (Valdes et al., 2003)) домінінанти або розвитку, які змінюються від носія до носія.
2. **Використання**: **сфери дії** (контексти), в яких кожна мова побутує і використовується, різноманітні (напр., дім, школа, вулиця, телефон, е-мейл). Особа часто використовує різні мови з різною метою. Наприклад, одну мову використовують удома, іншу в школі.
3. **Баланс двох мов**: досить рідко білінгви і мультилінгви мають однакові уміння або використання двох і більше мов. Часто одна мова є **домінантною.** Це може змінюватися з часом.
4. **Вік**: коли діти вивчають дві мови від народження, це часто називають **одночасним** або дитячим білінгвізмом, або «білінгвом набування першої мови» (Де Гувер (De Houwer, 2009a)). Якщо дитина вивчає другу мову після

трирічного віку, звичайно використовують терміни **послідовний** або **поетапний** білінгвізм. У розділах 5 і 6 детально розглянуто питання віку.

5. **Розвиток**: Білінгви **на початковій стадії розвитку (зачаткові білінгви)** мають одну добре розвинену мову, а інша мова знаходиться на ранніх стадіях розвитку. Коли друга мова розвивається, маємо справу зі **зростаючим** білінгвізмом, у порівнянні з **рецесивним** білінгвізмом, коли одна мова втрачається, внаслідок чого виникає тимчасова або постійна **втрата мови.**
6. **Культура:** Білінгви стають більш або менш бікультурними або мультикультурними. Це можливо для людини (напр., випускника факультету іноземних мов) мати високий рівень мовної підготовки з двох мов, але бути відносно **монокультурним**. Процес **засвоєння культури** супроводжує вивчення мов, коли іммігранти, наприклад, вивчають мову більшості у країні свого перебування. **Бікультурна компетентність** здебільшого відноситься до знання культури мов, почуттів і ставлень до цих двох культур, поведінки, знань, емпатії та впевненості у вираженні бікультуралізму.
7. **Контексти:** Деякі білінгви живуть у білінгвальних і мультилінгвальних **ендогенних громадах** (громадах глибинного походження), у яких щодня використовують понад одну мову. Інші білінгви мешкають у більш монолінгвальних і монокультурних регіонах і **співробітничають** з іншими білінгвами, наприклад, на роботі, телефоном, текстовими повідомленнями та е-мейл. Якщо немає громади, яка розмовляє другою мовою, то контекст **екзогенний (зовнішній)** (напр., російськомовні білінгви у США). Деякі контексти можуть бути **від'ємними**, коли політика країни сприяє заміні рідної мови мовою більшості (напр., іспанську мову замінюють англійською у США). Це здебільшого відбувається серед білінгвів-іммігрантів (напр., у США або Об'єднаному Королівстві). Інші контексти **доповнювальні**, при яких людина вивчає другу мову не за рахунок першої мови, як це відбувається серед **елітних** або престижних білінгвів.
8. **Вибірковий білінгвізм** характеризує осіб, які обирають вивчення мови, наприклад, у класі (Валдес (Valdes, 2003)). Вибіркові білінгви звичайно походять з груп, які розмовляють мовою більшості (напр., англомовні північноамериканці, які вивчають французьку або арабську мову). Вони додають другу мову без втрати першої мови. **Обставинні** білінгви вивчають другу мову, щоб ефективно функціонувати через певні обставини (напр., як іммігранти). Їхньої першої мови недостатньо, щоб задовольнити освітні, політичні і посадові вимоги, а також комунікативні потреби суспільства, в якому вони знаходяться. Обставинні білінгви – група осіб, змушених стати білінгвами, щоб оперувати у суспільстві, яке їх оточує, мовою більшості. Тому їхня перша мова знаходиться під загрозою бути заміненою другою мовою – **від'ємний** контекст. Відмінність між вибірковими й обставинними

білінгвами є важливою, бо це відразу надає їм різного статусу, переконань і влади серед білінгвів.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ВИКОРИСТАННЯ БІЛІНГВІЗМУ

Гросьєн (Grosjean, 2010: 4) пропонує визначення білінгвізму на основі регулярності використання мов, а не вільного володіння мовами (так само включаючи мультилінгвів і тих, хто розмовляє на діалекті): «білінгви – це ті, хто використовує дві або більше мов (або діалектів) у щоденному житті».

Використання мови не може бути відділене від контексту, в якому вона використовується, ні від ефектів взаємодій різних комбінацій людей у розмові. Мова не виникає у вакуумі, вона вступає в силу у життєвих драмах. Реквізит, декорації й акторський склад і ролі змінюються, так само й мова. Театр і сцена, де ми граємо, змінюються, так само і використання двох або більше мов. Комунікація включає не лише структуру мови (напр., граматику, словниковий склад), але й також, хто що говорить, кому і за яких обставин. В однієї людини можуть бути обмежені мовні навички, але в деяких обставинах, вона є успішною в комунікації. Інша людина може мати відносну лінгвістичну майстерність, але через нерозвинуті навички соціальної взаємодії або в деяких обставинах бути відносно неуспішною в комунікації. Соціальне оточення, в якому функціонують дві мови, є вкрай важливим для розуміння білінгвального використання. Отже, у цій секції розглянуто **використання** і **функцію** обох мов окремої особи.

Використання особою білінгвальної здатності (**функціональний білінгвізм**) переходить у породження мови у широкому діапазоні щоденних контекстів і подій. Функціональний білінгвізм стосується того, коли, де і з ким люди використовують свої обидві мови. Нижче у таблиці наведено приклади різних цілей (людей) і контекстів (які часто називають **сферами дії**), де функціональний білінгвізм входить у дію в різних рольових стосунках.

ПРИКЛАДИ МОВНИХ ЦІЛЕЙ	ПРИКЛАДИ МОВНИХ КОНТЕКСТІВ (СФЕР ДІЇ)
1. Нуклеарна сім’я	1. Похід по магазинах
2. Розширена сім’я	2. Візуальні та аудіозасоби масової інформації (напр., телебачення, DVD)
3. Колеги	3. Друковані засоби масової інформації (напр., газети, книги)
4. Друзі	4. Кінотеатр/дискотека/театр/концерти
5. Сусіди	5. Робота
6. Релігійні лідери	6. Кореспонденція/е-мейл/телефон/офіційна комунікація
7. Учителі	7. Клуби, товариства, організації, спортивні секції

8. Державні чиновники	8. Релігійні зустрічі
9. Місцева громада	9. Інформаційні і комунікаційні технології (напр., Інтернет, телефон)

Вибір мови

Не всі білінгви мають можливість використовувати обидві мови регулярно. Коли білінгв живе у переважно монолінгвальній громаді, то ймовірно, що вибір мови день у день є мінімальним. Однак у громадах, де часто розмовляють однією або більше мовами, білінгви можуть використовувати обидві мови щоденно або регулярно. Коли білінгви використовують обидві мови, часто існує **мовний вибір**. Якщо білінгв знайомий з певною людиною, як членом сім'ї, другом або колегою, стосунки здебільшого встановлюються однією мовою. Якщо обидва є білінгвами, то вони можуть перейти на іншу мову (напр., включити інших у розмову), хоч старі звички надовго залишаються.

Якщо інша людина незнайома, білінгв може швидко спіймати сигнали щодо того, яку мову використовувати. **Сигнали**, як-от: одяг, зовнішність, вік, акцент, рівень володіння мовою - можуть натякнути білінгву, яку мову треба буде використати. У білінгвальних районах Канади або Сполучених Штатів, наприклад, держслужбовці, які працюють і мають справу з широкою громадськістю, можуть глянути на ім'я людини в документах, щоб вирішити, яку мову використовувати. Якщо особу звати П'єр Руло або Марія Гарсія, то до неї краще спочатку звернутися французькою або іспанською, а не англійською мовою.

Власне ставлення особи і те, чому вона надає перевагу, вплинуть на вибір її мови. У ситуаціях з мовами меншин / більшості люди старшого покоління надають перевагу розмові мовою меншин. Підлітки (напр., друге покоління іммігрантів) можуть відкидати мову меншин задля мови більшості через її вищий статус і більш модний образ. У наступному прикладі розмови, яка відбулася у Квебеці, Геллер (Heller, 1982: 108) показано, як розмова, сприйняття мови й ідентичність особи впливають на вибір мови:

Я зупинилася у гаражі ....і намагалася пояснити, ...що мої двірники обледеніли і я хотіла, щоб вони функціонували. Він вислухав мене з насолодою і тоді сказав: «Ви не повинні розмовляти зі мною французькою, мадам. Я не сепаратист».

(I stopped in a garage ...and struggled to explain ...that my windshield wipers were congele and I wanted to make them fonctionner. He listened to me in mild qmusement and then sais. 'You don't have to speak English to me. Madame. I am not a separatist').

У ситуаціях, коли рідна мова сприймається як така, що перебуває під загрозою, деякі білінгви можуть намагатися уникати розмовляти мовою більшості або домінантною мовою, щоб ствердити і посилити статус іншої мови. Наприклад, франкомовні канадці у Квебеці інколи відмовляються

розмовляти англійською в магазинах і офісах, щоб наголосити на статусі французької мови.

Лі Вей та ін. (Li Wei et al., 1992) у дослідженні китайської громади в північній Англії вказує на те, що ступінь контакту з мовою більшості громади є показником вибору мови. Це дослідження показує, що китайськомовні люди, яких наймали на роботу поза межами китайської спільноти, ймовірно, обирали розмовляти англійською мовою з іншими носіями китайської мови. На відміну від них, ті китайські іммігранти, які працювали в сімейному бізнесі, переважно в обслуговуванні, мали менше щоденних контактів з носіями англійської, тому вони частіше використовували китайську і з іншими китайськомовними білінгвами.

Деякі мови меншин здебільшого обмежені **приватною** або домашньою роллю. Таке трапляється, коли мова меншини була історично недооцінена і **позбавлена статусу**. У західній Бретані у Франції, наприклад, багато бретонців розмовляють бретонською мовою лише у родині і з близькими друзями. Вони можуть образитися, якщо незнайомець звернеться до них бретонською мовою, вважаючи, що цей перехожий натякає, що вони неосвічені і не можуть розмовляти французькою.

Особа може також **змінювати** мови або навмисно, або підсвідомо, щоб підлаштуватися до вподобань іншого учасника розмови. Зміну мови може бути здійснено, якщо одна мова престижніша і більш придатна для іншої людини. Щоб бути прийнятою або отримати статус, людина може навмисно і свідомо використовувати мову більшості. Навпаки, людина може використовувати мову меншості, щоб сформувати належність до групи (код зміни обговорено у розділі 5).

БІЛІНГВАЛЬНІ І МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІ УМІННЯ

Чотири мовні уміння

Якщо обмежимо питання «Ти білінгв?» до уміння спілкуватися двома (або більше) мовами, то виникає проблема «Які конкретно уміння?». Існує чотири основні мовні уміння: **слухання, говоріння, читання і письмо**. Ці чотири уміння відповідають двом характеристикам: рецептивним і продуктивним навичкам, володіння усною мовою і грамотністю. У таблиці це проілюстровано:

	ВОЛОДІННЯ УСНОЮ МОВОЮ	**ГРАМОТНІСТЬ**
Рецептивні навички	Слухання	Читання
Продуктивні навички	Говоріння	Письмо

Таблиця натякає на те, що треба уникати простої класифікації, хто є білінгвом, а хто ні. Хтось розмовляє мовою, але не читає і не пише цією

мовою. Деякі слухають і читають певною мовою (пасивний білінінгвізм), але не розмовляють або не пишуть нею. Це занадто просто, щоб класифікувати людей, як білінгвів або монолінгвів. Або, повертаючись до аналогії на початку розділу, зазначимо, що обидва колеса білінгвізму існують у різних розмірах і стилях. Чотири основні мовні здатності не існують у чорно-білих тонах. Між чорним і білим є не лише багато відтінків сірого, але також існує широка різноманітність кольорів. Кожне мовне уміння може бути більш або менш розвиненим. Уміння читати може коливатися від простого й основного до вільного і досконалого. Хтось може слухати з розумінням в одному контексті (напр., магазини), але не в іншому (напр., академічна лекція).

Ці приклади показують, що чотири основних уміння можуть бути вдосконалені у додаткових шкалах і величинах. Існують **навички у межах навичок,** якими традиційно вважають вимову, обсяг словникового запасу, правильність граматики, уміння передавати точні значення у різних ситуаціях і різноманітних стилях. Однак існує тенденція розглядати ці навички з академічної перспективи або з перспективи у класі. Використання мови на вулиці і в магазині вимагає більшого акценту на мовній соціальній компетенції (напр., ідіоми і спеціальний малозрозумілий жаргон на вулиці).

Вимір і типи піднавичок, які можна виміряти, великі і дискусійні. Мовні уміння (говоріння і читання) можна розподілити на мікроскопічні частини. Далі йдеться про те, що на практиці оцінюється і виміряється, щоб зобразити індивідуальну активність білінгва.

Мінімальний і максимальний білінгвізм

До цього моменту було зауважено, що важко вирішити, хто такі білінгви, а хто монолінгви. Проста категоризація є довільною і вимагає важливого судження про мінімальну компетенцію, яку треба досягти, щоб отримати статус «білінгв». Отже, класичне визначення білінгвізму «контроль двох або більше мов, як у носія мов» (Блумфілд (Bloomfield, 1933)) є надмірним і максималістським («як у носія мови»). Визначення є також неоднозначним (який маємо на увазі «контроль» і хто формує відповідну групу «носіїв»?).

З іншого боку, є мінімалістське визначення, як у концепції **зачаткового** білінгвізму Дібольда (Diebold's, 1964). Термін «зачатковий білінгвізм» дає можливість людям з мінімальною компетенцією у другій мові просунутися в білінгвальну категорію. Туристи, які знають кілька фраз, і ділові люди, які знають кілька привітань другою мовою, можуть стати зачатковими білінгвами. Майже кожен дорослий у світі знає кілька слів іншою мовою. Загроза бути занадто обмеженим не послаблюється тим, що ми занадто всеохопні. Якщо тягнути занадто широку сітку для риби, то спіймаємо багато різноманітного, тому дискусії про білінгвізм неоднозначні і неточні. Досить ретельний перегляд завузьких критеріїв може стати дуже несприйнятливим і обмеженим.

Валдес (Valdes, 2003) зображує білінгвів як таких, що існують у безперервному відрізку, де А і В – дві мови. Перша літера позначає сильнішу мову і розмір шрифту передбачає різні рівні володіння, наприклад:

A		B
Монолінгв	Ab Ab Ab Ab Ab AB BA Ba Ba Ba Ba Ba	Монолінгв

Хто підпадає, а хто ні під категорію білінгв буде залежати від мети категоризації. Наприклад, у різні часи уряд міг мати бажання або включити, або ні мовні меншини. Там, де існує мова корінного народу (напр., ірландська в Ірландії), уряд прагне максимально збільшити кількість білінгвів. Велика кількість може вказувати на успіх уряду у мовному плануванні. Навпаки, у підході пригнічення, відчуження мови чисельність меншин іммігрантів і білінгвів буде зменшена (напр., азійські мови у переписі населення Об'єднаного Королівства – див. розділ 2).

Чи існує середня група між максималістським і мінімалістським визначеннями? Небезпека прихована у самочинних відсіканнях того, хто є білінгвом або ні у сфері дій компетенції. Відмінності у класифікаціях будуть існувати у різних авторів. Однією з альтернатив є відмежування від багатоколірного полотна рівнів володіння мовами до щоденного використання цих двох мов особою (див. раніше).

Збалансовані білінгви

Література з білінгвізму часто приділяє велику увагу одній групі білінгвів, чия компетентність обома мовами є добре розвинутою. Для тих, хто приблизно однаково вільно володіє двома мовами, у різних контекстах використовують терміни «еклінгв» або «амбілінгв», або найчастіше **збалансований білінгв**. Розглянемо у розділі 7 питання про те, що збалансовані білінгви важливі в обговоренні ймовірних переваг білінгвізму.

Збалансований білінгвізм інколи використовують як ідеалізований концепт. Досить рідко особа є однаково компетентною у двох або більше мовах у різних ситуаціях. Більшість білінгвів використовують дві мови у різних ситуаціях з різними людьми. Наприклад, особа може використовувати одну мову на роботі, а іншу вдома і в місцевій громаді.

Збалансований білінгвізм – також проблемне поняття з інших причин. Баланс може існувати на низькому рівні компетенції у двох мовах. Особа може володіти двома, відносно нерозвинутими мовами, що є водночас приблизно рівнозначними у суспільстві. Хоч це стосується буквальної інтерпретації «збалансованого» білінгва, це поняття не використовує багато дослідників білінгвізму. Імпліцитною ідеєю «збалансованого» білінгвізму завжди була «належна» компетентність обома мовами. Дитина, котра розуміє шкільну

програму будь-якою з двох мов і оперує в класі однією з двох мов, стане прикладом збалансованого білінгва.

Чи використовують «збалансований білінгвізм» як термін? Хоч він має певні обмеження визначень і вимірів, він виявився цінним у дослідженні і теорії (див. розділ 7). Однак поділ індивідів на такі групи порушує питання порівнянь. Кого оцінювати як «нормального», тим, хто має високий рівень володіння мовою, уміннями, вільне володіння і компетентність? Хто оцінює? Небезпека криється у використанні монолінгвів, як відправної позиції, про що говоритимемо далі.

Гросьєн (Grosjean, 1985, 2008), Кук (Cook, 1992, 2002a) і Джеснер (Jessner, 2008b) наводять аргумент, що існує два контрастних погляди на індивідуальний білінгвізм. По-перше, існує монолінгвальний або **роздрібнений** погляд на білінгвів, який оцінює їх як «двох монолінгвів в одній особі». Є й інший, цілісний погляд, який суперечить тому, що білінгв – це не сума двох компетентних або некомпетентних монолінгвів, але він має унікальну лінгвістичну структуру. Монолінгвальний погляд може позначати, що це «нормально» або «звичайно» володіти лише однією мовою, тому білінгвів досліджують з такої перспективи. Погляд з точки зору мультикомпетенцій передбачає, що білінгвізм і мультилінгвізм – це також «нормально», і це має наслідки того, як білінгвізм досліджують (напр., набування, використання, збереження, мислення, інтеграція/взаємозв'язок/відділення, – див. Гросьєн (Grosjean, 2008); Кук (Cook, 2002a); Джеснер (Jessner, 2008b).

МОНОЛІНГВАЛЬНИЙ ПОГЛЯД НА БІЛІНГВІЗМ

Деякі вчителі, офіційні особи і політики сприймають білінгвів **як двох монолінгвів в одній особі.** Наприклад, якщо англійська мова є другою мовою білінгва, результати тестів з читання англійською мовою або тестів, спрямованих на оцінку досягнутого рівня умінь, навичок і знань, часто будуть порівнювати з балами монолінгвів або тих, для кого англійська є рідною мовою і середнім результатом. У США й Об'єднаному Королівстві англомовна компетентність білінгва часто вимірюється на основі носія мови, для якого англійська є рідною мовою. Це походить з монолінгвальної точки зору і має політичний підтекст. Це несправедливо, бо білінгви звичайно використовують їхні обидві мови у різних контекстах з різними людьми. Тому білінгви можуть бути сильніші в одній мові в різних сферах дії.

З цієї роздрібненої точки зору випливає лише одне очікування для білінгвів – показати рівень володіння, притаманний монолінгву, в обох мовах. Якщо такого рівня володіння немає в обох мовах, особливо у мові більшості, білінгва можуть недооцінювати і вважати нижчим за статусом. У США, наприклад, дітей з сімей іммігрантів або з сімей, які розмовляють мовами меншості, офіційно на федеральному рівні віднесли до категорії обмеженого рівня володіння англійською мовою (LEP – Limited English

Proficient). У північній Європі білінгвів, які виявляють недостатній рівень володіння обома мовами, часом називають «напівлінгвами».

В Африці, Індії, Скандинавії, частині Азії, наприклад, білінгвізм часто вважають нормою, тоді як у країнах, таких як Сполучені Штати й Англія, домінантним поглядом на світ є монолінгвальний (Брут-Гріффлер і Варгхезе (Brut-Griffler & Varghese, 2004)). Хоч приблизно половина або дві третіх населення світу є певною мірою білінгвами, монолінгвізм часто розглядають як «норму» у цих двох країнах, а білінгвізм як щось дивне і нижче за статусом (див. Елліс (Ellis, 2006) про дискусію монолінгвізму). Така точка зору «неповноцінності/нижчого статусу», наприклад, у тому, що білінгви володіють двома мовами наполовину, втілюється у дискусіях про «напівлінгвізм».

«Напівлінгвізм»/«подвійний напівлінгвізм»

Білінгви мають тенденцію домінувати в одній з їхніх мов або в деяких з мовних умінь. Це може змінюватися залежно від контексту, часу або географічної і соціальної мобільності. Для одних домінантність може стати відносно стабільною у часі і просторі. Тему домінування буде розглянуто в розділі 2, коли обговорюватимемо тести. Для цього було запропоновано одну групу, відмінну від збалансованих або домінантних білінгвів. Інколи цю групу негативно називають **напівлінгвами** або подвійними напівлінгвами, вважають, що група не має достатньої компетенції у тій чи тій мові. У цьому підрозділі йтиметься про те, що такий ярлик є скоріше політично мотивованим, ніж точним або загальним. Гансегард (Hansegard, 1975) (див. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 2000)) описує **напівлінгвізм** у термінах неповноцінностей білінгвів, коли порівнювати їх з монолінгвами за такими вимірами: малий словниковий запас і неправильна граматика, свідоме обдумування мовного породження, непевний і нетворчий у кожній мові, має труднощі в обдумуванні і вираженні емоцій будь-якою мовою.

Поняття напівлінгвізм або **подвійний напівлінгвізм** було розкритиковане (напр., Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas), 2000), Вілей (Wiley, 1996a, 2005c), МакСвен (MacSwan, 2000). Існують головні **проблеми** з терміном. **По-перше**, цей термін набув відтінків зневаги і приниження, особливо у Скандинавії і з групами іммігрантів у США. Напівлінгвізм може застосовуватися як негативний ярлик, який викликає очікування недосягнення і провалу. Його найчастіше використовують для груп іммігрантів і «звинувачують жертву».

По-друге, якщо мови відносно нерозвинені, то причина цього, по суті, не в білінгвізмі, а в економічних, політичних і соціальних умовах, які створюють таку недорозвиненість. Цю тему детально розглянуто у наступних розділах. Небезпека терміна «напівлінгвізм» у тому, що він співвідносить причини недорозвинутості з внутрішнім, індивідуальним володінням білінгвізмом, а не зовнішніми, суспільними чинниками, які співіснують

з білінгвізмом. Так, термін може швидше застосовуватися як політичний, а не лінгвістичний концепт.

По-третє, більшість білінгвів використовують дві мови з різною метою і у різних ситуаціях. Мова може бути характерною для контексту. Людина може бути компетентною в одних контекстах, а в інших ні. Деякі діти компетентні у шкільному контексті, але менш компетентні у вуличному діалекті. Інші навпаки. Деякі більш компетентні у мові для релігійних цілей, але менше вдома.

По-четверте, освітні тести найчастіше використовують, щоб виміряти рівні володіння мовами і знайти відмінності між людьми, що може стати несприйнятливим щодо якісних аспектів мови і великої міри мовних компетенцій. Мовні тести можуть виміряти маленькі, непрезентативні зразки щоденної поведінки особи (див. розділ 2). Таким чином, «неповноцінності» часто є штучним об'єктом (артефактом) вузьких академічних тестів. Стандартизовані тести рівня володіння мовою нездатні виміряти різнорідні мовні зразки, які діти з різних культур використовують зі значною компетенцією.

Результати тестів базуються на особливій мові і тестів з грамотності в школі. Ці тести також відображають конкретні практики грамотності і соціальні очікування, сприятливі для груп, які контролюють ці інститути. Через те, що шкільні тести основані на «стандартній» академічній мові, існує внутрішня упередженість проти носіїв варіантів у межах М 1 (напр., існує упередження проти носіїв нестандартних і креалізованих варіантів мови 1). Пояснюючи результати, основані на стандартизованих тестах, спеціалісти-практики інколи заявляють, що студенти «не мають мови», маючи на увазі, що вони не володіють стандартною академічною мовою (Вілей (Wiley, 1996a: 167-168)).

По-п'яте, порівняння з монолінгвами може бути несправедливим. Бути відмінним – це не те саме, що неповноцінним. Явна неповноцінність може бути через несправедливі «часткові» порівняння з монолінгвами.

Така критика викликає серйозні сумніви щодо цінності терміна «напівлінгвізм». Однак, це не зменшує те, що існують мовні уміння, в яких ці люди відмінні, одні з них на ранніх стадіях розвитку, інші мають швидку втрату мови (Давіс (Davies, 2003)). Знаходження на ранній стадії втрати мови може не бути результатом того, що людина є білінгвом. Причиною можуть стати економічні чи соціальні чинники або освіта.

Більш справедливим і позитивним підходом, ніж наголошувати на явному «дефіциті» мовного розвитку, є наголос на тому, що сприятливі **умови**, мовна компетентність здатна до розвитку високого рівня. Краще не зациклюватися негативно на «мовному дефіциті», а натомість знайти причини, наприклад, у типі мовних тестів, нестачі матеріалу, типах і рівнях шкіл, а не мові як такій (див. розділи 9, 15 і 17).

Користувачів другої мови також потрібно розглядати як законних носіїв мови по праву. Носії другої мови не є дефектними в комунікації. Вони швидше

є білінгвами, які зароджуються і розвиваються. Це призводить до більш комплексного погляду на білінгвізм.

КОМПЛЕКСНИЙ ПОГЛЯД НА БІЛІНГВІЗМ

Гросьєн (Grosjean, 1995, 2008) і Кук (Cook, 1992, 2002a, 2002b) представляють позитивнішу альтернативну точку зору, як-от, **мультикомпетенції**. Гросьєн (Grosjean) використовує аналогію зі світом атлетів і запитує, чи можемо ми справедливо судити спринтера і стрибуна порівняно з тим, хто бігає на дистанціях з перешкодами. Спринтер і стрибун у висоту концентруються на одному і можуть досягти в цьому успіху. Бігун на дистанціях з перешкодами концентрується на двох навичках, намагаючись поєднати високі стандарти в кожному з них. Здебільшого, за незначним винятком, бігун на дистанціях з перешкодами не зможе так швидко бігати на короткі дистанції як спринтер і так високо стрибати як стрибун у висоту. Це не означає, що бігун на дистанціях з перешкодами гірший атлет, ніж інші. Будь-які порівняння, хто є кращим атлетом, не мають сенсу. Ця аналогія передбачає, що порівняння рівня володіння мовою монолінгва з двомовним або багатомовним рівнем володіння білінгва є так само несправедливим.

Однак постає питання, чому потрібно аналізувати і порівнювати білінгвів **у співвідношенні з іншими білінгвами**? Якщо, наприклад, хтось вивчає англійську мову як другу, то чи треба оцінювати англомовну компетенцію на основі умінь з англійської мови в інших білінгвів. Будь-які **оцінювання** рівня володіння мовою у білінгва потрібно в ідеалі відмежувати від традиційних мовних тестів (з акцентом на формі і правильності), а не атестовувати загальну комунікативну компетенцію білінгвів. Така попередня оцінка базуватиметься на загальності використання мови білінгвом в усіх галузях, або включає вибір однієї мови у певній галузі, або змішування обох мов.

Часом політична теорія стримує інтерес комплексного погляду на білінгвізм. В Австралії, більшій частині Канади, Сполучених Штатах, Об'єднаному Королівстві домінують англомовні монолінгвальні політики й адміністратори, які не прагнуть приймати інший підхід або стандарт оцінювання (один для монолінгвів, інший для білінгвів). Існує також питання підготовки фахівців для ринку праці. В Уельсі, де діти, для яких уельська мова є першою, конкурують здебільшого на англомовному ринку праці разом з монолінгвальними носіями англійської мови. Отже, домінантним поглядом є той, що у школі їх потрібно оцінювати з англійської мови так само, як і монолінгвів.

Білінгв – це завершена лінгвістична система, інтегрована цілісність. Білінгви використовують обидві мови з різними людьми, у різних контекстах і з різною метою. Рівні володіння мовою можуть залежати від контекстів (напр., вулиця і дім) і від того, наскільки часто таку мову використовують.

Комунікативна компетентність в одній з мов білінгва може бути сильнішою в одних сферах дії, ніж в інших. Таке природно очікувати. Будь-яка оцінка компетенції білінгва двома мовами має сприймати такі відмінності, де, коли і з ким білінгв використовує будь-яку з його мов. Така оцінка повинна виявляти лінгвістичні мультикомпетенції білінгва (Кук (Cook, 2002a)), хоч існує одна концептуальна система, що лежить в основі (Кескес (Kecskes, 2010)), див. також розділ 8).

ВІЛЬНЕ ВОЛОДІННЯ РОЗМОВНОЮ МОВОЮ Й АКАДЕМІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

До цього у розділі увагу було зосереджено на різноманітності мовних умінь і небезпеці укладання певних категорій або упередженого вибору мовних підпорядкованих умінь. Важливим залишається питання, чи можна зменшити різноманітність цих умінь до невеликої кількості важливих вимірів. Гернандес-Чавес та ін. (Hernandez-Chavez et al., 1978), наприклад, припускав, що існує 64 окремих компоненти рівня володіння мовою. Навпаки, у багатьох тестах з читання негласно припускається, що читання можна спростити до одного виміру. Оллер (Oller, 1982) заявляв, що існував лише один загальний, глобальний мовний вимір. Для Оллера і Перкенса (Oller and Perkins, 1980) було достатньо лише паралелізму між різними тестами з академічної мови, щоб припустити існування єдиного чинника **глобального рівня володіння мовою.**

Ідея про єдиний мовний чинник є дискусійною, бо факти вказують на те, що існують і глобальний, і специфічний аспекти рівня володіння мовою. Ідея Оллера (Oller, 1982) про глобальний мовний фактор базується на кількісному тестуванні. Як буде розглянуто далі, такі тести мають якісні відмінності між людьми, які ще не досліджено. Також зроблено акцент на мові академічного контексту. Не враховано дані комунікативного спектра поза навчальним закладом.

Дискусійна заява Оллера (Oller, 1982) про глобальний мовний чинник стала точкою відліку розмежування між двома мовними уміннями. Фактор єдиного рівня володіння мовою Оллера (Oller, 1982) поєднали з мовними уміннями, які необхідні для того, щоб навчатися в класі. Більшість (але не всі) мовних тестів тісно пов’язана з когнітивними, академічними мовними навичками, притаманними для класу. Поняття мовної компетенції, яка базується на навчальній програмі, призвело до того, що багато авторів зробили свої розмежування.

Крім академічної мовної компетенції, запропонували виділяти концептуально чітку категорію **розмовної компетенції** (Каммінс (Cummins, 2006b)). Скутнабб-Кангас і Тоукома (Skutnabb-Kangas and Toukoma, 1976) запропонували відмінність між **поверховим вільним володінням** і **академічними аспектами мовної компетенції**. Поверхове вільне володіння включатиме уміння вести просту розмову у крамниці, на вулиці. Це уміння

досить швидко здобувається (напр., два або три роки) під час вивчення другої мови. Щоб упоратися з навчальною програмою, розмовної мовної компетенції може бути недостатньо. Може знадобитися від п'яти до восьми років, а то й більше, щоб здобути академічну мовну компетенцію у другій мові. Цю тему розглянемо далі, коли буде зроблено рівномірне розмежування між «основними та міжособовими комунікативними навичками» і «когнітивним/академічним рівнем володіння мовою» (див. розд. 8). Таке розмежування між двома рівнями мовної компетенції є важливим, бо включає дискусійний «єдиний фактор» мовної навички Оллера (Oller, 1982).

Якщо мовні уміння різнокольорові і якщо білінгви мають низку кольорів в обох мовах, то потрібні позитивні терміни, щоб зобразити різноманітність. Те, що в США називають білінгвів з **обмеженим рівнем володіння англійською мовою** (LEP – Limited English Proficiency), є негативним і принизливим. Наприклад, у США заголовок III Акту початкової і середньої освіти 1965 р., який був повторно санкціонований у 2001 р. «Жодна дитина не залишена поза Актом», звучить як, «Навчання мов учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою та учнів-іммігрантів». Такий ярлик акцентує на сприйнятті дітей як неповноцінних, а не їх рівнях володіння мовою, на «погіршенні» соціального становища дітей, а не їх досягненнях. Акцентується їх нижчий, відсторонений від передових позицій статус меншин крізь погляд більшості, а не потенціал як білінгвів. Такий ярлик надає більшого значення минулим і теперішнім діям, а не потенціалу й здатності добре функціонувати у двох або більше мовах.

Далі у розділі розглянемо різноманітні теорії мовної структури. Теорії про структуру мовної компетенції забезпечують цілісний розгляд тем визначення білінгвізму.

СТРУКТУРА МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мовні теорії 1960-х рр. (напр., Ладо (Lado, 1961); Дж. Б. Керролл (J. B. Carroll, 1968)), здебільшого, ставили в центр мовні навички і складові частини. Навички включають слухання, говоріння, читання і письмо, а складові частини знання – граматику, лексику, фонологію і графологію. Ці ранні моделі не вказували на те, як навички і знання поєднуються. Наприклад, чим слухання відрізняється від говоріння? У чому відмінність між читанням і письмом? У розмові присутнє обговорення значення між двома або більше людьми. Справжня комунікація включає очікування реакції слухача, розуміння або нерозуміння, інколи пояснення своєю мовою, щоб забезпечити взаєморозуміння, до того ж ще вплив різного статусу і влади людей.

Було висунуто припущення, що такі моделі, основані на навичках і знанні, не зважали на соціокультурний і соціолінгвістичний контекст. Ранні моделі

були повністю лінгвістичні й ігнорували соціальні контексти, в яких використовують мову. Соціолінгвістичний підхід розглядає реальний зміст і контекст комунікації, названої «актами мовлення» або «етнографією комунікації». Згідно з цим підходом, беруться до уваги правила подвійного призначення мов серед білінгвів, їхнє спільне знання в розмові і культурно, соціально й політично обгрунтовані мовні норми і цінності білінгвальних мовленнєвих подій. Створено різноманітні комплексні моделі мовної компетенції. Коротко розглянемо один приклад.

Модель мовної компетентності Бахмана

Бахман (Bachman, 1990) запропонував головну модель мовної компетенції, яку пізніше вдосконалив разом з Палмером (Bachman and Palmer, 1996). Модель Бахмана має значну цінність, бо в ній розглянуто і **мовну компетенцію** і **мовну діяльність**. Модель включає не лише знання з граматики, але й знання того, як використовувати мову в конкретному комунікативному контексті. Щоб повністю визначити, вдосконалити і пристосувати тестування комунікативної компетенції, Бахман (Bachman, 1990) запропонував модель, яка узагальнена в такій таблиці.

Мовна компетентність
1. Організаційна компетентність
(I) Граматична (напр., синтаксис, лексика)
(II) Текстуальна (напр., письмова і усна зв'язність)
2. Прагматична компетентність
(I) Ілокутивна компетентність (напр., мовленнєві стратегії, мовні функції)
(II) Соціолігвістична компетентність (напр., сприйняття стилю мовлення, діалекту, фігури мовлення.

Пояснимо таблицю: згідно з Бахманом комунікативна компетентність складається з двох головних компонентів: організаційної компетенції та прагматичної компетенції. **Організаційна компетентність** розподіляється на дві основні частини: граматичну компетенцію й текстуальну компетенцію. Граматична компетентність включає знання з лексики, синтаксису, морфології і фонології/графології. Наприклад, особі треба розмістити слова у правильному порядку в реченні з необхідними закінченнями (напр., high, high**er**, high**est**). Текстуальна компетентність включає «знання порядку поєднання разом висловлювань, щоб сформувати текст, який є одиницею мови – *усно або письмово* – складається з двох або більше висловлювань або речень (Bachman, 1990: 88).

Прагматична компетентність складається з двох частин: ілокутивна компетентність і соціолігвістична компетентність. Як і Геллідей (Halliday, 1973) Бахман подає чотири мовні функції як частини ілокутивної компетенції:

розумова (спосіб, яким передаємо значення і досвід), маніпулятивна (використання мови інструментальним способом, щоб досягти результату), евристична (використання мови, щоб дізнатися щось нове про світ або вирішити проблеми) та уявна функція (використання мови поза межами «тут і зараз» (напр., гумор або фантазія).

Друга частина прагматичної компетенції **соціолінгвістична компетентність**. Соціолінгвістична компетентність – це сприйняття контексту, в якому використовується мова, що забезпечує те, що мова є прийнятною для особи або ситуації. Це може включати сприйняття відмінностей у місцевих діалектах, сприйняття відмінностей стилів мовлення (напр., стиль мовлення у ванній кімнаті, на бейсболі, у барі або в спальні). Соціолінгвістична компетентність також відноситься до сприйняття говоріння носіями мови або природним способом. Це включатиме культурні відмінності у граматиці й лексиці (напр., негритянський діалект англійської мови). Іншою складовою соціокультурної компетенції є уміння пояснювати культурні посилання і фігури мовлення. Інколи, щоб зрозуміти конкретну розмову, необхідно володіти внутрішнім культурним розумінням певної мови. Вельська фігура мовлення “to go round the Orme” (значення «бути довгокрилим») повністю зрозуміла в контексті місцевих північновельських культурних ідіом.

Щоб представити мову як динамічний процес, перераховані в таблиці компоненти потрібно сприймати як такі, що взаємодіють між собою. Отже, поняття **стратегічної компетентності** є важливим. Адже особи постійно планують, виконують і оцінюють свої комунікативні стратегії і промови. Бахман і Палмер (Bachman and Palmer, 1996) убачають у такій стратегічній компетенції когнітивно-виконавчий процес, що керує мовною поведінкою. До вдосконаленої моделі Бахман і Палмер (Bachman and Palmer, 1996) додали особисті характеристики індивідуального користувача мови (актуальне знання й емоційна схема). Цю модель розкритикували МкНамара (McNamara, 1996, 2003), Скехан (Skehan, 1998) і Пурпура (Purpura, 2008).

Оскільки компетентність в мові розглядається як невід’ємна частина мовної діяльності, а не відділена від неї, оцінювання мовної компетенції не може обмежуватися письмовими тестами. Необхідно розглядати мову природної комунікації. Замість штучних і неприродних тестів (напр., тести-диктанти) **визначення рівня комунікативної діяльності** включає креативні, непрогнозовані, контекстуалізовані розмови. Однак залишається проблематичним передбачити такою перевіркою діяльність у «реальному світі», адже розмови були спільно побудовані й обговорені, тобто залишаються «однобокими». З цього випливає, що досить складно неупереджено, вичерпно, достовірно і надійно оцінити комунікативний рівень володіння мовою. Прості тести в класі лише частково оцінюють щоденну діяльність білінгва.

Селсе-Мурсія та ін. (Celce-Murcia *et al*., 1995) поширили цю модель і включили комунікативну компетенцію в мовленнєві акти. Наголошено на елементах, як-от: тип знань, необхідний, щоб привітатися чи попрощатися,

висловити думки і переконати. Вони акцентують на важливості соціокультурної компетенції, включаючи такі питання як вихованість, у певний контекст і стиль та формальність мови. Це включає мову тіла (напр., посмішки, зоровий контакт), навіть використання тиші.

З часом акцент змістився з лінгвістичної на комунікативну, інтеракційну компетенцію і пристосованість людей використовувати дві або більше мови (Фулчер і Давідсон (Fulcher & Davidson, 2007)).

Дискусії з мовної компетенції часто переходять на питання оцінювання (напр., студентів). До якої міри можемо оцінити чиюсь діяльність двома мовами? Як можемо зобразити, де, коли і з ким люди використовують дві мови? Які проблеми і небезпеки в оцінюванні білінгвів? Ці питання забезпечують теми для наступного розділу.

ВИСНОВКИ

Визначення, хто точно є білінгвом, а хто ні, є дуже складним і врешті неможливим. Однак певні категорії часто необхідні, щоб розібратися у світі. Отже, можуть знадобитися розподіли на приблизні категорії. Прості визначення (напр., Блумфілда (Bloomfield, 1933) «контроль обох мов, подібний до носія мови») мало допомагають, бо вони по суті випадкові й неоднозначні.

Ймовірно, доцільніший підхід – виявити важливі відмінності і виміри терміна «білінгвізм», що допоможе вдосконалити наші міркування. Фундаментальна відмінність між білінгвальним умінням і білінгвальним використанням. Деякі білінгви можуть вільно розмовляти двома мовами, але рідко використовувати обидві. Інші набагато гірше розмовляють мовами, але регулярно використовують обидві мови у різних контекстах. Багато інших зразків є можливими. Мови не статичні, як у «зачаткових білінгвів» (О. Гарсія (O. Garcia, 2009a)).

Уявлення, як особа використовує дві мови, порушує питання про де, коли і з ким? Це надає великого значення розгляду сфери дії або контексту. Тоді як білінгв переходить від однієї ситуації до іншої, так само й мова в умовах типу (напр., іспанська або англійська), змісту (напр., лексика) і стилю. Обидві мови особи ніколи не бувають статичними у часі й місці, а розвиваються й еволюціонують.

Щодо уміння в обох мовах, чотири головні виміри – слухання, говоріння, читання і письмо. Кожен з цих вимірів рівня володіння мовою можна поділити на детальніші виміри (напр., вимова, лексика, граматика, значення і стиль). Ці виміри можна в подальшому розподіляти на частини.

Створення продуманої багатовимірної структури білінгвального рівня володіння мовою сприяє сприйняттю і точності. Однак легкість укладання категорій є парадоксальним партнером складного розвитку. У цьому розділі зроблено наголос на категоріях збалансованого білінгвізму, напівлінгвізму й однофакторних ідеях мовного уміння. Ці категорії отримали певну глибину

дискусій й критичний відгук у дослідницькій літературі. Як буде виявлено у наступних розділах, ці категорії також відносяться до центральних досліджень з білінгвізму і білінгвальної освіти.

У розділі розглянуто теорії структури мовної компетенції. Зроблено особливий акцент на зв'язку лінгвістичного погляду на мовну компетенцію з соціальним комунікативним поглядом. Мову можна розподілити на лінгвістичні компоненти (напр., граматика, лексика). Також важливо розглядати мову як спосіб побудови стосунків і надання інформації. Ця важлива подвійність буде супроводжувати нас далі: уміння і використання, лінгвістичний і соціальний, компетентність і комунікація.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Існує відмінність між білінгвізмом, яким володіє особа, і двома або трьома мовами у межах групи, спільноти, регіону або країни.
- На рівні особи існує відмінність між умінням особи у двох мовах і використанням цих мов.
- Білінгви здебільшого використовують обидві мови з різними людьми, у різних контекстах і з різною метою.
- Мовні уміння – слухання, говоріння, читання і письмо.
- Збалансовані білінгви, які мають однакову і сильну компетенцію у двох мовах, – рідкість.
- Існує відмінність між монолінгвальним або частковим поглядом на білінгвів і комплексним підходом. Згідно з частковим поглядом, білінгвами є два монолінгви в одній особі. Комплексний погляд розглядає білінгвів як повну лінгвістичну цілісність, інтегроване ціле.
- Терміни «напівлінгвал» або «подвійний семилінгвізм» використані, щоб описати білінгва, чиї обидві мови недорозвинуті. Однак ярлик має тенденцію набувати негативних, політичних або особисто негативних відтінків.
- Знайдено відмінність між типом мови, необхідним для розмовного вільного володіння мовою, і типом мови, необхідним для академічних цілей у класній кімнаті.
- Мовна компетентність включає не лише лінгвістичну компетенцію (напр., лексику, граматику), але й компетенцію в різноманітних соціальних і соціокультурних ситуаціях з різними людьми.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BAKER, C. & JONES, S. P., 1998, *Encyclopedia of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

BHATIA, T. K. & RICHIE, W. C. (eds), 2004, *The Handbook of Bilingualism.* Malden, MA: Blackwell.

EDWARDS, V., 2004, *Multilingualism in English-speaking World.* Oxford: Blackwell.

GROSJEAN, E., 2008, *Studying Bilinguals.* Oxford: Oxford University Press.

GROSJEAN, E., 2010, *Bilingual: Life and Reality.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

MYERS-SCOTTON, C., 2006, *Multiple Voices: an Introduction to Bilingualism.* Oxford: Blackwell.

CHIN, N. B.& WIGGLESWORTH, G., 2007, *Bilingualism: an advanced resource book.* New York: Routledge.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Див. також про сучасні точки зору на білінгвів і білінгвізм у *the International Journal of Bilingual Education and Bilingualism:* http://www.tandf.co.uk/journals/1367-0050.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Ви вважаєте себе і/або Ваших знайомих білінгвами чи монолінгвами? Ви б охарактеризували себе або когось із Ваших знайомих як «збалансованого» в умінні і використанні двох чи більше мов? Якою мовою або мовами Ви думаєте? Це змінюється у різних контекстах? Якою мовою або мовами Ви мрієте, рахуєте числа, молитесь або думаєте вголос?
2. Цю вправу можна використовувати для роздумів про себе або опитати когось, хто є білінгвом чи монолінгвом? Зробіть таблицю або діаграму, щоб зобразити, як подвійне або мультилінгвальне мовне уміння і мовне використання особи змінилося й розвинулося від народження. Запишіть, як різноманітні контексти вплинули на зміну і розвиток. Діаграма або таблиця повинні ілюструвати життєву історію чиїхось мов, вказуючи на зміни з часом і в різноманітних контекстах.
3. У відомій Вам школі з’ясуйте, як учням надають ярлики і категорії відносно їхніх мов. Хто застосовує ці ярлики? Яких учнів розглядають позитивно, а яких негативно? Чи є наслідки цих ярликів? Чи є інтерес до мовних компетенцій і використання мови учнями-білінгвами?

РОЗДІЛ 2

ВИМІРИ БІЛІНГВІЗМУ

ВСТУП

МЕТА ОЦІНКИ БІЛІНГВІВ

ОЦІНЮВАННЯ БІЛІНГВІВ У ШКОЛІ

ОБМЕЖЕННЯ В ОЦІНКАХ

ПЕРЕВІРКА ЗНАНЬ З КОМУНІКАТИВНОЇ МОВИ

ПОЛІТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПЕРЕВІРКУ РІВНЯ МОВИ

ПРИКЛАДИ ОЦІНКИ БІЛІНГВІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ
Ступені мовної основи
Мовний баланс і основні системи вимірів

ОБЛІК МОВНИХ ДАНИХ НАСЕЛЕННЯ

ОБМЕЖЕННЯ ОБЛІКУ МОВНИХ ДАНИХ НАСЕЛЕННЯ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 2

ВИМІРИ БІЛІНГВІЗМУ

ВСТУП

Тема оцінювання білінгвів і мультилінгвів доповнює і роз'яснює попередню дискусію про визначення, виміри і відмінні риси. Проблеми визначення білінгвів проілюстровані оцінкою і розподілом на категорії таких осіб і груп. Тому цей розділ розпочинається роз'ясненням різноманітних причин оцінки білінгвів і мультилінгвів. Це відбувається не лише в освіті, але й у суспільстві (напр., переписи населення). Подані приклади таких оцінок, як і способи аналізу мовного уміння і використання особами і мовними групами. Важливо розвинути критичне усвідомлення мовної оцінки і у внутрішніх обмеженнях оцінки, і в політичному оточенні перевірки рівня знань з мови.

Це природно намагатися розподілити на категорії складність індивідуальних відмінностей у білінгвізмі. Ми сприймаємо світ через постійні класифікації. Людей постійно порівнюють, щоб знайти спільні риси і відмінності. Хоч простота класифікацій досить часто приховує складність індивідуальності. Ми часто розподіляємо людей на категорії без жодного почуття. Індивідуальні відмінності перетворюються на подібності. Однак занадто складне є неприйнятним і призводить до безладу. Ускладнення можуть сплутувати необхідний порядок і зразок.

МЕТА ОЦІНКИ БІЛІНГВІВ

Оцінка білінгвів може відбуватися з різноманітною метою, тому важливо розмежувати деякі з цих паралельних цілей.

Поширення

Прикладом оцінки білінгвів є комплексний облік даних населення про уміння або використання двох або більше мов (напр., у США, Канаді, Ірландії). Такий облік даних оцінює розмір і поширення білінгвів на певній території. Наприклад, соцопитування 850.000 дітей у школах Лондона виявило присутність понад 300 різних мов (П. Баркер і Еверслей (P. Barker & Eversley, 2000)). Географи зобразили на карті пропорції і розміщення регіональних мовних груп і мов меншин (К. Г. Вільямс (C. H. Williams, 2004)).

За прикладом звертайтесь на етнологічний сайт (the Ethnological web site): http://www.ethnologue.com.

Вибір

Білінгвів можна охарактеризувати, як «окрему» групу з цілями вибору. Наприклад, школа може захотіти розмістити дітей у класи, групи, потоки або курси на основі рівня, на якому білінгви володіють мовою або мовною підготовкою. Білінгвів можуть оцінювати, щоб **розмістити** у класи з особливими освітніми потребами. Іншим прикладом є оцінка білінгвів на початковому етапі дослідження. Наукове дослідження може потребувати формування двох або більше груп на самому початку (напр., «збалансовані» білінгви, «часткові» білінгви і монолінгви).

Сумарна оцінка

Сумарна оцінка означає підсумовування, яке вказує на місце особи у вивченні мови**. Підведення підсумків** рівня володіння мовою особи може статися, наприклад, наприкінці семестру або навчального року. Час для оцінювання поточного рівня діяльності особи, наявні великий обсяг тестів та рівень володіння мовою і досягнення (напр., тест на розуміння прочитаного, на лексику для читання). Такі тести можуть використовуватися в школі, щоб оцінити чотири головні мовні уміння. У контекстах мов меншин наголос часто робиться на оцінюванні рівня володіння мовою меншин і мовою більшості.

У Сполучених Штатах домінантним питанням у перевірці рівня знань білінгвів є наголос на рівні володіння англійською мовою групами мовних меншин (див. розд. 9). Отже, у більшості шкіл США мовне тестування повністю англійською мовою, а компетентність другої мови фактично проігнорована (Карісквіло і Родрігес (Carrisguillo & Rodriguez, 2002)).

З перевіркою рівня володіння мовою оцінка білінгвів стає змішаною з перевіркою рівня знань з другої мови і загальною площиною мовної перевірки. Крім загальних мовних тестів, є оцінювання відносної домінантності двох мов особи і змішування двох мов особи (інколи зневажливо застосовують термін «втручання» – див. розд. 5). Такі тести поміщають у центр уваги конкретні характеристики білінгвів, відмінні від тих осіб, які вивчають другу мову і вдосконалюють першу. Приклади наведено далі в розділі.

Формування

Тести з рівня володіння мовою часто використовують для підсумків. На відміну від них, тест або план оцінювання, що вимагає реакції у відповідь (і наступного зв’язку) під час навчання, щоб допомогти подальшому розвитку, є **оцінювання формування**. Студента можна оцінити щодо точного аналізу мовних навичок, щоб забезпечити сприятливу зворотну реакцію вчителя, яка негайно призводить до дій. Якщо у тесті виявлено ділянки мови, в яких мова дитини потребує розвитку, може відбутися термінове втручання і корекційна

допомога. Діагноз проблеми в мові може призвести до формування плану, щоб здійснити вирішення проблеми. Оцінювання білінгвів розглянуто у розділі 15.

ОЦІНЮВАННЯ БІЛІНГВІВ У ШКОЛІ

Критерійно-орієнтовані педагогічні тести: від навчального плану до перевірки знань з мови

Нещодавня зміна у перевірці знань відбулася від нормативно-орієнтованих тестів до критерійно-орієнтованих тестів. Це відбулося завдяки руху мовної освіти до комунікативних навичок, завдань навчальних планів, оцінювання результатів навчальної діяльності. Яка відмінність між нормативно-орієнтованими і критерійно-орієнтованими тестами?

Тести рівня володіння мовою часто класифікують на нормативно-орієнтовані і критерійно-орієнтовані тести, перші – це сумарні тести, а другі – нормативні тести. Стандартизовані нормативно-орієнтовані тести переважно порівнюють одну особу з іншими, як у тестах IQ. Нормативно-орієнтовані тести з уміння читати, наприклад, можуть надати вчителеві можливість порівняти одного учня з національною або регіональною середньостатистичною нормою. Тоді студента можна точно розмістити у списку за порядком (напр., серед перших 16 %).

Термінологія визначення рівня знань з мови

- **Мовні навички** здебільшого відносяться до цілком особливих компонентів, які можна прослідкувати, оцінити, чітко визначити, як, наприклад, почерк.
- **Мовна компетентність** – це широкий і загальний термін, який використовують, щоб описати внутрішню, ментальну репрезентацію мови, щось швидше приховане, ніж відкрите. Така компетентність звичайно відноситься до основної системи, яка виникає внаслідок мовної діяльності.
- **Мовна діяльність**, відтак, стає зовнішньою очевидністю мовної компетенції. Споглядаючи на загальне мовне сприйняття і породження, може виникати мовна компетентність.
- **Мовне уміння** і **володіння мовою** здебільшого використовують як широкі терміни і тому дещо неоднозначні. Для когось мовне уміння – загальна, прихована схильність, що визначає можливий мовний успіх. Для інших, це здебільшого використовується як результат подібний, але менш специфічний, ніж мовні навички, що вказує на поточний рівень володіння мовою. Аналогічно, володіння мовою інколи використовується як синонім до мовної компетенції; часом як специфічний результат, який можна оцінити у мовних тестах. Однак і мовне уміння, і володіння мовою відрізняються від мовного досягнення.

- **Мовне досягнення** (набування) інколи розглядають як результат формального навчання. Володіння мовою і мовне уміння, навпаки, розглядають як продукт багатьох механізмів: формальне навчання, неформальне справжнє володіння мовою (напр., на вулиці) й індивідуальні характеристики, такі як «розум».

Критерійно-орієнтований педагогічний тест відходить від порівняння однієї особи з іншими. Натомість, він оцінює індивідуальну дитину з конкретної мовної навички і не може зробити точний аналіз мовних навичок. Паралель з тестом на водіння машиною. Існує велика кількість компонентів у водінні автомобілем (напр., здати назад на куті, поворот у три прийоми, крутий підйом). Рівень водіння часто вимагає уміння задовольнити екзаменатора у цих навичках. Порівняння з іншими водіями не важливе. Індивідуальна майстерність в особливих завданнях є **критерієм** складання або провалу.

Задовольнити критерії водіння легше, ніж задовольнити мовні критерії, відтак аналогія неточна. Компоненти володіння мовою бувають різними, їх нелегко визначити або оцінити. Крім мовних умінь, існують якісні аспекти мови, які нелегко піддаються перевірці (напр., емотивна, статусна або поетична функції мов).

Однією з переваг критерійно-орієнтованих педагогічних тестів над нормативно-орієнтованими тестами для білінгвів є точка порівняння. Нормативно-орієнтовані тести можуть порівняти білінгвів з монолінгвами. Нормою стає носій мови (Девіс (Davies, 2003)). Різні автори (напр., Фредеріксон і Клайн (Frederickson & Cline, 1996); Кук (Cook, 2002a); Гросьєн (Grosjean, 2008)) вважають таке порівняння несправедливим і непродуктивним (див. розд. 1).

У критерійно-орієнтованих педагогічних тестах білінгвів можна оцінити з особливих мовних навичок. Теоретично, можна уникнути несправедливих порівнянь між білінгвом і монолінгвом. На практиці, однак, критерійно-орієнтовані педагогічні тести можуть використовувати для порівнянь серед дітей (напр., монолінгвальні носії мови і білінгви), між групами дітей і між школами. За кожним критерієм приховано норму. Норма є, звичайно, точкою відліку встановлення критерію (Девіс (Davies, 2003)).

Перевагою критерійно-орієнтованих педагогічних тестів є те, що вони можуть сприяти зворотному зв’язку до вчителя і прямо призводити до втручання. Це поняття нормативних тестів. Якщо у тесті виявлено галузі, в яких дитина потребує розвитку, можуть бути прийняті подальші дії. Гарріс і Муртах (Harris and Murtagh, 1999) наводять приклад перевірки рівня володіння мовою за допомогою критерійно-орієнтованих педагогічних тестів. Фокусуючись на досягненні мети слухання і говоріння ірландською мовою, таблиця про мету вказує на позиції, які тестуються. Кількість пунктів, щоб оцінити кожну ціль, варіюється від трьох (контроль синтаксису питань) до 25

пунктів (загальне розуміння мовлення). Оцінили володіння мовою учнів четвертого класу за 140 окремими пунктами.

МЕТА СЛУХАННЯ	МЕТА ГОВОРІННЯ
1. Уміння розпізнавати звуки	1. Вимова
2. Лексика для слухання	2. Лексика для говоріння
3. Загальне розуміння мовлення	3. Вільне володіння усним описом
4. Розуміння морфології дієслів	4. Контроль морфології дієслів
5. Розуміння морфології прийменників	5. Контроль морфології прийменників
6. Розуміння морфології вказівних займенників	6. Контроль морфології вказівних займенників
7. Розуміння морфології іменників	7. Контроль морфології іменників
8. Розуміння синтаксису тверджень	8. Контроль синтаксису тверджень
9. Розуміння синтаксису питань	9. Контроль синтаксису питань

Ці тести з ірландської мови основані на фонології (вимові), морфології (знання функцій слів), синтаксисі (граматичні структури) і лексиконі (словниковий запас). На відміну від цього, Загальноєвропейська шкала оцінювання мов Ради Європи стосується мовної комунікації і використання. Загальна Європейська шкала «забезпечує загальну базу для створення мовних зразків навчальних програм, навчальних планів, екзаменів, підручників тощо у Європі» (Рада Європи (Council of Europe, 2001:11)). Шкала визначає рівні **володіння** мовою, що дозволяє оцінити прогрес учнів, незалежно від віку, мови і регіону.

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКА ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ МОВ

Досвідчений користувач С2
Розуміє практично все, що чув або читав. Може узагальнити інформацію з різних усних та письмових джерел, поєднувати аргументи та думки у зв'язний текст. Може висловлюватися безпосередньо, дуже вільно і точно, відрізняючи тонкі відтінки значень навіть у найскладніших ситуаціях.
Досвідчений користувач С1
Розуміє широкий спектр складних і довгих текстів, розпізнає приховане значення. Може висловлюватися вільно і безпосередньо, без особливих труднощів з підбором слів і виразів. Може використовувати мову гнучко та ефективно для соціальної, наукової і професійної діяльності. Може створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми, демонструючи володіння організаційними моделями, засобами зв'язку та об'єднанням елементів тексту.

Незалежний користувач B2
Розуміє основні ідеї складних текстів на абстрактні і конкретні теми, зокрема технічні теми, що стосуються його/її спеціалізації. Може взаємодіяти з певною мірою побіжності та безпосередньості, що робить регулярну взаємодію з носіями мови можливою без напруження для кожної зі сторін. Уміє робити чіткі, детальні повідомлення з широкого кола питань і може викласти свій погляд на основну проблему, показати переваги та недоліки різних варіантів.

Незалежний користувач B1
Розуміє основні ідеї простих чітких даних зі знайомих галузей, що регулярно зустрічаються на роботі, в школі, на відпочинку тощо. Може спілкуватися у більшості ситуацій, що можуть виникнути під час подорожування в районі, де говорять цією мовою. Може скласти зв'язне повідомлення на теми, які знайомі чи які відносяться до особистих інтересів. Може описати враження, події, мрії, надії і прагнення, викласти і обґрунтувати свою думку та плани.

Користувач-початківець A2
Розуміє речення та вирази, що часто використовуються в галузях безпосереднього стосунку (наприклад, основну особисту та сімейну інформацію, покупки, місцеву географію, працевлаштування). Може спілкуватися у простих та рутинних ситуаціях, що вимагають простого і прямого обміну інформацією на знайомі чи побутові теми. Може описати простими словами своє походження, найближче середовище та пояснити безпосередні потреби.

Користувач-початківець A1
Розуміє та використовує знайомі щоденні вирази та найпоширеніші фрази, що спрямовані на задоволення конкретних потреб. Може представити себе та інших, може ставити питання щодо особистих деталей та відповідати на них. Наприклад, про місце проживання, знайомих та про речі, що він/вона має. Може взаємодіяти найпростішим способом, якщо інша людина говорить повільно та чітко і готова допомогти.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Такі завдання на оцінювання є актуальними, бо вони акцентують, що дитина може зробити, а не є типовими класними тестами, які фокусуються на тому, що неможливо здійснити. Аналізуються комунікативні навички, знання і розуміння, а не оцінки, проценти і бали. Зроблено акцент на **компетенції**, а не помилках і недоліках. Такі завдання порівнюють дитину зі схемою мовного розвитку, а не порівнюють дітей один з одним. Такі тести є нормативними, вони пропонують прямий відгук і «зв’язок наперед», щоб виконати навчальну програму стосовно індивідуального учня.

Критерійно-орієнтовані педагогічні тести мають надати відгук у таких сферах:

- рішення вчителя (напр., аналіз розділів навчальної програми, якою окремі учні не оволоділи;
- повідомлення, обговорення досягнень з батьками;
- виявлення дітей, яким потрібна особлива допомога і тип допомоги з навчального плану, який вони потребують;
- визначення дітей для прискореного навчання;
- повідомлення про стандарти у класі в умовах розвитку навчального плану за допомогою предмета.

У США одиничні тести для вимірювання рівня знань студентів менш звичайні, ніж багатократні критерії (Карасквіло і Родрігес (Carrasquillo & Rodriguez, 2002)). Структурні підходи (напр., опубліковані стандартизовані тести, листи опитування) часто комбінуються з перевіркою добірки студентських робіт (напр., завдань, журналів) і власними глибокими спостереженнями вчителя.

Самовизначення рівня володіння мовою

Студентів можна запитати про власні сильні і слабкі сторони. Наступний приклад ілюструє самовизначення рівня володіння мовою:

Ви розумієте?	**Англійську?**	**Іспанську?**	**Ви розмовляєте?**	**Англійською?**	**Іспанською ?**
Так -вільно	[_]	[_]	Так -вільно	[_]	[_]
Так – досить добре	[_]	[_]	Так – досить добре	[_]	[_]
Так - дещо	[_]	[_]	Так - дещо	[_]	[_]
Так – лише трохи	[_]	[_]	Так – лише трохи	[_]	[_]
Ні – не зараз	[_]	[_]	Ні – не зараз	[_]	[_]
Ви читаєте ?	**Англійською?**	**Іспанською ?**	**Ви пишете?**	**Англійською?**	**Іспанською ?**
Так -вільно	[_]	[_]	Так -вільно	[_]	[_]
Так – досить добре	[_]	[_]	Так – досить добре	[_]	[_]
Так - дещо	[_]	[_]	Так - дещо	[_]	[_]
Так – лише трохи	[_]	[_]	Так – лише трохи	[_]	[_]
Ні – не зараз	[_]	[_]	Ні – не зараз	[_]	[_]

ОБМЕЖЕННЯ В ОЦІНКАХ

Самовизначення розглядає чотири головні уміння у двох мовах (напр., іспанській та англійській). Можливо, відповіді занадто широкі (напр., можливо, багато ступенів між кожною відповіддю). Крім проблеми шкали оцінювання, існують інші проблеми, що часто зустрічаються під час оцінки мовної компетенції. Вони перераховані далі:

1. **Неоднозначність.** Такі слова, як «розмовляти», «розуміти», «читати» і «писати» включають велику різноманітність рівнів володіння мовою. Коливання від повного початківця до максимального поняття Блумфілда (Bloomfield, 1933) «контроль двома мовами на рівні носіїв мов». Тести часто містять невеликі і нерепрезентативні приклади сукупності рівнів володіння мовою (напр., читання в академічному контексті).
2. **Контекст**. Білінгв може розуміти мову в одному контексті (напр., у магазині) і не розуміти в іншому (напр., академічна лекція). Інший білінгв може вміти читати газети, але не підручники. Рівень знань і використання буде змінюватися залежно від змінюваного середовища. Необхідна реакція зібрана з різних контекстів. Це може не відображати різні рівні володіння мовою у різних контекстах.
3. **Соціальна привабливість/суб'єктивність**. Респонденти можуть свідомо або підсвідомо надавати нечіткі версії самих себе. Самовизначення незахищене від перебільшення і недооцінювання. Люди можуть говорити, що вони вільно володіють другою мовою (хоч насправді, ні) заради ідентичності, самоповаги або статусу. Інші можуть вказувати, що вони не розмовляють мовою, але насправді вони розмовляють. Це може статися, наприклад, в оточенні малопрестижних мов меншин, які зменшуються у вживанні (див. розд. 4), коли введення другої мови може замінити першу мову. Питання про рівень володіння можуть бути проінтерпретовані як про особисті ставлення та ідентичність, а не лише мови.
4. **Допустима відповідь**. Існує незначна тенденція, коли респонденти відповідають «так», а не «ні» на питання самовизначення. Вважається більш прийнятним бути позитивним, а не негативним. Це також має тенденцію мати незначну преференцію говорити «погоджуюсь», ніж «не погоджуюсь» і «як я», а не «не так, як я».
5. **Самоусвідомлення**. Самовизначення залежить від точності знання про себе. Для однієї людини системою орієнтирів можуть бути сусідські діти, які не так вільно володіють мовою. При порівнянні з дітьми з іншої спільноти, може з'ясуватися, що рівень володіння мовою є невисоким. Що є компетентним в одному оточенні може здаватися некомпетентним в іншому. Вік, природа і розміщення контрольної групи може призвести до того, що самооцінювання не буде чітко порівняльним у контрольній групі. Дитина може оцінити себе у поверхово вільному володінні і не усвідомлювати своє менш вільне володіння у когнітивно-мовних завданнях (Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 2000)).
6. **Точка відліку**. Існує небезпека, що буде застосовано монолінгвальний рівень володіння і діяльності як точка порівняння.
7. **Характер тесту**. Іншою небезпекою є підвищення оцінювання мови до рівня наукового виміру з перебільшеною супроводжувальною містифікацією. Більш «природним» нормам мовних зразків можна надати нижчий статус (напр., запис природної розмови), бо вони рідко містять містику освітніх і

психологічних (психометричних) вимірів, але можуть забезпечити автентичніші зразки мови.

8. **Вузькі зразки або виміри мови.** Оцінку мови можна несвідомо сприйняти як щось реальне і конкретне (як при вимірі висоти і ваги). Мовні тести містять у собі специфікації мовних навичок, що є дискусійним.
9. **Несприйнятливість до змін.** Це звично і виглядає як хороша практика забезпечити виміри, що є надійними з часом і подіями (надавати постійні бали тим самим особам протягом тижнів або місяців). Однак парадокс у тому, що таке оцінювання може не відчувати змін в особі. Результати тестів потребують терміну дії (напр., недійсні через рік).
10. **Надання категорій.** Тестові оцінки можуть створити ярлики для індивідів (напр., когось розглядають як недостатнього виконавця), що створює очікування (напр., подальшої низької успішності), що може призвести до самопророцтва, що здійсниться.

ПЕРЕВІРКА ЗНАНЬ З КОМУНІКАТИВНОЇ МОВИ

У спробі оцінити компетенцію білінгва у двох мовах є небезпека використати прості письмові тести, вважаючи, що такий тест забезпечить достовірну оцінку мови щоденного використання (МкКінні і Прістлі (McKinnie & Priestly, 2004)). Мовні тести множинної вибірки, диктанти, тести для перевірки читання й орфографії є шляхами оцінки рівня академічних навичок, які широко застосовуються. Обмежувати щоденну мовну компетенцію до тестів окремих навичок – це все одно, що оцінювати мистецтво Мікеланджело лише за кольоровою гамою.

Часто використовують запис інтерв'ю або розповіді історій, щоб визначити рівень усного володіння мовою (МакКінні і Прістлі (McKinnie & Priestly, 2004)). Як правило, це відбувається лише у класі. Альтернативою є спостерігати, як білінгви залучають обидві мови у різноманітних **реальних комунікативних ситуаціях**: у магазині, вдома, на роботі, під час комунікативної діяльності. Така ідея займає багато часу і може бути спотвореною через присутність дослідника. Якщо це «дослідницька» ситуація, це може бути втручанням у приватне життя осіб і бути не представницьким поза часом і простором.

Ще більша небезпека породжується, коли розглядати мови зсередини академічного контексту. Класна кімната – це одна з сфер мови, в якій учні, що розмовляють мовою меншин, з різних культурних контекстів можуть не проявити багатство мовних талантів. Так, академічні тести часто більше підходять обраним білінгвам (див. розд. 1), тоді як для обставинних білінгвів необхідно, щоб їхні мовні уміння і використання мови були відображені в позашкільних ситуаціях, щоб бути повністю представленими.

Щоб отримати реалістичні і репрезентативні дані, нам необхідно знати, як ситуації співвідносяться одна з одною. Нам також необхідно знати зразок

мовної активності, що співвідносить адекватність з усіма мовними компетентністьми (див. розд. 1).

Особливий акцент у мовних тестах на **комунікативній компетенції**. Оскільки тести з правопису, граматики, письма і читання переважають, важливість використання мов у щоденних обставинах відображена у поточних перевагах тестів. Оцінка комунікативної компетенції основується на справжній комунікації з різноманітними учасниками. Інколи така розмова йде непередбачуваними напрямами і є зрозумілою лише в конкретному соціальному контексті. Тест, у якому перевіряється умисна комунікація у достатніх контекстах, є неймовірним без діагностики. Для когось відповідь лише в тому, щоб не перевіряти. Для інших прийнятним є найкращі приблизні результати. Отже, мовні тести мають на меті оцінити обмежене поняття **діяльності,** а не ширшу ідею компетенції.

Тест, у якому зроблено спробу оцінити комунікативну компетенцію – це **усна співбесіда**, приклад якої подано нижче:

Міжнародна система тестування англійської мови (IELTS - International English Language Testing System)

Міжнародна система тестування англійської мови (IELTS) перевіряє рівень володіння англійською мовою тих, для кого англійська не є рідною мовою. Наприклад, якщо особи планують навчатися в університетах англійською мовою. Вона включає тести з аудіювання, говоріння, читання і письма. Більшість австралійських, британських, канадських, новозеландських університетів і багато американських університетів приймають результати тестів IELTS як вступні випробування. Наприклад, в Об'єднаному Королівстві Загальномедична Спілка звичайно вимагає мінімальні результати 7.0 з кожної секції тестів, перш ніж особам, для яких англійська мова не є рідною, дозволяють вивчати лікарську справу в Об'єднаному Королівстві.

Частиною співбесіди IELTS, що перевіряє говоріння, є те, що кандидат має відповісти на основні питання протягом 11 - 14 хв. на такі теми: де Ви живете, одяг, подорожі, сім'я, вільний час і покупки, питання про покупки можуть бути такими:

- Вам подобається робити покупки? Чому? Чому ні?
- Які речі Вам подобається купувати?
- Коли люди у Вашому районі звичайно роблять покупки?
- Які переваги і недоліки великих магазинів?

Кандидати отримують бали за шкалою від 1 до 9, яка базується на точній і детальній системі характеристик діяльності (вільне володіння і зв'язність мови, Лексичний запас, обсяг граматики, вимова).

9. Досвідчений користувач

Повністю володіє мовою: використовує її доречно, точно та вільно

з цілковитим розумінням.

8. Дуже добрий користувач

Практично повністю володіє мовою, в нестандартних ситуаціях припускається випадкових неточностей і недоречностей. Добре доводить власні думки та розуміє інших.

7. Добрий користувач

Добре володіє мовою, хоч припускається випадкових неточностей, недоречностей та непорозумінь у деяких ситуаціях. Взагалі добре вміє користуватися мовою і непогано розуміє інших.

6. Обізнаний користувач

Має загальне ефективне володіння мовою, незважаючи на певні неточності, недоречності, непорозуміння. Належним чином може використовувати і розуміти мову, зокрема, у звичних повсякденних ситуаціях.

5. Середній користувач

Неповністю володіє мовою, у загальних рисах розуміє багато ситуацій, хоч робить багато помилок. Кандидат розуміється на низці тем, які становлять для нього професійний чи загальний інтерес.

4. Обмежений користувач

Базове знання обмежене звичними ситуаціями. Часто має проблеми у вживанні складної мови.

3. Дуже обмежений користувач

Виражає і розуміє лише загальні поняття в обмеженій кількості звичних ситуацій.

2. Незв'язний користувач

Жодне справжнє спілкування не є можливим. Має проблеми у розумінні письмової та усної мови, окрім знайомих ситуацій та нагальних потреб.

1. Не користувач

По суті не володіє мовою, за винятком невеликої кількості окремих слів.

Див.: (http://www.ielts.org/).

Такі процедури співбесіди можуть не відображати автентичні щоденні ситуації. Чи відбувається комунікація між незнайомцями у вигаданому штучному контексті? Чи по-справжньому використовується мовний репертуар особи? Чи репрезентує «мовна співбесіда» щоденну мову особи? Можемо узагальнювати на основі усних комунікативних тестів, основаних на єдиному типі тесту, поданому в тестовій співбесіді, яка не є типовою щоденною подією? До якої міри мовні уміння чітко виявлені у співбесіді? Є сумніви щодо того, чи можуть такі процедури співбесід правомірно імітувати і розслідувати реальні комунікативні компетенції. Одночасно вони є компромісом між штучними письмовими тестами і непрактичністю наглядати за особами у багатьох ситуаціях.

ПОЛІТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПЕРЕВІРКУ РІВНЯ МОВИ

Мовне тестування не є нейтральною діяльністю. Наприклад, мовні тести інколи застосовуються, щоб досягти зміни навчального плану. Дійсно, фактично не існує серйозного шляху контролю освітньої політики або зміни навчального плану, ніж тести, які фактично змушують учителя «навчати для тесту».

Мовні тести, надані централізовано або на місцевому рівні, визначають, на яких навичках потрібно акцентувати увагу (напр., комунікативна компетентність або грамотність) і які мови просувати (напр., мова більшості за рахунок мови меншості). Мовні тести можуть включати або виключати, ігнорувати або мотивувати, проявляти інертність або інноваційність. Позаду мовних тестів часто знаходяться програми дій, мотиви, ідеологія і політика. Політика мовного тестування є типовою діяльною мовною політикою (Шохамі (Shohamy, 2001, 2006)).

Мовні тести відносяться до культурної, соціальної, політичної, освітньої й ідеологічної програми дій, що формує життя вчителів і учнів. Такі мовні тести глибоко вкорінені в культурні, освітні і політичні дебати, де ведуть боротьбу різноманітні ідеології. Тому Шохамі (Shohamy, 2001, 2006) пропонує перспективу, використовуючи термін «критичне мовне тестування», вона розглядає тих, хто складає тест, як **політичних суб'єктів у політичному контексті**. Прикладом є дуже важливе мовне оцінювання у США (див. розд. 9).

Критичне мовне тестування ставить запитання про те, чиї формальні і неформальні порядки дій взаємодіють, і які види політичних та освітніх політик передаються через тести. Критичне мовне тестування доводить, що ті, хто проводять тести, мають запитати себе, який вид концепції суспільства створюють тести і для якої концепції суспільства використовують тести. Наприклад, чи мають мовні тести виконати визначений навчальний план або завдання з рівня володіння мовою, чи є інші приховані цілі, маневри або маніпуляції?

Критичне мовне тестування ставить запитання про те, на чийому знанні тести базуються. Який допустимий статус знання (напр., «правда» або щось, про що можна домовитися або з чим можна посперечатися)? Яке значення і мета використання балів мовних тестів і до якої міри вони є нормативними, фінальними й абсолютними, або, до якої міри вони піддаються дискусіям та інтерпретаціям?

Отже, критичне мовне тестування розширює поле мовного тестування, співвідносячи його з політичними і соціальними дебатами.

Тести перетворилися на інструменти, які заради об'єктивності створили і назавжди зберегли нову суб'єктивну владу і визначили і нав'язали знання суспільству, базуючись на страху і довірі публіки, яку вразили їхні результати. Тести стали інструментами, які використовують, щоб зберегти владу і контроль, прикрити і віддалити тих, які не належать до головного знання. Так, тести

оригінально розвинулися для демократичних цілей, стали авторитетними і централізованими засобами, якими маніпулюють у руках небагатьох. Це збережено символічними цінностями тестів у більшості сучасних суспільств. Тести стали символами якості, стандартів, досягнень і порядку високого рівня (Шохамі (Shohamy, 2001: 159)).

Інколи тестування проводиться через взаємодію з особою, яка проводить тестування (напр., усний тест на розуміння або говоріння). Такі інтерактивні тести стали соціальними і культурними. Особа, що проводить тест, впливає на результат і не є нейтральною. У тесті на говоріння розмову контролюють обидва: і той, хто проводить тест, і той, хто його проходить (оцінювач і учень). Діяльність і досягнення – результати соціальної події, а не лише компетенції особи. Це спільна діяльність. Так, питання щодо того, «чия діяльність», передбачає як результати оцінювача, так і оцінюваного.

ПРИКЛАДИ ОЦІНЮВАННЯ БІЛІНГВІВ У ДОСЛІДЖЕННІ

Повний інвентар засобів білінгвального оцінювання був би завеликий, тому він не наводиться (див. Бейкер (Baker, 2008b); Кінг і Горнбергер (King & Hornberger (ed.), 2008; Лі Вей і Моер (Li Wei & Moyer, 2008)) про загальні положення з цієї теми). Наведені нижче приклади допомагають знайти суттєві пункти і представляють деякі стилі, найчастіше використані у дослідженнях білінгвів.

Ступені мовної основи

Шкали мовної кваліфікації або функціонального білінгвізму є шкалами для самовизначення. За їх допомогою зроблено спробу оцінити реальне **використання** двох мов на противагу рівню володіння. Наводимо приклад для школярів (адаптований з Бейкера (Baker, 1992); див. мультилінгвальний приклад в Екстра і Ягмур (Extra & Yagmur, 2004).

Наведено кілька запитань про *мову*, якою Ви розмовляєте з різними людьми, і *мову*, якою деякі люди розмовляють з Вами. Немає правильних або неправильних відповідей. Залиште вільне місце, якщо запитання неприйнятне.

Якою мовою Ви розмовляєте з цими людьми? Оберіть лише одну з відповідей.					
	Майже завжди іспанською	Іспанською частіше, ніж англійською	Іспанською й англійською порівну	Англійською частіше, ніж іспанською	Майже завжди англійською
Батько					
Мати					
Брати / сестри					

Друзі у класній кімнаті					
Друзі на ігровому майданчику					
Друзі поза школою					
Учителі					
Сусіди					
Дідусь і бабуся					
Інші родичі					

Якою мовою ці люди розмовляють з Вами?					
	Майже завжди іспанською	Іспанською частіше, ніж англійською	Іспанською й англійською порівну	Англійською частіше, ніж іспанською	Майже завжди англійською
Батько					
Мати					
Брати / сестри					
Друзі у класній кімнаті					
Друзі на ігровому майданчику					
Друзі поза школою					
Учителі					
Сусіди					
Дідусь і бабуся					
Інші родичі					

Якою мовою Ви користуєтесь у таких ситуаціях?					
	Майже завжди іспанську	Іспанську частіше, ніж англійську	Іспанську й англійську порівну	Англійську частіше, ніж іспанську	Майже завжди англійську
Телефонна розмова					
Текстове повідомлення					
Комп'ютер / інтернет / www					
Перегляд телебачення / відео / DVD					
Слухання радіо					
Слухання музики					
Газети / комікси / журнали					

Читання книг					
Ходіння по магазинах					
Заняття спортом					
Клуби / товариства					
Релігії					
Інші дії на відпочинку					

Крім проблем неоднозначності і «соціальної доцільності», які розглянемо пізніше, ця шкала має обмеження. Вона на включає всі цілі (людей) і сфери (контексти). Наприклад, не врахована мовна діяльність з дядьками і тітками, на дискотеці, у кореспонденції, в організаціях, соціальних інтернет-мережах, хобі та подорожі. Вибір пунктів, включених у таку шкалу, щось між всеохопною шкалою і вужчим прикладом головних сфер. На перший погляд, може здатися, що шкала, яка включає більше пунктів, краща. Існує проблема, проілюстрована нижче.

Особа, яка говорить, що розмовляє іспанською з батьком (котрий переважно працює за кордоном), дідусем і бабусею (яких бачить двічі на рік), друзями (але віддає перевагу бути на самоті), читає іспанські книги і журнали (лише зрідка), відвідує іспаномовні церковні служби (лише весілля і похорони), але проводить більше часу з англомовною мамою і в англомовній школі, може отримати доволі високий бал «іспанської мови».

Цей приклад вказує не те, що питання «з ким» є недостатнім. Потрібно додати частоту використання у таких контекстах і з певною метою. Необхідно, щоб питання «як часто» і «чому» супроводжували «з ким і де». Також такі шкали не вказують на зв'язки і знайомства або статус і владу у стосунках, які є важливими у зміні мови і ставленнях до мов. Проблеми шкали мовної кваліфікації і функціонального білінгвізму обговорюються Бейкером і Гінде (Baker and Hinde, 1984) і Бейкером (Baker, 1985).

Соцопитування про використання мов

У мовну кваліфікацію **мовної групи** потрібно включити різноманітні контекстуальні виміри. Нижче зазначено деякі контексти, які необхідно включити у такі соцопитування про використання мови і мовного обліку даних.

- Географічний (регіон поширення) діапазон мови; кількість і скупчення користувачів.
- Законний статус мови; використання мови в державному апараті; вплив місцевого і центрального уряду на мову.
- Нещодавні і минулі імміграції й еміграції, що вплинули на мову.
- Використання мови батьками з дітьми і між братами і сестрами;

використання мови в давніх та теперішніх шлюбах.

- Використання мови в освіті початковій і середній, професійній, технічній, освіті для дорослих, безперервній і вищій освіті, у класах з вивчення мови.
- Грамотність і грамотність двома мовами серед мовної групи.
- Безробіття у мовній групі. Типи зайнятості серед мовної групи (напр., соціально-економічний статус).
- Чисельність мовної активності серед мовної групи, особливо серед вікової групи молоді.
- Культурна життєздатність мовної групи; інститути, призначені для підтримки мови і культури.
- Ставлення до мови її носіїв і неносіїв. Оптимізм і песимізм, який оточує мову.

Мовний баланс і основні системи вимірів

Розроблено різноманітні тести, щоб виміряти відносну домінантність і баланс обох мов білінгва. Такі оцінки використані в дослідженні, вони також є важливими в освіті США. Оскільки в США історично було передбачено, що навчання дітей мовних меншин проводитиметься на домінантній мові дитини, необхідно було оцінити домінантну мову. Це можливо за допомогою, наприклад, англомовних та іспаномовних тестів для перевірки рівня володіння мовою.

П'ять прикладів психометричних тестів подано нижче. Дискусію нейрологічних оцінок наведено у Розділі 7 (напр., використання пов'язаних з подіями потенціалів (Event-related Potentials – ERPs) і функціонально приваблива уява (functional Magnetic Resonance Imaging – fMRI), у якому використовується мовна активність мозку).

- **Швидкість реакції у завданні на словесні асоціації**. Оцінюється, чи може білінгв надати асоціації до слів-стимулів однією мовою швидше, ніж іншою. Здається, що жодна конкретна різниця не вкаже на збалансованого білінгва. Наприклад, можна представити слово, як-от «дім», тоді виміряти час, необхідний, щоб створити асоціації (напр., вікно). Якщо особа постійно надає асоціації однією мовою швидше, ніж іншою, тоді, ймовірно, одна мова є домінантною. Однак, домінантність відрізняється від компетенції. Особа може бути компетентною у двох або більше мовах, але одна мова домінує. Так само, може бути однакова домінантність і низький рівень компетенцій обома мовами. У деяких культурах не існує швидкість реакції, а надається перевага правильності. Відтак, культура може впливати на використання таких тестів.
- **Кількість реакцій у завданні на словесні асоціації.** Білінгвів оцінюють за кількістю асоціацій, які вони дають у межах однієї хвилини, коли

представлено слово-стимул (напр., «колір»). Приблизно однакова кількість відповідей двома мовами може вказувати на баланс між цими мовами.

- **Розпізнавання слів з використанням двох мов.** Слова обома мовами відокремлюються з безглуздого слова, як-от DANSONODEND. Літери у безглуздих словах мають бути представниками обох мов. Цього нелегко досягти, і це залежить від відносно подібних алфавітів і прописних літер.
- **Час, необхідний, щоб прочитати** серію слів двома мовами респондента.
- **Кількість змішування** обох мов, кількість запозичень і перемикань з однієї мови на іншу.

Головною **проблемою** таких тестів на баланс і домінування є репрезентативність оцінки рівня володіння мовою і мовної діяльності. У цьому відношенні, здається, що такі тести покривають лише маленьку частину великого і складного цілого (мовне уміння і мовне використання). У тестах висвітлено маленький приклад мовних навичок, які можна протестувати. Домінантність буде змінюватися і з часом, бо вона є постійно мінливою особистою характеристикою. Можна мати приблизно однаковий рівень володіння обома мовами, хоч одна мова все ж буде домінантною. Швидкість переробки може забезпечити очевидність балансу, але не домінування у реальному мовному використанні, або у різних соціокультурних контекстах, або з часом.

ОБЛІК МОВНИХ ДАНИХ НАСЕЛЕННЯ

Бельгійський перепис населення у 1846 р. був одним із перших національних обліків населення, в якому ставилися запитання про мови. Відтак, приклад Бельгії наслідували й інші країни: Швейцарія у 1850 р., Ірландія в 1851 р., Угорщина в 1857 р., Італія в 1861 р., Канада в 1871 р., Австрія і Фінляндія в 1880 р., Індія і Шотландія в 1881 р., Сполучені Штати в 1890 р., Уельс в 1891 р. і Росія в 1897 р. (О. Глейсен (O. Gliasain, 1996)). Інші країни, такі як Венесуела, Болівія та Австралія недавно ставили запитання про мови в обліку даних населення. Уряди часто сприймають такі переписи населення як відносно точні виміри кількості носіїв мов у місцевих спільнотах, регіонах і країнах.

Облік мовних даних населення США

Облік даних населення США запроваджено на початку політичної системи Сполучених Штатів у статті 1, пункті 2, яка встановила, що політичне представництво у Палаті Представників має бути основане на обліку даних населення. Облік даних населення проводився щодесять років з 1790 р., коли Держсекретар Томас Джефферсон провів перший облік даних населення. У перший перепис 1790 р. включили питання про расу. Вперше запитання про «мови, якими Ви розмовляєте вдома», було поставлено в 1890 р. (питання про латиноамериканське походження ввели в 1970 р. і «предків» у 1980,

див. Macias (Macias, 2000). Дані перепису населення все більше допомагають державам і місцевостям мати орієнтовні показники і визначити прогрес у виконанні завдань і законно зумовлених цілей. Так, облік даних населення не лише забезпечує інформацію. Він також може підтримати або спровокувати політичні дії (напр., перепис населення США у 1910 р. став стимулом до кампанії американізації).

Нижче наведено два зразки питань про мови з двох різних переписів Сполучених Штатів, перший з 1910 р. і другий з 2000 р. Ці приклади ілюструють, що **питання про облік даних населення** побудовано так, що вони не завжди надають точну і вичерпну інформацію про використання мов і також виявляють приховане офіційне ставлення до використання і збереження мов меншин.

Перепис населення у США 1910 р.

У переписі населення США 1910 р. особам, що збирали дані, порадили, як запитувати респондентів про рідну мову членів родини. Подані нижче уривки ілюструють поняття з минулого століття.

Уривки про поради особам, які збирали дані у переписі населення США в 1910 р.

«127. Не треба запитувати про рідну мову будь-яку особу, яка народилася в США». «133. Розділ 17. Чи можете розмовляти англійською мовою? Якщо ні, вкажіть розмовну мову. Таке питання ставити всім особам віком від десяти років і старше. Чи може така особа розмовляти англійською, писати англійською (за формою). Якщо не вміє розмовляти англійською – лише у таких випадках – вкажіть мову, якою особа розмовляє (французька, німецька, італійська)».

Зверніть увагу:

- Питання про рідну мову виключено для тих, хто народився в Сполучених Штатах. Це вказує на припущення, що всі, хто народився в Сполучених Штатах, будуть спроможні розмовляти англійською мовою, і що збереження мов меншин або білінгвізм (англійська мова і мова меншин) не брався до уваги.
- Мовні уміння особи іншими мовами, крім англійської, були проігноровані, якщо людина вміла розмовляти англійською.
- Уміння в успадкованій мові враховувалося лише тоді, коли особа не вміла розмовляти англійською.
- Мова дітей до десяти років не враховувалась.

Перепис населення у США 2000 р.

У 2000 р. облік даних населення відбувся на всій території США. Розпочавшись у січні 2000 р. візитами у дуже віддалені райони і в березні

2000 р. доставкою пошти, анкети обліку даних населення 2000 р. були доступні шістьма мовами – англійською, іспанською, китайською, тагальською, в'єтнамською і корейською. У вказівках з мовної допомоги було надано 49 мов, крім англійської. Використовувалися дві анкети. До кожного господарства в США надіслали короткі анкети, у яких запитували особисту інформацію (напр., стать, раса, латиноамериканське походження, домоволодіння і вік). Довшу анкету надіслали приблизно в кожне шосте господарство США. У довшій анкеті запитували про предків, проживання п'ять років тому (міграцію), дохід та освіту. Вона також включала питання про рідну мову. У переписі даних 2000 р. питання 11 було сформульоване так:

Питання 11
(а) Чи розмовляє особа вдома іншою мовою, відмінною від англійської?
[_] Так.
[_] Ні, переходьте до питання 12.
(б) **Яка це мова?** (напр., корейська, італійська, іспанська, в'єтнамська).
(в) **Як особа розмовляє англійською?**
[_] Дуже добре.
[_] Добре.
[_] Не добре.
[_] Зовсім не розмовляє.

Це питання є зрозумілішим, ніж мовні питання 1910 р. У ньому запитується про використання мови меншини вдома, незалежно від майстерності англійською мовою. Також поставлено більш пошукове питання про рівень уміння англійською мовою, що є домінантним питанням.

Облік даних населення США у 2000 р. показав зростання відсотка резидентів віком від п'яти років і старше, які розмовляють мовою, відмінною від англійської, вдома.

РІК	КІЛЬКІСТЬ ОСІБ, ЯКІ РОЗМОВЛЯЮТЬ МОВОЮ, ВІДМІННОЮ ВІД АНГЛІЙСЬКОЇ	ПРОЦЕНТНЕ СПІВВІДНОШЕННЯ НАСЕЛЕННЯ США
1980	23,1 мільйона	11,0 %
1990	31,8 мільйона	13,8 %
2000	46,9 мільйона	17,9 %

З резидентів США, які розмовляють іншими мовами, вдома у переписі 2000 р. 59,9 % розмовляють іспанською, 21,3 % розмовляють іншою індо-європейською мовою, 14,8 % азійськими мовами тихоокеанських островів і 4,0 % розмовляють іншими мовами. Понад 25 % населення розмовляють удома іншою мовою в Аризоні, Каліфорнії, Гаваях, Нью-Мексиці, Нью-Джерсі, Нью-

Йорку і Техасі. У переписі 2000 р. повідомлено про 322 рідні мови. 10 мов з найбільшою кількістю носіїв: англійська (215,4 мільйона), іспанська (28,1 мільйона), французька (1,6 мільйона), кантонська (1,5 мільйона), німецька (1,4 мільйона), тагальська (1,2 мільйона), в'єтнамська й італійська (обидві 1 мільйон), корейська (0,9 мільйона), російська (0,7 мільйона). Серед туземних мов навахською мовою записано 178.015 носіїв, голландська мова Пенсильванії – 83.720 носіїв і мова юпік 16.910 носіїв.

- Більше інформації (перепис населення 2010 р. включно): http:/www.census.gov.
- Інтерактивні мовні карти Сполучених Штатів: http:/www.mla.org/census_main.

ОБМЕЖЕННЯ ОБЛІКУ МОВНИХ ДАНИХ НАСЕЛЕННЯ

Дані перепису населення містять певні обмеження, навіть за наявності тривалої історії перепису населення.

- Питання у переписі про рідну мову, першу мову, мову, якою розмовляють удома, часто **неоднозначні**. У канадському переписі населення 2001 р. одним із трьох мовних питань було «Чи може особа розмовляти англійською або французькою достатньо добре, щоб вести розмову?». Це проявляє неоднозначність питань перепису населення. Термін «розмовляє достатньо добре» різні люди можуть інтерпретувати по-різному. Те, що для одного «достатньо добре» може бути іншим рівнем володіння мовою для іншого. Коротка розмова в магазині відрізнятиметься від розмови в класі або офісі Президента. Інколи у питаннях не диференціюють мовне використання і мовне уміння (розд. 1). Так, питання «Ви розмовляєте англійською?» не уточнює, чи то йдеться про щоденне використання мови, уміння розмовляти мовою, незалежно від регулярного використання, або і використання, й уміння. Одні люди вміють, але не розмовляють, інші роблять це з труднощами.
- Питання у формулярах перепису переважно не включають **чотири мовні уміння**: розуміння мови, говоріння, читання і письмо. Так, можна оцінити володіння усною мовою, а не грамотність.
- Рідко ставлять питання про контексти або **сфери** використання мови (напр., дім, школа, релігія, вулиця, покупки). Тому відповідь занадто узагальнена у багатьох випадках і не вказує конкретно на те, де мову використовують.
- Дані перепису можуть стати **застарілими,** якщо мовна ситуація різко змінюється за таких чинників, як міграція, соціальний переворот, війна, високий рівень народжуваності.
- Мовні питання можуть бути **політично провокаційними**. Наприклад, в обліку даних населення у Бельгії в 1846 р. мовне питання було зведене до того, якою мовою респонденти звичайно розмовляють. Досить швидко

у мовних переписах у Бельгії почали ставити питання про знання офіційних мов Бельгії. Оскільки існувало змішування офіційних і неофіційних (корінних) мов, що використовувалися в Бельгії, обмеження таких питань до офіційних мов призвело до суперечок і дебатів. У таких бельгійських мовних переписах усі ті, кому понад 14 років, мали заповнити і підписати анкету. Це також призвело до конфліктів і суперечок. Внаслідок цього у 1961 р. більшість парламентарів у Бельгії вирішили призупинити мовні переписи у Бельгії, аби уникнути суперечок.

- Не у всіх переписах є питання про мови. У деяких переписах запитують про **етнічні групи**, які можуть не відповідати мовним групам. Це сталося у переписі в Англії у 2001 р., де не було питань про мови, а про етнічне походження (http://www.statistics.gov.uk/census2001/about_census.asp).
- У противному разі мовне питання у переписі респонденти можуть трактувати як **ідентичність.** Наприклад, в Ірландії носій неірландської мови може захотіти здаватися ірландцем і тому позитивно відповідає на питання про ірландську мову. Так, питання про мову можуть інтерпретувати як питання ставлення. Люди з конкретної етнічної групи можуть відчувати, що вони повинні сказати, що розмовляють туземною або спадковою мовою, навіть якщо вони не розмовляють нею. Це може вважатися соціально бажаним сказати те, що особа розмовляє мовою і розмовляє добре. Протилежне також може статися. Якщо мову меншини недооцінюють або вона має низький статус, носій цієї мови може заявити, що він не розмовляє нею. Відповіді на питання про мови у переписі можуть таким чином відображати «удаваність», соціально бажану відповідь, а не повсякденну поведінку.
- Переписи населення звичайно не охоплюють все **населення** країни, незважаючи на значні зусилля бути всеохопними. Дехто може відмовитися відповідати поштою або відповідати особам, що проводять перепис і заходять до них додому. Інші люди поза досяжністю або їх важко знайти. Ті, хто переїжджають з місця на місце, нелегальні іммігранти і безпритульні, наприклад, можуть пропустити перепис.

ВИСНОВКИ

Оскільки виміри і категорії ніколи не зафіксують інформацію про повну природу білінгвізму, то оцінкам звичайно не вдається повністю охопити різноманітні концептуальні виміри і категорії. Як статистика футбольної або хокейної гри не передає багатства події, так і мовні тести й оцінювання не зможуть повністю передати ідею або теоретичний концепт. Складні і щедрі описи – необхідний супутник оцінювання і тестування. Очевидна статистика футбольної або хокейної гри і колоритні коментарі, що супроводжують її, є несумісними.

Існує велика кількість шкал мовних передумов, щоб оцінити використання мови, і ще більше тестів, щоб оцінити рівень володіння мовою. Останні включають нормативно-орієнтовані і критерійно-орієнтовані педагогічні тести, шкали самовизначення і тести на мовне домінування. У цьому розділі особливу увагу зосереджено на критерійно-орієнтованих педагогічних тестах, щоб оцінити володіння особливими мовними цілями. Притаманні для першої та другої мов, інколи засновані на теоретичних принципах, інколи еклектичні, такі тести мають тенденцію відноситися прямо до процесу викладання і навчання.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Білінгвів оцінюють за рівнем володіння і використання їхніх мов.
- Приклади включають соцопитування збирання даних про мови у населення, вибір для різних класів у школі згідно з мовними уміннями, оцінкою компетенції, яка слідує за вивченням другої мови.
- Шкали мовної кваліфікації оцінюють, як особа використовує мови у різних сферах і в різних стосунках.
- Мовний баланс і домінантність мають на меті оцінити відносну силу кожної мови білінгва.
- У тестуванні комунікативної мови зроблено спробу оцінити використання мови особою в автентичних ситуаціях.
- Критерійно-орієнтовані педагогічні тести покликані забезпечити профіль мовних навичок, тоді як нормативно-орієнтовані тести порівнюють особу з іншими людьми.
- «Критичне мовне тестування» перевіряє, на чиєму знанні тести засновані і задля яких політичних причин тести використають. Особи, що складають тести, сприймаються як політичні суб’єкти у політичному контексті.
- Мовні переписи населення використовують у багатьох країнах, щоб оцінити поширення і густоту носіїв різних мов. Існують проблеми з термінологією, яка застосовується, коректність питань і надійність відповідей.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

KING, K. A. and HORNBERGER, N. H. (ed.), 2008, *Research methods in language and education.* 2nd edn. New York: Sprinter.

LI WEI & MOYER, M., 2008, *The Blackbell guide to research methods in bilingualism and multilingualism.* Malden; Oxford: Blackwell.

LYNCH, B.? 2003, *Language Assessment and Programme Evaluation.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
SHOHAMY, E. G., 2001, *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses and Consequences of Language Tests.* London: Longman.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. З'ясуйте, які тести застосовують, щоб оцінити мовні досягнення у місцевій школі? Можуть бути тести для перевірки слухання, говоріння, читання, письма і мовного розвитку. З'ясуйте, чи це нормативно-орієнтовані тести, чи критерійно-орієнтовані педагогічні тести? Наскільки вони справедливі для дітей-білінгвів?
2. Використайте шкалу мовної кваліфікації (видозмінену для Вашого контексту) для себе або когось, кого Ви знаєте. Це можна використати з усім класом або з окремими учнями. Вивчіть надані відповіді і підсумуйте у словах або цифрах баланс використання обох мов. Якщо використовуєте з групою студентів, то це групи чи об'єднання студентів? Чи є ті, для яких одна мова є домінантною, і ті, для яких інша мова є домінантною, або ті, хто має приблизний баланс обох мов? Яка статистика мультилінгвів?
3. За допомогою бібліотеки або інтернету зберіть інформацію про мовний перепис однієї з країн (напр., США, Канада, Східна Африка, Вельс, Ірландія, Шотландія (гельська мова), Австралія, Індія, Болівія, Венесуела, Кавказький регіон). Які головні знахідки? Які проблеми у формулюванні питань? Які ще обмеження Ви бачите у соцопитуваннях?
4. Використовуючи інтернет, бібліотеку або місцеву школу, дослідіть один або більше з таких тестів і оцініть їхні сильні і слабкі сторони, коли використовувати їх для білінгвів у класі (напр., вибір, розміщення, нормативні і сумарні судження): TOELF, Peabody Picture Vocabulary Test, WAIS vocabulary subtest, MacArthur Communication Development Inventories, Bilingual Syntax Measure, the SPEAK test.

РОЗДІЛ 3

МОВИ, ЩО ЗНАХОДЯТЬСЯ ПІД ЗАГРОЗОЮ ЗНИКНЕННЯ: ПЛАНУВАННЯ І ВІДНОВЛЕННЯ

ВСТУП

МОВИ, ЩО ЗНАХОДЯТЬСЯ ПІД ЗАГРОЗОЮ

МОВНА ПОЛІТИКА

МОВНЕ ПЛАНУВАННЯ

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ МОВНОГО ВІДНОВЛЕННЯ
Чинники статусу
Демографічні чинники
Чинники організаційної підтримки

ПРИКЛАДИ МОВНОЇ АНУЛЯЦІЇ
Приклади зворотної мовної зміни
Обмеження і критика

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 3

МОВИ, ЩО ЗНАХОДЯТЬСЯ ПІД ЗАГРОЗОЮ ЗНИКНЕННЯ: ПЛАНУВАННЯ І ВІДНОВЛЕННЯ

ВСТУП

Як би Ви почувалися, якби були **останнім носієм** своєї мови? Вождь Маріа Сміт Джонс (Chief Marie Smith Jones), останній носій аляскинської мови іяк, відповіла (Нетл і Ромейн (Nettle & Romaine), 2000: 14): «Я не знаю, чому я не знаю, чому я одна. Кажу Вам, це боляче. Це справді боляче». Річард Літлбеар (Richard Littlebear, 1999), член корінного американського племені шаенів, розповідає про зустріч з Вождем Маріа Сміт Джонс: «Говорю Вам, що я опинився серед цілого всесвіту знань, який може зникнути з останнім подихом. Ось яким крихким здавався лінгвістичний всесвіт». Вона померла у віці 89 років 21 січня 2008 р. у своєму будинку в Анкері. Її ім'я мовою іяк було *Udach Kuqax* a a ch,* що означає «звук, який кличе людей здалеку».

Коли Вам говорять, що Ваш коханий помирає або вмер – це один з найнеприємніших досвідів у житті. Розмова про мертві мови або мови, що вмирають, може звучати академічно і без значного сентименту. Хоч мови не існують без людей. Мова помирає разом із її останнім носієм. Для людства – це значна втрата. Це як енциклопедія, сформована з мови і культури, яку поховали. Три наступні приклади проілюструють цю ідею:

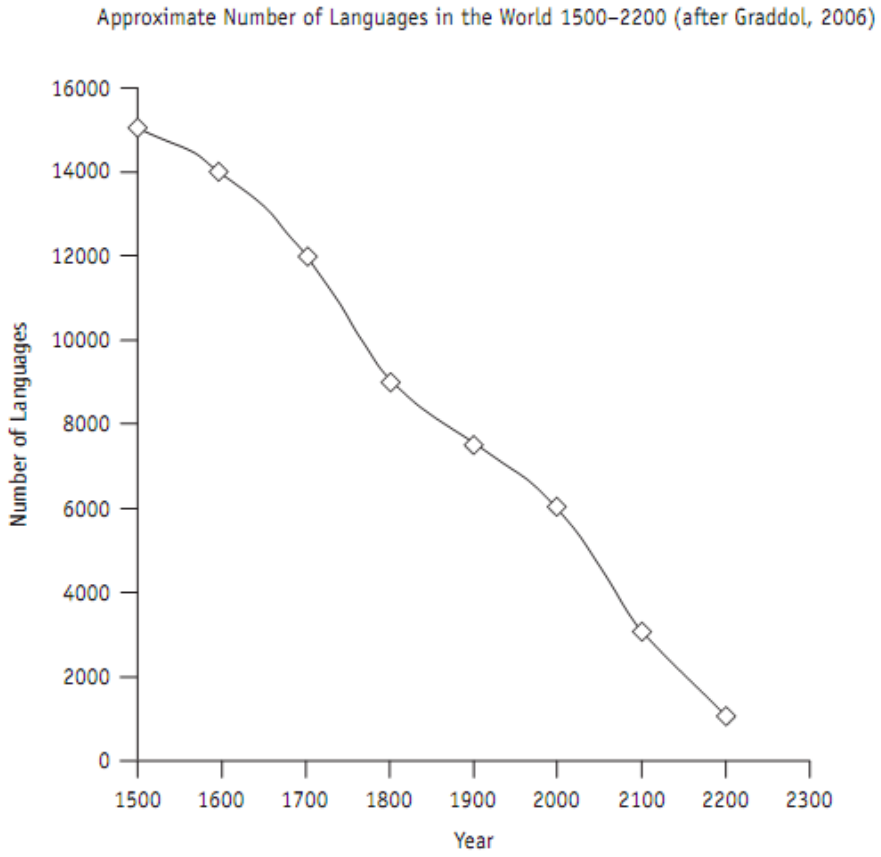
- У Камеруні в 1994/95 рр. дослідник Брюс Коннелл (Broce Connell) відвідав останнього носія мови касабе (або луо). У 1996 р. він повернувся дослідити мову, що вмирає. Та було занадто пізно. Останній носій мови касабе помер 5 листопада 1995 р., забравши із собою мову і культуру. Коннелл повідомив, що в останнього носія залишилася сестра, котра розуміла мову касабе, але не розмовляла нею, а її діти й онуки не розуміли цієї мови (Крістал (Crystal), 2000). Просто повідомив, що 4 листопада 1995 р. мова касабе існувала, а 5 листопада 1995 р. уже була мертвою.
- 8 жовтня 1992 р. зникла північно-західна кавказька мова – убихська. Лінгвіст Оле Андерсон (Ole Anderson) приїхав у турецьке село Хасі, щоб поговорити з останнім носієм Тефвіком Есенсом (Tefvik Esenc) і довідався, що той помер лише кілька годин тому (Крістал (Crystal, 2000); Неттл і Ромен (Nettle & Romaine, 2000)). Його троє синів не могли розмовляти з батьком убихською

мовою, бо вони стали носіями турецької мови. Тефвік Есенс склав надпис для своєї могили ще за вісім років до смерті: «Це могила Тефвіка Есенса – останньої людини, котра могла розмовляти мовою, яку називають убихська мова».

- Останній носій мови купено помер у Каліфорнії в 1987 р., мови катавбасіокс – у 1980 р. і мови вапно у 1990 р. (Неттл і Ромен (Nettle & Romaine, 2000)).

Наступний графік ілюструє історію мов і пропонує розглянути майбутню кількість мов у світі.

Приблизна кількість мов у світі 1500-2200 (за Граддол (Graddol, 2006)).



МОВИ, ЩО ЗНАХОДЯТЬСЯ ПІД ЗАГРОЗОЮ

Немає спільної думки щодо кількості **живих мов** у світі. Так само немає спільної думки щодо точної кількості мов, які зникнуть. Однак усе більше дослідників погоджуються, що багато або більшість – це мови, які вимирають (Неттл і Ромен (Nettle & Romaine, 2000). Маскей (Mackey, 1991) нараховує 6170 живих мов. В «*Атласі світових мов»* автори Моселі та Ашера (Moseley's and Asher's '*Atlas of the World's Languages'*) нараховують майже 5900 конкретних мов, тоді як Брайт (Bright (ed)., 1992) пропонує список зі 6300 живих мов. Згідно з «Атласом світових мов під загрозою зникнення»

ЮНЕСКО (The UNESCO *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing,* 2005) (http://www.unesco.org/webworld/babel/atlas) існує від 6000 до 6700 мов, що збереглися; Вурм і Бауман (Wurm and Bauman, 2005) нараховують від 5000 до 6000 мов, що існують, а в Етнології (the Ethnologue) кількість мов 6909. Відмінності в оцінках виникають через, наприклад, складність визначити мову як винайдену конструкцію (Маконі і Пеннікок (Makoni & Pennycook, 2007); Шохамі (Shohomy), 2006), вирішити, чим мови відрізняються від діалекту, і проблеми збирати надійну, достовірну і загальну інформацію про мови на широких просторах, як- от Африка, Південна Америка і частини Азії (напр., див. Батібо (Batibo, 2005) про визначення кількості мов в Африці у 2000 р.).

Так, на сьогодні у світі існує **майже 6000 мов.** Згідно з оглядом Крауса (Krauss, 1992), Гордона (Gordon, 2005), Вурма (Wurm, 2001) і Марті та ін. (Marti et al.) розподіл цих мов є таким:

РОЗПОДІЛ МОВ У СВІТІ

	Приблизний % від мов світу
Європа	3 %
Канада	2 %
США	2 %
Центральна і Південна Америка	11 %
Африка	32 %
Азія	32 %
Тихоокеанські країни	18 %

МОВИ СВІТУ:
ПРИБЛИЗНА КІЛЬКІСТЬ НОСІЇВ ЯК ПЕРШОЇ І ДРУГОЇ МОВ

Мандаринський діалект китайської мови	1200 мільйонів
Англійська	750 мільйонів
Хінді	490 мільйонів
Іспанська	310 мільйонів
Російська	230 мільйонів
Бенгальська	210 мільйонів
Арабська	200 мільйонів
Португальська	190 мільйонів
Німецька	128 мільйонів
Японська	126 мільйонів

Чи всі ці 6000 мов виживуть? Згідно з Краусом (Krauss, 1992, 1998) з центру дослідження корінного населення Аляски від 20 % до 50 % існуючих

у світі мов, імовірно, зникнуть або стануть небезпечно близькими до вимирання у наступні 100 років. Вурм (Wurm, 2001) оцінює, що 50 % мов світу під загрозою зникнення. У Літньому інституті лінгвістики США (див. М. П. Левіс (M. P. Lewis, 2009) і http://www.ethnologue.com/) підрахували, що 516 мов можна класифікувати як такі, що майже зникли, тобто мають лише кілька пристарілих носіїв. Ці 516 мов розподілено так: Африка (46), Північна і Південна Америка (170), Азія (78), Європа (12) і Тихоокеанське узбережжя (210).

Деякі вчені застерігають, що може бути ще гірше. У віддаленому майбутньому «Це дуже реалістична можливість, що 90 % мов людства зникнуть або приречені до зникнення» (Краус (Krauss), 1995: 4). Ці 90 % зникнення і 10 % збереження основані на такому аргументі:

- 50 % мов світу більше не відтворюються серед дітей. Так, багато з цих 50 % мов можуть вимерти у наступні 100 років, якщо ці міркування мають цінність.
- Додаткові 40 % знаходяться під загрозою зникнення або вимирання. Економічні, соціальні і політичні зміни – одна з таких загроз. Наприклад, таку загрозу знаходять у країнах, де велика кількість мов і де існують такі чинники як централізація, а економічний і соціальний розвиток матимуть пріоритет над збереженням мов. Дев’ять країн мають понад 200 мов: Австралія, Бразилія, Камерун, Індія, Індонезія, Мексика, Нігерія, Папуа Нова Гвінея і Конго. Ці дев’ять країн нараховують 3300 з 6000 мов світу. Інша дюжина країн мають понад 100 мов кожна (напр., Бірма, Чад, Ефіопія). У деяких із цих країн відносно невелика кількість носіїв різних мов. Наступні покоління будуть надавати перевагу мовам більшості через асиміляцію, урбанізацію, централізацію й економічний тиск.

Лише невелика кількість - 600 мов (10 %) зможуть вижити, хоч Краус (Kraus, 1995: 5) вважає, що це занадто оптимістично і припускає, що «не здається нереалістичним здогадатися про ті бази, на яких ці 300 мов можуть бути у безпеці». Міжнародний союз збереження природи і природних ресурсів (IUCN – the International Union for Conversation of Nature and Natural Resources) у червоному списку видів, що знаходяться під загрозою (http://www.iucnredlist.org/), нараховує 21 % ссавців, 12 % птахів і 4 % риб. Внаслідок цього ентузіасти проводять заходи щодо їх збереження. Якщо приблизно 90 % мов світу є незахищеними, необхідні заходи **мовного планування**, щоб зберегти лінгвістичну і культурну різноманітність (Гренобл і Велі (Grenoble & Whaley, 2006)), як у **екології мов** (Мулхаустер (Muhlhausler, 2002); Горнбергер (Hornberger, 2002b, 2006)).

Крістал (Krystal, 2000) пропонує п’ять базових аргументів, чому **мовна різноманітність** є необхідною і навіщо потрібне мовне планування:

1. Усі погоджуються, що **необхідно** зберігати екологічну **різноманітність.** Концепт екосистеми у тому, що всі живі організми, рослини, тварини, бактерії і люди виживають і процвітають через мережу складних

і делікатних стосунків. Нанесення шкоди одному елементу з екосистеми нанесе непередбачуваних наслідків для всієї системи. Нетл і Ромейн (Nettle and Romaine, 2000) погоджуються, що культурна різноманітність і біологічна різнорідність невіддільні. Наприклад, спустошення лісів позначилося на батьківщинах людей, котрі розмовляють мовою меншин. Там, де існує біологічна різноманітність і багаті екосистеми, так само існує лінгвістична і культурна різноманітність (див. Терралінгва (Terralingua) http://www.terralingua.org).

Еволюції сприяла генетична різноманітність, під час якої види генетично **пристосовувалися,** щоб вижити у зміненому середовищі. Різноманітність має потенціал для пристосування. Однорідність містить у собі небезпеку щодо тривалого виживання видів. Вона може стати небезпечною для видів через негнучкість і непристосованість. Обсяг взаємного підживлення зменшується, бо мови і культури вмирають, і зменшується свідчення про людський інтелект і досягнення. Мовою екології, найсильнішою екосистемою є та, яка найбільш різноманітна. Тобто, різноманітність прямо пов'язана зі стабільністю, різнорідність є важливою для тривалого виживання. Ми завдячуємо своїм успіхом на цій планеті умінню адаптуватися до різних типів середовищ (атмосферних і культурних) протягом тисяч років. Таке уміння породжується різноманітністю (Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 2000).

2. **Вираження мовної ідентичності**. Ідентичність стосується спільних характеристик членів групи, спільноти або регіону. Ідентичність гарантує безпеку і статус спільного існування. Інколи ідентичність простежується через одяг, релігійні вірування, ритуали, але мова майже завжди присутня у формуванні і виявленні ідентичності. Мова є індексом, символом і маркером ідентичності (див. розд. 18).
3. **Мови – це сховище історії**. Мови забезпечують зв'язок із минулим, це засіб, щоб дістати архіви знань, ідей, вірувань із нашої спадщини. «Кожна мова – це живий музей, пам'ятник кожній культурі, для якої вона стала транспортним засобом» (Неттл і Ромен (Nettle & Romaine, 2000: 14)). Обсяг, різноманітність і багатство культур, батьківщин та історій втрачаються, коли мова вмирає. Це обмежує вибір «минулого» для збереження і цінності життя минулого і сучасного. Це аналогічно, коли людство втрачає одну з цілих бібліотек, яку будували роками. Сицилійський поет Ігнаціо Буттітті (Ignazio Buttitta, 1972) описує це так:

Помістіть людей у кайдани, роздягніть їх, закрийте їм роти: вони все ще вільні. Позбавте їх роботи, паспортів, їжі і сну: вони все ще багаті. Народ є бідним і поневоленим, коли в нього викрадено мову, яку вони успадкували від батьків: він втрачений назавжди.

Обговорюючи потенційну втрату багатьох з 2000 мов Африки, Батібо (Batibo, 2005) пропонує ліки. Якщо африканські мови зникнуть, то зникнуть і століття знань природної медицини: «дещо з традиційних ліків, які

використовували деякі з цих спільнот, виявилися ефективними у лікуванні таких хвороб, як рак, астма, проказа, туберкульоз, а також хронічні венеричні хвороби, шистозоми кров'яної та анемії» (с. 41). Гаррісон (Harrison, 2007) наводить безліч прикладів, як умирають ідеї і знання зі зникненням мови: про пори року і море, міфи і музику, створення світу і безкінечність, пейзажі і легенди, цикли природного календаря і час.

Латинська мова померла, але дещо з її культури і вплив римлян продовжувався, хоч і у зменшеній формі (Дж. Н. Адамс (J. N. Adams, 2003); Дж. Едвардс (J. Edwards, 2002)). Збережене знання і розуміння в усних мовах (без писемності) може зникнути разом зі смертю мови. Письмовий текст може зберігати накопичені знання після смерті мови, хоч переклади часто позбавлені розуміння і деяких нюансів.

4. **Мови роблять внесок у сукупність сучасного людського знання**. Всередині кожної мови є бачення минулого, теперішнього і майбутнього. Коли мова помирає, разом із нею помирає і бачення світу. Якщо світ – це мозаїка бачень, то одна частина цієї мозаїки є втраченою. Мови не лише передають бачення минулого, але й вираження соціальних стосунків, індивідуальної дружби, а також знання спільноти, багатство досвіду, правил про соціальні відносини, роздуми про мистецтво, ремесло, науку, поезію, пісні, життя і смерть. Мова містить у собі спосіб мислення і буття, дій і роботи. Різні мови мають різне розуміння людей як індивідуумів і спільнот, різні цінності і шляхи, способи вираження мети життя, різне бачення минулого людства, теперішні пріоритети і наше майбутнє існування.

Мова знаходиться у серці освіти, культури й ідентичності. Коли помирає мова, то разом із нею помирає і значна частина культури, ідентичності і знання, яке передавалося від покоління до покоління через і в межах мови. Знання про управління місцевих земель, технологію озер і морів, культивацію рослин і тварин можуть зникнути разом зі смертю мови. Кожна мова містить у собі погляд на всесвіт, конкретне розуміння світу. Якщо існує близько 6000 живих мов, тоді існує принаймні 6000 паралельних способів описати світ. Різноманітність забезпечує багату мозаїку.

Згідно з Крісталом (Crystal, 2000) існує велика кількість способів, щоб уникнути смерті мови. Розв'язання буде різним для мов на різних стадіях виживання і відновлення, учений вважає, що мови, які зникають, будуть прогресувати, якщо носії:

- збільшують власний престиж у домінантній спільноті;
- збільшують багатство відносно до домінантної спільноти;
- мають доступ до стабільної економічної бази;
- збільшують свою законну владу в очах домінантної спільноти;
- збільшують кількість галузей, у яких мову використовують;

- мають міцну присутність в освіті;
- мають писемність цією мовою;
- використовують електронні технології;
- мають сильне почуття власної ідентичності;
- мають внутрішнє і зовнішнє пізнання у групі з унікальною ідентичністю;
- чинять опір впливу домінантної культури, захищені і формально визнані цією домінантною культурою.

5. **Мови цікаві самі по собі.** Крістал (Crystal, 2000) доводить, що мова, зрозуміло, є важливою, кожна мова, яка має різні звуки, граматики і словниковий запас, виявляє щось відмінне про лінгвістичну організацію і структуру. Чим більше мов є для вивчення, тим більше зростає наше розуміння краси мов.

МОВНА ПОЛІТИКА

Аби уникнути зникнення мови, необхідне рішення, що включає **здійснення мовної політики**, яка втручається, аби зупинити зникнення мови. Існує також термін «відновлення мови меншин» (див. у Кінг (King, 2001) обговорення термінології). Деякі мови більшості, особливо англійська, значно розширилися за останнє століття. Багато мов меншин на межі зникнення і тому потребують додаткової турботи і захисту. Вільна мовна економія означатиме вмирання багатьох мов. Необхідне втручання **мовного планування**, щоб уникнути таких тенденцій.

Особа, яка сприяє формуванню мовної політики, яка занепокоєна лише мовами більшості, буде, навпаки, вважати захист рідковживаних мов як дорогий і непотрібний і захоче стандартизувати різноманітність мов у країні. У США, наприклад, багато політиків віддають перевагу монолінгвізму над білінгвізмом. Надають перевагу асиміляції спільнот мов меншин у більш стандартизований монохромний мовний світ.

Важливо помітити варіації у ставленні до мовного середовища. К. Г. Вільямс (C. H. Williams, 1991a) підсумовує різне «середовищне» ставлення до виживання і поширення мов меншин. По-перше, **еволюційність** наслідуватиме ідею Дарвіна про виживання тих, хто найкраще відповідає всім вимогам. Ті мови, які є сильними, виживуть. Слабші мови будуть змушені адаптуватися до середовища або померти. Біологічна еволюційна метафора припускає, що втрата мови – це про виживання найбільш пристосованого: якщо мові не вдається адаптуватися до сучасного світу, вона заслуговує на вимирання. Природний відбір (соціальний дарвінізм) означає неминучість умирання слабших форм. Інший спосіб вираження у термінах економіки

з вільною конкуренцією. Мови мають виживати на власних заслугах, без підтримки мовного планування.

Еволюційна точка зору на основі вільної конкуренції зазнає критики:

1. Виживання найбільш пристосованих – це спрощений погляд еволюції. Це лише акцентує негативний бік еволюції: убивство, експлуатація і гноблення.
2. Існують створені людьми причини, чому мови вмирають із політичної й економічної політики. **Мовна зміна** (у термінах кількості носіїв і використань) відбувається через рішення, які прямо або опосередковано впливають на мову і відображають економічну, політичну, культурну, соціальну і технологічну зміну. Отже, можна проаналізувати і визначити те, що призводить до мовної зміни, а не лише просто вірити, що мовна зміна відбувається випадково. Втрату мови спричиняють соціальні й політичні чинники, а не лише «еволюція».

   Влада, упередження, дискримінація, відставання і підпорядкування – це лише деякі з причин мовного занепаду і зникнення. Історія мов корінних американців у Сполучених Штатах – приклад мовного геноциду і винищення, а не самогубство і природна зміна (див. розд. 9 і 10). Отже, втрата мови є не лише «еволюційною», але й визначається політиками, особами, які впливають на політичний курс, і людьми (Мей (May, 2001)).
3. Прихильники теорії еволюції, які аргументують економічний, затратно-результативний підхід до мов, при якому лише кілька мов більшості домінують у міжнародному спілкуванні, підтримують вузький погляд на мови. Мови не лише для економічної комунікації. Вони також стосуються людської культури, спадщини, ідентичності і соціальних відносин. Цінність мовного саду у повноті різноманітних мов, а не однієї різнорідності.
4. Ті, хто підтримують еволюційні перспективи мов, зазвичай підтримуватимуть поширення мов більшості і заміщення мов меншості. Ті, хто відстоюють монолінгвізм, часто відчувають, що їхня особлива культура і перспективи – це єдині законні сучасні варіанти, а інші другосортні і менше заслуговують на збереження. Позитивним поглядом на еволюцію є **взаємозалежність**, а не постійна конкуренція. Співробітництво і взаємно вигідні результати так само можливі, як і експлуатація (С. Г. Вільямс (C. H. Williams, 1991a, 1999)).

Другий, пов'язаний із навколишнім середовищем підхід до мов, - це підхід **консерваціоністів** (С. Г. Вільямс (C. H. Williams, 1991a)). Консерваціоністи наполягатимуть на підтримуванні (і все більшому збагаченні) різноманітності у мовному саду. На думку консерваціоністів, мовне планування піклується і плекає мови меншості, відновлюючи й оздоровлюючи їх. Як деякі види тварин зберігають у межах певних територій, так і мови, які знаходяться під загрозою, мають отримати особливий статус у центральній частині країни (або в резерваціях). Мови корінних індіанців у Північній Америці і кельтські мови у Британії і Франції спровокували аргументи прихильників збереження.

В Ірландії певні території (Гелтахт) офіційно визначені для збереження ірландської мови.

Третій підхід до мов – це підхід **презерваціоністів** (С. Г. Вільямс (C. H. Williams, 1991a)). Презерваціоністи відрізняються від консерваціоністів тим, що вони є більш консервативними і прагнуть підтримати нинішнє становище, а не розвивати мову. Прихильники захисту занепокоєні, що будь-які зміни, не лише мовні, зіпсують шанси мови на виживання. Тоді як прихильники збереження можуть думати глобально і діяти локально, прихильники захисту будуть думати локально і діяти локально.

Прикладом захисту мови може бути той, коли мова тісно пов’язана з релігією. Історичне виживання пенсільванської німецької мови в межах спільноти **амішів** у США є класичною ілюстрацією підходу захисту до мов. Пенсільванські німці, котрих інколи називають пенсільванськими голландцями, прибули до США з Німеччини на початку XVIII ст. Вони спочатку заснували спільноти фермерів у північно-східній і центральній Пенсільванії. Мовою є діалект німецької, пов'язаний з тим, котрим розмовляють у німецькому платинаті уздовж річки Рейн. Ці сектанти протестанти аміші, старообрядці і меноніти мають унікальний одяг і розмовляють пенсільванською німецькою мовою (діалект німецької мови) удома і в спільноті. Англійську вивчають у школі, бо це мова закладу. Все частіше розмовляють англійською з чужинцями. Архаїчні форми німецької мови використовують у протестантських релігійних обрядах. Таким чином, мову спільноти захистили у встановлених межах спільноти. Однак, мова зникає, особливо серед пенсільванських німців несектантів. Англійська мова витісняє верхньонімецьку, що застосовується в релігійних обрядах, причини використовувати пенсільванську німецьку вдома і в спільноті зникають. Зі зміною релігійної практики, презервація змінюється на трансформацію.

Екологія мови

Горнбергер (Hornberger, 2006: 280) коротко визначає три теми екології мовної перспективи: «Перша тема: мови, як живі види, еволюціонують, ростуть, змінюються, живуть і вмирають відносно інших мов – тема мовної еволюції. По-друге, мови взаємодіють з навколишнім середовищем (соціополітичним, економічним, культурним, освітнім, історичним, демографічним тощо) – тема навколишнього середовища мови. Третя тема – це поняття про те, що деякі мови, як і деякі види і навколишнє середовище, можуть бути під загрозою, і екологічний рух займається не лише навчанням і описом тих потенційних втрат, але й супроти них; це те, що я називаю темою мовної загрози».

МОВНЕ ПЛАНУВАННЯ

Якщо мови світу необхідно зберегти, то необхідна політика втручань і ударних стратегій на мовне планування. **Мовне планування**, яке інколи називають мовним управлінням або мовною інженерією, «відноситься до навмисних спроб вплинути на поведінку інших щодо набування структури і функціонального розміщення мовних кодів» (Купер (Cooper, 1989: 45)). Традиційно таке мовне планування включає три взаємозалежні об'єднані лінії атаки (Купер (Cooper 1989); Клосс і Вердудт (Kloss & Verdoodt, 1969)): **планування статусу** (напр., підвищення статусу мови в межах суспільства у якнайбільшій кількості установ), **планування корпусу текстів** (напр., модернізація термінології, стандартизація граматики й орфографії) і **планування набування** (поширюючи мову вивченням у школі, у мовних класах для дорослих, та писемність). В Уельсі дійшли висновку, що корисно також зважати на четверту категорію: планування мовного використання або потенційної можливості (Бейкер (Baker), 2008a). Це стосується висхідних і низхідних утручань мовного планування, що прагне збільшити об'єднувальне використання уельської мови та її супутньої культури в таких галузях як дозвілля, спорт і технології, щоб сприяти соціальній взаємодії уельською мовою і збільшити інструментальне використання уельської мови в економіці, наприклад, на робочому місці, у сфері зайнятості й освіти. МакКарті (MacCarty, 2008a) зазначає, що спроби відновити місцеві мови корінних американців у Сполучених Штатах можуть успішно включати мовне планування, яке виникло в народі у зв'язку з активізацією спільноти, зв'язки спільноти з батьками, утвердження зв'язків між мовою і землею предків, «досвідчених носіїв», які стежать за учнями, як ті засвоюють мову, та школи з навчанням корінною мовою.

Однак таке планування є взаємопов'язаним. Гренoблі і Вейлі (Grenoble and Whaley, 2006) вказують, що на те, що відбувається в сім'ї, чинять вплив політики уряду і навпаки. Поширення мови у сфері вищого статусу є причиною і наслідком збільшеної передачі мови між поколіннями (напр., використання мови меншості у трудовій діяльності).

1. Наріжним каменем мовного планування є **планування набування. Передача мови між поколіннями** (батьки передають мову / мови своїм дітям) і вивчення мов у білінгвальній освіті є суттєвою, але недостатньою основою виживання і підтримки мови (Бейкер (Baker),2003a).

   Планування набування нещодавно змінило акцент із набуваня мови в школі. Зараз воно особливо занепокоєне відтворенням мови в сім'ї, як і відтворенням мови у школі. В усіх мовах меншин є сім'ї, у яких використовують мову більшості з дітьми. Якщо це відбуватиметься упродовж поколінь, мова швидко занепадатиме (Газеркоул (Gathercole, 2007); В. І. Ламберт (B. E. Lambert, 2008); Морріс і Джонс (Morris & Jones,

2007, 2008); Шін (Shin, 2005)). Усім мовам меншин необхідна **лінія живлення**, і якщо сім'ям не вдається відтворити такі мови з дітьми, білінгвальна освіта має спробувати покрити нестачу (Бейкер (Baker, 2006a)).

Можливо, батьки вважають, що є переваги в економіці, працевлаштуванні, освіті, тому й розмовляють із дітьми мовою більшості (напр., англійською), а не мовою меншин. Або мова більшості має такий високий статус в оточенні, що батьки відчувають, що мова меншості асоціюється з бідністю і безправ'ям. Таке ставлення може спричинити негайний ефект на долю мови. Нестача **сімейного відтворення мови** – це головна і пряма причина мовної зміни. За таким сценарієм мова меншості може зникнути упродовж двох або трьох поколінь, якщо білінгвальна освіта не зможе виховати носіїв мови, котрі знайдуть щоденну мету (напр., економічну, соціальну, релігійну) для цієї мови.

Планування набування мови частково заохочує батьків виховувати дітей білінгвами. У Країні Басків, Уельсі, Ірландії і Швеції наявні втручання знизу, щоб переконати батьків використовувати мову меншості з дуже малими дітьми (Моррiс і Джонс (Morris & Jones, 2008)). В. Едвардс і Ньюкомб (V. Edwards and Newcombe, 2005) та Моррiс і Джонс (Morris & Jones, 2008) зображають схему, за якою акушерки, медсестри і працівники охорони здоров'я пропонують майбутнім матерям і новоспеченим батькам інформацію про безліч переваг білінгвізму. У такому втручанні роблять спробу призвести до того, щоб молоді батьки зробили навмисний і раціональний вибір мови вдома, вибір дошкільної освіти і подальшу білінгвальну освіту. Баррон-Хауверт (Barron-Hauwert, 2011) розвиває цю думку, виявляючи владний вплив братів і сестер на розвиток мови меншості вдома, а Моррiс і Джонс (Morris & Jones, 2008) вказують на сильний вплив засобів масової інформації на процес соціалізації дитини.

Там, де недостатньо зберігають мову вдома, **освіта** стає головним засобом створення більшої кількості носіїв мови (Бейкер (Baker, 2003a); Горнбергер (Hornberger, 2008a)). За допомогою білінгвальної освіти вивчення другої і третьої мов, а також класів для дорослих (напр., ульпан), головних програм / програм наставництва і мовних практик для молоді (МакКарті і Вайман (McCarty & Wyman, 2009)) потенційна кількість носіїв мов меншин може збільшитися (напр., носії французької мови в Канаді, носії мови кечуа в Перу).

2. **Планування статусу** є потенційним за природою, роблячи спробу здобути більше визнання, функцій і мовну активність. Зберігаючи використання в конкретних галузях (контекстах) й інколи поширюючи на нові мовні галузі, люди можуть захистити і відновити мову(напр., офіційне використання мови в судах, місцевому (регіональному) і центральному уряді, освіті, мові засобів масової інформації і багатьох публічних, приватних організаціях добровольців). За допомогою законів, прав

(див. розд. 17) і конституцій, а також переконань і прецеденту, планування статусу робить спробу зберегти, відновити і поширити мову. Наприклад, існують надійно установлені білінгвальні або мультилінгвальні парламенти (законодавства) в Канаді, Швейцарії, Уельсі, Шотландії, Ірландії, Каталонії, Країні Басків і Південній Америці. Такі парламенти не лише використовують понад одну робочу мову, але й надають мовам меншості престижу і цінності. Особливу увагу часто приділяють модернізації, щоб забезпечити використання мови у сучасних впливових сферах (напр., комп'ютери, інтернет, телебачення, радіо, реклама, газети, журнали).

Планування статусу притаманне політиці: політичні рухи, які прагнуть визнання або офіційного статусу мови (і мов меншості, як-от: мова маорі та уельська мова, мови більшості, як англійська мова в США), як і релігійні та націоналістичні рухи, що прагнуть відновлення мови, наприклад, давньоєврейської мови в Ізраїлі.

Мовне планування мало тенденцію продовження, незважаючи на випробування і помилки і добре задумане визначення пріоритетів. Довгий перелік Річарда Літлбеара (Richard Littlebear, 1996) про невдалі заходи мовного планування мов корінних американців наводить таку історію:

«Можливо, через традицію невдач ми додумуємось до чогось, що виглядає так, ніби це збереже наші мови. Внаслідок цього, у нас зараз є довгий перелік того, що вважаємо одним пунктом, який збереже наші мови. Такий один пункт звичайно швидко заміщається іншим.

Наприклад, дехто з нас каже: «Надаймо нашим мовам письмової форми», ми так зробили, але все ж мови корінних американців продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Зробімо словники для наших мов», і зробили так, але мови все ж продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Підготуймо лінгвістів із нашої власної мови», і ми так зробили, і все ж наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Підготуймо наших людей, які розмовляють нашими мовами, щоб вони стали лінгвістами», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Подаймо заявку на федеральний білінгвальний освітній грант», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Нехай у школах викладають наші мови», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Розробімо матеріали, які мають відношення до культури», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Залучімо мовних професіоналів, щоб вони навчали

нашим мовам», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Запишімо на аудіокасету, як старійшини розмовляють нашими мовами», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Запишімо на відеоплівку, як старійшини розмовляють нашими мовами і виконують культурні ритуали», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

Потім ми сказали: «Запишімо на CD-ROM носіїв нашої рідної мови», і ми так зробили, і все ще наші мови продовжують помирати.

У цьому великому переліку ми розглянули кожний пункт, як такий, що збереже наші мови, але вони не зробили так.

Однак, якщо на осіб такі зміни у статусі мови можуть вплинути, такі дії не гарантують збереження мови. Щоб вплинути на мовні зміни, планування статусу має вплинути на щоденне використання мови вдома і на вулиці, у стосунках у сім'ї і на роботі, а не лише офіційне використання. Таким чином, для щоденного використання мови меншості є важливим планування можливостей. Потреба має слідувати за постачанням і передувати йому. Також вибори людей про мову можуть керуватися сприйняттями «ринку» і не зазнавати ні легкого, ні раціонального впливу (як це вважається раціональними втручаннями у мовне планування).

3. **Планування мовного корпусу** – це типова частина мовного планування і там, де мови є нестабільними, і там, де вони відроджуються. Спільний процес для всіх мов, меншості і більшості, - модернізувати словниковий запас. Наука та інформаційні комунікаційні технології (ІСТ) – це лише два приклади, де створюють і поширюють стандартизовану термінологію. Альтернативою є збільшене використання «запозичених слів» (напр., англійські слова використані в іспанській мові, ймовірно, призводять у подальшому до «спанглійської мови» ('Spanglish') або переваг англійської мови). Школи, книжки і журнали, Інтернет, телебачення і радіо – все це допомогло стандартизувати мову, відтак новим концептам необхідний погоджений термін. Каталонська, уельська, ірландська мови і мова басків – приклади мовних груп, які формально втягнуті у планування мовного корпусу через ментально фінансовані ініціативи. Іншим прикладом є Франція, яка з моменту встановлення Французької академії намагалася зберегти чистоту іспанської мови і зупинити вплив англійської (див. Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998)).

Надавати директиви щодо «правильності» мови і наполягати на чистоті розмовної або писемної мови (напр., політики США наполягають, щоб у школах викладали стандартну англійську мову, а не негритянський жаргон або негритянський діалект англійської мови). В Об'єднаному Королівстві розмовляти «королівською англійською» (стандартизована британська

вимова) з акцентом «вищого класу» - значить поєднувати себе із владою і становищем, рухом угору і до багатства. Коли особа розмовляє нестандартною англійською або діалектом у США чи в Об'єднаному Королівстві, її часто сприймають як менш інтелектуальну, другосортну, менш освічену і культурну і менш надійну. Викладачі роблять висновки про розумові здібності й особистість студентів на підставі мов студентів та їх акцентів. Нестандартний варіант мови особи породжує соціальні стереотипи й очікування, характеризуючи поведінку слухача стосовно мовця. Отже, коли планування мовного корпусу стосується чистоти і нормалізації, існує небезпека, що лінгвістична політика перетвориться на політичну, коли влада і статус переходить до тих, які заявляють, що розмовляють чистішою мовою.

Мовне планування: підхід в Уельсі

НАБУВАННЯ
Відтворення мови в сім'ї.
Білінгвальна освіта – від дошкільної до університетської.
Вивчення мови дорослими.

СТАТУС – соціальний
Інституціалізація, напр., використання в місцевих і національних урядах і організаціях.
Сучасність, напр., використання на телебаченні, в Інтернеті.

ВИКОРИСТАННЯ/ПОТЕНЦІЙНА МОЖЛИВІСТЬ – особа
Економічна, на робочому місці – інструментальна.
Культура, дозвілля, спорт, соціум, релігія, соціальні мережі – об'єднавча.

Можна планувати мовний статус, мовний корпус і набування мови, але не впливати на **щоденне використання мови** звичайних людей. Мовне планування має впливати на мовне життя індивідуума. Занепад мов, коли кількість носіїв зменшується і щоденне використання мов зменшується. Тому мовне планування має стосуватися щоденного мовного життя, яке вводять у дію вдома, на вулиці, у школах, спільнотах, робочих місцях і активному відпочинку. В Уельсі таке планування включає втручання в економіку, так що носії мови меншості можуть функціонувати в уельській сфері зайнятості (Бюро уельської мови (Welsh Language Board, 1999)). Як говориться в народній приказці: «Немає місцевої економіки - немає спільноти; немає спільноти – немає мови». Таке планування також включає націлювання на основну місцеву культуру, дозвілля, соціальні і громадські мережі, які використовують цю мову. Планування також має надати владу місцевим спільнотам, даючи їм можливість уводити в дію щоденне мовне життя за допомогою мови меншості.

Потенційні можливості для «підлітків і двадцятирічної молоді» використовувати мову меншини частково покладається на їх плечі.

Однак навіть найбільш просунуте і динамічне **мовне планування** може бути недостатнім, щоб зберегти мову меншості, яка знаходиться під загрозою (Толлефсон (Tollefson, 2002)). Такі мови здебільшого зникають, поки немає мовного планування; вони також можуть зникнути, незважаючи на мовне планування (Дж. Едвардс (J. Edwards, 2002)). Мови можуть зникнути, поки немає втручання, вони також можуть зникнути, навіть якщо є втручання. Таке планування може зробити спробу переконати батьків і носіїв, але воно не може контролювати. Майже неможливо планувати менш домінантну роль для англійської мови або контролювати її поширення в різних галузях і землях. Мовне планування також має бути частиною ширших економічних, соціальних і політичних процесів, які чутливі до релігійних і місцевих відмінностей і традицій.

Купер (Cooper, 1989: 98) пропонує класичну схему розуміння мовного планування, ставлячи серію ключових запитань:

- **які актори** (напр., еліта, впливові люди, еліта-навпаки, ті, хто вводять в експлуатацію не-елітну політику);
- **на яку поведінку намагається вплинути** (напр., мета або функції, з якими мову використовують);
- **яких людей** (напр., яких осіб або організацій);
- **для яких завдань** (напр., відкрита (пов'язана з мовою поведінка) або прихована (не пов'язана з мовою поведінка, задоволення інтересів));
- **за яких умов** (напр., політичних, економічних, соціальних, демографічних, екологічних, культурних);
- **за допомогою яких способів** (напр., влада, сила, просування службовими сходами, переконання);
- **за допомогою яких процесів створено рішення і засоби**
- **з яким ефектом або результатами?**

Цей відносно зрозумілий набір питань вказує, що мовне планування може бути створене різними групами. Наприклад, поетів, лінгвістів, лексикографів, місіонерів, солдатів, як і адміністраторів, законодавців і політиків можна включити у мовне планування. Купер (Cooper, 1989) доводить, що мовне планування ймовірніше буде успішним, якщо його використовують або просувають групи еліти або еліти-навпаки. Такі еліти мають тенденцію працювати спочатку з їх власних інтересів. Отже, мовне планування часто мотивується спробами зберегти або підсилити інтереси конкретних людей. Однак мовне планування може позитивно впливати на маси, додаючи їм самоідентичності, самоповаги і соціальної правильності і надаючи збільшені економічні можливості і можливості працевлаштування.

Розгляд мовного планування містить у собі загрозу занадто акцентувати на його вадах у загальному політичному плануванні. Мовне планування лише зрідка є високим пріоритетом для уряду. **По-перше**, часто існує поступовий політичний прагматизм, а не планування. Часто наводять приклад відродження давньоєврейської мови як тріумфальний і успішний приклад мовного планування.

Хоч здається, що швидкий прогрес давньоєврейської мови в Ізраїлі відбувся завдяки імпровізації і різноманітним ризикованим спробам, а не старанно структурованому, систематичному і послідовному мовному плануванню (Сполскі і Шохамі (Spolsky & Shohamy, 1999)).

По-друге, політичні й економічні рішення звичайно керують мовними рішеннями. Уряд переважно мало займається мовними рішеннями, чиї переважні інтереси частіше стосуються влади і грошей. Мова ж швидше є результатом інших рішень, а не визначальний чинник соціальних, політичних та економічних рішень. Хоч Європейська комісія все більше наголошувала на потребі білінгвізму і мультилінгвізму в Європі, що стосується культурного й економічного розвитку Європи, а також стабільності і рівності суспільства. Білінгвізм є однією з частин взаємопов'язаної політики будь-де у світі. **По-третє**, мовне планування залежить від завоювання сердець і розумів (напр., батьків). Урядове мовне планування зверху донизу не може контролювати, а просто робить спробу впливати. Тому мовне планування знизу вгору також необхідне (Горнбергер (Hornberger, 1997); Піллер (Piller, 2001)). Як зазначає Канагарайя (Canagarajah, 2005), украй важливим балансом підходу мовного планування зверху донизу є місцеве рішення, щоб забезпечити надання повноважень і обов'язків (напр., батьки, вчителі, школи, спільнота, соціальні мережі, релігійні групи).

Ло Біанко (Lo Bianco, 2010) вважає вчителів планувальниками мови у їх професійному житті в умовах використання політики навчального плану і в переконаній комунікації в щоденному житті у класі. На його думку, опосередковано все викладання і викладання мови і писемності є застосуванням політики мовного планування. Учителі виконують авторитетні рольові моделі, які можуть вплинути на асиміляцію мови (напр., коли вони використовують лише одну мову в класній кімнаті). Вчителі часто контролюють мовні норми, які складають освічене мовлення, і тому дозволяють білінгвізму або мультилінгвізму процвітати.

Планування статусу, мовного корпусу, набування і використання вимагає значного аналізу білінгвізму, а не лише планування мови меншості. Там, де існує мова меншості, звичайно існує потреба бути білінгвом, якщо не мультилінгвом. Монолінгвізм мовою меншості є звичайно непрактичним і неприйнятним для осіб (напр., для працевлаштування). «Монолінгвальний» підхід до мови меншості і культури може бути рівнозначним мовній смерті.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ МОВНОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Щоб відновити мову, необхідна модель апріорі, котра пропонує широкі ідеї стратегії відновлення і пріоритети з мовного планування. У такій моделі буде зроблено спробу «передбачити, чи певна мова розширюватиметься, чи контактуватиме» (Кінг (King, 2001: 15)).

ЮНЕСКО пропонує дев'ять чинників, які впливають на відновлення мови (http://www.unesco.org/culture/language-atlas):
Чинник 1: Передавання мови через покоління.
Чинник 2: Абсолютна кількість носіїв.
Чинник 3: Пропорція носіїв серед загального населення.
Чинник 4: Зміни в галузях використання мови.
Чинник 5: Відгук на нові галузі і масову інформацію.
Чинник 6: Матеріали для мовної освіти і грамотності.
Чинник 7: Ставлення до мови з боку уряду, установ і політики, враховуючи статус і використання.
Чинник 8: Ставлення членів спільноти до своєї власної мови.
Чинник 9: Тип і якість документації.

У спробі створити модель, а не перелік багатьох чинників, які складають **життєздатність мови,** Гайлс та ін. (Giles *et al*., 1977), Гайлс (Giles, 2001) і Абрамс та ін. (Abrams *et al*., 2009) окреслюють три категорії концептуальних моделей: чинники статусу, демографічні і чинники підтримки установ, які разом сприяють більшому чи меншому **відновленню мови.**

Чинники статусу

Ключовим питанням у статусі мови є те, чи має мовна меншина панівний вплив (є вищого порядку) або є сурядною. **Економічний статус** мови національної меншини, ймовірно, є ключовим елементом у життєздатності мови. Наприклад, там, де спільнота, яка розмовляє мовою меншини, має розповсюджене безробіття або низький заробіток, може бути великий тиск переходу на мову більшості. Гастарбайтери, іммігранти, біженці, котрі шукають соціальної мобільності і мобільності працевлаштування, можуть високо цінувати освіту мовою більшості. Важливість економічних вимірів мови меншини детально розглядається у розділі 19.

Соціальний статус мови – престижна цінність – буде тісно пов'язана з економічним статусом мови і стане впливовим чинником у відновленні мови. Коли мову більшості розглядають як таку, що дає вищий соціальний статус і більше політичної влади, може відбутися перехід на мову більшості. Коли мову меншини розглядають як супутницю безробіття, фінансової бідності,

соціального відсторонення і лише кількох можливостей, - це негативно впливає на соціальний статус мови.

Символічний статус мови є також важливим у життєздатності мови. Успадкована мова може бути важливим символом етнічної ідентичності. Чи існує парадокс у відносинах між мовами більшості і меншості? Мови більшості, як-от англійська, мають високий статус мови міжнародного спілкування. Здається, що глобалізм та інтернаціоналізм (напр., зростаюча європеїзація) пробуджують основні потреби вкорінення місцевої мови і місцевої культурної спільноти. Якщо людина стає американцем, або азіатом, або європейцем, - це може відновити або пробудити потребу належати до місцевих спадкових або історичних груп. Стаючи частиною цілого, місцева ідентичність може стати важливою і фундаментальною. Здається, що поштовх стати членом глобального середовища призводить до міцного балансування поштовху до початкового коріння.

Демографічні чинники

Другий чинник мовного відновлення у Гайлса та ін. (Giles *et al*., 1977), Гайлс (Giles, 2001) і Абрамс та ін. (Abrams *et al*., 2009) стосується **географічного поширення** мови групи меншини. Однією частиною цього є те, що мови мають свої власні права у визначених регіонах (див. розд. 17). В Ірландії є спроектовані місцевості в центрі країни, де заохочують захист і збереження ірландської мови (гельтахт). Другою частиною цього чинника є **кількість носіїв** певної мови і їхнє **насичення** у межах певної площі (Евас (Evas, 2000)). Велика кількість носіїв іспанської мови у Майямі, наприклад, є компонентом латиноамериканської життєздатності, економічної і культурної, у межах тієї території.

Однак у межах міської і сільської територій невелика кількість і низька густота носіїв мови меншини може зупинити використання мови. Якщо ті носії взаємодіють регулярно у соціальних мережах (напр., робота, дозвілля, релігія), тоді життєздатність може все ще відбутися. Також важливою у збереженні мови є демографічна статистика двомовної і багатомовної грамотності (див. розд. 14). Там, де білінгвізм існує без двомовної грамотності, існує збільшена можливість мовного занепаду. Коли хтось може розмовляти мовою національної меншини, але не читає і не пише цією мовою, діапазон функцій і використань цієї мови зменшується. Білінгвізм без подвійної грамотності також означає зниження статусу цієї мови і менше шансів лінгвістично стабільної мови.

Три приклади проілюструють, що маленька кількість носіїв мови меншини можуть все ще забезпечити живу соціальну мережу мови меншини, навіть якщо вона оточена спільнотою мови більшості. **По-перше**, коли мовні групи мають сильні релігійні вірування, вони можуть не контактувати з носіями мови більшості. Так є з амішами, старообрядцями пенсільванських німців.

Вони продовжували спілкуватися пенсільванською німецькою мовою вдома і в спільноті і створили сильні кордони у використанні мови. **По-друге**, коли носії мови меншини можуть легко подорожувати між їхньою батьківщиною і територією їхнього проживання, мова меншості може бути відроджена і зміцнена (напр., пуерториканці в Нью- Йорку, мексиканці в Техасі і Каліфорнії і турецька меншина в Північній Греції). **По-третє**, у великому місті або в прикордонних районах невелика кількість носіїв мови меншини може бути соціально і культурно активною мовою своєї меншини. Такі носії можуть регулярно взаємодіяти між собою і створювати міцну комунікаційну мережу.

Ідея демографічних чинників стосується змішаних **міжмовних шлюбів**. У таких шлюбах вищий статус мови частіше матиме кращий шанс вижити і стане головною домашньою мовою. Разом із міжмовними шлюбами і спільнотами мовних меншин загалом існує ймовірність руху між поколіннями. Наприклад, іммігранти можуть втратити успадковану мову у другому, третьому або четвертому поколіннях. Це акцентує крайню важливість мов удома як головної прямої причини занепаду, відновлення або збереження мови меншини.

Як правило, мова меншини, можливо, буде збережена у **сільських** районах, а не міських. Коли відбувається міграція селян до міських районів, існує шанс, що мова меншини втратить свою робочу функцію. В офісі або на фабриці панівна мова, ймовірно, стане мовою більшості, а мова меншини зменшиться. У сільських районах мова роботи і культурної активності, можливо, стане історичною мовою того району. Будуть важливі відхилення (напр., там, де міська етнічна група породжує власні виробництва або розміщена в конкретній частині міста, або збирається регулярно з релігійною метою).

Чинники організаційної підтримки

На мовну життєздатність впливають поширення і природа використання мови меншості у великій кількості **установ** у регіоні. Такі установи включатимуть національні, регіональні і місцеві уряди, релігійні і культурні організації і засоби масової інформації, комерцію, індустрію і не меншою мірою освіту. Відсутність або наявність мови меншини в **засобах масової інформації** (телебачення, радіо, газети, журнали, Інтернет і комп'ютерне забезпечення) найменше впливає на престиж мови (див. розд. 19). Широке представлення у засобах масової інформації також надає мові меншини і статусу, і відчуття сучасності.

Релігія може бути сильним і важливим засобом для збереження мов більшості і меншості. Використання арабської мови в ісламі, давньоєврейської в іудаїзмі і німецької серед протестантів амішів -старообрядців у Пенсільванії ілюструє, що релігія може бути охоронцем мови. Відродження

давньоєврейської мови серед євреїв і в Ізраїлі і будь-де має міцні зв'язки з історичною релігійною ідентичністю (Сполскі і Шохамі (Spolsky & Shohamy, 1999)). Відносно стандартна форма мови може еволюціонувати через святі книги, трактати і памфлети мандрівних учителів і місіонерів.

Забезпечення **адміністративних послуг** мовою меншини надає статусу цій мові. Це також збільшує можливості мови меншини для спілкування. Використання мов у межах освітніх установ є, можливо, суттєвою, але недостатньою умовою для збереження мови (див. Горнбергер (Hornberger, 2008a)). Якщо немає **шкільної освіти** мовою меншини, шанси довготривалого виживання цієї мови у сучасному суспільстві різко зменшуються. Якщо мову меншини вивчають і використовують у школі, шанси виживання різко зростають, але не гарантуються. Діти починають вільно спілкуватися мовою і мають більший словниковий запас. Вони впевнені у використанні мови і часто мають двомовну грамотність. Освіта сама по собі не може відновити мову меншини. Потенціал не завжди переходить у виробництво, особливо у групі однолітків, яка має свої власні цінності і переваги у використанні мови. Однак Горнбергер і Кінг (Hornberger and King, 2001) вважають, що коли мова меншості є під контролем школи, вона може не захотіти, щоб їхню мову використовували у шкільному навчальному процесі, надаючи перевагу мові більшості.

Розмежовують об'єктивні і суб'єктивні репрезентації етнолінгвістичної життєздатності (Абрамс та ін. (Abrams *et al.*, 2009); Джайлс (Giles, 2001)). Об'єктивний вимір такої життєздатності може порівнювати якість і кількість програм телебачення, газет і веб-сайтів мовою меншості і більшості. Однак, що може бути шкідливішим, то це сприйнята етнолінгвістична життєздатність серед носіїв мови меншості. Це їхня суб'єктивна думка, яка більше впливає на їхню мовну поведінку. «Насправді вважають, що високо сприйнята життєздатність є необхідною для збереження цілого діапазону мовного збереження і стратегій виживання» (Джайлс (Giles), 2001: 473). Наприклад, два носії іспанської у Сан-Франциско можуть мати подібні мовні контексти. Хоч один може сприймати іспанську позитивно, а інший негативно. Зі зміною їхніх соціальних мереж (напр., робота, дозвілля) і політичних змін (напр., законодавство про іспанську й англійську) можуть змінитися їхні сприйняття. Життєздатність не є статичною, але гнучкою.

Теорію мовної життєздатності Джайлса (Giles *et al.,* 1977) критикували Гузбанд і Хан (Husband and Khan, 1982), Манн (Mann, 2000), Дж. Вільямс і Моррис (G. Williams and Morris, 2000) і Дж. Едвардс (J. Edwards, 2010a). **По-перше**, виміри не є відділеними і незалежними один від одного. Насправді, ці елементи взаємодіють, взаємопов'язуються і є часто залежними один від одного. Абрамс та ін. (Abrams *et al*., 2009) з'ясували в емпіричному дослідженні, що три категорії не є відокремленими у статистичному аналізі, але поєднані в один чинник життєздатності. **По-друге**, різні мовні контексти мають дуже відмінні процеси і рецепти, що впливають на життєздатність мови.

В одних контекстах успіху досягають за допомогою демографічних змін і консенсусу, а в інших – конфліктом, протестом і опозицією (див. розд. 17 і 18). Справді, не зовсім сприйнята етнолінгвістична життєздатність може у деяких випадках збуджувати активістів мови меншини, піднімаючи їх і мобілізуючи до дій. Історичні, соціальні, економічні, культурні і політичні процеси, які відбуваються у будь-якому мовному середовищі, значно різняться (напр., порівняйте спільноти іммігрантів з США з корінними американцями; або колоніальною Індією, франкомовним Квебеком і корінні мовні меншини з Ірландії). Манн (Mann, 2000) зазначає, що цій теорії не вдається відповідати за тривалу життєздатність англо-китайської гібридної мови і креольської мови з низьким статусом і маленькою підтримкою установ. Теорія не включає й міжнародні мови, наприклад, англійську, що є іноземними або другими мовами і не мають місцевої етнічної бази. **По-третє**, дослідження, в якому використано анкету про суб'єктивну життєздатність, здебільшого спрощує складні процеси. Наприклад, освітній аспект лише відноситься до поширення викладання мови у школі, а не викладання через мови. Едвардс (Edwards, 2010a: 90) називає такі оцінки «дуже недорозвиненими. З цього випливає, що деякі суттєво важливі питання залишаються необробленими».

Так, нам необхідна історична й соціологічна перспектива, щоб пояснити зразки взаємодії, які стосуються мовного відродження. С. Х. Вільямс (C. H. Williams) виділяє існування п'яти історичних етапів у відновленні мови меншини: (1) **ідеалізм** (напр., збудувати образ мовного відновлення); (2) **протест** (напр., мобілізувати людей, щоб змінити використання або статус мови меншості); (3) **законність** (напр., отримати мовні права для мови меншості і посилити її статус); (4) **інституалізація** (напр., забезпечити присутність мови у ключових державних установах, як-от: державні адміністративні органи, закон, освіта, працевлаштування і комерційна діяльність) і (5) **паралелізм** (напр., поширити мови меншин до такої кількості соціальних сфер, як тільки можливо, - спорт, засоби масової інформації, розваги, державна служба і приватна промисловість).

Врешті, відродження однієї мови може призвести до занепаду інших мов у тій самій площині. Наприклад, Сполскі (Spolsky, 2004) вважає, що відродження давньоєврейської мови в Ізраїлі вплинуло на інші мови країни. У Європі спроби відновити багато корінних мов не були сумісні з мовами іммігрантів, навіть якщо вони з Європи.

Хултенстам і Строуд (Hyltenstam and Stroud, 1996) розмістили чинники, які впливають на мови у три категорії: соціальну, мовної спільноти й індивідуальну. На **соціальному** рівні важливі чинники включають: політико-легальні умови, ідеології суспільства мови більшості і соціокультурні норми, економічні умови (індустріалізація, урбанізація, комунікація, ринок праці) й освіта.

На рівні **мовленнєвої спільноти** ключові змінні такі: демографія

(розмір, географічне поширення, імміграція й міграція, розподіл віку і статі, ендогамія й екзогамія), мовні характеристики (напр., офіційний статус мови, діалекти, стандартизація й модернізація, білінгвізм, рівень володіння і використання), можливості для використання у різних галузях та інституційне використання (напр., релігія, освіта, культура, засоби масової інформації). На **індивідуальному** рівні існує особиста мовна поведінка і вибір, включаючи використання, рівень володіння мовою, впевненість у використанні і ставленні.

ПРИКЛАДИ МОВНОЇ АНУЛЯЦІЇ

Головною теорією, яка стосується зворотної мовної зміни, є теорія Фішмана (Fishman, 1991, 1993, 2001b, 2001c). Фішман (Fishman, 1991b, 2000) намагається відповісти на питання, «які пріоритети у плануванні мовної зміни»? Наприклад, яка користь у тому, щоб вкладати гроші у мову засобів масової інформації мовою меншини і білінгвальну бюрократію, коли дім, сім'я, сусіди і використання мови у спільноті тет-а-тет не вистачає? Це як дути повітря у проколоту кульку. Продування повітря мови меншини через засоби масової інформації і законодавство не зробить корисною повітряну кульку, бо дірка не заклеєна.

Базовою філософією Фішмана (Fishman, 1991) є отримання **соціальної справедливості** і підтримка **культурного плюралізму і культурного самовизначення**. Знищення мов меншин є знищенням інтимності, сім'ї і спільноти, що часто включає пригнічення слабких сильними, підкорення унікального і традиційного одноманітним і центральним. Отже, Фішман (Fishman, 1991) сперечається, що «більша соціокультурна самодостатність, самодопомога, саморегуляція й ініціатива» (с. 4) серед лінгвістичних спільнот.

Фішман також сперечається, що мовне повернення походить не лише із суспільної філософії, але й персональних мотивацій. Є ті, які вірять, що повернення мовної зміни - це просто накопичення **влади і грошей** групою мовної меншини (напр., так говорили про використання давньоєврейської мови й уельської). Вірячи, що мовні меншини, які роблять спробу повернути мови і відтворити пов'язані з досягненням влади і багатства, є спрощеними і неправильно спрямованими. Фішман (Fishman, 1991) вважає, що людські цінності, почуття, відданість і основна життєва філософія є у складних причинах мовної зміни. Мовна активність часто має ідеали, зобов'язання, навіть альтруїзм, який робить мову більшим, ніж просто влада і гроші. Мови і культури меншин у їхньому бажанні здорового існування інколи можуть бути ірраціональними або суперірраціональними. Це схоже на релігію, любов, мистецтво і музику, де є особисті елементи, що виходять за межі свідомої реальності і йдуть поза самоінтерес у владі і грошах.

Щоб надалі підтримати спроби мовного відновлення, Фішман (Fishman, 1991) пояснює відносини між мовою і культурою у термінах трьох зв'язків:

1. **Мова є індикатором культури**. Мова і її супровідна культура виростуть разом за довгий період історії і будуть у гармонії одна з одною. Так, це саме мова, яка виросла до найкращого вираження цієї культури. Її словниковий склад, ідіоми, метафори є тим, що пояснює когнітивний та емотивний рівень культури.
2. **Мова символізує свою культуру**. Розмовляти німецькою мовою в США під час Першої світової війни і у Франції та Британії під час Другої світової війни було неприйнятним. Союзники не воювали з німецькою мовою. Швидше, німецька мова символізувала ворога. Тому та мова була неприйнятною у країнах- союзниках. Мова має тенденцію символізувати культуру і людей, з якими її асоціюють. Розмова англійською мовою часто символізує гроші і сучасність, багатство і досягнення. Англійська також може символізувати колоніальне підкорення. Мова, яка явно помирає, може символізувати низький статус і низький дохід.
3. **Культура частково створюється з мови**. Більшість культур входить у життя і передається вербально. Пісні, гімни і молитви культури, пам'ять і традиції, народні казки і вигадливі приказки, прийнятні формули вітання і прощання, історія, мудрість та ідеали – все це зберігається у мовах. Прикладом є приказка або фігура мовлення мовою меншини, що вимагає довгого пояснення іншою мовою. Іноді багатозначна приказка може пожертвувати своїми значеннями і почуттями у перекладі. Культура ж походить із більшої кількості джерел, ніж мова. Наприклад, є багато різних культур, у яких використовують іспанську мову.

Приклади зворотної мовної зміни

Рангова шкала порушення між поколіннями (Graded Intergenerational Disruption Scale – GIDS) Фішмана (Fishman, 1990, 1991, 1993, 2001) є допомогою для розуміння мовного планування і спроби **мовної зміни напряму** з міжнародної перспективи по всіх мовах меншин. Як школа Річтера (Richter) вимірює інтенсивність землетрусів, так шкала Фішмана є путівником того, наскільки мова меншини є під загрозою або дезорганізованою в міжнародних термінах. Чим більша кількість на шкалі, тим більше мова знаходиться під загрозою. Ідея ступенів у ранговій шкалі вказує на те, що пізні стадії неварто пробувати, якщо не спробували більш ранні стадії. Адже, для побудови верхніх поверхів необхідний фундамент. Цінність шкали полягає у тому, щоб запобігти мовному занепаду. Вісім ступенів стисло підсумовані нижче:

Рангова шкала порушення між поколіннями для мов, що знаходяться під загрозою (Graded Intergenerational Disruption Scale for Threatened Languages – GIDS), Фішмана (Fishman, 1990, 1991)	
Ступінь 8	Соціальна ізоляція кількох носіїв мови меншин, які залишилися. Потреба записувати мову для подальших можливих реконструкцій
Ступінь 7	Мову меншини використовують люди старшого покоління, а не молодь. Потреба збільшувати мову серед молодого покоління.
Ступінь 6	Мова меншини передається від покоління до покоління і використовується в спільноті. Потреба підтримати сім'ю у неперервності поколінь (напр., забезпечення дитячими садочками мовами меншин).
Ступінь 5	Грамотність мовою меншини. Потреба підтримати рухи грамотності мовами меншин, особливо за відсутності підтримки уряду.
Ступінь 4	Формальна обов'язкова освіта мовою меншини. Можлива потреба фінансової підтримки спільноти мовної меншини.
Ступінь 3	Використання мови меншини у менш спеціалізованих галузях роботи, які включають взаємодію з носіями мови більшості.
Ступінь 2	Урядові організації нижчого рангу і мова засобів масової інформації мовою меншини.
Ступінь 1	Деяке використання мови меншини у вищій освіті, центральному уряді і національних засобах масової інформації.

Обмеження і критика

Тоді як Фішман (Fishman, 1991) з обережністю вказує, що наступний ступінь не обов'язково залежить від попереднього, є пріоритети. Неможливо забезпечити більш просунуті ступені, поки базові ступені не побудовані або не відновлені. Небезпека криється у просуванні в усіх напрямах. Спроби перемогти індивідуальні битви без стратегії для всієї війни не принесуть успіху. Є також небезпека у роботі над повними реальними перемогами, які заслуговують висвітлення у пресі і які легко розпізнати (Фішман (Fishman, 1991)). Змінюючи мову дорожніх знаків і форми податків і отримуючи присутність мови меншини на телебаченні – це битви, у яких боролися і вигравали у деяких регіонах мови меншин. Це важче, але важливіше, підтримувати і заохочувати мову меншини для щоденної сімейної комунікації і громадського життя. Для Фішмана (Fishman, 1991, 1993) саме неформальна

й інтимна розмовна мова, **відтворена через покоління**, є поворотною точкою у мовній зміні.

Фішман (Fishman, 1991) особливо обережний щодо того, чого може досягти **білінгвальна освіта** у зворотній зміні мови. Інколи є думка, що, коли сім'ї не передають мову меншини, це зробить школа. Якщо батьки не виховують дітей мовою меншини, очікують, що школа замінить одного з батьків мови меншини. Школа може ініціювати опанування мовою меншини як другою мовою. Однак не всі учні продовжуватимуть використовувати вивчену у школі мову у житті, включаючи виховання власних дітей. Навіть якщо дитина успішно вивчає усні і писемні навички мовою меншості у школі, якщо немає значної підтримки у спільноті й економіці поза школою, мова може занепасти. Вивчена у класі друга мова може стати лише шкільною мовою.

Щоб мова відновилася у певного індивіда, особі необхідно закріпитися у соціальних мережах мовою меншини в школі, а особливо по її закінченні. Необхідна дошкільна, позашкільна і післяшкільна підтримка і система нагород за використання мови меншини. Необхідно закріпити мову меншини у спільноті, сім'ї та економіці родини. Поки це не трапиться, дуже маленька ймовірність, що діти, які мають білінгвальну освіту, передадуть мову меншини наступним поколінням. Так на думку Фішмана (Fishman, 1991, 1993), потрібно досліджувати кожен ступінь для того, як її можна включити у ступінь 6 – **передача** мови меншини **через покоління**.

Потрібно розглядати вісім стадій Фішмана ((Fishman, 1991) як такі, що перетинаються і взаємодіють. Відродження мови - це не зробити один крок або ступінь за один раз. Величезна кількість чинників у мовному поверненні пов'язуються разом у складному зразку (Сполски (Spolsky, 2004)). Мова на ступені 2 все ще може зберігати елементи попередніх ступенів. Горнбергер і Кінг (Hornberger and King, 2001: 186) вказують на те, що «зворотній перехід на мову кечуа в Андах не чітко ввійшов у стадії RLS виміру».

Мовні оточення настільки різняться, що шкалу неможливо застосовувати до кожного без розбору. Наприклад, пізні спільноти і різні географічні регіони можуть бути на різних стадіях у межах однієї нації (Bourhis (Бурхіс, 2001a)). Також використання мови меншини у бізнесі і місцевій економіці може значно відрізнятися від сільських і міських територій, соціальних класів, близькості доступу до аеропорту, доріг, залізниць і морських зв'язків. Деякі мови меншин можуть просто намагатися досягти загальної, а не писемної передачі мови наступним поколінням. Для інших груп мов меншин, досягнення найвищої точки на ранговій шкалі порушення між поколіннями для мов може бути складним для досягнення і більш довготривалою метою, наприклад, для мови, котру використовують у вищій освіті (Ло Біанко і Рудвен (Lo Bianco & Rhydwen), 2000). Можлива наявність фінансової бази для розвитку засобів масової інформації і будь-якої політичної волі для вищої освіти мовою меншини.

Дж. Вільямс (G. Williams, 1992), **критикуючи** Фішмана, доводив, що припущенням цієї зміни є поступова, механічна, еволюційна і кумулятивна. Він переконаний, що думка Фішмана має швидше природу згоди, що стосується інтеграції, врівноваженості, порядку і зчеплення. Вільямс вважає роботу Фішана політично консервативною, бо вона в подальшому обмежує обговорення суперечки влади, боротьби і конфлікту. Фішман надає перевагу применшенню конфлікту, при якому ігнорують стосунки влади, тому не виражають злості, дискримінації і фрустрації, яку відчувають групи мов меншин і їх члени. Ми повернемося до теми, коли розглянемо парадигми врівноваженості і конфлікту Полстона (Paulston) у розділі 18.

Сполскі (Spolsky, 2004: 215) припускає, що небезпекою шкали Фішмана є те, що він «занадто акцентує мову і управління мовою і таким чином відводить увагу від соціальних та економічних чинників, які, ймовірно, є головними джерелами змін у мовному переході». О. Ріагейн (O. Riagain, 2000) та Горнбергер і Кінг (Hornberger and King, 2001) також доводять, що зворотна мовна зміна не вказує на **економічні процеси і втручання**, які так необхідні у відродженні мови. Вкрай важливо для відродження мови, але недостатньо, щоб батьки виховували дітей мовою меншини, школи мали сильні причини навчати мовою меншини, стимули і нагороди в економці і в працевлаштуванні. Економічні рецепти необхідні для забезпечення міцних причин для передачі між поколіннями. Інтегративних мотивів і культурних настроїв може бути недостатньо, щоб переконати батьків, освітян та учнів використовувати мову меншини. Економічна база мовної спільноти може стати важливим охоронцем збереження мови, що знаходиться під загрозою. Тому важливою є держава, а не лише місцева мовна спільнота (напр., економічна регенерація мови в регіоні меншини). Матеріальні виміри успіху (індивідуальні і соціальні) та економічний рух уперед стали більш важливими в суспільстві споживачів. Оскільки ці території часто контролюють групи мов більшості, важливою стає боротьба влад. Як заявляє Бурдіо (Bourdieu, 1991: 57):

> Ті, хто намагаються захистити мову, яка перебуває під загрозою, змушені вести загальну боротьбу. Ніхто не може зберегти цінність компетенції, поки він не збереже ринок, іншими словами, цілий набір політичних і соціальних умов виробництва виробників / споживачів.

ВИСНОВКИ

Розділ розпочинається занепокоєнням про майбутнє 6.000 мов, багато з яких зникають. Прогнози широкомасштабного занепаду і зникнення мов зустрічають заклики утримати мовну різноманітність. Таке збереження світових мов вимагає втручання: мовного планування. Мовне планування вимагає відтворення і продукції мови серед молоді через сім’ю і школу. Щоб батьки і школа мали мотивацію передавати мову меншини, мають бути причини: інструментальні й інтегративні, економічні і працевлаштування,

соціальні і культурні, інколи релігійні. Доля мов меншин вимагає розуміння того, як обидві мови взаємодіють у суспільстві.

Мовному плануванню сприяють концептуальні рамки щодо мовної життєздатності, відродження і мовної зміни. Під мовною зміною інколи розуміють, що такі мовні групи переходять до беззмістовності, навіть вимирання. В інший час вони намагаються поширитися, а не лише вижити. Одним із аргументів для мовного виживання було те, що зі зникненням мови зникає частина людської історії і культури. Теорія мовного відновлення стосується реалій майбутнього дітей.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Надзвичайно швидко зменшується кількість мов світу. Передбачають, що в наступному столітті 50 – 90 % мов зникне взагалі. Отже, мови світу і культурна різноманітність знаходяться під загрозою.
- Мовне планування потрібне для мовного збереження, відновлення і зворотної мовної зміни. Мовне планування охоплює планування набування (вдома й освіта), планування статусу (напр., у головних установах) і планування лінгвістичного корпусу (напр., стандартизація і модернізація).
- Мовна життєздатність стосується низки чинників: економічного, соціального і символічного статусу (1); географічної густоти і розповсюдження носіїв мови меншини (2); чинник підтримки установ (напр., релігія, адміністрація, засоби масової інформації, освіта і спільнота) (3).
- Модель Фішмана зворотного мовного переходу охоплює вісім ступенів, що відбивають різні умови здоров’я мови і кроки, потрібні для мовного відновлення.
- Передавання мови меншини у родині є суттєвою базою для відбудови цієї мови.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BATIBO, H. M. 2005, *Language Decline and Death in Africa: Causes, Consequences and Challenges.* Clevedon: Multilingual Matters.

CRYSTAL, D., 2000, *Language Death.* Cambridge: Cambridge University Press.

EDWARDS, D., 2004, *Multilingualism in English-speaking World.* Oxford: Blackwell.

FISHMAN, J. A. (ed.), 2000, *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

HORNBERGER, J. A. (ed.), 2008a, *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents.* Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
MARTI, F. *et al.* (eds), 2005, *Words and Worlds, World Languages Review.* Clevedon: Multilingual Matters.
NETTLE, D. and ROMAINE, S., 2000, *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages.* Oxford: Oxford University Press.
SHOHAMY, E. G., 2006, *Language policy: hidden agendas and new approaches.* Abington: Routledge.
SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

ВЕБ-САЙТИ

Ethnologue, Language of the World http://www.ethnologue.com/
Terralingua: Partnershio for Linguistic and Biological Diversity http://www.terralingua.org/
UNESCO http://www.unesco.org/culture/language-atlas
Foundation for Endangered Languages http://www.ogmios.org/home.htm

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. З'ясуйте, скількома мовами розмовляють на Вашій території (місцевій або регіональній). Складіть список мов і вкажіть, у яких регіонах вони є корінними мовами. Провівши співбесіду з членами національної мовної меншини або попрацювавши в бібліотеці, надайте стислий приклад цієї мови (на папері або в аудіозапису). Мови з Вашого списку є рідними мовами чи мовами іммігрантів? Ними розмовляють різні покоління чи переважно старше покоління? Чи є захист і збереження мови, чи мова занепадає?
2. Використовуючи етнологічний вебсайт (Ethnologue, Language of the World http://www.ethnologue.com/), позначте на карті мови, що знаходяться під загрозою в певному регіоні. Напишіть на карті інформаційне повідомлення про різноманітність мов у цьому регіоні.
3. Великий Вождь Майк Мітчел (Grand Chief Mike Mitchell) передав такі слова свого діда (Кіркнес (Kirkness), 2002: 18).

   Що станеться із законами Творця, якщо малинівка не зможе більше співати своїх пісень? Ми почуватимемося дуже погано: ми розумітимемо, що щось тріснуло в законах природи. Що трапиться, якщо Ви побачите малинівку і почуєте іншу пісню, ніби вона співає пісню чайки? Ви скажете: «Малинівко, це не твоя мова, це не твоя пісня».

   До цього Вождь Мітчел додав: «Ми не повинні були втрачати нашу мову; ми зруйнували цикл і сьогодні повинні піднятися, якщо наша мова

при смерті». Використовуючи вірш, картину або прозу, висловіть почуття своїм способом.

4. Застосуйте Анкету суб'єктивної етнолінгвістичної життєздатності, яка охоплює 22 пункти Бурхіса (Bourhis *et al.,* 1981) або її адаптацію Гарвуда (Harwood *et al*., 1994), щоб виміряти етнолінгвістичну життєздатність мови національної меншини, як її сприймає невелика кількість носіїв цієї мови. Порівняйте їх відповіді зі зразками відповідей носіїв мови на тій території. Намагайтеся пояснити відмінності у відповідях.
5. Знайдіть в Інтернеті інформацію про одну з відновлених мов (напр., менський діалект гаельської мови на острові Мен, давньоєврейську, мову басків, каталанську, уельську). Якою є недавня історія мови щодо чисельності використання в областях? Які були спроби відновлення? Які втручання були особливо успішними?
6. Розгляньте Бекхауса (Backhous, 2007) або інші джерела, такі як Шохамі (Shohamy *et al*., 2010) та ін., Шохамі і Гортер (Shohamy and Gorter, 2008) та Гортер (Gorter, 2006) про «лінгвістичні пейзажі». Візьміть фотографії знаків (напр., вуличні знаки, знаки на магазинах, повідомлення, реклами, графіті) з однієї вулиці, торговельної площі в околиці. Проаналізуйте фото з метою того, як представлено дві мови (напр., різний розмір, букви, кольори). Хто вирішив, яку мову використати? Що це говорить про статус мови і життєздатність околиці? Як можуть різні лінгвістичні пейзажі вплинути на вибір мови людьми у Вашому оточенні?

РОЗДІЛ 4

МОВИ У СУСПІЛЬСТВІ

ВСТУП

ДИГЛОСІЯ

ПОЗИТИВНИЙ І НЕГАТИВНИЙ КОНТЕКСТИ

МОВНЕ ПЕРЕМИКАННЯ І МОВНЕ ЗБЕРЕЖЕННЯ

ЗАНЕПАД І ЗНИКНЕННЯ МОВИ

ВІДНОВЛЕННЯ МОВИ

МОВНИЙ КОНФЛІКТ

МОВА І НАЦІОНАЛІЗМ

АНГЛІЙСЬКА ЯК ГЛОБАЛЬНА МОВА
Поширення англійської мови
Майбутнє англійської мови

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 4

МОВИ У СУСПІЛЬСТВІ

ВСТУП

Білінгви є в кожній країні світу, у кожному соціальному класі, у всіх вікових групах. За чисельністю у світі білінгви та мультилінгви переважають: підраховано, що їх кількість складає приблизно дві третіх світового населення. Білінгвальне населення світу зростає, бо поширюється інтернаціоналізм у торгівлі, під час подорожування, комунікації, засобах масової інформації, імміграції та глобальній економіці. Глобалізація і міжкультуралізм є рушійною силою білінгвізму і мультилінгвізму.

Білінгвальні індивіди не існують окремо. Люди, які розмовляють двома і більше мовами, є в мережах, спільнотах та певних регіонах. Можна сказати, що люди, які розмовляють мовою меншини, у контексті мови більшості формують мовну спільноту.

Білінгвізм на індивідуальному рівні – це лише початок нашої розповіді. Важливою частиною є також аналіз того, як поводяться і змінюються групи носіїв мови. Таке дослідження переважно зосереджене на русі і розвитку мовного використання протягом десятиліть. Ці зміни у межах меншини переважно означають погіршення мовної ситуації. Мовна меншина має нестабільний за розмір, владу й безпеку. Тому важливо розглянути ситуацію, стосовно мови меншин, яка склалася у політиці і владі. (див. розд. 17і 18).

У цьому розділі акцентовано увагу на тому, що мова без спільноти існувати неможе. Оскільки мовні спільноти переважно існують не в ізоляції від інших спільнот, важливо розглянути контакти між ними. Швидке зростання доступу до інформації (напр., через Інтернет) і міжнародні подорожі спричинили те, що мовні спільноти стали нестабільними. Деякі мови стають сильнішими (напр., англійська); інші – занепадають, навіть зникають. Певні мови, які вважають мертвими, можна відродити (напр., менський діалект гельської мови на острові Мен). Тому у цьому розділі вивчено мовні спільноти, мовні контакти, мовні зміни та мовні конфлікти. Ми виявимо, що рішення застосовувати білінгвальну освіту є частиною набагато більших змін. Отже, білінгвальну освіту можливо зрозуміли, лише розглянувши обставини мовних спільнот, у яких таку освіту використовують.

Цей розділ має соціолінгвістичну перспективу. Соціолінгвістика – це наука, яка вивчає мови у соціальних групах, соціальних класах, з опертям

на етнічність та інші міжособистісні чинники у спільнотах. У цьому розділі розглянуто такі центральні соціолінгвістичні концепти, як диглосія, мовний перехід, мовне збереження, мовна смерть і мовне поширення (включаючи зростання глобальної англійської мови у білінгвізмі). Є також лінгвістичний погляд на ці теми (напр., зміни синтаксису, семантики і лексики), які не розглянуті у цьому та попередніх розділах (див. про лінгвістичну дискусію цих тем у Діксон (Dixon, 1997), Ромейн (Romaine, 1995, 2000a)).

ДИГЛОСІЯ

Термін «білінгвізм» зазвичай застосовують, щоб описати дві мови особи. Коли роблять акцент на двох мовах у суспільстві, часто використовують термін **диглосія** (Фергюсон (Ferguson, 1959); Фішман (Fishman, 1972, 1980)), а також триглосія (Батібо (Batibo, 2005)). Термін **диглосія** набув широкого й чіткого значення, він походить від грецького слова, що означає «мати дві мови». На практиці мовна спільна може використовувати обидві мови для тих самих практик; вона може застосовувати одну мову в певних обставинах з певними функціями, іншу мову у відмінних обставинах з різними функціями. Наприклад, мовна спільна може використовувати мову меншини вдома, з релігійною метою і для соціальної діяльності, але застосовувати мову більшості на роботі, в освіті і в засобах масової комунікації. Це не універсально, у деяких мовних спільнотах використовують дві або більше мови з однаковою метою (напр., білінгвальна освіта).

Спочатку Фергюсон (Ferguson, 1959) описав **диглосію** як два варіанти однієї мови (діалекти). Фішман (Fishman, 1972, 1980) розширив ідею диглосії, спроектувавши його на дві мови, які існують поряд у межах однієї території. Спочатку Фергюсон (Ferguson, 1959) розрізняв високий статус мови (названий В) і низький (названий Н). Відмінність може відображати різницю між мовами більшості (В) і меншини (Н) у межах країни. В обох випадках, як показано у таблиці, різні мови або їх варіанти можуть використовувати з різною метою.

КОНТЕКСТ	**МОВА БІЛЬШОСТІ (В)**	**МОВА МЕНШИНИ (Н)**
1. Дім і сім’я		+
2. Шкільна освіта	+	
3. Мова засобів масової інформації та Інтернету	+	
4. Бізнес і комерція	+	
5. Соціальна і культурна діяльність у спільноті		+
6. Електронні листи, повідомлення і тексти друзям		+

7. Листування з урядовими департаментами	+	
8. Релігійна діяльність		+

У прикладі показано, що мови можуть використовувати в різних ситуаціях, однак мову меншини здебільшого використовують у неформальних, особистих ситуаціях, мову більшості зазвичай використовують у контекстах формальної, офіційної комунікації. Інколи це бентежить або принижує мовця, спонукаючи використовувати «низький» варіант мови у ситуації, де високий варіант є нормою.

Відмінність між мовами більшості і меншості, ймовірно, стосується статусу і влади мов, а не мов і мовних варіантів. У наведеній таблиці запропоновано різноманітні мовні ситуації, у яких одна мова є більш **престижною** за іншу. Мову більшості часто сприйматимуть як мову, що займає вище положення, є елегантнішою й освіченішою. Це, звичайно, сприймають як шлях до успіху і в освіті, і в економіці.

Концепт диглосії досліджували разом з концептом білінгвізму. Фішман (Fishman, 1980) поєднує терміни **білінгвізм** і **диглосія**, щоб зобразити чотиримовні ситуації, у яких білінгвізм і диглосія можуть існувати разом або окремо. У наступній таблиці, що ґрунтується на ідеях Фішмана (Fishman, 1980) (див. критику у Гарсія (Garcia, 2009a); Гудзона (Hudson, 2002) і Вільямса(Williams, 1992)), зображено ці відношення:

ДИГЛОСІЯ		
	+	-
ІНДИВІДУАЛЬНА	+ 1. Диглосія і білінгвізм разом	3. Білінгвізм без диглосії
БІЛІНГВІЗМ	- 2. Диглосія без білінгвізму	4. Ні білінгвізм, ні диглосія

У першій ситуації у мовній спільноті присутні й **індивідуальний білінгвізм, і диглосія.** У такій спільноті фактично кожен зможе використовувати і мову більшості, і мову меншини. Мову більшості використовують для однієї низки функцій, мову меншини (більше або менше) для іншої. Наприклад, мову більшості використовують в освіті й уряді, тоді як мову меншини – у сім'ї та у спілкуванні з сусідами.

Друга ситуація, окреслена Фішманом (Fishman, 1972, 1980), – це **диглосія без білінгвізму**. У такому контексті існуватиме дві мови в межах певної території. Одна група жителів розмовлятиме однією мовою, а інша група – іншою. Це переважно в теорії, є лише кілька яскравих прикладів. Історично, у колоніальній ситуації група владної верхівки може розмовляти «високою» мовою, а значно більша менш впливова група розмовляє лише «низькою»

мовою. Англійською (напр., в Індії) або французькою (напр., на Гаїті) розмовляла лише керівна еліта, а маси розмовляли корінними мовами.

Третій приклад – **білінгвізм без диглосії**. У цій ситуації більшість людей будуть білінгвами, але вони не обмежуватимуть використання однієї мови лише до певних функцій. Будь-яку мову вони можуть застосовувати з будь-якою метою. Фішман (Fishman, 1972, 1980) вважає спільноти, які можуть змінюватися, нестабільними. Передбачають, якщо білінгвізм існує без диглосії, мова більшості стане ще впливовішою і розширить своє використання. Функції іншої мови можуть зменшитися, може занепасти її статус та використання.

Однак, це не єдиний результат. В Уельсі, наприклад, мова меншини (уельська) стала частіше використовуватися в англомовних сферах (напр., в освіті, на телебаченні, поп-музиці), надаючи білінгвам вибір мови. В Уельсі вважають, якщо застосовувати уельську мову лише в окремих функціях, то статус цієї мови знизиться і її використання перетвориться на допоміжне. Уельська мова матиме чуттєву, а не інструментальну (напр., економічну) цінність. Отже, на думку уельців, білінгвізм без диглосії в Уельсі призведе до занепаду мови (за винятком тих випадків, коли мова меншини має престижне використання, наприклад, для релігійних потреб). Аналогічно Ромейн (Romaine, 2002), обговорюючи мову маорі, зазначає, що **функціональне відмежування** може «здаватися визнанням поразки, рівнозначним до прийняття того, що мова меншини може зберегтися, якщо буде відокремленою від сучасного світу і залишиться недорозвиненою» (с. 139). Окрім того, Срідгар (Sridhar, 1996) припускає, що на відміну від відмежування мов у ситуації диглосії, реальним є паралельне й стабільне використання мов.

Гарсія (Garcia, 2009a) обговорює співіснування і взаємний вплив мов в умовах **трансглосії**. Вона припускає, що на практиці багато мовних груп не мають розмежувань між їхніми мовами. Наприклад, пуерто-риканська спільнота Іст Гарлем, де іспанську й англійську мови використовують одночасно в межах тих самих галузей, виявляє мінливе використання двох або більше мов. Особи використовують обидві їхні мови у такий спосіб, який збільшує ефективність комунікації і відображає численні ідентичності. Гарсія (Garcia, 2009a) вважає, що трансглосія є «кращим терміном, щоб описати соціальний білінгвізм у глобалізованому світі: стабільну, але все ще динамічну мережу з багатьма мовами у функціональному співвідношенні, замість того, щоб надавати окремі функції.

Вейш (Vaish, 2007b) показує всю складність ситуації на прикладі індіанської спільноти в Сингапурі. Носії тамільської мови виявили білінгвізм без диглосії, але є мовний перехід на англійську в певних галузях, тоді як в інших присутнє мовне збереження. Вейш (Vaish, 2007b) також помічає, що є мовне збереження і мовний перехід у межах галузей, що залежить від різних місць і ситуацій, рольових стосунків і тем розмов. Стабільна диглосія

у глобалізованому мовному світі стає все менш імовірною, що проілюстровано в обговоренні варіантів англійської мови у світі (див. далі). Така стабільність є менш імовірною там, де є мовні конфлікти, мовне домінування чи мовний геноцид.

Чи є ці три приклади уельської мови, мови маорі й тамільської мови в Сингапурі винятковими? Фішман (Fishman, 1972, 1980) і Гудзон (Hudson, 2002) переконані, що для мов меншин неможливо і непрактично мати такий самий престиж і владу, як і домінуючі мови, як-от, англійська. Якщо мова меншини зробить спробу перейняти на себе (або поділити) функції мови більшості, вона приречена до провалу, бо мова більшості буде занадто владною, з надто великим статусом, який неможливо побороти. Виникла суперечка стосовно того, що виживання мови меншини вимагає, щоб кожна мова мала власний набір функцій і простір, не загрожуючи іншим. Інакше відбудеться занепад і смерть мови меншини. Фішман особливо наголошує, що спроби використовувати мову меншин в усіх функціях є неправильною метою для мови. Тоді як мова меншини має охоронятися в родині й у спільноті, особливий акцент треба робити на **передачі мови наступним поколінням** (Шін (Shin, 2005)).

Безперечно, використання мови в сім'ї не існує у вакуумі. На батьків і дітей впливає статус і престиж мови в суспільстві (напр., її використання в установах та уряді). Якщо мова більшості оперує функціями високого статусу, то батьки і діти оторимують інформацію про владу мови більшості, а не мови меншини. Так, збільшення функцій мови меншини також стосується надсилання правильних сигналів батькам і вчителям.

Четверта ситуація: **ні білінгвізм, ні диглосія**. Прикладом цього є випадок, коли лінгвістично різноманітне суспільство примусово змінили на відносно монолінгвальне суспільство. На Кубі і в Домініканській республіці рідну мову було викорінено. Іншим прикладом буде невелика мовна спільнота, у якій використовують мову меншини з усіма функціями і наполягають на тому, щоб не мати жодних зв'язків з мовою більшості.

Бойд і Лотомаа (Boyd and Latomaa, 1999) протестували чотирискладову класифікацію серед дев'яти мовних груп (напр., носії турецької, в'єтнамської, фінської й англійської в скандинавських регіонах у таких містах, як Гельсинки, Копенгаген, Гутеборг, Іст Фінмарк). Визначаючи рівні білінгвізму батьків і дітей, вони дійшли висновку, що класифікація має обмежену цінність. Частиною проблеми було те, що мовні групи неможливо було легко розподілити у чотири «блоки», бо є безперервні галузі, що лежать в основі білінгвізму (див. розд. 1) і диглосії. Коли у кожній мовній групі було розглянуто такі елементи, як мовна стабільність і збереження, класифікація не завжди була прийнятною до них. Наприклад, Бойд і Лотомаа (Boyd and Latomaa, 1999: 320) з'ясували: «Здавалося, що для американців у Гутеборзі і Копенгагені високий рівень білінгвізму і низькі рівні диглосії не призвели до нестабільності у мовному переході серед молодшого покоління».

Фішман (Fishman, 1980) доводить, що диглосія, разом з білінгвізмом або без нього, забезпечує відносно стабільний, стійкий мовний порядок. Однак така стабільність є трапляється рідко. Завдяки доступності подорожей і комунікації, соціальній і професійній мобільності, глобалізації економіки та все більшій урбанізації, зростає й кількість контактів між мовними спільнотами. Як показано у цьому розділі, мовний перехід стає типовішим, ніж мовна стабільність. Відбуваються зміни у долі мов меншин, бо цілі обох мов змінюються через покоління. **Межі**, які відокремлюють одну мову від іншої, ніколи не бувають постійними. Ні спільнота мови національної меншини, ні використання спільнотою мови меншини не можуть бути постійно відділеними. Навіть за **територіальним принципом** (мові надають офіційний статус на певній території) політична і владна база обох мов з часом змінюється. Але ті, хто займається плануванням мов, здебільшого вважають, що для того, аби мова меншини вижила, необхідно утримувати межі між мовами і відділяти їх використання у суспільстві.

Територіальний принци дії реалізується тоді, коли мовні права або закони застосовують у певному регіоні. Наприклад, у Бельгії є три визначених регіони, де носії фламандської, французької і німецької мов мають мовні права всередині регіону, але не поза його межами в усій Бельгії. Швейцарія є іншим прикладом. **Принцип індивідуальності**, навпаки, застосовують, коли особи або групи надають мові виключного статусу, куди б вони не подорожували країною (Паулстон (Paulston), 1997). Наприклад, франкомовні канадці мають теоретичне право використовувати французьку мову, куди б вони не подорожували у Канаді (хоч на більшості територій за межами Квебеку немає забезпечення франкомовного сервісу). «Індивідуальність» виступає своєрідним показником лінгвістичного статусу особи.

Деякі вчені робили спробу поєднати територіальний та індивідуальний принципи, застосувавши так званий **«асиметричний принцип»** або «асиметричний білінгвізм» (Рейд (Reid, 1993)). Як і стверджували канадські дослідники (напр., у Квебеці), за цим принципом виняткові права надано носіям мови меншини і менше прав носіям мови більшості. Це є формою позитивної дискримінації, оскільки відбуваються спроби піддати дискримінації на користь тих, хто переважно є об’єктом дискримінації. Аргументом є те, що мова меншини може вижити лише тоді, коли її захищають, надаючи перевагу у спілкуванні. Деякі функції мови більшості будуть урегульовані, щоб зберегти мову. Це може призвести до насильницької «мовної політики», а не завоювання сердець і розуму освітою і переконаннями. Повернемося до основного питання індивідуальних мовних прав і мовних прав меншин у розділі 17.

Аргумент за збереження і поширення мови часто базується на історичному існуванні, а не **визначених географічних межах** (напр., уельська мова в Уельсі, мова басків у Країні Басків). На Міжнародній конференції освіти корінних народів, проведеній у Гіло (Гаваї) 6 серпня 1999 р., розробили

твердження про права корінних народів в освіті. У ньому зазначено, що «корінні народи мають сильні почуття і думки щодо форм ландшафту, який є основою їхньої культурної ідентичності. Земля надає життя мові і культурі» (Беналі і Вірір (Benally & Viri, 2005)). Права корінної мови регіону можуть бути закріплені законодавством. Наприклад, носії уельської мови мають певні мовні права в Уельсі (напр., у 1993 р. Акт уельської мови, крім усього іншого, дозволив використання уельської мови в судах), але не тоді, коли вони перетинають кордони Англії або материкової Європи. Але який статус мають мови меншин, якщо вони не можуть заявити ні про територіальні, ні про особисті права?

Такий географічний аргумент для корінної мови може мати негативні наслідки для мов меншин іммігрантів. Виникає питання, кому належать мови? Регіонам і територіям або носіям цих мов? Чи мови іммігрантів у Сполучених Штатах, Канаді, Об'єднаному Королівстві і Німеччині не «належать» їм, бо вони не є корінними мовами? Такі мови іммігрантів повинні належати лише рідній країні (напр., корейцям у Кореї, туркам у Туреччині)? Чи повинні меншини іммігрантів розмовляти мовою території, на якій перебувають, або повертатися до рідної країни? У Європі є багато національних (автохтонних мов), які шукають статусу збереження в Європейському суспільстві. Жодного статусу не надано мовам іммігрантів у Європі (напр., різноманітні азійські мови, як-от: пенджабі, урду, бенгальська, в'єтнамська, корейська, хінді та гуджараті).

Мова іммігрантів зберігає відмінні риси (напр., виявлені в її використанні і функціях, звичаях і ритуалах, культурі та стилях комунікації, літературі). Таким прикладом є євреї хасиди, які намагаються забезпечити продовження їхнього мовного спадку, зберігаючи ексклюзивне право використовувати рідну мову вдома, а англійську для контактів з навколишнім світом. Така ізоляція мов є ідеальною та має відносно стабільний порядок. Такі ідеали нелегко зберігати.

У мовних спільнотах функції й кордони двох мов будуть впливати і відображатися в політиці і практиці **білінгвальної освіти**. У ситуаціях диглосії на різних стадіях шкільної освіти використовують мову більшості чи меншості? У яких навчальних планах це функціонує? Мову меншості використовують лише для усного спілкування чи двомовна грамотність є метою навчального плану? Дисципліни наукового, технічного характеру й інформатику викладають мовою більшості чи меншості? Чи мову меншини викладають лише рік або два в початковій школі, а потім мова більшості стає панівною? (напр., перехідна білінгвальна освіта у США, див. розд. 10). Чи в школі навмисно виключають одну мову меншості як середовище для класного навчання? Мета і функції кожної мови в ситуації диглосії є символізованими і вступають у дію в шкільній ситуації. Це пов'язано з розділом 10, у якому розглянуто різноманітні форми білінгвальної освіти.

ПОЗИТИВНИЙ І НЕГАТИВНИЙ КОНТЕКСТИ

У цьому розділі відзначено потенційну важливість різноманітних функцій мови меншості і більшості. Там, де різні мови мають різні функції, ймовірно існує позитивна, а не негативна білінгвальна ситуація. Позитивна білінгвальна ситуація існує там, де додавання другої мови і культури не замінить і не витіснить першу мову і культуру. Наприклад, англомовні північно-американці, які вивчають другу мову (напр., французьку, іспанську), не втратять англійську, але здобудуть іншу мову та трохи опанують її культуру. Вигоди «доданих цінностей» можуть бути не лише лінгвістичними і культурними, але й соціальними та економічними.

Коли другою мовою і культурою оволодівають (напр., іммігранти) з метою заміщення або зміщення другої мови, може спостерігатися негативна форма білінгвізму. Це стосується менш позитивної самооцінки, втрати культурної або етнічної ідентичності з можливим відчуженням або маргіналізацією. Наприклад, іммігрант може відчувати тиск, використовуючи панівну мову, і відчувати збентеження, використовуючи рідну мову.

Коли друга мова є престижною, використовується в загальній освіті, на ринку праці, коли мову меншості сприймають як таку, що має низький статус і цінність, мови меншин можуть бути під загрозою. Замість додавання – віднімання, ділення замість множення.

Відмінність між позитивним і негативним білінгвізмом В. Е. Ламберта (W. E. Lambert, 1974) використали двома різними способами. По-перше, термін «позитивний білінгвізм» використовують тоді, коли білінгвізм має позитивні когнітивні результати для розвитку **індивіда** (див. розд. 7). Негативний білінгвізм має наслідком негативний емотивний і когнітивний вплив (напр., коли обидві мови «недорозвинені»). Лендрі. (Landry *et al*, 1991) вважає перше використання занадто вузьким, а друге використання позитивного і негативного білінгвізму більш прийнятним. Ширше використання білінгвізму стосується збагачення або втрати мов меншин, культури й етнолінгвістичної ідентичності на **суспільному** рівні. У позитивному білінгвізмі члени мовного колективу меншини мають високий рівень володіння (або набувають) обома мовами і мають позитивне ставлення до першої і другої мови (Лендрі та ін. (Landry *et al*), 1991).

Позитивний погляд на білінгвізм переважає в концепціях науковців XX ст. О. Гарсія (O. Garcia, 2009a) припускає, що погляд XXI ст. динамічніший, порівняно з гібридним, паралельним і одночасним використанням різних мов. Така «трансмовність» відображає транскультурні ідентичності і мультилінгвізм у сучасному глобалізованому світі комунікації. Динамічне одночасне використання різних мов у комунікації сприяє близьким взаємовідносинам між мовами, що є більшим, ніж доповнення.

МОВНЕ ПЕРЕМИКАННЯ І МОВНЕ ЗБЕРЕЖЕННЯ

Зі зміною пір року і погоди приходить народження і смерть, цвітіння і в'янення. Мови теж перебувають у постійному стані зміни. Такі мовні зміни можуть бути швидкими або повільними, спрямованими на регрес чи прогрес, але вони завжди є.

Загалом, мовне перемикання стосується руху мови вниз (Горнбергер (Hornberger, 2002a)). Так, є зменшення кількості носіїв мови, зменшення густоти носіїв мови серед населення, втрата рівня володіння мовою або зменшення використання цієї мови в різних галузях. Результатом мовного перемикання є **смерть мови**, хоч мову можна відновити з записів (усних і письмових). **Мовне збереження** звичайно належить до відносної мовної стабільності у кількості і поширенні її носіїв, високий рівень її використання дітьми і дорослими і її збереження в особливих сферах (напр., дім, школа, релігія). **Поширення мови** стосується збільшення – кількісного, географічного або функціонального – користувачів мови, контактів і використання (Купер (Cooper, 1989); Горнбергер (Hornberger, 2002a)).

Однак існує **небезпека** у способах використання цих термінів. По-перше, терміни неоднозначні і можуть стосуватися кількісного розміру мовної меншини, їх густоти в регіоні, високого рівня володіння мовою і використання мови в різних галузях. По-друге, це переважно соціолінгвістичні концепти. У лінгвістів власне використання цих термінів (напр., відносно змін у граматиці і словниковому запасі – див. Ромейн (Romain, 2000a)). По-третє, такі терміни як «смерть мови» і «мови під загрозою зникнення» передбачають негативні, песимістичні і незворотні ситуації. Замість цього, МакКарті (McCarthy) надає перевагу розмовам про приспані або дрімаючі мови, або якщо єписемні пам'ятки мови і спільнота мотивована воскресити її, тоді можливе повернення мови.

Різноманітні чинники створюють **мовне перемикання**. Наприклад, виїзд з регіону може бути необхідним, щоб забезпечити працевлаштування, вищу заробітну плату або просування по службі. Приїзд у регіон може бути вимушеним (напр., захоплення рабів) або добровільним (напр., гастарбайтери). Інколи такий рух груп мов меншин відбувається у межах конкретного географічного регіону. У межах країни шлюб може стати причиною перемикання на монолінгвізм мови більшості. Наприклад, білінгв зі спільноти мови меншини може одружитися з монолінгвом мови більшості. Результатом можуть стати діти-монолінгви мови більшості. Індустріалізація, урбанізація і глобалізація, які посилюються, призвели до збільшеного руху праці. Зі зростанням масових комунікацій, інформаційних технологій, туризму, доріг, морських і повітряних шляхів, мови меншин усе частіше знаходяться під загрозою. Білінгвальна освіта або її відсутність також стане чинником в ослабленні руху мов меншості або більшості.

Відносно загальний перелік чинників, що можуть створити **мовне збереження і перемикання,** запропонували Конклін та Луріє (Conklin and Lourie, 1983) (див. також Гаардер (Gaarder, 1977: 141f)). Цей перелік (зведений у таблиці на наступних сторінках) здебільшого стосується іммігрантів, а не корінних меншин, але багато чинників є спільними для обох груп. Що відсутнє у цьому переліку, то це список сфер влади (напр., перебування в підпорядкованому статусі – напр., багато латиноамериканців у Нью- Йорку).

ЧИННИКИ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ МОВИ	**ЧИННИКИ, ЯКІ СПРИЧИНЯЮТЬ ВТРАТУ МОВИ**
А. Політичні, соціальні й демографічні чинники	
1. Велика кількість носіїв, які живуть поряд.	1. Маленька кількість носіїв, які розпорошені.
2. Недавня або тривала імміграція.	2. Тривале і стабільне проживання.
3. Близькість до батьківщини і легкість подорожей на батьківщину.	3. Батьківщина далека або недоступна.
4. Перевага повернення на батьківщину, і багато хто повертається.	4. Низький рівень повернення на батьківщину або невеликий намір повернення чи неможливість повернення.
5. Активна мовна спільнота з батьківщини.	5. Мовна спільнота з батьківщини у занепаді.
6. Стабільність у використанні.	6. Зміна у використанні, особливо з сільських до міських територій.
7. Наявність працевлаштування, коли щоденно розмовляють рідною мовою.	7. Працевлаштування вимагає використання мови більшості.
8. Низька соціальна й економічна мобільність в основних професіях.	8. Висока соціальна й економічна стабільність в основних професіях.
9. Низький рівень освіти, щоб обмежити соціальну й економічну мобільність, але освічені і красномовні лідери спільноти віддані мові меншини.	9. Високий рівень освіти, що надає соціальну й економічну мобільність. Потенційні лідери спільноти відмежовані від мови спільноти за допомогою освіти.
10. Ідентичність етнічної групи, а не ідентичність зі спільнотою мови більшості через націоналізм, расизм або етнічну дискримінацію.	10. Етнічну ідентичність відхиляють, щоб досягти соціальної і професійної мобільності; це підсилюється навітизмом, расизмом та етнічною дискримінацією.
Б. Культурні чинники	
1. Установи рідною мовою (напр., школи, організації спільноти, засоби	1. Нестача установ рідною мовою.

масової інформації, заняття на дозвіллі.	
2. Культурні і релігійні церемонії рідною мовою.	2. Культурна і релігійна діяльність мовою більшості.
3. Етнічна ідентичність міцно зв'язана з рідною мовою.	3. Етнічну ідентичність ігнорують чинники, відмінні від мови.
4. Націоналістичні устремління як мова групи.	4. Кілька націоналістичних устремлінь.
5. Рідна мова – національна мова батьківщини.	5. Рідна мова не єдина національна мова батьківщини, або рідна мова охоплює кілька націй.
6. Емоційна близькість з рідною мовою, що надає самоідентичності та етнічності.	6. Низький наголос на зв'язках сім'ї і спільноти. Високі наголоси на індивідуальних досягненнях.
7. Акцент на сімейних зв'язках і зв'язках зі спільнотою.	7. Низький акцент на сімейних зв'язках і зв'язках зі спільнотою. Високий акцент на індивідуальних досягненнях.
8. Акцент на освіті рідною мовою, щоб посилити етнічне усвідомлення.	8. Акцент на освіті мовами меншин.
9. Низький акцент на освіті, якщо вона мовою більшості.	9. Прийняття мови більшості.
10. Культура несхожа на мову більшості.	10. Культура і релігія подібні до тієї, що існує мовою більшості.
В. Лінгвістичні чинники	
1. Рідна мова стандартизована й існує в письмовій формі.	1. Рідна мова не стандартизована й не існує в письмовій формі.
2. Використання алфавіту, що відносно полегшує друкування і грамотність.	2. Використання системи писемності, яку дорого відтворити і відносно важко вивчити.
3. Рідна мова має міжнародний статус.	3. Рідна мова має незначне або не міжнародне значення.
4. Рідну мову використовують у спільноті і у зв'язках з батьківщиною.	4. Неграмотність (або уміння писати й читати без використання) рідною мовою.
5. Гнучкість у розвитку рідної мови (напр., обмежене використання нових термінів з мови більшості).	5. Немає толерантності новим термінам з мови більшості; занадто велика толерантність до запозичених слів, що призводить до змішування і врешті мовної втрати.

(Адаптовано з Конкліна і Луріє (Conklin & Lourie), 1983).

Отже, можна зробити висновок стосовно розгляду важливих чинників мовного перемикання. Як ми переконалися, такі перемикання особливо стосуються економічних і соціальних змін, політиків і влади, наявності мереж місцевої соціальної комунікації між носіями мов меншин і законодавчої й інституційної підтримки, наданої для збереження мови меншини. Такі чинники допомагають прояснити, що впливає на мовне перемикання і відносну вадливість цих чинників є дискусійним і все ще незрозумілим.

Є різноманітні підходи до встановлення **причин** мовного перемикання, рівні, як-от: політичний, економічний, психологічний (напр., індивідуальний або домашній рівень) і соціолінгвістичний. Перелік відносної важливості цих чинників є спрощеним, бо вони взаємодіють і змішуються в складній пропорції. Такий список не відрізняє важливіші чинники у мовному перемиканні. Він також не показує процесів і механізми мовного перемикання. Безперечно, важко передбачити, які мови меншості більш або менш імовірно занепадуть, а які мови більш або менш імовірно відновляться.

Звичайний **сценарій для іммігрантів**,описують Р. Гарсіа та Діас (R. Garcia and Diaz, 1992: 14), назвавши його перемиканням трьох поколінь.

Більшість груп іммігрантів США пережили мовне перемикання на англійську мову як наслідок асиміляції до американського життя. Перше покоління іммігрантів утримує їхню рідну або першу мову при вивченні англійської. Друге покоління, маючи наміри асимілюватися і велику англомовну спільноту, розпочинає перемикання на англійську, використовуючи рідну мову з носіями першого покоління (батьки, бабусі і дідусі тощо) й англійську у більш формальних обставинах. Повільними темпами англійську розпочинають використовувати в контекстах, зарезервованих для першої мови. Вторгнення англійської мови у сфери першої мови є дестабілізатором рідної мови.

Врешті, третє покоління носіїв не використовує рідної мови. Перемикання завершується, коли більшість третього покоління стане монолінгвальними носіями англійської мови.

Однак **«перемикання трьох поколінь»** – не єдиний можливий приклад. Полстон (Paulston, 1994) згадує греків у Пітсбурзі, які спостерігають перемикання четвертого покоління. Вона зіставляє таке повільне перемикання з використанням стандартизованої престижної письмової мови; доступом до закладів, у яких викладають грецьку мову, і грамотності (напр., грецькі церкви у Пітсбурзі); укладання шлюбів, у яких один із партнерів є монолінгвом, носієм грецької мови з Греції. На відміну від цього, перемикання трьох поколінь серед італійців у Пітсбурзі співвідноситься з тим, що вони розмовляють нестандартним, неписемним діалектом італійської мови, яка має малий престиж; не має підтримки релігійних установ, бо вони поділяють англомовні римсько-католицькі служби, наприклад, з ірландськими священиками, монахинями і мирянами; шлюб з римо-католиками на основі релігійної сумісності є більш важливим, ніж мовна сумісність. Також,

пенсільванські аміші історично уникали перемикання трьох – чотирьох поколінь, залишаючи кордони між ними і навколишнім світом.

Батібо (Batibo, 2005) запропонував п'ятиступеневе перемикання від монолінгвізму мови меншини до монолінгвізму мови більшості, бо воно підходить більшості африканських мов меншин, і Вон Гляйх і Вьолк (Von Gleich and Wolch, 1994) виявили його в Перу: монолінгвізм мовою кечуа (1); білінгвізм, при якому мова кечуа сильніша за іспанську (2); білінгвізм, коли мови кечуа й іспанська приблизно збалансовані (3); білінгвізм, але іспанська мова домінує над мовою кечуа (4); монолінгвізм іспанською мовою (5). Однак ідея «стадій» може бути оманливою, бо зміна є поступовою у зв'язку з багатьма мовними особливостями (див. розд. 1 і 2).

Серед спільнот пенджабі, італійської, гельської й уельської в Британії, присутні випадки осіб четвертого покоління, які інколи хочуть відновити мову з її етнічних джерел. Для деяких осіб асиміляція у мову і культуру більшості неозначає самонаповнення, тому вони швидше прагнуть повернутися до власних коренів, відродивши мову і культуру смвого етнічного спадку. У Європі через зростання тиску в напрямі до європейської ідентичності, здається, що члени групи мовної меншини усвідомлюють переваги більш відчутної й особистої місцевої ідентичності. Сучасний тиск на людей стати частиною більшого цілого є результатом **суперечного балансування** закріпитиі корені у межах меншої спільноти. Місцева мова може стати цінною для забезпечення більш чіткої й конкретної ідентичності. Білінгвізм забезпечує засоби, щоб бути й інтернаціональним, і місцевим.

Рубді (Rubdy, 2008: 218) знаходить парадокс у цьому відношенні.

У спільнотах, у яких діалект утримували в освіті і соціальному житті за допомогою утверджувальних дій у компенсації колоніальних невідповідностей, стабільно протидіяли й на користь англійської мови, як бачимо в Малайзії та Ірані. У спільнотах, які приймають першочерговість англійської мови, як ключа до економічних та освітніх можливостей, відбулося повернення до локалізму, наприклад, у Бразилії та Індії.

ЗАНЕПАД І ЗНИКНЕННЯ МОВИ

Іншим шляхом визначення мовного перемикання є виявлення мов, що зникають у конкретному регіоні (Доріан (Dorian, 1989, 1998); Гренобль та Вейлі (Grenoble & Whaley, 1998)). Гал (Gal, 1979) досліджував заміну угорської мови німецькою в місті Оберварт у Східній Німеччині. Після 400 років відносно стабільного угорсько-німецького білінгвізму економічне, соціальне і родинне життя стало більше базуватися на німецькій мові. Для Гала (Gal, 1979) питанням стало не зіставлення мовного перемикання, а процес. Наприклад, (с. 3) тоді, коли індустріалізація впливала на мовний занепад в Оберварті, вирішальним питанням стало: «За допомогою яких процесів втручання або

будь-яких інших соціальних змін змінюється ефект використання мови носіями в їхніх щоденних стосунках?»

Гал (Gal, 1979) показав, як **соціальні чинники** (тобто індустріалізація й урбанізація) змінюють соціальні мережі, стосунки між людьми і зразки використання мови в спільнотах. Нові оточення виникають з новими носіями, мова приймає нові форми, нові значення і створює нові зразки соціальної взаємодії. Справді, О. Ріагіан (O. Riagian, 1997) вважає, що ірландську мову краще розуміти в термінах **соціальних мереж** носіїв ірландської мови, а не спільнот. Там, де здатність розмовляти ірландською мовою є недостатньою, структура та функціонування ірландськомовних соціальних мереж стає проблемою. Коли зменшуються рівні уміння ірландської мови і впевненість, зменшується і використання її в соціальних мережах. Це частково відбувається після того, як мовці, котрі вільно володіють ірландською, закінчують школу, й ірландська мова зникає у середовищі двадцяти – тридцятилітніх, особливо на робочому місці. Унаслідок чого в цих соціальних мережах усе частіше застосовують англійську мову.

Інше відоме вивчення проведене Доріаном (Dorian, 1981). Науковець здійснив детальне дослідження занепаду гельської мови у східному Сатерленді, регіоні на північному сході високогір'я Шотландії. В історії регіону англійська й гельська мови співіснували, однак англійську сприймали за мову з високим статусом «цивілізованої мови», а гельську за «дику», менш престижну мову. В історії східного Сатерленду останніми двома групами, що розмовляли гельською, були «крофтери» (фермери, що мали невеликі наділи землі) і спільнота рибалок. Оточені англомовними спільнотами, ці рибалки спочатку розмовляли лише гельською, а пізніше стали білінгвами англійською та гельською мовами. Рибалки сприймали себе за тих, хто має нижчий соціальний статус, так само думали і їхні сусіди. Вони мали тенденцію одружуватися у межах своєї групи. Коли рибна промисловість почала занепадати, рибалки, що розмовляли гельською мовою, почали шукати іншу роботу. **Кордони** між носіями гельської мови й англійської почали порушуватися. Перехресні шлюби замінили шлюби в межах групи, і «сторонні» люди мігрували до східної території Сатерленду. З часом спільнота втратила свою ідентичність, пов'язану з рибною ловлею, і гельська мова занепала разом з цим.

У XX ст. гельська мова в східному Сатерленді занепадала через покоління. бабусі з дідусями розмовляли лише гельською, батьки здебільшого розмовляли гельською з іншими людьми, але використовували англійську з дітьми і очікували, що діти розмовлятимуть англійською у відповідь. Діти могли розуміти гельську мову, якою розмовляли батьки, але не розмовляли нею самі.

Дім – це останній фортеця підкорена мови у змаганні з панівною офіційною мовою більшого поширення… носіям не вдалося передати мову дітям, тому немає покоління на заміну, коли вимре покоління батьків (Доріан (Dorian, 1981: 105)).

Дж. Едвардс (J. Edwards, 1985) окреслює цілком відмінну й дискусійну перспективу. «Коли мови зникають, – запитує Едвардс, – їх убили (лінгвістичний геноцид – див. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas), 2000) чи вони вчинили самогубство?» В історії мов корінних американців Канади та США й особливо в історіях африканських мов тих, хто стали рабами, існує очевидність убивства. В історії ірландської, гельської та уельської мов доводять, що ці мови вбили англійська мова і домінантне право Англії на периферії Британії. Але це дискусійне питання: чи «зруйнування» гельської мови було навмисним чи свідомим? так само, як і занедбання і неувага.

Коли носії мови меншини стають білінгвами і віддають перевагу мові більшості, наслідком для мови меншості може стати занепад, навіть смерть. Але, якщо люди рішуче налаштовані зберегти мову живою, неможливо її зруйнувати. **Мовні активісти**, різноманітні ініціативні групи, які сповідують позитивна дискримінація мов, можуть боротися за збереження мови, що знаходиться під загрозою. У Пуерто-Рико уряд увів англійську мову в школи, щоб зробити спробу перетворити острів на мультилінгвальний. Понад дві третини населення залишаються функціональними монолінгвами іспанською мовою. Ренсік (Rensick, 1993) показав, що націоналізм, політична нестабільність і взаємозв'язок між мовою та ідентичністю зробили певні групи пуерторіканців стійкими до зміни мови і використання англійської мови.

На думку Едвардса (Edwards, 1985, 1994a, 2002), **мовний перехід** часто відображає прагматичне бажання соціальної й професійної мобільності, покращеного стандарту життя, аналізів фінансових вигод. Коли пріоритетом є їжа або одяг, «Ви можете з'їсти вигляд». Інколи може існувати прогалина між риторикою мовного збереження і суворою реальністю. Це проілюстровано в історії Сполскі (Spolsky, 1889: 451).

Мій студент з племені навахо окреслив проблему доволі різко: якщо мені треба вибрати, чи жити мені в хогані (хатинці, вимощеній глиною) за милю від води, де виросте мій син і розмовлятиме навахською мовою, чи переїхати в місто до будинку з каналізацією, де він розмовлятиме англійською з сусідами, я обираю англійську мову і ванну!

Однак, коли існують занедбані мовні меншини, які змушені жити у відокремлених суспільствах, часто існує невеликий вибір, де жити і працювати. У цитаті, можливо, у члена племені навахо й був вибір. Насправді багато мовних меншин мають маленький вибір або зовсім не мають його. Отже, обирати мовне самогубство – це оманливо. Пояснення факту самогубством – це спроба «звинуватити жертву» і відвернути фокус від визначення реальних причин мовного переходу. Свобода вибору більш очевидна, ніж реальна. Часто не існує реального вибору між носіями мов меншин.

Мовний перехід і звуження мов меншин стосувалися зростання менш потужних мов більшості, як-то: англійська, іспанська, арабська, мандаринська і хінді/урду. Певною мірою білінгвізму загрожує таке зростання. Така загроза

можлива, коли білінгвізм базується на англійській мові і мові меншини, і це розглянуто далі.

Однак зупинімося на позитивніших й оптимістичніших можливостях мовного воскресіння. Для цього ми використали приклад менкс гельської мови. На цьому прикладі показано вирішальну роль, яку освіта може відігравати у швидкому занепаді мови меншини і її швидкому відновленні.

ВІДНОВЛЕННЯ МОВИ

Менкс гельська мова – це кельтська мова, що близько споріднена з гельською мовою, якою розмовляють у Шотландії, й ірландською мовою в Ірландії. Нею розмовляють на острові Мен, маленькому острові, що знаходиться між Ірландією й Англією (Гоне (Gawne, 2003)). Під час опитування 1874 р. було з'ясовано , що менкс гельською мовою розмовляли приблизно 12.350 носіїв, що становило близько 50 % населення острова. Однак Освітній акт 1872 р. заборонив менкс гельську мову в школах. Якщо дитина розмовляла мовою менкс у школі, її могли висікти. Хоча шкільна заборона не була єдиною причиною мовного занепаду, вона спричинила швидкий перехід до англійської мови. Мова, яку вилучили з освіти, дала батькам сигнал: мова стає застарілою і немає жодної цінності в працевлаштуванні або в економічному плані. Використання менкс гельської мови вдома більше не готувало дітей до школи, працевлаштування або соціального життя.

Перепис населення на острові Мен у 1931 р. показав, що на той час залишився лише 531 носій мови менкс. У 1974 р. помер Едвард (Тед) Маддрелл (див. Аблі (Abley, 2003)). Він був останнім носієм менкс гельської мови. Після того міжнародні лінгвісти визнали, що мова менкс зникла (напр., Грімес (Grimes, 2000)). Під час перепису населення на острові Мен у 1981 р. мовне питання було символічно вилучене.

Однак залишилося ще декілька носіїв, котрі розмовляли мовою менкс як другою мовою. Навіть на найнижчій точці (перепис 1961 р.) було записано 165 носіїв (як другої мови) (0,3 % населення), отже, відновлення стало можливим. До перепису 1991 р. відбулося збільшення до 643 носіїв, а перепис 2011 р. зафіксував 1689 носіїв з населення 75.315 (2,2 %). 47 % були за віком молодше 19 років (Гоне (Gawne), 2003). Визначальним є те, що декілька з цих носіїв у 2011 р. стали **новими носіями мови**, бо їхні батьки, котрі вільно володіли менкс гельською мовою як другою, розмовляли з ними цією мовою від народження. Мекс гельська мова повільно відновлюється.

Відновлення менкс гельської мови відбувається завдяки невеликій кількості ентузіастів. На відновлення особливо впливає бажання ідентичності острова Мен, який є відокремленим і відмінним від тих, які мають лише британську ідентичність. Успішно застосовують освітні програми занурення в менкс гельську мову (див. розд. 10), що називають 'Bunscoill Ghaelgagh'.

У початковій і середній школах острова Мен є заняття, де менкс гельську мову вивчають як другу мову.

Головним у цьому прикладі є те, що мову можна дуже швидко знищити через її заборону в школі й небажання використовувати вдома. Відновлення мови через шкільну освіту занадто повільне. Мову можна знищити в межах кількох десятиліть, але потрібно багато часу, щоб виростити з маленьких зерняток, а ще більше, щоб поширити. Відновлення в освіті не розпочинається лише маленькими дітьми, йому необхідна підготовка і хороші вчителі, які можуть оперувати відновленою мовою. Так, учителі долучаються до батьків, мовних активістів і тих, хто займається мовним плануванням як людською основою мовного порятунку.

Окрім суспільства і мовноїспільноти, які змінюють статус мов, окремі індивідууми також мають ревний рівень відповідальності у відновленні мови. Викладачі та учні є важливими особами в процесі такого відновлення. Цієї точки зору чітко дотримується Мак Карту (McCarty, 2010: ix). «Коли говоримо про зворотний напрямок мовного переходу й відновлення, ми навіть більше думаємо про дітей, які живуть, дихають, про їхні сім'ї і суспільства, яких стосується ця реакція».

МОВНИЙ КОНФЛІКТ

Конфлікт між етнічними групами з різними мовами не завжди відбувається мирно й гармонійно. Інколи є напруження, суперництво й дискусії. Такі дискусії не завжди призводять до конфліктів, хоч як свідчать події в Індонезії, Ефіопії, Рондо, Боснії, Сербії і на Середньому Сході, етнічні конфлікти розвиваються. Крайнім випадком може бути «лінгвістична чистка». Коли існує крайній міжетнічний конфлікт і громадянська війна, можуть здійснити спробу нав'язати мову групи, що підкорює.

Як один з інструментів **соціального контролю**, мова може стати компонентом у соціальному конфлікті. Наприклад, з монолінгвальної точки зору, можливо припустити, що мультилінгвізм подібний до Вавилонського натовпу, серед якого коли існує лінгвістична різноманітність, яка перебуває у стані хаосу. Монолінгвізм розглядають як стабільнуість, мультилінгвізм як лінгвістичну недосконалість, що призводить до проблем і конфліктів. Цю тему розглянуто в розділі 17.

Коли мови (напр., офіційні, національні, етнічні, корінні, мови іммігрантів) входять у такі конфлікти між групами, мова має тенденцію стати маркером або **символом** конфлікту, а не реальним джерелом конфлікту, який часто є расовим, етнічним, релігійним, економічним або культурним. Коли існує боротьба за владу і домінування між групами в суспільстві, мова є часто поверхневою рисою або ключовим важелем конфліктів.

Наприклад, у Сполучених Штатах поширені конфлікти про співіснування англійської мови і мов іммігрантів. Так, складною є ситуація позиції мов

іммігрантів у білінгвальній освіті. Американське суспільство занепокоєне проблемами політичного домінування, статусу, захисту економічних та соціальних позицій, а також культурної інтеграції, націоналізму й американської ідентичності. Так, мови меншин можуть, на перший погляд, здаватися загрозою національному об'єднанню, коли мова стає символом загрози. У своїй основі конфлікт більше стосується економічних і політичних переваг, політичної влади й етнічної та національної солідарності, і принаймні ідентичності (див. розд. 18).

Джерело конфлікту переважно базується на боротьбі політичної влади, економічного напруження і питань про права і привілеї. Соціальні й економічні недоліки часто лежать в основі мовних конфліктів. Мова є звичайно другорядним знаком першочергових і головних причин конфлікту. Незважаючи на це, політики й адміністратори часто чіпляються за мову, нібито вона причина конфліктів, а інколи нібито вона є засобом оздоровлення ситуації. У такий спосіб ігнорують причини, які лежать в основі. По суті конфлікти не відбуваються між мовами, вони відбуваються між носіями цих мов. Отже, ідея мовного конфлікту може бути неправильним терміном.

МОВА І НАЦІОНАЛІЗМ

Мова здавна є важливим символом національної ідентичності. Націоналізм стосується усвідомлення думки про належність до людей, що живуть на певній території, пов'язані вірою в те, що вони мають спільну культуру й історію зі спільними інституціями, і бажанням досягти або дотриматися політичної автономії. Мова допомагає створити це усвідомлення. Часто говорять, що **націоналізм** виник після Французької революції і став головним чинником політики і змін протягом XIX і XX ст. Французька революція є поворотним моментом у виникненні демократії й однаковій участі всіх громадян у процесі управління. Демократія викликала потребу національної ідентичності і заклик до **спільної національної мови**, що перевищує регіональні або етнічні відмінності. У Франції необхідність того, щоб у країні *'une et indivisible'*, призвела до недооцінювання і спроби знищення регіональних мов і культур. Так, Французька революція відзначила появу сучасної нації, з її наголосом на асиміляції і надетнічному об'єднанні через політичні причини.

Отже, особливо в другій половині XX ст. багато **груп етнічних меншин** стали занепокоєними щодо особливої ідентичності. Це призвело до бажання підтримати їхню мову і культуру, щоб досягти виміру політичного самовизначення. Мови меншин становлять собою важливі маркери етнічної ідентичності, але збереження регіональних етнічних ідентичностей розглядали як протилежність об'єднанню нації. Таким чином, уряд зробив спроби винищити мови меншин і встановити мову більшості на їхньому місці,

наприклад, за допомогою освіти і загального використання мови більшості в публічному й офіційному житті.

Нещодавно «місцем для перегонів», щодо території для кожної національності, якій багато націоналістів віддають перевагу, було кинуто виклик містам-космополітам. Виникнення мультилінгвальних міст з їхнім лінгвістично, культурно й економічно різноманітним населенням є прикладом виклику націоналізму. Зараз такі міста, як-от: Брюссель, Лондон, Нью-Йорк, Монреаль – мають мультинаціональне і перехідне населення з великою кількістю мов, ідентичностей і культур.

Концепт стану **надетнічної нації** сприйняли як необхідність у багатьох африканських та азійських країнах постколоніальної ери. Наприклад, такі країни, як Кенія, Танзанія та Нігерія, складаються з багатьох місцевих етнічних груп. Відтак, збереження надетнічної єдності вважається життєдайним для економічного й технологічного розвитку. Але накладання структури нації держави на різноманітні етнічні групи є коренем багатьох внутрішніх конфліктів у межах сучасних африканських націй. Одним практичним результатом цього є потреба мови більшості для міжнаціональних стосунків, офіційного життя й освіти, коли місцевий діалект використовують удома та по-сусідству. Це показує, що концепт держави не має на увазі незмінної культурної асиміляції та винищення місцевих мов.

Для багатьох людей націоналізм має **негативні конотації**. Він асоціюється з фашизмом XX ст. в Німеччині, Італії та Іспанії. Однією з небезпек крайніх націоналістичних поглядів є те, що вони перетинаються з деякими формами расизму і мовного імперіалізму. Далеко від ідеології, яка визнає рівність націй і право всіх націй незалежно розвиватися, расистський націоналізм має на увазі, що деякі «раси» і мови є вищими за інших. Африканський націоналізм у Південній Африці традиційно базувався на міфі про зверхність білих людей. Расистська ідеологія нацистів і неонацистів представляє екстремальну форму націоналізму, побудованого на міфі про расову чистоту (напр., Третій Рейх у Німеччині і неофашизм). Це також очевидно в сучасному британському (англійському) націоналізмі де, наприклад, групи правих екстремістів виражають свій націоналізм з вираженим расизмом і ненавистю до мов, відмінних від англійської.

Основа **націоналізму Сполучених Штатів** також належить до нещодавньої підтримки збільшеного домінування англійської мови над мовами іммігрантів. Націоналізм США не може базуватися на історичній території, що надає Сполученим Штатам масової імміграції. Більше немає спільної історії і немає загального релігійного виміру, який поєднує людей у нації. Наприклад, політичний спротив комунізму і тероризму використовували як намагання створити націоналістичну єдність, натомість націоналізм США базується навколо інших вимірів, таких, як політична свобода, емансипація, соціальна й економічна мобільність, індивідуальні свободи і права, індивідуальна організація, економічні переваги та військові

переваги і зверхність військової могутності США, політичної та економічної влади у світі. Отже, націоналізм США базується на сучасності, а не на історії, на спільних економічних і політичних зусиллях, а не на довготривалому володінні територією і оснований на самовизначенні і міцному патріотизмі. Таке підґрунтя для націоналізму США має вплив і на мовну політику Сполучених Штатів, яка віддає перевагу заміні мов іммігрантів англійською мовою.

Мову часто розглядають як знак **лояльності**. Для декого мова є лише ознакою виражати почуття належності до національної групи. Мова стає символом незалежності окремої нації й окремого народу. Мова стає важливою, щоб здобути й утримати зв'язок мовної групи. Наприклад, баски як національна група визначають власні кордони і відокремлення завдяки тим, хто розмовляє, і тим, хто не розмовляє мовою басків. Мова починає представляти ставлення до незалежності і відокремлення. Так, квебекці в Канаді роблять французьку мову символом свого прагнення до незалежності від Канади.

Однак мова є несуттєвою для націоналізму або етнічності. Занепокоєння про відданість, самовизначення і політичну незалежність не вимагають окремої мови. Африканський націоналізм не базується на мові. В Африці існує багато різних мов і діалектів, тому мова не є загальною мірою самовизначення Африки, членства або відданості, а також прагнення до самовизначення і політичної незалежності від Європи. У таких країнах, як Пакистан, саме релігія є цементом і символом відданості, а не мова. Так, мова є цінною, але не суттєвою умовою націоналізму, щоб виживати і процвітати.

Групи мов і більшості, і меншості розглядали **білінгвізм** як перепону до націоналізму (а не перевагу). Це вводить у дію розрізнення націоналізму мови більшості і меншості. Щоб виразити почуття окремої нації, для басків і каталонців стало важливим підкреслювати мову басків і каталонську мову і протестувати проти того, що мова більшості – іспанська.

Завжди існує небезпека, що мова більшості може проковтнути мову меншості, тому білінгвізм можна розглядати як нестабільний стан, як компроміс для людей, які переходять від мови меншості до мови більшості. Це не лише один можливий погляд на зв'язки між білінгвізмом і націоналізмом. Білінгвізм можна підтримати націоналізмом, особливо в тих регіонах, де існує різноманітність етнічних груп і де група є чисельно меншою, але використовує мову більшості як рідну.

Політичні зрушення в усьому світі змінюють концепт націоналізму. У **Китаї**, де існують 55 визначених «національних меншин» і нещодавно поширено англійську мову, мовна політика є «одним з найбільш критичних і складних питань» (Блахфорд (Blachford), 2004a: 154) і має тенденцію «створити національну єдність, поєднуючи національні меншини в хань (систему передачі звуків китайської мови кирилицею) і комуністичну культуру, і одночасно підтримує політичну стабільність, звертаючись до проблем населення меншості » (Блахфорд (Blachford), 2004b: 99).

У Європі зі зростанням Європейського Союзу і прагненням до європеїзації, розвивається почуття більш глобальної ідентичності, а не лише національна ідентичність. У світі Інтернету починають з'являтися глобальна економія і легкість транспортного сполучення між країнами, зростання економічної і політичної незалежності у світі, нові форми відданості й ідентичності.

Так, **наднаціоналізм** розпочинає впливати на мови. Рух до над-націоналізму може мати позитивний вплив на білінгвізм. Прагнення поділяти ширшу ідентичність (напр., бути європейцями або частиною глобального села, може призвести до реакцій серед індивідів. Належність до наднаціональної групи може спочатку вимагати місцевої відданості, вкорінення в місцеву групу, зв'язану почуттям належності до комуни, і бути здатним психологічно ідентифікувати себе з великими наднаціональними групами. Так, білінгвізм мовою більшості і мовою меншості може стати важливим у тому, щоб здобути почуття вкорінення в місцевість, а також належності до зрослої ідентичності.

Політичне домінування англійської мови як світової визначає більший тиск на те, щоб бути білінгвом чи мультилінгвом англійською або іншими мовами. У таких країнах, як наприклад, Бруней і Малайзія, цінність англійської мови для доступу інформації і світової торгівлі призвела до зростання англомовних білінгвів.

АНГЛІЙСЬКА ЯК ГЛОБАЛЬНА МОВА

Інколи поширення англійської мови в усьому світі розглядають позитивно, оскільки це забезпечує позитивні характеристики глобалізації. Інші розглядають таке поширення неприхильно, бо це призводить до втрати маленьких мов меншості, колонізації й лінгвістичного імперіалізму. Існують ідеологічні позиції, до яких необхідно додати перспективи індивідів, які розмовляють різними формами англійської мови як рідної і як міжнародної, а також визнання різноманітних англійських мов у світі.

Англійська мова – це більше, ніж одна мова. Вона має місцеві та міжнародні виміри, постійно змінні і складні. Вона взаємодіє з культурним спадком і загальною культурою, технологією і подорожами, ідентичністю і належністю до уявних спільнот. Вона могутня і поширена, але стосується нерівності доступу й асиміляції іммігрантів, надаючи владу одним і забираючи владу від інших.

Ситуація з англійською мовою і її стосунком до білінгвізму є однаковою в усьому світі, але різниться численними чинниками, включаючи місцеву політичну ситуацію, інші мови, якими розмовляють у країні, міжетнічні стосунки і культурне ставлення. Та в останнє десятиліття, усе більше наполягають на включенні англійської мови до навчального плану в багатьох країнах світу. Це частково базується на економіці, у якій домінує англійська мова, фінансових і політичних асоціаціях з мовою. Однак, на думку Ромнахама

(Romanathan, 2005), також може бути парадоксальне відродження діалектів як слабке протистояння англійській мові.

Ситуації з англійською мовою поділяють на три прості категорії, які взаємопов'язані (Качру (Kachru, 1992); Качру та ін. (Kachru *et al*., 2006) МакКей (MacKay, 2010), див. критику Девей і Леунг (Dewey & Leung, 2010)): країни, де англійська мова є першою мовою для більшості населення; країни, де англійською розмовляють як другою мовою і вона має офіційний статус; країни, де англійська мова не має офіційного статусу, але використовується (напр., у бізнесі, мультинаціональному спілкуванні). Це здебільшого призводить до відносного ENL (English as a Native Language – англійська як рідна мова), ESL (English as a Second Language – англійська як друга мова) і EFL (English as a Foreign Language – англійська як іноземна мова).

Англійська мова є доінуюючою мовою у світі, бо вона є поширеною як рідна мова, як друга мова або іноземна мова (В. Удвардс (V. Edwards, 2004)). Розглянемо датальніше ці три категорії:

1. У багатьох країнах **англійська мова є першою мовою** і часто єдиною мовою більшості населення. У Сполучених Штатах, Австралії, Канаді, Об'єднаному Королівстві, Ірландії і Новій Зеландії більшість населення є англомовними монолінгвами. Інколи існують «країни внутрішнього кола». Історично поширення англійської мови в пробудженні політичного й економічного життя призвело до занепаду, а інколи й до вимирання корінних мов у всіх тих країнах. В Ірландії англійська мова поступово витіснила ірландську мову в XIX ст., і хоча ірландська мова все ще є офіційною мовою в Ірландії і має велике символічне значення для більшості ірландців, щоденно нею розмовляє меншість населення (прибл. 6 %). У Сполучених Штатах мови корінних американців й інші мови, якими розмовляють іммігранти з Європи й інших континентів, зупинилися у розвитку через англійську мову, яка стала символом національної єдності і спільною мовою. У багатьох країнах народи (напр., маорі в Новій Зеландії та носії ірландської мови в Ірландії) ведуть боротьбу за те, щоб зберегти свої національні мови на тлі домінування англійської мови.
2. У багатьох країнах світу **англійська мова співіснує з іншими мовами** в білінгвальних або мультилінгвальних ситуаціях. У колишніх британських колоніях або «країнах зовнішнього кола» англійська часто залишалася офіційною мовою або однією з офіційних мов (Едвардс (Edwards), 2004). Вона все ще широко застосовується в офіційних контекстах та освіті (напр., Південна Африка, Індія). Більшість населення не розмовляє англійською як першою або рідною мовою. Нею може розмовляти лише ексклюзивна соціальна еліта і її можуть використовувати в соціальних контекстах (напр., офіційний або формальний контексти).
3. У багатьох країнах світу «поширеного кола» **англійська мова не має офіційного статусу** і нею не розмовляє більшість населення. Але у цих країнах англійську мову визнають як важливу і престижну мову, і населення

звертається до цієї мови в конкретних сферах (напр., Японія, Китай, Мозамбік, Таїланд, Малайзія). Іншим прикладом є республіки колишнього Радянського Союзу, де білінгви раніше розмовляли своїми місцевими мовами та російською мовою. В інших країнах Східної Європи (напр., Словенія) англійська мова не має офіційного статусу, але молодь розмовляє нею все більше. Важливим стає вивчення англійської мови як іноземної в школах, а також використання її в бізнесі та промисловості. Англомовні фільми показують з субтитрами на телебаченні та в кінотеатрах, набувають поширення англомовні популярні пісні. Імовірно, що корінна мова перейняла багато англійських слів, й англійська мова широко використовується в рекламі, щоб підкреслити владу, популярність і престиж.

Робимо спробу розподілити англійську мову на три категорії, як-от: (1) внутрішнє коло – перша мова, (2) зовнішнє коло – друга мова, (3) поширене коло – іноземна мова, важча, яка не сприймає різноманітні складнощі. Взаємодія в усьому світу, де англійську мову часто використовують, показує швидше її різноманітність, ніж стабільність. Як вважає Шохамі (Shohamy, 2006), англійську як глобальну мову використовують і формують мільйони носіїв, які створюють безкінечні типи англійської мови, так що англійська мова наразі належить усім і нікому, не належить жодній специфічній нації або мовній групі, але всім тим, хто розмовляє нею, незалежно від походження, компетенції або культури.

Поширення англійської мови

Поширення англійської мови з часом, як і будь-якої іншої престижної мови, відбувалося різноманітними шляхами, включаючи політичне домінування, підкорення діалектів, торгівлю, колонізацію, еміграцію, освіту, релігію і засоби масової інформації. Через такі канали англійська мова проникла до найвіддаленіших куточків світу. Але вплив цих чинників і рівень намірів у домінуванні або змінах, заподіяних ринком, багато дослідників заперечують (напр. Андерсон (Anderson, 2003) Брутт-Гріффлер (Brutt-Griffler, 2002), Філіпсон (Philipson, 1992, 2003); Раманатан (Ramanathan, 2005); Вейш (Vaish, 2008a, 2008b); увесь випуск «Журналу мови ідентичності й освіти» (*Journal of Language, Identity and Education),* 4 (2)).

Приблизно 375 мільйонів людей у всьому світі розмовляють англійською як першою мовою (Градол (Graddol, 1997)). На англійській мові базується креольська мова і мова піджин, це збільшує кількість до 400 мільйонів носіїв (Крістал (Crystal), 1997a). Кількість носіїв англійської як другої мови є більш дискусійною, часто називають цифри від 100 мільйонів до 400 мільйонів. У загальному огляді Крістала (Crystal, 1997a) названо 350 мільйонів, а в Градол (Graddol, 1997) 375 мільйонів. Відмінності виникають через те, що в багатьох країнах необхідні припущення або оцінки й критерії, за якими визначають носія другої мови (див. розд. 1), є різними – див. Крістала (Crystal, 1995, 1997a).

Кількість тих, хто вивчив англійську як іноземну мову, також коливається – від 100 мільйонів до 1100 мільйонів, залежно від того, скільки тривало навчання. На думку Градола (Graddol, 2006), кількість людей, котрі вивчають англійську мову, скоро сягне двох мільярдів осіб. Зрештою, за середньою оцінкою Крістала (Crystal, 1997a), загальна кількість носіїв англійської мови у світі визначається від 1200 до 1500 мільйонів осіб.

Кількість носіїв є менш важливою, ніж **престижні сфери і функції**, у яких англійська мова поширена і часто домінує. Міжнародний **престиж англійської мови** й англомовних націй і популярність англо-американської культури асоціюються зі статусом, владою і багатством. Доступ до англійської мови передбачає доступ до цінних форм знання і доступ до заможних соціальних і професійних позицій.

Як глобальна мова, англійська стала домінантною у багатьох престижних сферах і функціях: міжнародна комунікація, наука, технологія, медицина, комп'ютери, друкарство, періодичні видання, міжнаціональний бізнес, туризм, торгівля, кораблебудування, авіація, реклама, дипломатія, міжнародні організації, засоби масової інформації, дозвілля, нові агенції, Інтернет, політика, молодіжна культура і спорт.

Крістал (Crystal, 1997b) вказує на те, що 80 % інформації в Інтернеті зберігається англійською мовою і що понад 150 мільйонів людей у 120 країнах слухають англомовні радіопрограми. Він оцінює, що понад 50 мільйонів дітей вивчають англійську мову в початковій школі і понад 80 мільйонів у середній школі (у цих цифрах не враховано кількість дітей у Китаї, що швидко зростає).

Таке широке використання англійської мови забезпечило поширення англо-американської культури, установ, способів мислення і спілкування. Англійська мова перейняла на себе деякої функції інших мов і навіть замінила ті мови.

Майбутнє англійської мови

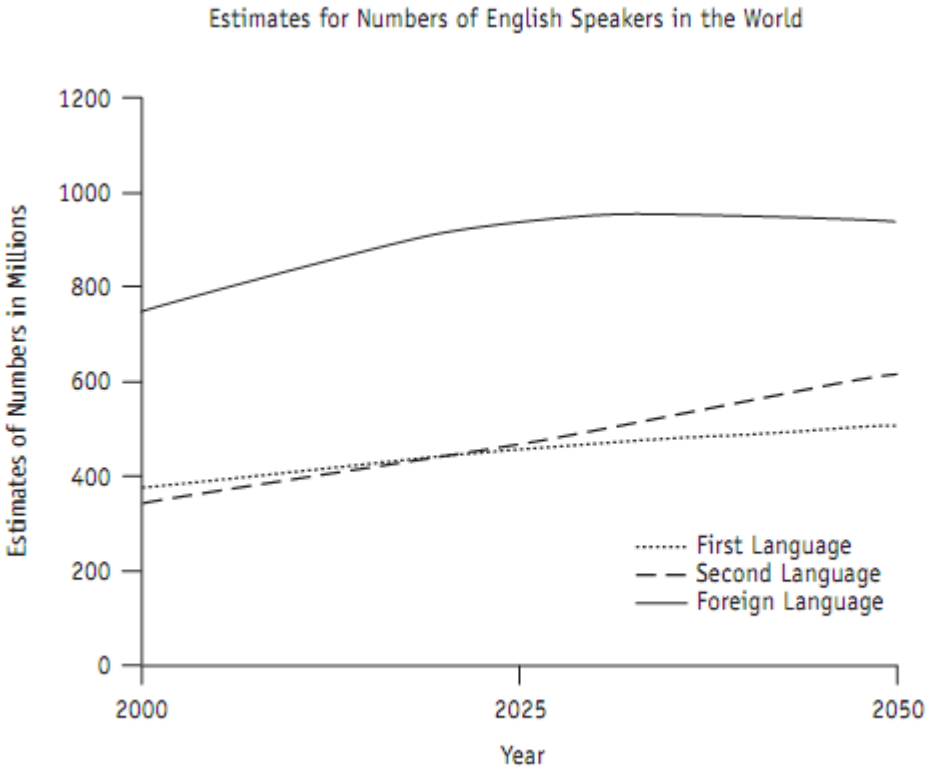
У наступних графіках показано оцінки майбутнього англійської мови, іспанську мову додано як пункт порівняння в другому графіку (адаптовано з Крістала (Crystal, 1997a) і Граддола (Graddol, 1997)).

Учені багато дискутують щодо **переваг і недоліків англійської мови** (напр., Брутт-Гріффлер (Brutt-Griffler), 2002; Крістал (Crystal, 1997a); Голл та Еггінгтон (Hall & Eggington (eds), 2000); Голбороу (Holborow, 1999); Горнбергер і Вейш (Hornberger & Vaish), 2008; Філіпсон (Philinson, 1992); Раманатан (Ramanathan), 2005; Вейш (Vaish), 2008a, 2008b; увесь випуск «Журналу мови ідентичності й освіти» (*Journal of Language, Identity and Education)*, 4 (2)). З одного боку є ті, хто вважає англійську мову цінною, наприклад, для міжнародного і міжкультурного спілкування, фактично глобальною мовою, відносно нейтральним засобом для спілкування (напр., на територіях міжетнічного напруження і битв за домінування однієї етнічної

групи над іншою), мовою, яка надає доступ до вищої освіти високої якості. Країна, яка розвивається і забезпечує вивчення та використання англійської мови в торгівлі і бізнесі, може одночасно забезпечити можливості в економіці і працевлаштуванні. Однак англійська мова не єдина в цьому сценарії, наприклад, іспанська, мандаринський діалект китайської мови й арабська також мають зростаючий економічний престиж і асоціації працевлаштування.

Багато людей на всіх континентах прагнуть вивчати англійську мову і сприймають англійську **як універсальну практичну мову**. Ті, хто вивчає мову, прагне засвоїти англійську не лише для проникнення в англо-американську культуру, але як міжнародну мову, що сприяє торгівлі й комерції і міжнародній мультинаціональній комунікації. Такі учні сприймають спілкування англійською мовою як засіб спілкування в економічній і політичній (а не культурній і соціальній) сферах.

Приблизна кількість осіб у світі, які розмовляють англійською мовою



(адаптовано з Гредола (Gradol, 1997)

У таких ситуаціях тавро англійської як мови колонізатора заміщає позитивне ставлення до мультинаціонального функціонування англійської мови в глобалізації (Горнбергер і Вейш (Hornberger & Vaish, 2008)). Однак залишаються «довгі тіні» нерівності й розподілу на класи і підкорених. Їхня англійська мова може бути більш гібридною, яка прийнятна, «щоб відобразити

місцеві шляхи думок, знання, поведінки, дій і причин» (Раманатан (Ramanathan, 2005: vii)).

Зростання англійської мови в регіоні часто забезпечує меню для різноманітного спілкування і поведінки. Перехід з японської мови на англійську забезпечує поведінку, яка більше англо-американська, ніж японська (напр., менше вказує на стосунки статусу і влади). ‘McCommunication’ вважає, що коли використовують англійську мову, то аналогічно застосовують її норми поведінки.

Поширення англійської мови в Китаї є прикладом швидкого поширення англійської як універсальної мови (Ло Біанко (Lo Bianco), 2009). Близько 200 мільйонів людей у Китаї вивчають англійську мову, і кількість їх зростає. Це включає більшість Хен (90 % населення), котрі можуть стати білінгвами і багато мовних меншин, які можуть стати трилінгвами. У січні 2001 р. англійська мова стала обов’язковою в Китаї з третього класу. Нову програму з англійської мови для старшої середньої школи видали у квітні 2003 року, у ній наголосили на міжособистісному спілкуванні (Ло Біанко (Lo Bianco, 2009)). У 2001 р. Міністерство освіти Китаю вимагало, щоб університети забезпечували від 5 % до 10 % навчання у програмах підготовки бакалаврів англійською або іншою іноземною мовою. Мета поширення англійської мови в Китаї – інтернаціоналізація, модернізація, світовий вплив, економічні вигоди, торгівля і «гуманістичні» причини (Ло Біанко (Lo Bianco, 2009)).

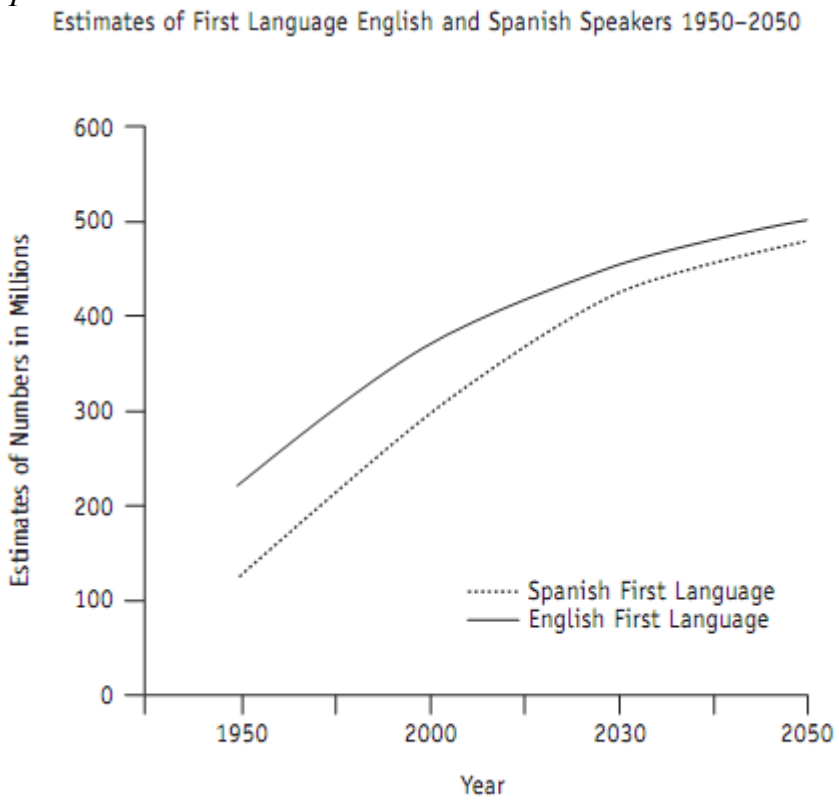
З іншого боку, є критична перспектива, яка розглядає англійську мову як частину **лінгвістичного імперіалізму**, як домінування США й інших англомовних країн, як засіб відтворення структурних, культурних, освітніх й економічних нерівностей, що забезпечують капіталістичні економічні переваги і контроль та пригнічують слабкі мови меншин і їхні народи.

Тому Ганді (Gandhi, 1927) звинувачує англійську мову в тому, що вона є токсичною, позбавляє національності таку країну, як Індія, і заохочує розумове рабство до англосаксонських форм мислення й культури. Він стверджує, що англійську використовували в деяких мультилінгвальних спільнотах, щоб назавжди колонізувати і зберегти владу панівної еліти. Англійська мова створила лінгвістичну єдність, що є культурно, інтелектуально, духовно й емоційно обмежувальною. Інші мови описують як ізольовані, етноцентричні, ворожі й антинаціоналістичні. Твердження про домінування англійської мови стає засобом, за допомогою якого еліта виправдовує обмеження і підтримує нерівність.

Нерівність між **ісламом й англійською мовою** є темою гострого занепокоєння в результаті проблем, що виникли через (Кармані і Пеннікок (Karmani & Pennycook, 2005)) введення англомовної армії в ісламські землі (напр., Ірак), різноманітну політику «війни проти тероризму» і вторгнення, унаслідок відтворення роботи християн, особливо фундаменталістської природи (Пеннвкук і Маконі (Pennycook & Makona, 2005)) і через зв’язок англійської мови із соціальною елітою та привілеями ісламських країн.

Рахман (Rahman, 2005) заявляє, що є три ісламістські реакції на англійську мову: прийняття англійської мови й асиміляція до англомовної культури; відхилення і прийняття, засноване на релігії й ідентичності та цінностях, яким віддають перевагу; прагматична утилізація, щоб поділитися владою і знаннями, збільшити багатство і соціальний статус і «вивчити мову свого ворога» (Кармані і Пенвкук (Karmani & Pennycook, 2005)). У той час, коли відбуваються зіткнення культурних цінностей і поляризація конфлікту між ісламом і Заходом, культурою англофонів, це не є позицією ісламу, якому віддають перевагу. Могд-Асраф (Mohd-Asraf, 2005) вважає, що Коран читають багато мусульман, які вивчають інші мови і отримують мудрість з інших культур через їхні мови. Поки дитина повністю не проникла в мусульманський спосіб життя, на думку Могд-Асрафа (Mohd-Asraf, 2005), білінгвізм і бікультуризм не мають доповнювального (адитивного) ефекту. Тому що мусульманство – це більше ніж світова релігія, це спосіб життя, джерело ідентичності, погляд на світ, політична сила, яка регіонально пов'язана з багатими резервами нафти і стосується арабської мови як священної і для когось щоденної (Кармані (Karmani, 2005)). Якщо дитина міцно вкорінилася в таку ісламську ідентичність і культуру, то саме тоді, вважає Могд-Асраф (Mohd-Asraf, 2005), вивчення англійської дає нові можливості, а не конфліктує, поки англійська мова і англомовна культура не стають панівними.

Оцінювання першої мови носіїв англійської й іспанської мов у 1950-2050 рр.



(адаптовановано з Гредола (Gradol, 1997)

Хоча це не мова домінує, а люди, які її використовують. Мова, як-от англійська, не є внутрішньо домінантною. Жодна мова не є схильною до пригнічення, домінування, вестернізації, секуляризації або імперіалізму. Це носії тієї мови є гнобителями або домінантами. Хіба англійська мова надає владу або розділяє, це ті, хто нав'язує, навчає, вивчає або використовує її, роблять мову такою. Небезпека в тому, що мова стає символічним цапом-відбувайлом для політичного й економічного домінування, яке фактично є наслідком дії людей і політики.

Як попереджає Давіс (Davis, 1996), провина колонізації і бажання відійти до лінгвістичної «природи і простоти» не повинні запобігати тому, щоб ми визнали, що англійська мова дає можливість для підвищення особистого статусу людини, модернізації (напр., технологія, наука), глобальній економіці і міжнародному спілкуванню (Граддол (Graddol), 1997, 2006; Граддол і Майнгоф (Graddol & Meinhof), 1999). На думку Дорнея та ін. (Dornyei *et al*.), англійська мова стає мовою міжнародного спілкування (*lingua franca*) у світі, забезпечуючи засіб прямого спілкування (напр., особисте спілкування, телефон, електронні листи, Інтернет) між людьми різних мов, культур та економік. Через це у студентів часто виникає потужна мотивація вивчати англійську мову.

Наприклад, у Євросоюзі приблизно 83 % учнів учать англійську, а лише 32 % вчать французьку і 16 % – німецьку (Латін (Latin), 1997).

Однак варто розуміти переваги для індивідів у глобалізації англійської мови на основі **елітизму** і гегемонії, яку часто приписують англійській мові (Дікер (Dicker), 2003; МкГроарті (McGroarty), 1997; Пеппікук (Pennycook), 1994; Вілей (Wiley), 2005b; Вілей і Люкс (Wiley & Lukes), 1996). Толлефсон (Tollefson, 1986) виявив, що англійську мову використовували на Філіппінах як засіб «створення і збереження соціального розшарування, що служить економіці, над якою домінує маленька філіппінська еліта й іноземні економічні інтереси» (с. 186). Тоді як соціальна психологія може розглядати роль англійської мови на Філіппінах як «інструментальний мотиватор», реально англійська мова є засобом боротьби за політичну владу і матеріальне багатство. Немає нічого політично нейтрального в носіїв мови більшості.

У **Сполучених Штатах** приблизно 90 % дорослих володіють певним рівнем англійської мови або варіантами англійської мови, як-от ебонікс (див. Рамірес та ін. (Ramirez *et al.,* 2005)). Афро-американські варіанти англійської мови в США демонструють, що «стандартна англійська мова» і ебонікс існують у владній ієрархії. Спроба подавити варіанти і норми, які походять зі шкільної писемної англійської мови, а не з усної англійської мови, «пояснює, чому діти мають іти до школи, щоб *вивчати* «рідну» мову… надаючи перевагу одним студентам і забираючи перевагу від інших» (Вілей (Wiley, 2005b: 6)).

Для когось поширення англійської мови було пов'язане зі зменшенням і зникненням деяких корінних мов (Філіпсон (Phillipson), 1992). Стверджують,

що поширення англо-американської культури спричинило послаблення і знищення місцевих, корінних культур. Таке поширене використання англійської мови означає, що англомовна культура, англомовні установи і англомовний спосіб мислення і спілкування є поширеними. Тоді англійська мова має тенденцію перейняти на себе функції інших мов і навіть замінити самі мови, наприклад, у технологіях, комунікаціях і дозвіллі. Англійська мова стала домінантною мовою в країні. Вона може прийняти на себе деякі функції інших мов у країні (напр., у бізнесі, засобах масової інформації) і перетворитися на джерело зовнішніх зв'язків, наприклад, політики, комерції, науки, туризму і дозвілля.

Через значне поширення англійської мови виникла небезпека у тому, що англійська не заохочує білінгвізм, відбувається швидкий перехід до англійської мови, як до тієї мови, якій віддають перевагу, особливо в школах. Англійська мова перетворилася на офіційну мову або національну мову (напр., Сінгапур, Індія, Кенія), а місцеві діалекти можна розглядати як нестандартні мови, мови соціального і політичного домінування і мови з меншим статусом і престижем. Просунута шкільна освіта, наприклад, у Кенії, часто вимагала, щоб англійська стала головною мовою в класі. Використання діалектів у класі розглядається як нижчий статус для бідних або менш соціально й економічно мобільних людей. В Індії англійська мова часто функціонувала як мова міжнародного спілкування, особливо серед високоосвічених груп еліти (хоча гінді стала звичайною мовою в Індії).

Є винятки в зростанні ролі англійської мови в різних країнах світу. Якщо країна має «великі традиції», місце англійської мови може бути обмеженим, особливо сучасними або окремими функціями. Наприклад, в арабських та ісламських країнах і деяких східних країнах, як Малайзія, значне поширення релігії й націоналізму може допомогти стримати англійську мову від проникнення в різні сфери. Хоч в інших країнах, наприклад,у Сінгапурі та Індії, англійську мову прийняли як об'єднувальну між різними регіонами і як спільну мову. В Індії є 15 мов, що мають конституційно гарантований статус, англійська мова і мова гінді – головні мови для комунікації між різними регіонами.

Коли є реакція проти англійської мови як мови колонізатора, аргументи здебільшого набувають різних вимірів: стверджують, що англійська створює антинаціоналізм і може зруйнувати рідні культури; що англійська введе матеріалізм і цінності, які можуть зруйнувати релігію людей (напр., іслам, гінді, індуїзм, буддизм); що люди, котрі вивчають англійську мову, не будуть мати свого коріння, а перебуватимуть у підвішеному стані; декадентські західні цінності, серед яких сексуальна вседозволеність, вживання наркотиків і нестача поваги до старших, будуть передаватися через мову; англійська принесе розшарування в країні, у суспільстві та в сім'ях, у спільнотах, відмежовуючи тих, хто розмовляє англійською мовою, і тих, хто віддає перевагу руху до англійської мови; що існуватиме вороже ставлення

від традиційної культури, успадкованих цінностей і вірувань, а також нестача індивідуальної й унікальної ідентичності.

На думку Граддола (Graddol, 2006), поширення англійської мови вже досягло свого **піку**. Він бачить ознаки того, що глобальне домінування англійської мови в майбутньому зникне. З поточними змінами в інтернаціоналізмі, глобальній економіці, глобальних компаніях, технології і телекомунікаціях, міжнародна інформація й економіка від монолінгвальних англомовних операцій можуть рухатися у світі до тих, де мови, наприклад, іспанська, арабська і мандаринський діалект китайської мови, зростають у використанні. Наприклад, зростаючі головні економіки Індії та Китаю, Бразилії і Росії вже вказують на те, що глобальна англійська мова, а не рідна мова стануть престижним діалектом у майбутньому. У цьому світі білінгви та мультилінгви матимуть більшу економічну цінність, ніж монолінгви.

Попри те, що англійська мова значно поширилася в останні десятиліття, Граддол (Graddol, 2006)відзначає, що до неї як до світової мови приєдналися ще три мови: іспанська, арабська та мандаринський діалект китайської мови (путогуа). Наприклад, у різних країнах Південно-Східної Азії починають вивчати мандаринський діалект китайської мови. Кількість носіїв іспанської мови приблизно така сама, як і англійської. Арабська мова зростає демографічно швидше, ніж інші світові мови, з сильним релігійним профілем і профілем юного віку, і як мова вона має міжнародний стандарт, що зростає. Таким чином, глобальне домінування англійської мови може змінюватися, роблячи мультилінгвізм більш цінним, ніж англомовний монолінгвізм. Білінгвізм стає звичайною справою (див. розд. 19). «Особи, які володіють двома мовами є привабливими у бізнесі, бо вони конкурентоспроможні на мультилінгвальному ринку» (Блок і Камерон (Block & Cameron), 2002:7).

ВИСНОВКИ

У цьому розділі зроблено акцент на груповому і соціальному рівнях мови, а також на рівні спільноти. Для двох мов, що співіснують у регіоні у відносно стабільних відносинах, використовують термін «диглосія». Мови більшості і мови меншості постійно контактують, іноді вони перебувають у конфлікті. Взаємозв’язки між двома мовами мають тенденцію змінюватися постійно внаслідок різноманітних культурних, економічних, лінгвістичних, соціальних, демографічних і політичних чинників.

Корінні мови поширені на визначених територіях і застосовують територіальний принцип для свого збереження. Мовні меншини іммігрантів можуть використати й персональний принцип: їхня мовна група має об’єднувальні етнічні характеристики й ідентичність. Але майбутнє мов має свій розвиток. Історія націоналізму і сучасна роль глобальної англійської мови показує, що доля мов стосується ширших соціальних, політичних й економічних питань. Майбутнє світових мов і майбутнє англійської

як світової мови залежить не лише від поведінки осіб, але й від економічних, соціальних і символічних цінностей, приєднаних до різних мов, від підтримки інституцій і не менше від регіональної і глобальної політики.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Диглосію застосовують, щоб описати й проаналізувати дві мови, що співіснують у суспільстві у відносно стабільних відносинах через різноманітне вживання цих мов.
- Територіальний принцип є заявкою мови на певну географічну площу, тоді як особистісний принцип є заявкою на право застосовувати мову, основаною на індивідуальній властивості мови, що належить мовцям, куди б вони не подорожували країною (напр., у Канаді).
- Мови меншин можуть зникнути за три покоління, коли дідусі й бабусі були монолінгвами мовою меншини, а вже їхні онуки стали монолінгвами мовою більшості. Білінгвальні батьки в другому поколінні є проміжною ланкою.
- Відновлення мови є повільним процесом і часто розпочинається кількома ентузіастами.
- Мова є ключовим символом національної ідентичності і розглядається як ознака лояльності.
- Англійська мова поширюється швидко, здебільшого як друга й іноземна мова. Багато сперечаються про її переваги як міжнародної мови, а також про її впливи на майбутнє мов меншин. Бівлінгвізм і монолінгвізм англійською мовою й іншою мовою зростає глобально.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BLOCK, D. & CAMERON, D (eds), 2002, *Globaliazaton and Language Taching*. London: Routledge.

BRUTT-GRIFFLER, J., 2002, *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

GRADDOL, D., 2006, English Next. London: British Council. britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf.

KAPLAN, R. B. (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

MESTHRIE, R. (ed.), 2001, *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Press.

ROMAINE, S., 2000a, *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. У групі або з партнером зробіть список абревіатур чинників мовного переходу з Конкліна і Лур'є (Conklin & Lourie, 1983). За п'ятибальною шкалою (5=дуже важливо, 4=досить важливо, 3=ні важливо, ні неважливо, 2=досить неважливо, 1=неважливо) оцініть своє сприйняття сили впливу цих чинників на мовний перехід.
2. Який статус, сферу використання і функції має англійська у вашому регіоні? Чи змінилися вони в останні десятиліття? Опитайте три або чотири місцевих жителі, які можуть мати достовірну інформацію про майбутнє англійської мови у вашому регіоні? Ви передбачаєте, що англійська мова зростатиме у вашому регіоні? Якщо так, то як і чому?
3. Знайдіть кілька сімей іммігрантів у вашому регіоні. Чи є «перехід трьох поколінь» очевидним у деяких або в більшості цих сімей? Які причини для зміни мови називають ці сім'ї? Які чинники не сприяли збереженню мови?

РОЗДІЛ 5

РАННІЙ РОЗВИТОК БІЛІНГВІЗМУ

ВСТУП

ТИПИ ДИТЯЧОГО БІЛІНГВІЗМУ

ОДНОЧАСНЕ ОВОЛОДІННЯ БІЛІНГВІЗМОМ І МУЛЬТИЛІНГВІЗМОМ
Відмінності між двома мовами в ранньому дитинстві
Збереження двох мов
Вибір мови батьків

ТИПИ ОДНОЧАСНОГО ОВОЛОДІННЯ
Категорії раннього дитячого білінгвізму

ВИВЧЕННЯ ВИПАДКІВ РАННЬОГО БІЛІНГВІЗМУ
Неповні сім'ї і білінгвізм

ТРИЛІНГВІЗМ/МУЛЬТИЛІНГВІЗМ

ПЕРЕМИКАННЯ КОДУ ТА ЗМІШУВАННЯ КОДІВ

РОЛЬ ДІТЕЙ У ТЛУМАЧЕННІ МОВИ ТА ПЕРЕДАВАННІ ПРАВИЛ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 5

РАННІЙ РОЗВИТОК БІЛІНГВІЗМУ

ВСТУП

У цьому розділі розглянуто різні шляхи, за допомогою яких діти стають білінгвами. Є кілька шляхів до білінгвізму, одні з народження, інші – набагато пізніше (див. розд. 6). Такі **шляхи** охоплюють: оволодіння двома мовами в ранньому дитинстві вдома; оволодіння другою мовою на вулиці, у ширшій спільноті, у дитячому садочку, початковій або середній школі; а також потім вивчення другої або іноземної мови на заняттях для дорослих та курсах або в неформальному спілкуванні з іншими. У цьому розділі визначено, як стають білінгвами в ранньому дитинстві (напр., перед формальною освітою), і розглянуто деякі питання, залучені до цього неформального аспекту планування мови.

Як ми проілюстрували у попередніх розділах цієї праці, дискусії з білінгвізму мають включати психологічні, лінгвістичні, соціальні та освітні чинники. Далі буде показано, що політичні чинники також вкрай важливі в розумінні білінгвізму і білінгвальної освіти. У той час, як психологи і лінгвісти вивчають розвиток двох мов у дітей, важливо водночас оцінити **соціальний і політичний контекст**, у якому діти оволодівають двома мовами. Ранній білінгвальний розвиток удома, наприклад, не відбувається в ізоляції. Він відбувається у межах суспільства, країни і культури, що означає, що дім оточений очікуваннями, тиском і політикою.

Наприклад, якщо особа належить до спільноти іммігрантів, групи еліти, мовної групи більшості або меншості, то це є важливими соціальними або «макро» впливами на оволодіння білінгвізмом (Бейлі і Шектер (Bayley & Schecter, 2003)). Валдес (Valdes, 2003) і Піллер (Piller, 2001) окреслюють різні очікування привілейованих білінгвів середнього класу і вищого класу (напр., діти дипломатів змушені вивчати дві престижні мови), діти, що розмовляють мовою більшості, але живуть у спільнотах мов меншості, діти, які розмовляють мовою меншості, але живуть у спільнотах більшості (напр., іммігранти, корінні американці). У кожній з цих груп тиск суспільства і сімейне планування мови може надавати підтримку або створювати конфлікт, що впливає на вибір, доступ або мовні наслідки. Також є «мікро» оточення, такі як вулиця, дитячі ясла і садок, школа, місцева спільнота або сім’я, що одночасно сприяє білінгвізму. Ці контексти можуть зробити подвійне

використання мови дитиною таким, що постійно **змінюється**, а не є постійним феноменом.

Різноманітність індивідуальних відмінностей і соціальних контекстів дозволяє зробити узагальнення щодо розвитку білінгвізму як ризикованого і складного процесу. Тому розділ розпочато типологією розвитку дитячого білінгвізму.

ТИПИ ДИТЯЧОГО БІЛІНГВІЗМУ

Можливо, що у світі багато дітей стає так само білінгвами, як і монолінгвами, і, мабуть, навіть більшість стає білінгвами, а не монолінгвами (Тукер (Tucker, 1998). Деякі діти від народження стають білінгвами майже без зусиль. Інші вивчають мову в школі або пізніше, уже в дорослому віці. Існує початкова відмінність між **одночасним і послідовним дитячим білінгвізмом**. Одночасний дитячий білінгвізм полягає в тому, що дитина набуває дві мови у той самий час з народження, інколи його називають дитячим білінгвізмом, оволодінням білінгінзвізмом і білінгвальним оволодінням першої мови (Де Гувер (De Houwer), 2009a, 2009b). Наприклад, коли один з батьків розмовляє з дитиною однією мовою, а інший – іншою мовою, дитина може вивчати обидві мови одночасно (Баррон-Гуаваерт (Barron-Huawaert), 2004). Прикладом послідовного дитячого білінгвізму є ситуація, коли дитина вивчає одну мову вдома, потім іде до дитячого садочка або початкової школи і вивчає іншу мову (Томпсон (Thompson), 2000). Немає чітких меж між одночасним і послідовним білінгвізмом, хоча вік часто виступає показником, що й буде проаналізованов в цьому розділі.

Освіта в дошкільному навчальному закладі може дати дитині можливість вивчати другу мову без формального навчання цією мовою (Бейкер і Джоунс (Baker & Jones), 1998; Томпсон (Thompson), 2000). У контексті **дошкільної** освіти вивчення мови можуть підтримувати сесії, у яких перевіряють розуміння і значення, а не увагу до мовної форми. У таких сесіях, як стверджує Вінслер (Winsler *et al.,* 1999), іспаномовні мексико-американські діти, які відвідують білінгвальний (іспано-англійський) дошкільний навчальний заклад, виграють у лінгвістичному плані, на відміну від тих, хто залишається вдома. Ці діти розвивають рівень володіння іспанською мовою, як і діти, що перебувають удома, розвивають кращий рівень англійської мови. Така рання білінгвальна освіта не призводить до втрати рідної мови.

На відміну від цього, заняття з другої мови для дітей і дорослих звичайно просувають білінгвізм за допомогою безпосереднього навчання (див. розд. 6). Це призводить до відмінностей між неформальним **оволодінням мови** і більш формальним **вивченням мови.** Та кордони між оволодінням і вивченням не чіткі (напр. неформальне оволодіння мови може відбуватися на заняттях у середній школі). Є багато освітян, які дотримуються думки щодо того, що оволодіння другою мовою є більш природним в освітньому оточенні, яке

розвиває комунікативну компетенцію менш формальним чином (див. розд. 1 і 6). Та відмінності між тим, хто стає білінгвом природно чи шляхом навчання досить умовні.

ОДНОЧАСНЕ ОВОЛОДІННЯ БІЛІНГВІЗМОМ І МУЛЬТИЛІНГВІЗМОМ

Батьки, члени суспільства і політики є інколи старомодними і мають упередження, що оволодіння двома мовами з народження може стати згубним для мовного зростання дитини. У минулому помилково стверджували, що одночасне вивчення призведе до безладу в розумі дитини й уповільнить мовний розвиток (див. розд. 7). Навпаки, немовлята є **біологічно готовими** оволодівати, зберігати і відокремлювати дві або більше мов від народження й надалі (Де Гувер (De Houwer, 2009a); Дженез (Genesee, 2003), Мейзел (Meisel, 2004)). Дитячий білінгвізм є нормальним і природним, існує очевидність, що він є корисним у багатьох випадках: когнітивно (див. розд. 7), культурно (див. розд. 18), комунікативно (див. розд. 1), для більших досягнень у навчальному плані (див. розд. 11 і 12), а також, щоб збільшити шанси на працевлаштування і просування службовими сходинками (див. розд. 19).

Щоб успішно опанувати дві мови від народження, дітям необхідно бути здатними: (1) ефективно зберігати дві мови і для розуміння (вхід), і для розмови (вихід). У дослідженні наголошується на тому, що маленькі діти володіють певними характеристиками, що сприяють розквіту дитячого білінгвізму (Дойчер і Квей (Deucher & Quay), 2000: Дженез (Genesee, 2001, 2003); Дженез та ін. (Genesee et. al., 2004); Мейзел (Meisel, 2004), Де Гувер (De Houwer, 2009a)).

У віці восьми місяців або длизько року від народження діти можуть вимовляти свої перші слова двома мовами. У той час, як зростання двома мовами може бути нерівним через різноманітний досвід кожною мовою, словниковий запас кожної білінгвальної дитини має тенденцію показувати подібну кількість значень. Вивчення ранніх білінгвів свідчить, що «порівнюючи загальну кількість значень (або концептуального словникового запасу), що виражають діти-білінгви, із загальною кількістю значень дітей-монолінгвів, не знаходять відмінностей між двома групами» (Де Гувер (De Houwer), 2009a: 229). Огляд літератури Де Гувера (De Houwer, 2009a: 229) переконує, що ранні білінгви мають переваги порівняно з монолінгвами в тому, що вони вивчають нові слова і ярлики для концептів з більшою швидкістю, ніж діти-білінгви і в розумінні, і в говорінні. Дослідники доводять, що саме дитяча потреба розуміти людей сприяє розвитку двох мов. Ранні діти-білінгви «мають приділяти більше уваги тому, що мовці мають намір сказати, бо варіації в різних словах, які вони чують, є набагато більшими в середовищі білінгвів» (с. 241).

Огляд сучасної літератури з білінгвізму Де Гувера (De Houwer, 2009a) вказує на те, що діти-білінгви і діти-монолінгви розвивають мову майже тим самим способом. Якщо існують відмінності між дитиною білінгвом і дитиною-монолінгвом, то ці відмінності часто є меншими, ніж варіації серед дітей-монолінгвів.

Відмінності між двома мовами в ранньому дитинстві

Маленькі діти проявляють розмежування між двома мовами доволі рано. Пам'ять для мовних звуків оперує навіть на **утробній стадії**, так, здається, процеси білінгвального оволодіння розпочинаються задовго до народження. Після народження немовлята миттєво віддають перевагу голосу своєї матері над голосом іншої матері, але не тоді, коли записаний голос матері програється у зворотному напрямку. Новонароджені також більше реагують на сторінки, які їм регулярно читали до народження, ніж на нову прозу, навіть, якщо її читає не матір. Так дитя не лише розпізнає голос матері. Є також миттєве розпізнавання звуків: початок «порушення коду». Здається, що існує миттєва диференціація мови сприйняття новонародженим, особливо в інтонації (Де Гувер (De Houwer), 2009a). Це може поширюватися від монолінгвізму до білінгвізму, як у Мехлера та ін. (Mehler *et al.*, 1988), котрий виявив, що новонароджені можуть відрізняти звуки рідної мови батьків від незнайомих звуків іноземної мови.

Вивчення промови Боша і Себастіана-Галлеса (Bosch and Swbastian-Galles, 1997) показало, що ранні білінгви в 4–5 місяців неоднаково реагують на свої дві мови порівняно з мовою, яку вони ніколи не чули. Отже, ранні білінгви можуть відрізняти мову, яку вони чули в утробі матері і після народження, від нової мови, яку вони ніколи не чули.

Манева і Генесі (Maneva and Genesee, 2002) виявили, що на стадії **белькотіння**, дитина (віком приблизно 10 – 12 місяців) піддається дії двома мовами від народження (а) має тенденцію белькотати більш сильною мовою, (б) демонструє мовно-специфічне белькотіння, притаманне кожній мові, але (в) може не белькотіти з контекстуально-специфічною точністю. Мовно-специфічні зразки і деяка відмінність мови може таким чином відбутися перед народженням.

У нещодавньому дослідженні було з’ясовано, що діти-білінгви (дворічного віку або молодші) знають, якою мовою розмовляти «до кого» і «в якій ситуація» (Де Гуверт (De Houwer), 2009a, 2009b; Дойчар і Квей (Deuchar & Quay), 2000; Мейзел (Meisel), 2004). Дуже маленькі діти легко переходять на іншу мову і **відрізняють** свої дві мови, але є індивідуальні варіації. Наприклад, Дойчар і Квей (Deuchar & Quay, 1999, 2000) помітили, що дитина-білінгв, зовсім маленька, віком до двох років, використовує обидві мови контекстуально сенситивними способами. В останні п’ять місяців другого року дитини (від року і 7 місяців до двох років) її мовлення починає підходити

до контексту (напр., яку мову використовувати з яким із батьків). Необхідну використовували в конкретних місцевостях. «Наше дослідження показує, що маленька дитина, віком рік і сім місяців, здається, вміє враховувати мережу складних чинників у виборі мови. Це охоплює не лише мову співбесідника, але й місце взаємодії (Дойчар і Квей (Deuchar & Quay), 2000: 111).

Справді, здатність використовувати необхідну мову з конкретною особою виявляється дуже рано. Ніколадіс (Nicoladis, 1998) помітив, що соціальне усвідомлення ситуації **один із батьків – одна мова** (one parent – one language, часто використовують скорочення **OPOL**), здається, сприяє усвідомленню еквівалентів перекладу і двох різних мовних систем. «Розуміння дитиною необхідного соціального використання обох мов може призвести до розуміння, що еквіваленти перекладу своїх словникових запасів належать до двох відмінних введень мов» (Ніколадіс (Nicoladis, 1998: 105).

Дженесі (Genesee *et al*., 1996) наголдошує, що «необхідне поєднання мов» спостерігається у дворічних дітей з білінгвальних сімей, коли вони спілкуються з незнайомцями. Діти швидко і точно оволодівали монолінгвізмом або білінгвізмом у незнайомців і розмовляли необхідною мовою. Вивчення трирічного білінгва голландською й англійською мовою показало, що дитина може точно обирати необхідну мову, коли розмовляє з особою-монолінгвом (Де Гувер (De Houwer, 1990)). Також дитина була більше готовою використовувати обидві мови (тобто, зміну коду) в розмові з людьми, які, як вона знала, є білінгвами і вільно розмовляють обома мовами. Аналіз засвідчив, що діти-білінгви мають тенденцію змішувати мови менше, коли вони звертаються до монолінгвів, але рухатися відносно більше між двома мовами, коли вони звертаються до білінгвів. Це «відчуття у взаємодії з іншими» з'являється у старших білінгвів, але Комо (Comeau *et al*., 2003) спостерігав таку особливість і в дворічних білінгвів (віком від двох років до двох років і семи місяців).

Вік, у якому дитина розрізняє дві мовні системи, інколи змішуючи їх, буде суттєво відрізнятися в різних дітей залежно від їх взаємодії з дорослими та дітьми, усе більшого самоусвідомлення дитини, пристосування до норм дорослого, реальних одноманітних контекстів і відносного рівня володіння кожною мовою у дитини.

Коли маленька дитина змішує коди, це більше стосується досвіду, а не ментальних глибин мов. Змішування мов стосується винахідливості в межах поточних ресурсів і не вказує на безлад. Дойчар та Квей (Deuchar and Quay, 2000) з'ясували, що змішані висловлювання в маленької дитини можуть стосуватися «прогалини у лексичних ресурсах: тобто, дитина використовує слово з непідходящої мови, бо у її словниковому складі підходящої мови немає необхідного слова» (с. 113). Це пояснюється тим, що змішування коду частково стосується **рівнів володіння мовою** дитиною, тим, що є тимчасовим і зменшується з подвійним **рівнем володіння** мовою. Дорослі білінгви також випадково так роблять, коли вони не можуть відразу згадати слово або фразу

необхідною мовою. Для дорослих це здебільшого вважають прагматичним; для маленьких дітей (у невідповідності і неправильно) як проблему. Коли діти виростають, вони набувають мовної компетентності, яка є в батьків і в суспільстві.

На думку Торібіо (Toribio, 2004), «міжфразове змішування коду – це не поєднання двох систем навмання, воно підлягає правилам і є систематичним, що демонструє операції базових граматичних обмежень. Білінгви з високим рівнем володіння мовами можуть виявляти спільні знання того, що складає міжфразове перемикання коду» (с. 137).

На **перемикання коду** впливають мовні моделі, які надають батьки й інші важливі люди в сім'ї та суспільстві. Якщо батьки лише зрідка перемикають код, то їхні діти можуть імітувати. Якщо батьки відхиляють перемикання коду (напр., за допомогою відокремлення мов), тоді відбудеться менше змішування. Те, що культурно необхідне, норма спільноти, і те, що цінують батьки та інші, матиме важливий вплив (Люкс (Luykx, 2003)), сприяючи збільшенню навичок дитини іншою мовою. Таке перемикання коду не є очевидністю нестачі відмежування або дискримінації між мовами в дитини. Якщо дитина, наприклад, знає, що батько або мати можуть розуміти обидві мови, то перемикання коду може здаватися цінним у передаванні повідомлення.

Так, низка чинників може вплинути на **вибір мови дитиною**: поглинання обох мов у різних соціальних контекстах, ставлення батьків до обох мов і до змішування мов, мовні компетенції і металінгвістичні уміння дитини, особистість, взаємодія з однолітками, занурення в різні форми мовної освіти, так само, як і соціолінгвістичні впливи, як-от: норми, цінності і вірування спільноти (Ніколадіс і Дженесе (Nicoladis & Genesee, 1997)).

Стосовно ж відмінностей, Дженесі (Genesee, 2002) зауважує, що «зараз дитина-білінгв може часто використовувати мови, які знаходять на на різній стадії розвитку і за необхідністі використовувати якість слова з тієї мови, що є більш розвиненою, а також залучати її синтаксис у розмові» (с. 137).

Збереження двох мов

До недавнього часу науковці були переконані, що, якщо піддавати дитину дії двома мовами від народження, то вона оперуватиме ними як монолінгв з однією, поєднаною системою мов. Волтера і Таешнер (Volterra and Taeschner, 1978) запропонували тристадійну модель, коли дитина-білінгв рухається від змішування мов до часткового розмежування, до більш повного розмежування. Дискусії були з приводу того, чи маленький білінгв розвиває дві окремі лінгвістичні системи чи лише одну загальну об'єднану систему (мовна гіпотеза поєднання – див. Ніколадіс (Nicoladis, 1998)), або, як вважають Дойчар і Квей (Deuchar and Quay, 2000), мовні диференціації не наслідують жодну ініціальну систему.

У дослідженні не підтримано стару ідею про те, що діти спочатку використовують свої дві мови як єдність, або «цільну мовну систему» (Дженес (Genesee, 2001, 2002)). Аналіз поглядів Дженеса (Genesee, 2001) на **збереження** двох мов дитини виявив, що «на відміну від попередніх уявлень про те, що мови в дитини-білінгва представлені різними способами, що лежать в основі» (с. 158), він вважає, що обидві мови розвиваються автономно і взаємозалежно - і це частково є функцією переходу між типами мовних комбінацій (напр., французька – англійська порівняно з арабською – англійською). Це далі обговорюватимемо в розділі 7.

Вибір мови батьків

Коли батьки можуть потенційно використовувати більше ніж одну мову зі своїми дітьми, є вибір мови у вихованні дітей. Піллер (Piller, 2001) ставиться до цього, як до «особистого планування мови». Де батьки мають здатність розмовляти з дітьми обома мовами, може бути неявне розуміння або інколи свідома стратегія того, яку мову використовувати з дітьми від народження й далі. Наприклад, коли один із батьків може вільно розмовляти іспанською, а для іншого домінуючою є англійська, є вибір виховувати дитину однією мовою або двома. Одначе Піллер (Piller, 2002) з'ясував, що, зазвичай, вибір батьків щодо того, які мови використовувати вдома не можна вважати цілком свідомим. Такий вибір мови може залежати від звички, сформованої з першої взаємодії подружжя, компенсації (напр., використовувати рідну мову, бо не мешкають на батьківщині) та ідентичності (проектування бажаного власного іміджу). Туомінен (Tuomonen, 1999) з'ясував, що ставлення батьків до мов, ідентичність, якій вони віддають перевагу, і загальний аналіз зусиль і результатів впливали на вибір. Інші впливи були від далеких родичів і друзів.

Можна суттєво впливати на власні уподобання **дітей** (Туомінен (Tuomonen, 1999)). Взаємодія між братами і сестрами є також важливим чинником вибору мови (Баррон-Гуаваерт (Barron-Hauwaert, 2011)). Старші та молодші брати і сестри відіграють свою роль у формуванні мовної взаємодії в родині. Мультилінгвальні великі сім'ї можуть мати збільшений вибір мов, особливо, якщо вони походять з «елітного» кола. Дідусі і бабусі, тітки і дядьки, кузини і няньки – всі можуть вплинути на те, якою мовою дитина розмовляє, з ким, коли і де. Інші сім'ї можуть не завжди мати розкіш різноманітних виборів (напр., менш освічені або батьки з мови меншини у спільноті мови більшості).

Деякі батьки обирають для спілкування з дитиною лише одну мову. За багатьох причин батько або мати, наприклад, можуть використовувати з дитиною лише іспанську або англійську мову. Відмінною є ситуація, коли один з батьків розмовляє з дитиною однією мовою, а інший – другою мовою (Баррон-Гуаваерт (Barron-Hauwaert), 2004). Наприклад, мати може розмовляти з дитиною іспанською мовою, а батько – англійською. Дуже невелика кількість

сімей зберігають баланс між двома мовами (напр., батьки можуть розмовляти один з одним однією мовою). Третьою обставиною є та, коли батьки-білінгви обидва розмовляють з дитиною мовою меншості, залишаючи за дитиною вивчення мови більшості поза родиною.

Батьки здійснюють **вибір мови** за допомогою свідомих, підсвідомих або спонтанних рішень, які є і загальними і місцевими/особливими (Ланза (Lanza, 2007); Павленко (Pavlenko, 2004). Піллер (Piller, 2002) виявив, що вибір сімейної мови батьками належить до бажаної мови, культурної й гендерної ідентичності, наприклад, суспільні контексти, у яких перебуває родина, впливають на вибір мови.

Такі вибори можуть бути відносно стабільними з часом, але також є вибори, які відображають місцеву, особливу **подію** (напр., коли незнайомець заходить до будинку, всі переходять на мову більшості). Таким чином, стратегії і вибір є часто прагматично гнучкими в сімейних мовних ситуаціях, бо відвідувачі і контексти змінюються. Наприклад, візит друга-монолінгва може спровокувати потребу, щоб усі використовували іншу мову. Або сім'я відвідує релігійну службу, де всі використовують священну мову.

Емоції впливають на вибір мови і стратегії. Батьки можуть застосовувати різні мови, щоб передати емоції похвали і дисципліни любові і навчання, так, що батьки є часто мультилінгви, а не монолінгви у мовній взаємодії зі своїми дітьми (Павленко (Pavlenko, 2004)). «Багато (батьків) використовують мультилінгвальні засоби, промовляючи «я люблю тебе» однією мовою, виражають ніжність іншою мовою, а «іди і прибери в кімнаті!» іншою мовою (Павленко (Pavlenko, 2004: 200)). Павленко (Pavlenko, 2004) наводить приклад перемикання коду, коли батьки переходять, скажімо, з англійської на російську, щоб підкреслити «Я маю на увазі саме те, про що я говорю!»

На дитячий білінгвізм також можуть впливати чинники поза межами батьків і дому. Так, нещодавні іммігранти-батьки можуть розмовляти національною мовою, але діти (особливо підлітки) розмовляють один з одним мовою вулиці, школи і телебачення. Гра з сусідськими дітьми, дружба з носіями мови більшості в школі і поза школою, використання засобів масової інформації можуть сприяти утворенню білінгвізму в дитини. Альтернативним сценарієм є той, коли дідусі і бабусі та інші родичі використовують з дитиною мову, відмінну від тієї, що використовується вдома. Наприклад, китайські діти у Сполучених Штатах можуть розмовляти англійською вдома та в школі, але набувають принаймні пасивного усвідомлення кантонезької мови або мандаринського діалекту китайської мови через регулярні відвідини членів великої родини.

ТИПИ ОДНОЧАСНОГО ОВОЛОДІННЯ МОВАМИ

Є широкі категорії раннього дитячого білінгвізму, які базуються на мові або мовах, якими батьки розмовляють з дітьми, і мові спільноти (Гардінг-Еш

і Рілі (Harding-Esch & Riley, 2003); Ромейн (Romaine, 1995); Піллер (Piller, 2001)). Не всі діти чітко підпадають під ці категорії. Наприклад, Де Гувер (De Houwer, 2009a) пропонує найтиповіший зразок введення досвіду дитини-білінгва у комбінації спостереження за деякими людьми, котрі розмовляють лише однією мовою, а також слухання інших людей, котрі регулярно розмовляють обома мовами. Деякі родини є також винятком (напр., один з батьків завжди звертається до дитини мовою, яка не є його/її рідною мовою). Батьки, які вивчали мову басків як другу мову, інколи розмовляють мовою басків зі своїми дітьми так, що вона стає їхньою першою мовою. Також буде нерівний розподіл у використанні двох або більше мов, і це має тенденцію змінюватися з часом: разом з сім'єю, соціальними і освітніми обставинами і можливості використання мови змінюються. Дитина-білінгв зрідка або ніколи не має рівного балансу в досвіді двох мов. Відтак, збалансований білінгвізм (див. розд. 1) – це більше міф, ніж реальність.

Категорії раннього дитячого білінгвізму

Тип 1: Одна особа – одна мова

Батьки володіють різними мовами, одна з яких є часто домінуючою мовою в суспільстві. Кожен з батьків розмовляє з дитиною своєю рідною мовою від народження, але батьки мають тенденцію розмовляти однією мовою один з одним. (Наприклад: мати розмовляє англійською; батько розмовляє голландською; мова спільноти голландська). Це часто вважалося стратегією успіху. Однак неправильно думати, що лише сім'я впливає на набуття мови. Вплив спільноти є також важливим (напр., дошкільна освіта, розширена сім'я, засоби масової інформації). Особливим прикладом є ситуація, коли дітей виховують у мультилінгвальних містах (напр., Брюссель, Нью-Йорк, Сідней) і розгорнутий мовний досвід може додати багато варіацій до цієї стратегії. Про це зазначає Де Гувер (De Houwer, 2007) у дослідженні 1899 сімей у Фландерсі, Бельгії стратегія «один з батьків – одна мова» (OPOL) не забезпечує достатній контекст для зростання білінгвізму серед дітей. Рівень успіху в сім'ях був 75 %.

Як показує Окіта (Okita, 2002), необхідні постійні зусилля та наполегливість батьків. Матері, «котрі виховують дітей білінгвально у сім'ях з різними мовами, виконують емоційно складну роботу …їм потрібно уважно організувати соціальне оточення, контролювати, як їхні діти використовують свій час… «постійно нагадувати» (використовувати японську мову) …їм необхідно збалансувати різноманітні потреби і вимоги, за якими шанс розвитку японської мови є єдиним …Матері також мають свої власні потреби …їм потрібен час, щоб самим розслабитися, а не бути домашніми вчителями мови …Якщо їм не вдасться збалансувати всі ці потреби, все полотно сімейного життя може розірватися. Збалансування потребує значної емоційної віддачі, особливо, якщо матері можуть бачити, що збереження

балансу призведе до зменшеного використання мови меншості» (с. 224–225). У своєму дослідженні білінгвів з японської та англійської мов Окіта (Okita, 2002) демонструє, що розвиток дитини-білінгва глибоко пов'язаний з усім досвідом виховання дитини і не може бути відділеним від нього.

Тип 2: Домашня мова відрізняється від мови поза домом

Існує багато відмінностей у цій категорії (напр., в умовах першої мови батьків, сусідів, мови шкільної освіти). Головним є те, що дитина оволодіває однією мовою вдома, а іншою поза домом. Якщо обоє з батьків використовуватимуть ту саму мову вдома, то дитина опанує іншу мову формально або неформально поза домом. Один із батьків може використовувати другу мову (наприклад, для батька рідна мова англійська, але він вільно розмовляє японською мовою з дитиною; мати розмовляє японською; мовою спільноти є англійська). Мова батьків може бути такою самою, як у місцевому оточенні, а може бути відмінною. Якщо вона відмінна, то дитина може, наприклад, оволодіти другою мовою в школі. Одна наступна варіація може виробити мультилінгвізм. Якщо кожен з батьків розмовляє з дитиною різними мовами від народження, дитина може оволодіти третьою мовою поза домом. Результатом цього часто є трилінгвізм (наприклад, мати розмовляє німецькою мовою; батько розмовляє іспанською мовою; мова спільноти – англійська).

Тип 3: Змішана мова

Батьки розмовляють з дитиною обома мовами. Код переходу і змішування коду є прийнятними вдома і по сусідству. Дитина типово поміняється кодом з іншим білінгвом, а не з монолінгвами. Однак у деяких сферах (напр., школа) можна очікувати відмежування мовного коду. Спільнота може мати домінантну мову, а може і не мати (наприклад, мати і батько розмовляють мальтійською мовою і англійською; мовами спільноти є мальтійська й англійська).

Тип 4: Відтерміноване введення другої мови

Там, де мова сусідства, спільноти і шкільна мова має вищий статус і є домінінантною мовою, батьки можуть відтермінувати знайомство з цією домінантною мовою. Наприклад, батьки можуть ексклюзивно розмовляти мовою наваро вдома, поки дитина не досягне віку двох – трьох років, тоді додати англійську мову. Тактика полягає в тому, щоб забезпечити міцну базу для національної мови, поки домінантна мова поза домом стане всеохопною.

Головним **обмеженням** системи Гардінга-Еша і Рілі (Harding-Esch and Riley, 2003) та Ромейна (Romaine, 1995) є те, що більшість типів стосуються «престижного білінгвізму», у якому існує відносно стабільне додаткове білінгвальне оточення і сімейна відданість білінгвізму. У спільнотах, де оперує

від'ємний білінгвізм, асиміляція (див. розд. 18) є політично домінантною, дитячий білінгвізм може бути значно не стабільним. Піллер (Piller, 2001) також пропонує, що з чотирьох типів, перерахованих вище, перший і другий типи вважаються успішними стратегіями, а третій і четвертий типи оцінюють більш негативно. Однак, це маскує відмінності соціального класу. Перший тип особливо асоціюється з «елітою» або сім'ями середнього класу. Третій і четвертий типи часто знаходять серед відносно економічно неповноцінних груп спадкових національних мов, іммігрантів і сімей робочого класу.

Також існують агенції, відмінні від родини, що можуть відігравати головну роль у білінгвізмі раннього дитинства. До трьох років мовний досвід з сусідами і колом друзів, дитячі ясла, засоби масової інформації і дошкільні заклади можуть відігравати особливу роль у становленні білінгвом. Цей розділ продовжено і в ньому сфокусовано увагу на відносно добре задокументованих шляхах до дитячого білінгвізму.

ВИВЧЕННЯ ВИПАДКІВ РАННЬОГО БІЛІНГВІЗМУ

Деякі з ранніх досліджень білінгвізму стосуються детальних випадків вивчення того, як діти стали білінгвами (див. огляд Дойчер і Квей (Deucher & Quay, 2000) і Ямамото (Yamamoto, 2001)). Наприклад, Роньят (Ronjat, 1913) описує ситуацію, коли мати розмовляє німецькою, а батько розмовляє французькою у франкомовній родині. Вивчення цього випадку дозволило Роньяту (Ronjat, 1913) увести концепт «один із батьків – одна мова». Його ідея: дуже ефективним методом виховання дитини-білінгва є той, коли кожен із батьків розмовляв з дитиною окремою мовою.

Незважаючи на те що з моменту першого дослідження Роньята (Ronjat) з'явилася велика кількість описаних випадків того, як діти зростають білінгвально, одним із найдетальніше вивчених вважають той, що проаналізований Леопольдом (Leopold, 1939 to 1949). Спостереження Леопольда за донькою Гільдегард базувалося на тому, що батько розмовляв удома німецькою, а мати – англійською. За освітою **Леопольд –** дослідник фонетики, і він зробив загальний запис розвитку мовлення Гільдегард, який він опублікував у чотирьох книгах.

Одним із важливих аспектів дослідження Леопольда є **баланс, що змінюється** між двома мовами в дитинстві. Коли Гільдерагд поїхала до Німеччини, її німецька мова посилилася. Коли вона повернулася до Сполучених Штатів і відвідувала школу, англійська мова стала для Гільдегард домінуючою. Багато білінгвальних ситуації є змінними, де на індивідуальному рівні (і не лише на рівні суспільства) мови змінюють домінування. Гільдегард, наприклад, неохоче розмовляла німецькою у 15–16 років, і німецька стала слабшою мовою. Друга донька Леопольда Карла розуміла німецьку, але дуже мало розмовляла німецькою з батьком. У дитинстві Карла була пасивним білінгвом. Однак у віці 19 років Карла

відвідала Німеччину, де вона змогла перейти від рецепції німецької мови до її відтворення, їй вдалося відносно вільно розмовляти німецькою мовою.

Фантіні (Fantini, 18985) наводить інші приклади дитячого **перехідного білінгвізму.** Він детально описує дитячий перехід між англійською, італійською та іспанською мовами. Аналогічно Юкава (Yukawa, 1997) описує три випадки втрати першої мови японської і повторне оволодівання нею. Ямамото (Yamamoto, 2002) з'ясував, що в Японії «багато батьків свідчать, що незалежно від їхньої турботи, їхні діти не розвинули активні білінгвальні здібності» (с. 545). Де Гувер (De Houwer, 2003) помітив, що серед 2500 сімей білінгвів, 1 з 5 дітей виховувався білінгвально і пізніше використовував одну з цих мов. Квей (Quay, 2001) робить висновок щодо трилінгвів: «пасивна компетентність є цінною, бо потенціал існує для його двох слабших мов, які потрібно активувати і пізніше використовувати більш активно. …Статус сильних і слабких мов може змінюватися впродовж життя дитини» (с. 194). Де Гувер (De Houwer, 2006) вважає, що **пасивна компетентність** може швидко змінюватися на продуктивну компетенцію за допомогою головного збільшення у вході і потребує розмовляти тією мовою (напр., відвідування дідусів і бабусь монолінгвів, під час канікул тощо).

Крім методу виховання дітей-білінгвів «один з батьків – одна мова», існують інші праці, що свідчить про **різноманітні підходи** (див. Ромейн (Romaine, 1995), Шінке-Ллано (Schinke-Llano, 1989)). Ми вже згадували про два з них: кожен із батьків розмовляє з дитиною іншою мовою; і батьки, які розмовляють з дитиною мовою меншості, при цьому дитина оволодіває другою мовою в суспільстві або у великій сім'ї. Третій підхід ілюструє ситуація, коли обоє з батьків (і спільнота) є білінгвами і використовують з дітьми обидві мови. Ромейн (Romaine, 1995) вважає, що це є «більш звичайною категорією, ніж може здатися на основі того, що написане в науковій літературі» (с. 186). Наприклад, уздовж кордону Сполучені Штати – Мексика є багато спільнот, де англійська й іспанська мови змішані. Цю ідею підтримує Лайон (Lyon, 1996), який з'ясував, що в сім'ях Уельсу введення змішаної мови з очевидним самомоніторингом або усвідомленням було доволі типовим. Е. Е. Гарсія (E. E. Garcia, 1983) показала, що змішування мов батьками може призвести до того, що дитина буде ефективно спілкуватися двома мовами, які вивчає, що дві мови мають відносно чіткі форми і використання.

Дойчер і Квей (Deuchar and Quay, 2000) наводять приклад, як батьки використовували обидві мови зі своїми первістками. Спрощений профіль використання такої подвійної мови з донькою Дойчер (від 10 місяців до трьох років і десяти місяців) такий:

Мати: Народжена в Об'єднаному Королівстві, її рідна мова англійська, навчилася вільно розмовляти іспанською, коли була дорослою.
Батько: Народився на Кубі, потім жив у Панамі, а тоді в Об'єднаному

Королівстві, його рідна мова іспанська, розпочав вивчати англійську в старшій школі і став вільно розмовляти англійською мовою.
Мова, якою мати розмовляє з донькою: англійська до одного року, тоді іспанська. Мати використовує іспанську у розмові з батьком; англійську в компанії носіїв англійської мови (напр., ясла) або в особливому контексті (напр., університетське містечко).
Мова, якою батько розмовляє з донькою: іспанська, крім тих випадків, коли присутній носій англійської мови, тоді він використовує англійську.
Мова, якою з донькою розмовляють бабуся по материній лінії / няньки / у яслах: англійська.
Спільнота: англомовна.
Подорожі за кордон: іспаномовні.

Особливості цього випадку полягають у тому, що донька мала досвід, коли її батьки розмовляли обома мовами, а контекст забезпечував поведінку за правилами. Обоє з батьків вільно володіли обома мовами і були ефективними рольовими моделями в обох мовах, хоча для кожного з батьків одна мова була рідною, а іншу мову він вивчив як другу. Перемикання між англійською й іспанською мовами відбувалося не навмання, а скеровувалося ситуацією (напр., присутність інших, дитячі ясла). Це показує небезпеку моделі «один з батьків – одна мова» в тому, що це може обмежити дискусії вдома, наче батьки є єдиним впливом на мови. Навпаки, брати і сестри, велика сім'я, няньки, ясла, дошкільна освіта, друзі сім'ї і багато різноманітних контекстів (напр., релігійна і географічна мобільність) часто мають додатковий мовний ефект (Баррон-Гауваерт (Barron-Hauwaert, 2011), Ямамото (Yamamoto, 2001)). Батьки можуть планувати використання мови, коли вони разом у сім'ї (напр., один із батьків – одна мова). Однак через інших людей, що заходять у дім, а особливо через мовний досвід дитини поза домом, контроль батьків обмежується

На розвиток дитячого білінгвізму впливають і місцеве (напр., вулиця, школа), і релігійне оточення. Наприклад, Чанг (Chang, 2004) помітив, що діти у Тайвані можуть опинитися в безглуздих мовних ситуаціях. Річ у тому, що, досконало вивчивши англійську мову і ставши занадто американізованими, наприклад, в емоційних висловлюваннях, вони будуть сприйматися як недостатньо китайські і стануть вигнанцями.

Неповні сім'ї і білінгвізм

Більшість випадків вивчення дітей-білінгвів базуються на сім'ях з обома батьками. Праці, у яких ідеться про виховання дітей-білінгвів, здебільшого припускають наявність двох батьків у сім'ї. Очевидним є факт, що сім'ї, у яких присутній один із батьків, фактично не мають шансів виховати дитину-білінгва. Це правда. Це проілюструють два приклади.

1. Другою мовою часто оволодівають за межами дому. У деяких місцевостях Африки діти оволодівають однією мовою вдома або по сусідству, а іншою мовою (навіть двома або трьома) у школі або міжетнічних спільнотах у міських районах. Діти зі спільнот іммігрантів зі Сполучених Штатів можуть оволодіти іспанською мовою, наприклад, удома або по сусідству і вивчити англійську мову в школі. Одинокий батько / одинока мати, які розмовляють французькою, але мешкають у Сполучених Штатах, можуть вирішити зробити французьку сімейною мовою, так що діти мають можливість білінгвізму. У таких випадках відсутність батька чи матері не уповільнює білінгвальний розвиток дитини.
2. У деяких випадках збереженню сімейного білінгвізму може перешкоджати відсутність когось із батьків. У таких випадках (1) як вище, де один з батьків розмовляє з дитиною домінантною мовою спільноти, а інший може використовувати з ними мову меншості, смерть або від'їзд другого з батьків може означати, що сім'я стає монолінгвальною. Однак, якщо той з батьків, хто залишився, відданий збереженню сімейного білінгвізму, це може підтримуватися різноманітними способами (див. Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998)).

Розрив сім'ї через смерть або розлучення є травматичним і для батьків, і для дітей. У часи величезного розумового й емоційного стресу, коли потрібно зіткнутися з багатьма практичними труднощами і змінами, білінгвізм може бути десь у самого низу списку пріоритетів. Однак неповні сім'ї часто пристосовуються до тих ситуацій, які трапляються, і можна знайти різні способи підтримання білінгвізму дитини, не ламаючи подальшого життя дитини. Крім того, якщо дитина пережила подібний стрес, мудро не буде створювати додаткової травми, пов'язаної із втратою мови, культури і суттєвої частини дитячої ідентичності.

ТРИЛІНГВІЗМ/МУЛЬТИЛІНГВІЗМ

Багато людей є мультилінгвами, а не лише білінгвами. Наприклад, деякі шведи вільно володіють шведською, німецькою й англійською мовами. Багато осіб на Африканському континенті та в Індії розмовляють місцевою, регіональною, й офіційною або міжнародною мовою. У Заїрі діти можуть вивчити місцевий діалект вдома, регіональну мову, як-от: лінгала або кіконго, у спільноті або в школі і французьку, коли вони продовжують навчання в школі. Ранній трилінгвізм, коли дитина піддається трьом мовам від народження, є більш рідкісним, нім трилінгвізм, якого досягають у шкільній освіті (напр., дві мови вивчають у школі). Особливим прикладом шкільного трилінгвізму є той, що поширений у Країні Басків (мова басків, іспанська, англійська – див. Кенос (Cenoz, 2009); Екстеберіа (Ezteberria, 2004), Лазагабастер (Lasagabaster, 2000)), Каталонії (каталонська, іспанська, англійська – див. Мунос (Munoz. 2000), Фінляндії (фінська, шведська,

англійська – див. Бйорклунд і Суні (Bjorklund & Suni, 2000)), Фрізландії (фризька мова, голландська, англійська – див. Ітсма (Ytsma, 2000)) і Румунії (румунська, угорська й англійська – див. Іатсу (Iatcu, 2000)).

Одним зі шляхів до білінгвізму є той, коли батьки вдома розмовляють з дітьми двома різними мовами. Тоді діти отримують освіту за допомогою третьої мови. Як альтернатива діти набувають третю мову у дідусів, бабусь, няньок, відвідувачів, друзів по грі і з засобів масової інформації. Мова спільноти більш імовірно впливатиме на відносну силу трьох мов. Відносний рівень володіння кожною з трьох мов також може з часом змінюватися. Стабільний трилінгвізм, здається, є менш імовірним, ніж стабільний білінгвізм. Трьома мовами можна оволодіти одночасно або послідовно зі слабкими індивідуальними або суспільними змінами, котрі взаємодіють з таким набуванням. Відтак, прості висновки про розвиток трилінгвізму стають важкими. Але металінгвістичне усвідомлення (див. розд. 7) здається типовим наслідком трилінгвізму (Джесснер (Jessner, 2006)).

Випадків аналізу розвитку **мультилінгвальних дітей** (див. Квей (Quay, 2001, 2010) і Гоффман (Hoffmann, 2001)) дуже мало, а ще менше досліджено демографію (див. дослідження трилінгвальних сімей у Фландрії у Де Гувера (De Houwer, 2004)). Вонг (Wang, 2008) подає найбільш загальне, детальне і досконале дослідження (як мати, і як дослідниця). Її одинадцятирічне спостереження за двома синами, котрі вивчали французьку (мову їхнього батька), китайську (путонхуа – мову їхньої матері) й англійську (в контексті Сполучених Штатів) охоплює детальні щоденні описи, відео й аудіо записи. Це визначальне вивчення є цілісним і включає лінгвістичні й соціолінгвістичні спостереження, автор якого демонструє батьківські почуття і мудрість. Вонг (Wang, 2008) деталізує складнощі, прагнення і досягнення десятилітнього розвитку не лише трьох мов, але й спорідненої ідентичності, особистісного зростання й грамотності.

Квей (Quay, 2001) досліджує дитину, яка виховувалася німецькою (батько розмовляв з нею цією мовою, і батьки говорили між собою) та англійською мовами (використовувала мати, коли зверталася до дитини). Обоє з батьків вільно володіли японською мовою, яка була мовою місцевої спільноти (напр., у дитячому садку, який відвідував їхній син, розмовляли японською). Була зміна у проникненні мов за перші два роки, наприклад, завдяки візитам за кордон і змінам графіку роботи батьків (див. нижче адаптовано з Квей (Quay, 2001)). Такі зміни є спільними для раннього трилінгвізму і білінгвізму.

У таблиці показано, що дитина менше чула німецьку мову, ніж англійську. В 1 рік і 3 місяці не було очевидно, що дитина розуміла багато чого з німецької мови. Хоча через два тижні в Німеччині, в 1 рік і 3 місяці, як розповідає мати, немовля «шокувало нас, як багато воно розуміє з німецької мови, коли до нього розмовляють члени великої родини» (Квей (Quay, 2001: 174)). Такий самий досвід мають інші сім'ї: розуміння (і розмова) другою або третьою мовою швидко зростають, коли дитина достатньо піддається мові і має стимули. Квей

(Quay, 2001) також показує, що дитина була трилінгвом, який розвивається, а не активним трилінгвом.

Вік дитини	**% почутої анлійської мови**	**% почутої німецької мови**	**% почутої японської мови**
від народження до 11 місяців	70 %	30 %	0 %
від 11 місяців до 1 року	50 %	20 %	30 %
від 1 року до 1 року і 5 місяців	43 %	23 %	34 %
від 1 року 5 місяців до 1 року і 6 місяців	45 %	10 %	45 %

Ця дитина віддавала перевагу розмовам з батьками японською мовою, бо її батьки розуміли і сприймали її висловлювання. Вона мала тенденцію бути **пасивним білінгвом**, який розуміє англійську та німецьку, але розмовляє японською мовою.

В описаному випадку Девейла (Dewaele, 2000) йдеться про Лівію, яку мати виховувала голландською мовою, а батько – французькою, англійською мовою вона оволоділа від сусідів. Мати й батько використовували голландську мову в розмовах один з одним, тому голландська мова стала домінантною в родині. Англійська швидко перетворилася на її «мову-дефолт», коли вона зустрічалася з новими дітьми в Лондоні. З п’яти місяців до двох з половиною років Лівія вивчала мову урду від няньки, таким чином стаючи квадралінгвом у досить ранньому віці. До 1 року і 2 місяців у неї були пасивні знання 150 слів з французької, голландської мови і мови урду та англійської. Мультисловесні висловлювання голландською і французькою мовами з’явилися два місяці потому. Усвідомлення нею мов (металінгвістичне усвідомлення – див. розд. 7) прийшло перед другим днем народження, наприклад, у розмові з іграшковою качкою, яка була голландськомовною. Дівчинка також у ранньому віці зрозуміла **цінність мультилінгвізму**: «Якщо вона не отримувала печива, то просила його однією мовою, потім перемикала код на іншу, щоб переконатися, що ми зрозуміли її прохання» (Девейл (Dewaele, 2000: 5)).

Однак у п’ять років для Лівії важливими стали статус і **сприйняття** однолітками. Її батько повідомляє, що «вона не хоче, щоб я розмовляв з нею французькою в школі і звертається до мене …англійською або шепоче французькою мені на вухо» (Девейл (Dewaele, 2002: 547). Вона хотіла уникнути відмежування від однолітків навіть у мультиетнічному Лондоні.

Пізніше в дитинстві Лівія вільно володіла трьома мовами, але через те, що «вона ходить до англомовної школи, вона оточена англомовними друзями, дивиться англомовні фільми, читає англомовні книги, виникає логічне й очевидне домінування англійської мови. Це її соціальна мова, а також її «внутрішня» мова (Девейл (Dewaele, 2007: 69)). Лівії також дозволяли відповідати англійською, коли батьки зверталися до неї іншою мовою. «Занадто наполягаючи, щоб вона використовувала наші мови, ми боялися, що може бути зворотній ефект, тобто повна відмова взагалі використовувати мову» (с. 70). Девейла (Dewaele) доходить висновку, що до 10 років стати трилінгвом від народження неважко, але існує складність у тому, щоб зберегти і розвинути всі три мови.

В огляді **досліджень трилінгвізму** Кенос і Дженез (Cenoz and Genesee, 1998: 20) доходять висновку, що білінгвізм не перешкоджає оволодінню додаткової мови і, навпаки, у більшості випадків білінгвізм сприяє оволодінню третьої мови». Кенос (Cenoz, 2003: 82) також стверджує, що «вивчення ефектів білінгвізму на оволодіння третьою мовою має тенденцію підтвердити переваги білінгвів над монолінгвами у вивченні мови». Когнітивні переваги білінгвізму, як-от: ширший лінгвістичний репертуар, посилені стратегії навчання, когнітивна гнучкість і металінгвістичне усвідомлення (див. розд. 7) і розвиток стратегій посиленої лінгвістичної обробки може допомогти пояснити позитивний ефект білінгвізму на набуття третьої мови » Кенос (Cenoz, 2000, 2003, 2009). Гіпотеза лінгвістичної взаємозалежності (див. розд. 8) також стверджує, що позитивний вплив відбувається від білінгвізму до трилінгвізму (Кенос (Cenoz, 2003, 2009)). Там, де немає переваг, контекст є типово негативним. До цього ми коротко повернемось у розділі 12.

Клайн (Clyne *et al.,* 2004) знайшов численні позитивні соціальні, культурні й когнітивні **переваги мультилінгвізму**. З'ясовано, що такі мультилінгви вивчають мову ефективно і тривало, їхній білінгвізм є мовною майстерністю для подальшого вивчення мови. Автори дойшли висновку, що вивчення третьої мови в школі збільшує впевненість учнів у їхньому білінгвізмі і змушує їх більше цінувати свою рідну мову, у деяких випадках навіть призводячи до бажання в майбутньому зберігати свою національну мову і передати її наступним поколінням (с. 49). Клайн та ін. (Clyne *et al.,* 2004) також з'ясував, що оволодіння третьою мовою пробуджує і поглиблює інтерес до інших мов, культур і країн, створюючи більше мультикультуралізму в глобальних громадян.

Мультилінгвізм почали нещодавно більше досліджувати у вимірах соціолінгвістики, психолінгвістики, соціальної й культурної ідентичності, політики й економіки (див. Кеноз (Cenoz, 2009); Кенос і Джеснер (Kenoz & Jessner, 2000); Гоффман і Їтсма (Hoffman & Ytsma, 2004); Ванг (Wang, 2008); Квей (Quay, 2010)). У багатьох недавніх дослідженнях з мультилінгвізму проаналізовано поточне і майбутнє місце англійської мови як найвпливовішої мови більш широкого спілкування, не лише в науці

й комерції, але й у подорожах і технології (напр., Інтернет) – див. Кеноз і Гоффман (Kenoz and Hoffman, 2003).

ПЕРЕМИКАННЯ КОДУ ТА ЗМІШУВАННЯ КОДІВ

Багато батьків і вчителів дітей різного віку часто піднімають питання про змішування однієї мови з іншою. Часто зневажливо вживають терміни Хінгліш, Спангліш, Текс-Мекс і Венгліш (відповідно до хінді-англійської, іспано-англійської, техасько-мексиканської та вельсько-англійської), щоб описати ті елементи, що стали прийнятними мовними запозиченнями в межах окремої спільноти. Однак, у деяких областях, розмежування мов може стати прийнятною нормою. Наприклад, у формальному класному навчанні і вивченні перемикання кодів може сприйматися несприятливо.

Перемикання кодів може також бути менш прийнятним через політичні, соціальні або культурні причини. Якщо між різними етнічними групами існують конфлікти влади, то мову можуть сприймати як головний маркер відмежування, ідентичності.

Деякі монолінгви мають негативне ставлення до перемикання коду, вважаючи, що це показує комунікативний дефіцит або погане володіння обома мовами. Деякі білінгви також сприймають монолінгвальний підхід, чітко розмежовуючи дві мови. Цієї тенденції дотримуються і ті, хто вільно володіє різними мовами (Мейзел (Meisel, 2004)). Білінгви, безперечно, можуть захищатися або вибачатися з приводу їхнього перемикання кодів, апелюючи до звичайного ледарства або поганих мовних звичок. Однак, перемикання кодів є цінним лінгвістичним інструментом. Воно, здебільшого, не трапляється спонтанно. Звичайно є мета і логіка у зміні мов. Це використання певних мовних ресурсів, що притаманні білінгву, безумовно, якщо слухач цілком розуміє перемикання коду. Одна головна мова (котра називається мовою матрицею) забезпечує граматичні правила, що керують тим, як і що називати, коли має місце перемикання кодів (Майерс-Скоттон (Myers-Sxotton, 2002)). Отже, перемикання коду включає **нормативне** (напр., порядок слів, закінчення дієслів) використання «іншої» мови, бо такі втручання у мову підійдуть до правил мовної матриці.

Якщо перемикання кодів переважає в мовній групі, його інколи вважають знаком того, що мова меншості скоро зникне. Таке перемикання кодів розглядають як своєрідний проміжний етап на шляху між відмежуванням «правильної» мови і руху до того, щоб використовувати лише одну мову. Тоді білінгвізм асоціюють зі змінами в суспільстві, він крокує від мови меншості до мови більшості. Визначення мови-матриці (головної, домінантної), що забезпечує правила для коду перемикання, стає ключовим індикатором здоров'я мови меншості. Наприклад, якщо мова-матриця – мова навахо має англійські включення, то цей індикатор для майбутнього мови навахо буде

позитивним. Та якщо **граматична рамка** – англійська мова, цей індикатор мови навахо може бути негативним.

Дуже мало білінгвів тримають свої дві мови окремо і способи, якими вони їх змішують складні і різноманітні. Гросьєн (Grosjean, 1992, 2010) пропонує розрізняти «монолінгвальний модус» (коли білінгви використовують одну з їхніх мов з монолінгвальними носіями тієї ж мови) і «білінгвальний модус» (коли білінгви знаходяться в компанії інших білінгвів і мають вибір перемикання мов). Навіть у «монолінгвальному модусі» білінгви випадково перемикають свої мови між реченнями. «Ті, хто мешкають у білінгвальних спільнотах можуть знайти себе в білінгвальному кінці континууму протягом дня. Рух уздовж континууму може відбутися у будь-який час, як тільки виникає потреба» (Гросьєн (Grosjean, 2010: 42)).

Використовують різні терміни, щоб описати перемикання кодів в розмові, тому питанням термінології залишається дискусійним (Гарднер-Клорос (Gardner-Chloros, 2009)). Термін **«перемикання кодів»** інколи застосовували, щоб описати зміни на світовому рівні (напр., коли одне слово або декілька слів у реченні змінюються). Речення зі змішаною мовою, як-от: '*Leo un magazine'* (Я читаю журнал) може бути назване кодом змішування. На відміну від нього, '*Come to the table. Bwyd yn barod*' (їжа готова) можна назвати кодом перемикання. Перша фраза англійською, друга вельською. Код перемикання зазвичай застосовували, щоб описати будь-який перехід під час окремої розмови, чи то на рівні слів, чи речень, чи на рівні блоків мовлення. Однак Муйскен (Myusken, 2000) віддає перевагу коду перемикання як більш загальному терміну, але виокремлює включення (напр., іммігранти, які включають або запозичують слова, коли їхні мови є нерівними), зміни (напр., відносно стабільні білінгви, як-от: носії французької або голландської в Брюсселі, які живуть у контексті, у якому мови перебувають відносно окремо) – і конгруентна лексикалізація (напр., де є традиція змішання граматично подібних мов, як голландська або фризька зі словником, що використовується для обох мов).

Мовне запозичення використовують як термін, що позначає іноземні запозичені слова або фрази, які стали інтегральною або постійною частиною мови отримувача. Приклади 'le weekend' з англійської на французьку мову і 'der Computer' з англійської німецькою мовою. Усі мови запозичують слова або фрази з інших мов, з якими вони входять у контакт. Перемикання кодів може бути першим кроком у цьому процесі. Мейер-Скоттон (Mayer-Scotton, 1992) заперечує думку про те, що можна встановити критерії чіткого розмежування між кодами перемикання та запозиченнями, бо вони вони формуюють континуум.

Раніше, коли люди, котрі оволодівали двома мовами, змішували їх, використовували термін **«мовне втручання»**. Багато білінгвів вважають цей термін негативним і зневажливим. Вони підтримують монолінгвальну перспективу і вважають, що проблема з'являється лише тоді, коли розмовляє

білінгв. Для дитини перемикання між мовами може передавати думки й ідеї найбільш персонально ефективною для неї манерою. Дитина усвідомлює, що слухач розуміє таке перемикання. Таке «втручання» є тимчасовим у розвитку дитини білінгва, тому можна послуговуватися більш нейтральними термінами, як-от: **«передача»** та **«між лінгвістичний вплив»**.

Розглянемо питання коду переходу у соціолінгвістичній площині. Усі, хто зацікавлений у лінгвістичній перспективі (напр., «де в реченні носій може змінювати мови?») можуть звернутися до праць Мейре-Скоттона (Myers-Scotton, 1993, 1997); Муйскена (Muysken, 2000); Поплака і Мичана (Poplack and Meechan, 1998); Ромайна (Romaine, 1995) і Торібіо (Toribio, 2004).

Перемикання кодів може мати різну мету і завдання, відповідно до цього будуть розрізнятися такі аспекти: хто бере участь у розмові, якою є тема, який тип контексту розмови використано. Можлива домовленість щодо мов, які застосовуються в розмові, вони можуть змінюватися під час ведення розмови. На код перемикання можуть вплинути також соціальні, економічні, політичні та символічні чинники (Штроуд (Stroud, 2004), Трефферс-Даллер (Treffers-Daller, 1992, 1994). Наприклад, змагання серед мовних груп, стосунки між мовою більшості і мовою меншості, норми суспільства і стосунки між групами в спільноті також можуть впливати на використання коду перемикання. Розглянемо тринадцять **функцій коду перемикання**, які взаємодіють між собою.

1. Код перемикання може застосовуватися, щоб **підкреслити** конкретний пункт розмови. Якщо одне слово потребує наголошення або є центральним у реченні, можна зробити перехід (напр. ‘get out of the mud, *hogyn drwg’* (поганий хлопець)).
2. Якщо особа не знає слова або фрази певною мовою, та особа може **замінити** слово іншою мовою. Як зауважує Дженес (Genesee, 2006b)), «дитину-білінгва можливо спровокувати притягнути ресурси мови, рівень володіння якою більший, щоб повністю розкрити свої «я», коли використовують добре-розвинену мову» (с. 53). Ця лексична лакуна часто трапляється, бо білінгви використовують різні мови в різних сферах життя. Молода особа може, наприклад, перейти від домашньої мови до мови, яку використовують у школі, щоб розмовляти про предмети, такі як математика або інформатика. Мейер-Скоттон (Mayer-Scotton, 1972) описує як студент університету Кікую в Наіробі, Кенія, постійно переходив з мови Кікую на англійську, щоб обговорити геометрію з молодшим братом. ‘*Atiriri angle niati has ina degree eighty; nayo this one ina mirongo itatu’.* У такий спосіб доросла людина може використати перемикання кодів, коли розмовляє про роботу, бо технічні терміни, які асоціюються з роботою, відомі лише тією мовою. Лоу і Лі (Low and Lu, 2006) помітили, що у школах Гонг Конгу головною причиною для коду переходу і для вчителів, і для учнів було те, що не було прямого перекладу слів англійською та китайською мовами.

3. Слова або фрази двома мовами можуть точно не збігатися і білінгв може перейти на одну мову, щоб **передати концепт, який не має відповідника** в культурі іншої мови. Наприклад, французько-англійський білінгв, який мешкає в Британії може використовувати слова, як ‘pub’ і ‘bingo hall’, коли розмовляє французькою, бо у французькій мові немає еквівалентів до цих слів.
4. Перемикання коду може застосовуватися, щоб **увиразнити** прохання. Наприклад, учитель може повторити команду, щоб зробити на ній акцент і підкреслити (напр., ‘Taisez-vous enfants! Be quiet, children!’ – «Діти, тихіше!»). У ситуації мови більшості/меншості, мова більшості може застосовуватися, щоб підкреслити авторитет. У дослідженні, проведеному в лікарнях Середнього Вельсу (Робертс (Roberts), 1994), виявили, що медсестри повторювали або увиразнювали прохання англійською мовою, щоб підкреслити свій авторитет (напр., ‘Peidiwch a chanu’r gloch, Mrs Jones – don’t ring the bell if you don’t need anything!’ – «Не дзвоніть у дзвоник, якщо Вам нічого не потрібно!»). Іспаномовна мати в Нью-Йорку може застосувати англійську до своїх дітей у коротких командах, як-от: ‘Stop it! Don’t do that!’ («Зупиніться! Не робіть цього!»), а потім знову перейти на іспанську мову.
5. Повторення фрази або фрагменту іншою мовою може використовуватися, щоб **пояснити** точку зору. Деякі вчителі в класі пояснюють концепт однією мовою, а потім пояснюють його знову іншою мовою, вважаючи, що повторення додає підсилення і завершеності розумінню. У Мальті Камілері (Camilleri, 1996) помітив, що вчителі природно перемикають мови, бо більшість текстів написані англійською мовою, у той час, як неформальна участь і обговорення відбуваються мальтійською мовою.
6. Перемикання коду може застосовуватися, щоб **визначити,** зменшити соціальну дистанцію у спілкуванні друзів або родини. Наприклад, рух від загальної мови більшості до домашньої мови або мови меншості, яку добре розуміють і слухач, і мовець, може говорити про дружбу і спільне визначення. Так само, особа може навмисно використати код перемикання, щоб вказати на потребу бути прийнятим групою однолітків. Хтось з частковими знаннями мови може вводити слова нової мови в речення, щоб виявити бажання самовизначитися і приєднатися до компанії. Використання в розмові мови, якою слухач краще володіє, може позначати повагу, бажання бути прийнятим. Дослідження Страуда (Stroud), 2004) показує, що перемикання коду між португальською мовою і мовою ронга в Мозамбіці стосується соціальної ідентичності, що сконструйована між здійсненням політичного, економічного й культурного тиску.
7. **Передаючи розмову**, яка велася раніше, особа може передавати розмову мовою, яка використовувалась. Наприклад, двоє людей можуть розмовляти іспанською. Коли один з них передає розмову з англомовним монолінгвом, то розмова відбувається автентично – наприклад, англійською, як і відбувалася розмова.

8. Код перемикання інколи застосовують як спосіб **втрутитися** в розмову. Особа, яка робить спробу втрутитися в розмову може ввести іншу мову. Переривання розмови можливо сигналізувати про зміну мов.
9. Код переходу може застосовуватися, щоб зменшити напругу та ввести гумор в розмову. Лоу і Лу (Low and Lu, 2006) вважають, що вчителі у школах Гон Конга використовували код переходу для такого ефекту. Якщо в комітеті відбуваються напружені дискусії, використання другої мови може сигналізувати зміну в «тоні, який грають». Так само як і в оркестрі можливо принести різні інструменти в оркестр, щоб сигналізувати зміну настрою і швидкості, то перехід мови може позначати потребу змінити настрій у межах розмови.
10. Код перемикання часто стосується **зміни ставлення або стосунків**. Наприклад, коли зустрічаються двоє людей, вони можуть використовувати спільну мову більшості (напр. мову швахілі або англійську в Кенії). Як розмова збігає і виявляються ролі, статус та етнічна ідентичність, перехід до регіональної мови може вказувати на те, що кордони порушені. Код перемикання сигналізує, що існує менша соціальна дистанція, з вираженням солідарності та сприятливою атмосферою, на яку вказує перемикання. Навчання італійських іммігрантів у Сполучениз Штатах (Ді Пієтро (Di Pietro, 1977)) показало, що іммігранти розповідали жарти англійською мовою, а сварилися італійською, не лише тому, що це було краще виражено тією мовою, але й для того, щоб показати спільні цінності і досвід групи меншості.

    На відміну від цього, зміна мови меншини або діалекту до мови більшості може вказувати бажання носія підвищити свій власний статус, створити дистанцію між собою і слухачем або встановити більш формальне ділове співробітництво. Майерс-Скоттон і Урай (Myers-Scotton and Ury, 1977) описують розмову між кенійським продавцем і його сестрою, яка зайшла купити солі. Після обміну привітаннями на своєму діалекті лийа, брат переходить на мову швахілі перед іншими клієнтами і говорить: ‘Dada, sasa leo unahitaji nini?’ (Сестро, що тобі потрібно сьогодні?). До кінця розмови брат розмовляє мовою швахілі, а сестра на діалекті лийа. Брат переходить на мову швахілі, ділову мову Кенії, показуючи своїй сестрі, що, хоча вони й близькі люди, він повинен мати з нею ділові стосунки. Вона не повинна очікувати якихось переваг або отримувати щось безкоштовно.
11. Код перемикання також може застосовуватися, щоб **виключити** людей з розмови. Наприклад, під час подорожей на метро двоє людей, котрі розмовляють англійською, можуть перейти на мову меншості, щоб розмовляти про приватні справи, виключаючи інших з розмови. Батьки-білінгви можуть разом використати одну мову, щоб відокремити дітей монолінгвів з приватної дискусії. Лікар у лікарні може перегукнутися з колегою мовою, яку пацієнт не розуміє. Однак, інколи монолінгви

почувають себе невпевнено і не можуть змінити код, навіть, коли це не входить у наміри носія.

12. У деяких білінгвальних ситуаціях перемикання коду відбувається регулярно, коли вводять певні **теми** (напр., гроші). Іспано-англомовні білінгви у Південно-Західній частині Сполучених Штатів часто переходять на англійську мову, щоб обговорити гроші. Наприклад, особа може сказати '*La Consulta era* (the visit cost twenty dollars'). Це підтверджує, що англійська мова є мовою комерції і часто залишається домінуючою в математичному навчальному плані.
13. У деяких контекстах діти просто **копіюють** однолітків і дорослих. Вони не проти, щоб діти використовували перемикання кодів. Так діти виражають суперництво з друзями і дорослими, закріплюючи за собою вищий статус, копіюючи більш впливових людей у своєму житті.

Фамільярність, зверхній статус, етика контексту і отримані лінгвістичні уміння слухачів впливають на природу і формування коду перемикання (Мартін-Джонс (Martin-Jones, 2000), Сімон (Simon, 2001)). Маємо на увазі, що код перемикання – не лише лінгвістичне явище, він вказує на важливі соціальні і владні стосунки.

Різноманітні чинники можуть впливати на **поширення** перемикання кодів**,** властиве старшим дітям і дорослим (Ромейн (Romaine, 1995)). Соціальний статус слухачів, фамільярність з певними особами, атмосфера оточення й лінгвістичні уміння слухачів є прикладами змінних, які можуть підсилити або запобігти коду перемикання. Такі чинники характерні й для маленьких дітей, віком до двох років. У той час як змішування мов дворічних здебільшого розглядалося як «втручання» або нестачу диференціації між мовами, дослідження показало, що код перемикання дворічних може бути сприятливим залежно від контексту (напр., стосовно того, до кого звертаються), про що ми вже говорили раніше (Дойчер і Квей (Deuchar & Quay), 2000).

Розділ завершено розглядом теми, що стосується коду перемикання: діти діють як перекладачі для своїх батьків та інших (Каур і Міллс (Kaur & Mills), 1993). Часто очікують, що діти-білінгви (і дорослі) будуть діяти, як перекладачі. Роль перекладача також ілюструє як білінгвальний розвиток впливає на інші аспекти розвитку дитини, як-от: становлення особистості та сімейні стосунки.

РОЛЬ ДІТЕЙ У ТЛУМАЧЕННІ МОВИ ТА ПЕРЕДАВАННІ ПРАВИЛ

У сім'ях мовних меншин діти інколи пояснюють мову або передають її закони батькам та іншим (Н. Голл та Шам (N. Hall & Sham), 2007; Валдес (Valdes), 2003). Наприклад, у першому і другому поколіннях сімей іммігрантів у батьків може бути мало (або й зовсім не бути) компетенції у володінні мовою більшості. Тому їхні діти їм пояснюють певні слова в різноманітних

контекстах (як роблять діти, котрі чують з глухими батьками). Передавання мови йде від перекладу до додавання культурних значень. Діти не просто передають інформацію, вони діють як посередники у спілкуванні (Це (Tse), 1995, 1996a, 1996b), часто забезпечуючи не лише «соціальний, а й культурний переклад», наприклад:

Батько до доньки звертається італійською: 'Digli che e un imbicille!' (Скажи йому, що він ідіот!). Донька до торгівця: 'My father won't accept your offer' («Мій батько не прийме Вашу пропозицію»).

Учні, які розмовляють мовою меншості, можуть бути важливими посередниками у передаванні мови між домом і школою. До того ж коли вдома є відвідувачі, як-от: продавці й торгівці, релігійні особи і представники місцевої влади – батько чи мати можуть покликати дитину до дверей, щоб вона допомогла перекласти, пояснити, про що говорять. Дитина перекладає для обох сторін (напр., батька і відвідувача). Немає значення, де відбувається спілкування: у магазинах, лікарнях, на прийомі у лікаря (дантиста чи окуліста), у школі та багатьох інших місцях, які батьки відвідують. Дитину можуть взяти, щоб вона допомогла перекласти і стала міжкультурним посередником (Н. Голл та Шам (N. Hall & Sham), 2007; Валдес (Valdes), 2003). Перекладу можуть потребувати й у більш неформальних місцях: на вулиці, коли батьку/матері телефонують, перегляд телевізору або слухання радіо, читання місцевої газети або робота за комп'ютером.

На дітей чинять **тиск** щодо мовної передачі: лінгвістичний, емоційний, соціальний тиск і тиск ставлення. Спочатку, можливо, дітям важко знайти точний переклад, бо їхня мова все ще розвивається. Слова часто мають багато значень, що робить переклад далеким від простого або прямого процесу. По-друге, діти можуть чути інформацію (напр., медичні чи фінансові проблеми, суперечки і конфлікти), які є прерогативою дорослих, а не дітей. По-третє, від дітей очікують, що вони будуть поводити себе, як дорослі, під час перекладу і, як діти, в інший час; вони мають бути на рівні з дорослими під час перекладу, та бути «побаченими, але не почутими» за інших обставин. По-четверте, діти можуть відчувати стрес, страх і непевність, забезпечуючи точний і дипломатичний переклад (див. приклади у Н. Голла і Шема (N. Hall and Sham), 2007). По-п'яте, коли вони бачать своїх батьків у несприятливій позиції, це може призвести до того, що діти будуть ненавидіти свою мову меншості. Діти під час перекладу швидко усвідомлюють, яка мова є мовою влади, престижу і сили, мовою більшості. У результаті може проступити негативне ставлення до мови меншості. По-шосте, білінгви необов'язково є хорошими перекладачами. Переклад має на увазі ідентичний словниковий запас в обох мовах. Оскільки білінгви мають тенденцію використовувати свої обидві мови в різних місцях з різними людьми, вони можуть не мати ідентичного словникового запасу. До того ж високий рівень володіння двома або більше мовами є недостатнім. Деякі розуміння мови (у розд. 7 проаналізовано мету лінгвістичного усвідомлення) такі, як-от: усвідомлення

лінгвістичної природи повідомлення – можуть також вимагатися (Малакофф (Malakoff, 1992)).

Передавання мови має багато **позитивних наслідків**. **По-перше,** це може слугувати передумовою схвальної оцінки батьками поведінки дітей, нагороди, підвищення сімейного статусу. У дослідженні Малакоффа (Malakoff, 1992) наголошується на тому, що ця здатність продуктивно поширюється серед дітей-білінгвів, які є справжніми експертами вже у третьому або четвертому класі. Така здатність допомагає здобути повагу інших і збільшити самоповагу. **По-друге**, дитина швидко вивчає інформацію дорослих і вчиться діяти з деяким авторитетом і довірою. Рання зрілість має свої власні нагороди у групі однолітків підлітків. **По-третє**, Каур і Міллс (Kaur and Mills, 1993) помітили, що діти, які звикли діяти як перекладачі, вчилися брати на себе ініціативу. Наприклад, дитина може дати відповідь на запитання, а не передавати питання батькам. Це надає дітям позиції деякої влади, навіть цензури.

По-четверте, коли батьки стають залежними від своїх дітей щодо передачі мови, це може зробити взаємини у родині тіснішими. Таке передавання мови є рятувальним колом для багатьох батьків, які мають передати дітям багато влади. Але це може примусити батьків усвідомити власну мовну неадекватність, результатом якої є почуття фрустрації й обурення, особливо в культурах мови меншості, де від дітей очікують, щоб вони довгий час залишалися у позиції підкорення.

По-п'яте, когнітивні результати для дітей-посередників мови можуть бути цінними. Діти, які регулярно є перекладачами для своїх батьків, можуть рано усвідомити проблеми і можливості перекладу слів, фігур мовлення та ідей. Наприклад, такі діти можуть раніше за інших розуміють, що одна мова ніколи не може бути повним відбиттям іншої, інколи дуже важко точно перекласти внутрішнє значення слів і метафор. Це може призвести до того, що діти стають більш інтроспективними щодо своїх мов. Для цього застосовують термін металінгвістичне усвідомлення (це розглянуто в розд. 7). Так, переклад може і формувати, і стимулювати металінгвістичне усвідомлення (Це (Tse), 1996a).

По-шосте, іншою перевагою того, що діти передають мову, є, наприклад, отримання більшого співчуття. Діти ведуть перемовини між двома соціальними і культурними світами, намагаючись зрозуміти обидва і забезпечити мости між двома світами. Їхнє розуміння різних культур може бути поглибленим відповідальністю. Це ведення діалогу може сприяти розвитку зрілості поглядів, незалежності та отриманню вищого соціального статусу. Коли від дитини очікують виконання ролі дорослого, це може сприяти формуванню позитивного самоусвідомлення, почуття відповідальності, як у дорослого.

ВИСНОВКИ

У цьому розділі увагу було звернено на білінгвальний розвиток у ранньому дитинстві. Проаналізовано вплив дорослих, який бере свій початок

ще на стадії зародження спілкування, коли мовні відмінності очевидні. Діти двох або трьох років, які виховуються двома мовами від народження, будуть знати «якою мовою з ким розмовляти».

Один із батьків – одна мова – це достатньо вивчений і успішний підхід на шляху до білінгвізму в дитинстві, але є багато інших підходів. Деякі батьки використовують обидві мови, спілкуючись зі своїми дітьми. Деяких дітей білінгвів виховують однією мовою, але вони рано стають білінгвами через вплив поза межами дому (напр., няньки, медсестри, велика родина). Неповні сім'ї можуть бути такими ж успішними, як і сім'я, що складається з батьків і дітей, велика сім'я. Однак втрата мови може відбутися за умови, коли політичні контексти є особливо несприятливими для збереження мови меншини. Є сім'ї, у яких успішно виховують дітей-трилінгвів, хоча дуже важко досягати однакового рівня володіння всіма трьома мовами.

Код переходу є звичайною поведінкою серед білінгвів з різноманітністю функцій та переваг. Переклад є подібним звичним очікуванням білінгвів, беручи до уваги маленьких дітей у сім'ях іммігрантів.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Діти від народження готові стати білінгвами, трилінгвами, мультилінгвами.
- Існує відмінність між одночасним (набувати дві мови разом) і послідовним (набувати одну мову після іншої) дитячим білінгвізмом.
- Подвійне оволодіння мовами може бути успішним уже в дворічному або трирічному віці.
- Маленькі діти вчаться відрізняти дві мови і можуть ефективно зберігати ці мови.
- Досліджуючи мовну поведінку дітей-білінгвів, учені помітили, що за умови, якщо кожен з батьків розмовляє з дитиною різними мовами, може розвинутися подвійна мовна компетентність, хоча баланс змінюється протягом мовної історії особи.
- Батьківський підхід «одна особа – одна мова» у сім'ї є достатньо вивченим і успішним на шляхом до білінгвізму. Багато інших підходів є так само успішними, навіть ті, коли обоє батьків розмовляють з дитиною двома мовами.
- У ранньому дитинстві можливі успіхи у досягненні трилінгвізму або мультилінгвізму, хоча володіння всіма мовами може не бути на однаковому рівні.
- Здебільшого білінгви є сприйнятливими до вивчення інших мов. Білінгви мають переваги у вивченні нової мови.
- Перемикання кодів, притаманне білінгвам, має багато позитивних

наслідків у стосунках і передаванні повідомлень, так само як і вираженні ролей, норм і цінностей.

- Перемикання кодів розрізняється на основі того, хто бере участь у розмові, якою є тема, у якому контексті відбувається розмова.
- Діти можуть виконувати роль передавачів мови для своїх батьків, коли їхній рівень володіння мовою більшості є кращим, ніж у батьків. Унаслідок цього з'являється багато переваг і недоліків для дітей.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CENOZ, J., 2003, The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism,* 7, 1, 71-87.

CENOZ, J. & HOFFMAN, C., 2003, Acquiring a third language: What roles does bilingualism play? *International journal of Bilingualism,* 7, 1, 1-5.

DE HOUWER, A., 2009a, Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

DE HOUWER, A., 2009b, An Introduction to Bilingual Development. Bristol: Multilingual Matters.

DEUCHAR, M. & QUAY, S., 2000, *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study.* Oxford: Oxford University Press.

GENESEE, F., 2001, Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics, 21, 153-168.*

GENESEE, F., 2003, Rethinking Bilingual Acquisition. In J-M. DEWAELE, A.

HOUSEN & LI WEI (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles.* Clevedon: Multilingual Matters.

GENESEE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M. B., 2004, *Dual Language Development & Disorders: A Hand-book on Bilingualism and Second Language Learning.* Baltimore: Paul H. Brookes.

MEISEL, J. M., 2004, The bilingual child. In T. K. BHATIA & W. C. RITCHIE (eds), *The Handbook of Bilingualism.* Malden, MA: Blackwell.

VALDES, G., 2003, *Expending Definitions of Giftedness^ The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

WANG, X. L., 2008, *Growing up with Three Languages: Birth to Eleven.* Bristol: Multilingual Matters.

Найновіші дослідження з цієї теми дивіться в журналах: (а) Міжнародний журнал з білінгвізму (*International Journal of Bilingualism)* (б) Міжнародний журнал з мультилінгвізму (*International Journal of Multilingualism).*

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Вивчіть випадок розвитку білінгвізму (або трилінгвізму) однієї людини. Це можете бути Ви самі або хтось, кого Ви знаєте. Провівши співбесіду з людину або занурившись у себе і проаналізувавши, запишіть ті чинники, які, на Вашу думку, є важливими для розвитку білінгвізму цієї особи. З цього можна зробити проект, який включатиме такі елементи: по-перше, прочитайте в бібліотеці про випадки вивчення білінгвізму. Приклади, запропоновані в книгах Арнберга (Arnberg, 1987), Баррон-Гауваерта (Barron-Hauwaert, 2004), Каннінгема-Андерссона та Андерссона (Cunningham-Anderson and Anderson, 2004), Де Гоувера (De Houwer, 2009b), Дюпке (Dopke, 1992), Гардінг-Еша і Рілі (Harding-Esch and Riley, 2003), Кінга і Маккей (King and Mackey, 2007), Лайона (Lyon, 1996), Пеарсона (Pearson, 2008) і Рагукнауда (Raguenaud, 2009). Вонг (Wang, 2008), дають відмінне вивчення випадку трилінгвізму. І Де Гоувера (De Houwer, 2009a), і Дойчер та Квей (Deuchar and Quay, 2000) дають першокласну схему дослідження таких випадків.

   По-друге, підготуйте план співбесіди. Запишіть (як пам'ятку) теми і типи запитань, що Ви хотіли б запитати під час співбесіди. По-третє, записуйте на аудіо або занотовуйте, коли респондент відповідає. Якщо Ви зробили аудіозапис, запишіть словами ключові фрази співбесіди або всю співбесіду. По-четверте, запишіть випадок вивчення розвитку білінгвізму цієї особи. Чи є особливі стадії або періоди розвитку? Чи був розвиток більш-менш стабільним, чи мав поступові зміни?
2. Опитайте матір або батька, котрі вивчають другу мову разом зі своєю дитиною. Запитайте про прогрес кожного з них. Які відмінності існують? Запитайте, чому є якісні і кількісні відмінності у прогресі? Які ставлення і мотивацію мають ті, хто вивчає мови? Якщо є відмінності в ставленнях, зробіть спробу пояснити їх.
3. Проводячи спостереження або роблячи аудіозаписи, зберіть приклади коду перемикання. Постарайтеся знайти різні причини для коду перемикання. Запитайте особу з Вашого прикладу, коли спостереження буде завершено, наскільки свідомо вони перемикали код. Як вони пояснюють застосування коду перемикання? Які конкретні причини коду перемикання є у Ваших прикладах? Наскільки регулярним було застосування коду перемикання в розмові? Яка особиста історія тих, хто спостерігав або записував, допомогла пояснити перемикання коду?
4. Розгляньте від трьох до шести зі 130 «питань з білінгвізму, які найчастіше задають батьки» у Бейкера (2007) або на сайті, де надані поради батькам-білінгвам. Обговоріть у групі, чи порада, яку запропоновано у відповіді, а) збігається з досвідом групи і б) здається прийнятною. Зробіть плакат з порадами групи по одному з питань або проблем.

РОЗДІЛ 6

ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК БІЛІНГВІЗМУ

ВСТУП

ПРИЧИНИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ
Суспільні причини
Особисті причини

ФОРМАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

ВІКОВИЙ ЧИННИК
Втрата мови в дитинстві

ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ: СТАВЛЕННЯ І МОТИВАЦІЯ

ІДЕНТИЧНІСТЬ І ОВОЛОДІННЯ ДРУГОЮ МОВОЮ
Суспільна ідентичність і вивчення другої мови
Побудова значення у вивченні другої мови
Мова і влада
Рівні свідомості й оволодіння другою мовою
Уявні спільноти

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 6

ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК БІЛІНГВІЗМУ

ВСТУП

Послідовне набування білінгвізму стосується ситуації, коли дитина або дорослий оволодіває першою мовою, а пізніше досягає рівня володіння другою, а інколи й багатьма мовами. Послідовне оволодіння білінгвізмом підводить нас до сфери **опановування другої мови.** Таке оволодіння може бути формальним або неформальним; неформальне відбувається на вулиці, в дитячому садочку і спільноті, формальне – у школі, на заняттях для дорослих, на мовних курсах. Немає єдиного «найкращого» шляху, яким ті, хто вивчає мову, молоді чи літні люди, здобувають компетенцію у другій мові. Існує різноманітність неформальних і формальних освітніх засобів для здобуття високого рівня володіння дугою мовою.

Багато дітей стають компетентними білінгвами в процесі одночасного білінгвізму. Історія білінгвізму, який здобувають послідовно (напр., вивчення іноземної мови), не завжди така позитивна. Незважаючи на розповсюджене вивчення другої мови (і розповсюджене дослідження оволодіння другої мови), у США і Британії лише невелика частка дітей, котрі вивчають іноземну мову, стають функційними білінгвами з вільним володінням мовою. У США менше ніж 1 дитина з 20 стає білінгвом унаслідок вивчення іноземної мови. Є різноманітні загальні причини для такого **провалу**: акцент на читанні і письмі, а не на автентичній комунікації; низька здатність вчити другу мову; нестача мотивації або інтересу, нестача здатності практикувати навички другою мовою. Іншим популярним поясненням є спроба вивчати мову занадто пізно, тобто вважають, що легше вивчати мову тоді, коли особа є молодшою, а не старшою. Питання віку у вивченні мови розглядатиметься пізніше.

У деяких європейських (напр., Нідерланди, Люксембург, Словенія, Швеція, Бельгія) та Східних країнах (напр., Ізраїль, Сінгапур) вивчення іноземної мови стало більш успішним. Цьому сприяло додавання політичних, культурних та економічних чинників в обговорення вивчення другої мови. Жодна особа, яка вивчає іноземну мову, не є відірваною від соціуму. Вивчаючи другу мову, особистість зі своєю індивідуальною психологією включається в різноманітні соціальні, культурні та політичні контексти. Будь-яка карта послідовного білінгвізму має охоплювати всі ці риси.

ПРИЧИНИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Різноманітні причини вивчення другої або третьої мови можна згрупувати за двома напрямами: **суспільні та індивідуальні**. Причини можуть бути також зовнішніми (поза межами класу) та внутрішніми (у класі) (Кук (Cook, 2006b)). Усі ці напрями зазвичай перетинаються. Наприклад, національна політика може наполягати на вивченні національної мови для об'єднання і соціальної взаємодії, тоді як певні особи можуть віддавати перевагу вивченню регіональної мови. Сепаратисти Баски в Іспанії та жителі Східної Європи, котрі відхиляють російську мову як мову комунізму, є яскравими прикладами відмінності між соціальними й індивідуальними бажаннями. Деякі причини спостерігаються при вивченні мови, інші при викладанні, можуть існувати відмінності між двома мовами.

Суспільні причини

Для дітей мови меншості мета викладання другої мови може бути **асиміляційною** (від'ємною). Наприклад, викладання англійської мови як другої іноземної у Сполучених Штатах і Об'єднаному Королівстві часто має на меті знищення групи мов меншості, які швидко асимілюються в суспільстві. Асиміляційна ідеологія (див. розд. 18) здебільшого стосується домінування другої мови, навіть пригнічення домашньої мови, мови меншини.

На відміну від цього, дітей інколи навчають мови меншості, щоб **зберегти** або відновити мову, яка втрачається або вже є втраченою. Вивчення національної мови як другої мови може бути кроком до економічної, соціальної і політичної свободи. В Ірландії англомовним дітям викладають ірландську мову з цієї причини; це саме стосується англомовних дітей маорі в Новій Зеландії й іспаномовних дітей басків в Автономному регіоні басків. У кожному випадку метою є відродження і відновлення корінної мови, яка перебуває під загрозою. Таке збереження може бути не лише на «території» корінної мови. Коли діти, для яких англійська мова є першою, навчаються розмовляти іспанською мовою як другою в США (напр., подвійні мовні школи), може бути спроба зберегти мову в межах конкретної соціальної і культурної мережі (напр., міамі). Це забезпечує **додаткову** ситуацію: другу мову додають без шкоди для першої мови.

Суспільною причиною, відмінною від асиміляції та збереження, для оволодіння другою мовою є зменшення конфліктів і досягнення більшої **гармонії** між мовними групами через білінгвізм. У Канаді франкомовні діти, які вивчають англійську, й англомовні діти, які вивчають французьку, можуть допомагати батькам і політикам утворити об'єднане канадське суспільство.

Усі поциції (асиміляційна, збереження, гармонії) доводять важливість другої мови для кар'єри, доступу до подальшої вищої освіти, інформаційних

і комунікаційних технологій і для подорожей. Однак важливо розрізняти: чи друга мова замінить першу мову, чи її додадуть до першої мови.

Хоча вчителі не мають повноважень змінювати основні суспільні функції та причини викладання другої мови, важливо зрозуміти роль, яку вони відіграють у такому навчанні. Навчання другої мови не існує в політичному вакуумі. Викладання мови – це не нейтральна діяльність, котра не має цінностей.

Часто заохочують вивчення другої і третьої мови через **економічні і торговельні** причини (напр., у Сингапурі, Скандинавії). У туристичних зонах для тих, хто працює в готелях, магазинах, кафе й ресторанах та інших туристичних місцях, вивчення трьох додаткових мов є цінним (напр., англійської, німецької й італійської мови в Словенії). Такі поняття, як глобалізація, спільні ринки, відкритий доступ до торгівлі, вільна ринкова економіка і важливість міжнародної торгівлі для національностей, котрі розвиваються, також поверхове володіння мовою – розглядаються як сприятливі фактори для економічної діяльності. Наприклад, може бути важко продати щось японцю, спілкуючись англійською або німецькою мовами. Володіння японською мовою і розуміння японської культури, ментальності, цінностей і мислення можуть стати основою для успішної економічної діяльності (див. розд. 19). Постійно зростає усвідомлення того, що володіння іноземними мовами є важливим у міжнародній **торгівлі**, де конкуренція постійно зростає. Вакансії перекладачів у США переважно займають ті, хто народився за кордоном, бо дуже мало американських студентів і дорослих мають високий рівень володіння другою мовою, необхідний для таких посад.

Вивчення другої і третьої мови заохочують, бо воно має потенційну цінність у **взаємодії через континенти**. Наприклад, для багатьох європейців природно розмовляти двома, трьома або чотирма мовами. Володіння мовами дає можливість проводити час у сусідніх європейських країнах або у Північній, Центральній чи Південній Америці. В об'єднаній Європі все більше людей подорожують різними країнами, тому мають мотивацію вивчати мови. Однак англійська мова все частіше стає своєрідним «спільним знаменником» не лише в Європі, але й у всьому світі. Тому в останні роки значно збільшилося вивчення англійської (як другої або іноземної) мови (див. розд. 4).

Мова забезпечує доступ до **інформації, а відтак до влади.** Ціла низка мов надає ширший доступ до соціальної, культурної, політичної, економічної й освітньої інформації, незалежно від того, чи знаходиться інформація в технічних журналах, великих комп’ютерних базах даних, в інтернеті, у супутниковому телебаченні або в міжнародному списку електронних адрес. Доступ до мультилінгвальної міжнародної інформації відкриває двері для нового знання, нових умінь і нового розуміння для ділових людей і державних службовців, учених і спортсменів.

Вивчення мови є ідеальним засобом для забезпечення «міжкультурного розуміння і миру» (Кук (Cook, 2002b)). Після нової хвилі тероризму в усьому

світі на таких ідеалах усе більше зосереджують увагу, бо існує необхідність взаємодіяти задля потреб захисту і розвідки. Наприклад, після терористичних атак у Нью-Йорку **11 вересня 2001 р.** різко критикували недостатній рівень володіння іноземними мовами американської розвідки. (Брехт й Інгольд (Brecht & Ingold, 2002); Моррісон (Morrison, 2001)). Події 11 вересня показали, що англійська мова не може бути єдиною мовою міжнародної дипломатії або телескопом, у який можна розглядати світ. Мова визначає, символізує й утілює свою культуру. В ідеалі, щоб утворити коаліцію, сприяти дружбі, забезпечити мир, необхідні інші мови, а не лише англійська. Щоб вилікувати довготривалі рани минулого, необхідні мости, збудовані через мови давніх опонентів і вчорашніх супротивників. Хоча базовою потребою є створення розвідки, у якій будуть працювати надійні оперативники і перекладачі, яких потрібно вчити мовам не лише в школі та університеті, але й через тих носіїв, які ці мови успадкували (напр., арабську мову, мову фарсі і пашто). Однак у сучасній ідеології США віддають перевагу асиміляції носіїв успадкованих національних мов, наприклад, у школі використовують лише англійську (це забезпечує Акт 2001р. «Жодна дитина не залишена без уваги» (‘No Child Left Behind’)).

У Сполучених Штатах є надзвичайно велика потреба в особах, котрі мають високо розвинені компетенції не лише англійською, мовою нашого суспільства, але й багатьма іншими мовами. Фактично, потреба в тих, хто вільно володіє мовами, відмінними від англійської, у соціальній, економічній, дипломатичній та геополітичній сферах ніколи не зменшувалася. Навіть перед подіями 11 вересня 2001 р. у засіданнях Конгресу обговорювали нестачу професіоналів, які мають високий рівень володіння мовами, щоб проводити низку заходів, пов’язаних з діяльністю федерального уряду. Більше ніж 70 урядових агенцій прозвітували про потребу осіб зі знаннями іноземної мови.

Така потреба у фахівцях зі знаннями іноземної мови перешкоджає військовим зусиллям США, а також втіленню закону опору тероризму і дипломатії. Брехт й Інгольд (Brecht and Ingold, 2002:1) вказують, що існує площина мовного таланту, яку сьогодні ігнорують:

Але збільшується й площина неприйнятних лінгвістичних компетенцій у цій країні, а саме: носії національних мов – мільйони корінних жителів, іммігрантів і біженців, котрі мають високий рівень володіння англійською мовою, а також навички іншими мовами, які розвиваються вдома, в школах, у країнах їхнього походження або мовних програмах, які забезпечують спільноти у США.

Барак Обама про білінгвізм

Нижче наведено цитату з промови Барака Обами в Повдер Спрінс, Джорджия, 8 липня 2008 р. (витяг із зустрічі в міській ратуші).

«Ми живемо у глобальній економіці, і я не розумію людей, яких турбує лише потреба вивчення англійської мови. Хочуть прийняти закон, у якому вказано про потребу лише англійської мови.

Я погоджуюсь, що іммігранти повинні вивчати англійську мову. Я не

лише погоджуюся з цим, але й розумію, що вони вивчатимуть англійську мову. А Ви повинні забезпечити Вашій дитині можливість розмовляти іспанською мовою. *Ви повинні думати про те, як Ваша дитина може стати білінгвом. Кожна дитина повинна розмовляти кількома мовами.*

Дивовижно, коли європейці приїжджають до нас, вони всі розмовляють англійською, французькою, німецькою. Коли ми їдемо до Європи, ми можемо лише сказати: 'merci beaucoup'. Правда?

Я серйозно налаштований щодо цього. Ми повинні розуміти, якщо наша молодь володіє іноземною мовою, це впливовий засіб, щоб отримати роботу. У нас з'являється більше можливостей. Ми можемо бути частиною міжнародного бізнесу.

Ми повинні наголошувати на вивченні іноземних мов у наших школах з раннього віку, бо діти дійсно вивчають іноземну мову легше, коли їм п'ять, або шість, або сім років, ніж тоді, коли їм 46, як мені…»

http://itunes.applle.com/us/podcast/the-official-barack-obama/id258262201

Особисті причини

Є багато причин, які переконливо доводять нам, чому діти або дорослі отримують вигоду від вивчення другої або третьої мови. Галлагер-Бретт (Gallagher-Brett, 2005) нараховують їх понад 700 (http://www.llas.ac.uk/700reasons/700_reasons.pdf).

Одна з них – це **культурне усвідомлення**. Міжкультурне розуміння й усвідомлення стали для деяких людей мотивом у вивченні другої мови, що допомогло зруйнувати національні, етнічні й мовні стереотипи. Підвищення рівня особистого культурного розуміння здається таким самим важливим, як і те, що світ стає «глобальним селом», відбувається все більше поширення досвіду і взаєморозуміння.

У класі можна досягти культурного усвідомлення на одному рівні, обговорюючи етнічні варіації в їжі і напоях, ритуалах народження, смерті, шлюбу, релігійних практик серед аборигенів, арабів і євреїв або порівнюючи ритуали покупок на Малайзійських ринках, супермаркетах Сан-Франциско чи в універсальних сільських магазинах у Венесуелі (критику див. у розд. 19). Така діяльність розширює людське розуміння і робить спробу заохотити розуміння інших культур і вірувань. У той час як культурне усвідомлення можливо передати за допомогою першої мови, невідмежованість культури і мови показує, що цього усвідомлення найкраще можна досягти через одночасне вивчення мов.

Другою «індивідуальною» причиною для вивчення другої мови традиційно був **когнітивний розвиток**. Вивчення іноземної мови мало загальну освітню й академічну цінність. Так само, як традиційно викладали історію і географію, фізику і хімію, математику і музику, щоб збільшити інтелектуальну форму і витривалість, так і вивчення сучасної мови вважалося

способом загострення розуму і розвитку інтелекту (Кук (Cook, 2002b)). Саме по собі вивчення мови вважається цінною академічною діяльність, з огляду на запам'ятовування, аналіз (напр., граматичної структури і структури речення) і потреби проводити переговори у спілкуванні.

Третьою причиною вивчення мови є соціальний, емоційний і моральний розвиток, самоусвідомлення, самовпевненість і соціальні та етнічні цінності. У такі **афективн**і цілі включена можливість того, що початкові білінгви зможуть створити більш ефективні стосунки з носіями мови, яка вивчається. Потенційні білінгви можуть утворити соціальні мости з тими, хто розмовляє другою мовою.

Єврокомісія у 2006 р. провела дослідження мови 28.694 осів у 29 країнах Європи і виявила, що:

- 56 % європейців повідомляють, що, крім рідної мови, розмовляють ще іншою мовою. «Розмовляють» доволі добре, щоб вести розмову обома мовами.
- 44 % називають себе монолінгвами. Країнами з найбільшою кількістю монолінгвів є Ірландія (66 %) та Об'єднане Королівство (62 %).
- 28 % європейців повідомляють про те, що, крім рідної мови, вони розмовляють двома мовами. Люксембург, Нідерланди і Словенія є країнами з найбільшою кількістю білінгвів. 11 % говорять, що розмовляють чотирма мовами.
- 50 % респондентів вірять, що в Євросоюзі кожен повинен розмовляти двома мовами на додачу до їхньої рідної мови.
- 83 % визнають, що є переваги у тому, щоб бути білінгвами або монолінгвами. З моменту подібного дослідження у 2001 р. показники збільшилися на 11 %. Майже кожен у Швеції (99 %), на Кіпрі (98 %) і Люксембурзі (97 %) визнає переваги того, щоб розмовляти декількома мовами.
- Англійська мова є найбільш поширеною «іншою» мовою Європи: 38 % респондентів вказують, що вони мають достатні уміння підтримувати розмову англійською мовою. Якщо додати тих, для кого англійська є рідною мовою, ми маємо в цілому 51 % людей в Європі, які говорять англійською мовою.
- У 19 країнах з опитаних 29, англійська мова є найрозповсюдженішою, крім рідної мови. Найвищий процент носіїв у Швеції (89 %), на Мальті (88 %) і в Нідерландах (87 %). На другому місці німецька та французька мови, обидві є «іншими» мовами у 14 % випадків.
- Причини, чому європейці вивчають інші мови, стають більше інструментальними (з моменту попереднього опитування), особливо для працевлаштування (32 %) і роботи в іншій країні (27 %). 35 %

повідомляють, що вивчають нову мову, щоб використовувати на відпочинку за кордоном.

- 73 % вказують на те, що найкращі можливості отримати роботу – це головні причини, чому молоді люди вивчають мови.
- Дві третини респондентів (67 %) вказали на те, що викладання мови має бути політичним пріоритетом.
- 77 % вважали, що діти повинні вивчати англійську мову як першу іноземну мову, і лише 33 % сказали, що це має бути французька, а 28 % - німецька мова.
- 55 % респондентів вказали на те, що найкращим часом для вивчення другої мови у дітей є вік від шести років, більша кількість респондентів (64 %) вказали, що третю мову потрібно вводити в початковій школі.

Еврокомісія, 2006, Європейці та їхні мови. Особливий євробарометр (Europeans and their languages. Special Eurobarometer), http://ec.europa.eu/public_opinion/aechives/ebs/ebs_243_en.pdf.

Якщо людина успішно взаємодіє з тими, хто розмовляє другою і третьою мовами у соціальному і професійному аспектах, це сприяє підвищенню рівня самовпевненості та самоповаги. Додавання навичок другої мови може слугувати збільшенню самовпевненості особи. Як говорить стара чеська приказка, «Вивчи нову мову і здобудь нову душу».

Четвертою «особистою» причиною опановування мови є **кар'єра і працевлаштування**. Для дітей, котрі розмовляють мовою більшості і мовою меншості, уміння розмовляти другою, третьою або четвертою дасть змогу уникнути безробіття, досягти кар'єрного поступу (див. розділ 19). Потенційними можливостями кар'єри можуть бути робота перекладачем, туризм, купівля і продаж товарів та послуг, обмін інформацією з місцевими, регіональними, національними і міжкультурними організаціями, міграція через національні кордони в пошуках роботи, можливість кар'єрного росту в сусідніх країнах. Вони зможуть стати частиною міжнародної команди або компанії, так само як і, працюючи вдома, використовувати мультилінгвальні телекомунікації для розповсюдження продукту (напр., послуги телефонних відповідей США або Об'єднаного Королівства, розміщені в Індії).

Бурдьо (Bourdieu, 1977, 1991) доводив, що вивчення мови відбувається у конкурентоздатному і політично динамічному суспільстві. Домінування і соціальна ієрархія формують вивчення мови нерівномірно, бо особа, яка залучена до цього процесу, також має соціальну значимість. Мови функціонують на **ринку**, бо мають неоднакову валютну цінність. Здатність «командувати слухачем» є неоднаковою для різних носіїв, завдяки взаємодії з владою (напр., особа, яка розмовляє мовою меншості, вивчає англійську). Нортон (Norton, 2000) залучив цю перспективу до вивчення мов, вважаючи, що такі учні **інвестують** додаткову мову, щоб збагатити свій соціальний,

культурний й економічний капітал та їх символічні і матеріальні ресурси. Це інвестиція, котру можливо повернути (напр., іммігрант зі Сполучених Штатів; працевлаштування і просування по службі за те, що він мультилінгв, розвиває мультилінгвальну ідентичність) або ні (напр., маргіналізація спільнотою мови, що вивчається).

ФОРМАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Там, де другою мовою не оволодівають у спільноті, очікують, що **школа** стане головною установою, яка забезпечує вивчення другої мови (для початкових і для ситуативних білінгвів, але з різних причин – див. розд. 1). Початкова стадія руху від монолінгвізму до мультилінгвізму може відбутися через уроки другої або іноземної мов, через мовні лабораторії та вивчення мови за допомогою комп'ютера, тренування і повсякденну практику, уроки занурення в мову, драму і танці.

Корені білінгвізму сягають не лише раннього дитинства, а й формальної освіти. Інколи для дітей шкільного віку існують **добровільні мовні заняття, школи додаткової освіти.** Коли школа не підтримує мови іммігрантів, використання цієї мови в сім'ї може бути недостатнім для її збереження. Тому групи місцевої спільноти розвинули додаткове шкільне навчання для своїх дітей. Наприклад, в Англії та Канаді різноманітні спільноти організували для своїх дітей вечірні заняття, заняття на канікулах, суботні й недільні школи, щоб їхні діти вивчали мову, успадковану від батьків та бабусь із дідусями. Діти другого, третього або четвертого покоління іммігрантів, можливо, вивчили англійську як першу або домінантну мову. Якщо батьки обрали англійську мову, щоб розмовляти з дітьми, навіть якщо їхня перша мова не є англійською, успадковану мову можливо вивчити на добровільних заняттях. Якщо англійська мова є домінантною мовою спільноти і єдиною мовою школи, такі добровільні заняття можуть стати важливими для досягнення білінгвізму, а не руху дітей до монолінгвізму (Контех та ін. (Conteh *et al*., 2007); Гріз та Мартін (Greese & Martin, 2008); В. Едвардс (V. Edwards, 1995a, 1996, 2004); Рассуль (Rassool, 2008)).

Таке добровільне забезпечення може відбуватися через релігійні, культурні, соціальні, інтегративні причини і причини виживання меншин. Часто це відбувається через релігійні установи, як-от: синагоги, мечеті, храми і православні церкви. Єврейські сім'ї, котрі відвідують синагогу, часто з ентузіазмом ставляться до того, щоб їхні діти вивчали єврейську мову, щоб зберегти єврейську ідентичність і дотримуватися релігії. Мусульмани часто прихильно ставляться до арабської мови з Корану, яку використовують на богослужіннях у мечетях, так само *гурдвара* (святилище) була інструментом у вивченні мови панджабі. Римокатолицька церква також просувала викладання мов спільнот – польської, української і литовської.

У Сполучених Штатах є понад 1000 мовних класів спільнот або шкіл додаткової освіти фінською, іспанською, італійською, португальською, грецькою, турецькою мовами, мовою урду, хінді, кантонезькою, китайською, мандаринським діалектом китайської мови, мовами гуджараті панджабі й бенгалі. Високі комісії та посольства часто надавали підтримку деяким європейським мовам у Лондоні. В інших спільнотах, особливо серед британських азіатів, вивчення мови забезпечують групи батьків-ентузіастів та організації, які винаймали приміщення, як школи і зали, щоб викладати національну мову. У таких школах навчають дітей грамотності, даючи їм широку освіту та можливу мультиідентичність, що відіграє важливу роль у поєднанні спільноти і проголошенні білінгвізму як переваги, а не недоліку (Гріс і Батт та ін. (Greese & Bhatt *et al.*), 2006; Гріс і Мартін (Greese & Martin), 2008). Батьки часто стають учителями-добровольцями, які викладають у класах, де є діти різного віку, вони роблять акцент на грамотності й інколи використовують англійську разом з національною мовою (Чао-Юнг (Chao-Jung), 2006; Гріс і Мартін (Greese & Martin), 2008; Гуман (Ghuman), 2011; Лі Вей (Li Wei), 2006). Так відбувається і в Об'єднаному Королівстві, де вважають, що один з восьми дітей вивчає англійську як додаткову мову (English as an additional language – EAL). Багато політиків, державних службовців і громадян вважають, що такі діти мають мовний дефіцит, який впливає на їхні досягнення в школі. Іншим прикладом є Бельгія, уряд Польщі також підтримує акредитовані заняття польською мовою, які учні відвідують поряд із заняттями в головних школах Бельгії.

Крім добровільних занять для дітей, іншим чітко визначеним шляхом розвитку білінгвізму і мультилінгвізму є **забезпечення мовного навчання для дорослих** (див. Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998); Гарніш і Свонтін (Harnish & Swantin, 2004; Ньюкомб (Newcombe, 2007); Сполскі і Шохамі (Spolsky & Shohamy, 1999)). Існують різні форми такого забезпечення в різних географічних областях:

- **Вечірні заняття для дорослих**. Інколи їх називають вечірні школи або заняття, другу або іноземну мову викладають один або два рази на тиждень від декількох тижнів до декількох років. Традиційно такі заняття мали на меті забезпечити формальні мовні кваліфікації (напр., складання екзамену другою мовою більшості) або отримати високий рівень володіння мовою більшості. Одним із прикладів є заняття з «англійської мови як другої» для іммігрантів у США та Об'єднаному Королівстві. Нещодавно зросла кількість тих, хто здобуває комунікативну компетенцію з національних мов (напр., єврейської мови, мови басків і вельської мови).
- **Курси ульпан (Ulpan)**. Мабуть, найпомітнішим прикладом масового руху вивчення мови дорослими стали приклади єврейської мови в Ізраїлі. Після встановлення держави Ізраїлю у 1948 р. стабільний рух іммігрантів став потоком. Потрібно було вживати заходів, щоб забезпечити викладання єврейської мови як живої розмовної мови за короткий час великій кількості

людей. Ідея створення інтенсивного курсу єврейської мови називалася ульпан (*Ulpan).* Слово '*Ulpan'* має арамейські корені й означає «звичай, тренування, навчання, закон». Від самого початку було приблизно 25 студентів у групі, вони зустрічалися шість годин на тиждень кожного дня, крім суботи. Акцент було зроблено на тому, щоб підготувати слухачів до щоденного спілкування розмовною мовою. Культурна діяльність, як-от: співи і подорожі – були частиною курсу. Протягом років в Ізраїлі встановилися різні види Ulpanim (Бейкер і Джонс (Baker & Jones), 1998).

Як і ізраїльська мова, *Ulpanim* мови басків і вельської мови відрізняються інтенсивністю від курсів, де мови вивчають п'ять днів на тиждень на двох ранкових або двох вечірніх заняттях (Бейкер і Джонс (Baker & Jones), 1998). Проводять добровільні курси для вчителів, працівників лікарень, адміністраторів і працівників промисловості. В інших курсах існує упередження щодо потреб особливих груп, зокрема батьків. Як і в Ізраїлі, акцент роблять на розвитку компетенції розмовною мовою.

- **Методи дистанційного навчання**. Існує велика різноманітність курсів другої мови для дорослих, що базуються на засобах масової інформації. Радіо і телебачення, використання супутникового телебачення, DVD, CD, книги для самостійного вивчення, комп'ютерні програми (вивчення мови за допомогою комп'ютера), курси кореспонденції є корисними для вивчення другої мови. Бракує досліджень, у яких було б проаналізовано ефективність цих різноманітних підходів.

У ранньому дитинстві людина часто підсвідомо стає білінгвом, природно, як навчається ходити або їздити на велосипеді. У школі переважно не дитина вирішує питання щодо мов у класі. Зазвичай вчителі, місцева або національна освітня політика вимагають оволодіння другою мовою. Для робітників мігрантів, біженців та іммігрантів вивчення мови для дорослих також може бути суттєвим важелем для отримання роботи і адаптації до нових інститутів і бюрократії. Однак для деяких дорослих оволодіння другою мовою інколи стає більш добровільним, більш відкритим для вибору. Тоді постає питання: у якому віці краще вивчати нову мову (дитиною або дорослим)?

Крім формального вивчення мови, білінгвізму часто досягають через неформальні процеси оволодіння мовою на вулиці або на екрані, через друзів або братів і сестер. Інколи дитина швидко оволодіває другою мовою поряд із домашньою мовою, навіть якщо батьки не планували цього і не мали наміру. Однолітки на ігровому майданчику або на вулиці, комікси та телешоу є двома прикладами впливу мови, що може неформально сприяти розвитку білінгвізму в дитини. Випадкове опановування другою або третьою мовою на вулиці або на екрані може бути такими самим впливовим, як і формальна освіта, а інколи воно може мати навіть більший потенціал, ніж мовні класи. Це особливо стосується справи набування мови більшості по сусідству (див. приклади випадкового білінгвізму у розд. 1).

ВІКОВИЙ ЧИННИК

При вивченні другої мови багато дискусій зосереджено навколо проблеми взаємодії між **віком,** коли вивчається друга мова, та успіхом в оволодінні нею на високому рівні. Вагомим аргументом є те, що чим менший вік вивчення, тим кращим і тривалішим є рівень оволодіння мовою. Згідно з цією думкою, маленькі діти вивчають мови легше й успішніше. Вони швидше схоплюють мову, набувають її, а не вчать. Інші наводять аргументи про те, що старші діти й молоді дорослі вивчають мову ефективніше й швидше, ніж маленькі діти. Наприклад, чотирнадцятилітня особа, яка вивчає іспанську мову як другу мову, має кращі навички інтелектуальної обробки, ніж п'ятирічна дитина, яка вивчає іспанську. Відтак вважають, що в підлітковому віці необхідно менше часу, щоб вивчити другу мову, ніж у дитячому віці, завдяки тому, що старші діти мають когнітивну перевагу. Однак використання двох мов змінюється з роками, тому точне порівняння є важким.

Марінова-Тодд та ін. (Marinova-Todd *et al*., 2000), Сінглтон (Singleton, 2003), Сінглтон і Райен (Singleton and Ryan, 2004), Кеноз (Cenoz, 2009), розглядаючи цю проблему, зробили такі висновки:

1. Діти, які вивчають другу мову у ранньому віці, не є ні більш, ні менш успішними в її набуванні, ніж особи старшого віку. Існує багато чинників, які взаємодіють, спрощують і роблять необгрунтованими твердження стосовно віку і вивчення мови.
2. Діти, які починають вивчати другу мову в ранньому віці, здебільшого досягають вищих **рівнів оволодіння**, ніж ті, хто розпочинає вивчення після дитячого віку. Ця відмінність між молодшими і старшими учнями відображає типові, а не потенційні наслідки. Тому припущення щодо того, що в молодшому віці діти значно краще засвоюють мову, не завжди відповідає дійсності. Це можна прив'язати до соціального контексту, у якому мовою оволодівають, зберігають або втрачають (напр., дитячий садок), а також до психології індивідуального вивчення (напр., мотивація, можливість). Як вважає Марінова-Тодд та ін. (Marinova-Todd *et al*., 2000), учні більш старшого віку на практиці переважно не оволодівають другою мовою так само добре, як молодші учні, але «вікові відмінності швидше відображають відмінності в ситуаціях вивчення, а не здатності до навчання» (с. 9).
3. У класних ситуаціях формального вивчення старші учні переважно вчаться швидше, ніж молодші. Важливим чинником, який веде до успіху в опануванні другою мовою, є **тривалість навчання в часі** (напр., кількість років вивчення другої мови). Ті діти, які почали вивчати другу мову в початковій школі і продовжили в середній, здебільшого показують вищий рівень володіння мовою, ніж ті, які розпочинають вивчення другої мови пізніше, в шкільній освіті. Але вони все одно мають можливість досягти високого рівня володіння, особливо, коли є сильна мотивація, потреби

(напр., іммігранти) або відмінні можливості (напр., екстенсивне занурення в мову в багатьох місяцях). Дорослі можуть вивчити і досягти в другій мові такої ж компетенції, як і носії мови.

4. Навчання іноземної мови в ранньому шкільному віці може знайти **раціональне пояснення** у сферах, відмінних від дослідження другої мови. Наприклад, викладання іноземної мови в початковій школі можна виправдати в умовах загальної інтелектуальної стимуляції, загальними напрямами навчального плану, перевагами бікультуризму та ін. Навчання другої мови в початковій школі базується на забезпеченні висококваліфікованими спеціалістами, якісними матеріалами та ресурсами, взаєморозумінні між учителями і батьками, потребою робити процес вивчення приємнішим.
5. Існують деякі наукові розвідки щодо великої кількості учнів старших класів і дорослих, яким **не вдається** вивчити другу мову (Марінова-Тодд та ін. (Marinova-Todd *et al.*, 2000)). Однак бракує досліджень про дорослих, які успішно вивчають другу і третю мови. Саме цей фактор може сприяти тому, що переконання про вік і вивчення мови «молодший – це кращий» стане певною аксіомою.
6. У **Сполучених Штатах** дітей іммігрантів примушують вивчати англійську мову якнайшвидше, особливо після Акту жодна дитина не залишена (див. розд. 9). Дехто заявляє, що оптимальний вік для вивчення мови – від трьох до семи років, унаслідок деяких біологічних перешкод таке вивчення повинне відбутися перед початком зрілості. Розглядаючи цю тему, Хакуті (Hakuta, 2001: 11–12) доводить, що «безперечно, немає остаточної думки щодо віку, який є найсприятливішим для вивчення другої мови. Немає і якісної відмінності між учнями дітьми і дорослими, а існує великий вплив середовища на наслідки… Неправильним є погляд біологічно сконструйованого і спеціалізованого мовного набування, яке відключається під час зрілості».

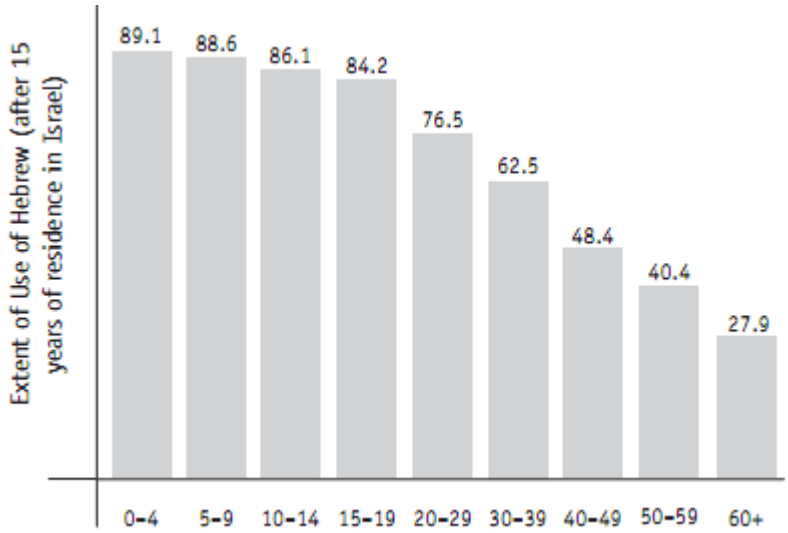
Марінова-Тодд та ін. (Marinova-Todd *et al.*, 2000) робить такий висновок: «вік не впливає на вивчення мови, бо від самого початку він асоціюється із соціальними, освітніми й іншими чинниками, які можуть вплинути на рівень володіння М 2, а не через будь-який критичний період, що обмежує можливість вивчення мови дорослими» (с. 28). Оскільки немає критичних періодів вивчення мови, є періоди, що мають перевагу. Двома такими періодами (більш сприятливими) здаються раннє дитинство і середня школа.

Наскільки **успішними** є дорослі в тому, щоб стати білінгвами? Існує відмінність між тим, щоб відповісти на це питання абсолютно і відносно. «Абсолютною» відповіддю просто є та, що дорослі вивчають другу мову до різних рівнів вільного володіння, включаючи й неповне оволодіння (Кролл (Kroll), 2006; Монтрул (Montrul), 2008). Одні зупиняються на півдорозі, інші досягають основного простого рівня спілкування, інші ж стають операційними

білінгвами. В Ізраїлі, Вельсі й Країні Басків шляхи дорослих до білінгвізму є переважно успішними.

«Відносна» відповідь на запитання включає порівняння різного віку дітей та дорослих. У цьому сенсі питання стає «Хто має більшу ймовірність досягти високого рівня володіння другою мовою: діти або дорослі?» Чізвік та Міллер (Chiswick and Miller, 2008) розглядають рівень володіння розмовною англійською мовою серед іммігрантів до Сполучених Штатів на основі данних перепису населення (2000). З їхніх графіків випливає, що діти до 11 років мають набагато більше шансів вільно володіти англійською мовою, ніж ті, які іммігрували в старшому шкільному віці. Після 16 років імовірність досягти високого рівня володіння англійською мовою зменшується (напр., від 16 років до 55 +).

Цей приклад швидше базується на використанні мови, а не оволодінні нею.



Вік імміграції до Ізраїлю

За результатами перепису населення в Ізраїлі у 1950-х рр. можна простежити, як дорослі молодого або старшого віку послуговуються єврейською мовою. Наприклад, чи стають молоді іммігранти більше або менше використовувати єврейську мову як другу, порівняно зі старшими іммігрантами? Результати розташувалися в певному порядку (Бачі (Bachi, 1956), Брейн (Braine, 1987)). Як зазначено вище (Бачі (Bachi, 1956)), поширення щоденного використання єврейської мови різниться з віком імміграції. Чим молодша дитина, тим імовірніше, що вона використовуватиме єврейську мову. У віці від 30 до 40 років відбувається помітне спадання. Це відбувається через втрату здатності до навчання, меншій взаємодії з єврейською мовою, меншій мотивації або соціальному тиску? Від 40 років і далі ймовірність використання єврейської мови в усіх сферах суспільного життя знову зменшується.

Втрата мови в дитинстві

Крім дітей, які вивчають другу або третю мову, важливо згадати, що **втрата мови** трапляється і в дітей білінгвів та монолінгвів. Діти з груп мовних меншин (корінне населення та особливо діти-іммігранти) інколи мають ризик втратити свою мову меншості навіть тоді, коли вони ще дуже маленькі. Коли мова більшості, яка має більший престиж, постійно присутня на екрані, на вулиці, у школі і в магазині, діти швидко усвідомлюють, яка мова має престиж, владу і перевагу. Вони швидко розуміють, що існують відмінності в мові, поведінці, етнічності й культурі. Деякі діти, особливо підлітки, можуть розпочати сприймати свою мову меншості і культуру як небажану. Студенти швидко усвідомлюють, що допомагає їм адаптуватися в суспільстві, бути прийнятим у ньому.

Втрата мови в дитинстві є реальністю у **Сполучених Штатах**. Дослідження Хакута і Д'Андреа (Hakuta and D'Andrea, 1992), Вонг Філлмора (Wong Fillmore) і Валдеса (Valdes) вказують на те, що сила домінування англійської мови в суспільстві Сполучених Штатів дуже велика, це тисне на студентів, які розмовляють мовою меншості. Діти-іммігранти не лише намагаються оволодіти англійською в ранньому віці, але інколи й замінити їхню мову меншості англійською. У таких несприятливих ситуаціях ранній білінгвізм ніби кидає виклик суспільній етиці. Хакута і Д'Андреа (Hakuta and D'Andrea, 1992) з'ясували, що в Сполучених Штатах раннє зіткнення з англійською мовою (напр., вдома) може призвести до переходу з іспанської мови на англійську, а зрештою, і потенційної втрати іспанської. Таке раннє зіткнення з англійською в США може також зменшити шанси розробки подвійних освітніх програм, у яких використовується іспанська мова.

Ми розповідаємо про це не для того, щоб попередити ранній білінгвізм, а щоб показати, що мова меншості потребує турботи й уваги, статусу й послідовного використання в ранньому дитинстві. Це не обмеження раннього білінгвізму, а обережність, адже розвиток мови меншості потребує особливої підтримки в політичних ситуаціях, де домінує інша мова. Наприклад, коли англійську мову вводять рано в життя дитини, яка розмовляє мовою меншості у США, і роблять її домінантною, мова меншості може бути недостатньо стабільною і розвиненою, і тому її замінює мова більшості. Втрата мови меншості може мати соціальні, емоційні, когнітивні й освітні наслідки для дитини, це ми проілюструємо в наступних розділах (напр., розд. 17). Як доводить Вонг Філлмор (Wong Fillmore, 1991: 343), «втрачаються засоби, якими діти спілкуються з дітьми. Коли батьки не мають змоги спілкуватися зі своїми дітьми, вони не можуть передати їм свої цінності, вірування, розуміння або мудрість, вони не можуть впоратися зі своїм досвідом».

Проблеми **іммігрантів, біженців і тих, хто шукає притулку,** та їх вплив на мовну ситуацію є недостатньо дослідженими, більшість наукових розвідок, у яких розглянуто ранній дитячий білінгвізм, стосуються середнього класу, мов

більшості та географічно стабільних сімей. Танненбаум і Гові (Tannenbaum and Howie, 2002) доводять, що імміграція часто потенційно означає втрату великої родини, втрату тісних родинних зв'язків, сімейної атмосфери і безпечного проживання. Виривання коренів може вплинути не тільки на батьківство, але й на культурний і лінгвістичний розвиток маленьких дітей, на мовні традиції у сім'ях іммігрантів. Досліджуючи сім'ї китайських іммігрантів в Австралії, Танненбаум і Гові (Tannenbaum and Howie, 2002) зазначали, що сімейні стосунки впливають на збереження мови і її втрату. Сім'ї, які є більш дружними, більш позитивно налаштованими в стосунках, мають тенденцію підтримувати збереження мови в маленьких дітей іммігрантів.

Діалог, що відбувається між батьками й дітьми, є важливим внеском у когнітивний розвиток дитини. Під час взаємодії з батьками діти вивчають нові риси мови. Коли дитина втрачає домашню мову, батьки більше не можуть дати мовну освіту дитині цією мовою. Втрачаються важливі когнітивні мости. Тому втрата мови меншості є питанням не лише географічних регіонів та мовних спільнот, але й кожного індивіда. Потрібне **сімейне планування мови**, щоб ініціювати, розвивати й зберегти дитячий білінгвізм.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ: СТАВЛЕННЯ І МОТИВІАЦІЯ

Популярним поясненням успіху або невдачі у вивченні другої мови (або успіху у вивченні) є ставлення і мотивація (К. Бейкер (C. Baker, 1992); Кеноз (Cenoz, 2009); Дюрней (Dornyei, 2001a), 2001b; Дюрней та ін. (Dornyei *et al*., 2006); Гарретт (Garrett, 2010); Гарретт та ін. (Garrett *et al*., 2003); Ушіода (Ushioda, 2006)). Як вважає Дюрней (Dornyei, 1998: 17):

Мотивація забезпечує початковий стимул, щоб розпочати вивчення М 2 і дати певний поштовх, щоб витримати довгий і часто не надто цікавий навчальний процес. Без достатньої мотивації навіть особи з найбільш видатними можливостями не зможуть досягти довгоочікуваної мети. Тому дуже часто якісного навчального плану і гарного викладання зовсім недостатньо, щоб забезпечити досягнення учнями високого рівня спілкування мовою.

Якими є **мотиви** для вивчення другої мови? Чи є ці мотиви економічними, культурними, соціальними? Чи потрібне вивчення мови для працевлаштування, інтеграції або самооцінки і самовизначення? Причини вивчення другої мови (меншості або більшості) здебільшого поділяються на дві групи:

Група 1: Бажання ідентифікуватися або приєднатися до іншої мовної групи
Ті, хто вивчають мову, інколи прагнуть об'єднання з іншою мовною спільнотою. Вони хочуть приєднатися до культурної діяльності мови більшості або мови меншості та ідентифікуватися з ними, сподіваючись знайти своє коріння або вибудувати дружні стосунки. Для цього застосовують термін ***інтегративна мотивація****.*

Група 2. Вивчення мови з корисною метою

Друга причина є утилітарною за своєю природою. Особи можуть оволодівати другою мовою, щоб знайти роботу, заробити гроші, отримати подальші кар'єрні перспективи, скласти екзамени, допомогти задовольнити потреби роботи або допомогти дітям у білінгвальній шкільній освіті. Для цього застосовують термін ***інструментальна мотивація.***

Р. К. Гарднер з помічниками (Гарднер (Gardner, 1985) огляд див. у Чамберс (Chambers, 1999) і Гарднер (Gardner, 2008)) здійснив детальний аналіз цієї проблеми. Гарднер доводить, що інтегративна й інструментальна мотивації є незалежними від «розуму» і здібностей. Інтегративна мотивація може бути особливо впливовою в додатковому білінгвальному середовищі. Та Дюрней та інші науковці (Dornyei *et al*., 2006) вважають, що інтегративна мотивація є швидше за все неоднозначним і загадковим концептом, який нещодавно з'явився, щоб розпочати інтеграцію тих, хто вивчає англійську мову як міжнародну, з глобальною спільнотою .

У цьому напрямі є багато досліджень, але не в усіх **інтегративну мотивацію** об'єднують з **інструментальною** для більшої ймовірності досягнення високого рівня володіння другою мовою. Гарднер і Ламберт (Gardner and Lambert, 1972) вважали, що інтегративна мотивація потужніша за інструментальну мотивацію. Причиною цього є те, що інтегративна мотивація стосується взаємин між людьми, а ці взаємини можуть бути тривалими. З іншого боку, інструментальна мотивація може бути цілком самоорієнтованою і короткотерміновою. Коли особа працевлаштувалася або отримала фінансову винагороду, інструментальна мотивація може послабитися. Вважають, що інтегративний мотив є більш стійким порівняно з інструментальним, бо характеризується відносною тривалістю особистих стосунків.

Проблема з **інтегративною мотивацією** полягає в тому, що, наприклад, якщо дорослий вивчає мову навахо, то його суспільна мета є очевидною. Якщо ж студент вивчає англійську? Чи є цільовою групою носії англійської мови у Сполучених Штатах, Англії, Новій Зеландії або Кенії? З огляду на те, що англійська стала домінантною міжнародною мовою, то з ким ті, хто вивчають «міжнародну англійську» (напр., в Китаї або Арабських країнах), бажають інтегруватися? Чи це глобальна англомовна спільнота? Чи може інтегративний мотив стосуватися глобальної спільноти? Чи це справді інструментальна мотивація? Дюрней (Dornyei, 2005) і Дюрней та ін. (Dornyei *et al*., 2006) переконані, що таку інтегративну мотивацію швидше можна пояснити «ідеальним самоконцептом», а не потребою інтегруватися до цільової відповідної групи. Тобто мотивацією вивчати міжнародну англійську мову може бути перспектива стати носієм глобальної англійської мови як другої, навіть відчувати себе глобальним громадянином або громадянином світу.

У дослідженні звернено увагу на те, що під час вивчення мови трапляються випадки, коли **інструментальний мотив** є сильнішим

за інтегративний. Лукмані (Lukmani, 1972) з'ясував, що учениці жіночої школи в Бомбеї мали інструментальні, а не інтегративні причини вивчати англійську мову. У дослідженні Ятіма (Yatim, 1988) наголошується, що мовні мотиви студентів Малайзії стали комбінацією інструментальних та інтегративних мотивів, це допомогло молодим людям об'єднатися в спільноту. Деякі особи можуть поєднувати інструментальні й інтегративні мотиви без чіткого розмежування між ними. Отже, мотивацію треба пов'язувати не лише з бажанням вивчати мову, але й зберегти її та не допустити втрати мови особою з часом.

Павленко (Pavlenko, 2002a) критикує соціопсихологічні дослідження, у яких застосовано **пост-структуралістський** підхід у ставлення до мови. За ним, мотивація частково замінюється мовними ідеологіями, що розглядаються як такі, що мають соціальне й культурне походження, постійно розвиваються (не є статичними), можуть піддаватися критиці й змінюватися (Павленко (Pavlenko, 2002a)). Наприклад, коли ми говоримо, що у когось інтегративне ставлення до ірландської мови, це може означати відносно стабільну рису, яка розвинулася в індивіда, і він нею володіє. У той же час можливо пов'язувати мовну ідентичність особи з політичними, культурними, соціальними й економічними ідеологіями, які характерні й для ірландської мови, як такої, що постійно змінюється і є гнучкою, але відкритою до викликів і конфлікту. Ставлення до мови стають частиною більших соціальних процесів та ідеологій, які можна розглядати як певні упередження, расизм, дискримінацію та пригнічення. Психологічне змішується з політичним. Відносно стабільне ставленням є частиною багатозначного й динамічного процесу побудови ідентичності, що дозволяє особистості, яка оволодіває другою мовою, мати індивідуальні, групові й суспільні ознаки.

На думку Павленко (Pavlenko, 2002a), таке дослідження є дещо обмеженим і статичним у своєму підході, у ньому не запропоновано розуміння соціального й політичного походження мотивації, вважається, що причини є стабільними лише в одному напрямі. Та практика показує, що соціальні контексти мотивації можуть постійно змінюватися і впливати один на одного; індивідуальні відмінності є соціально мотивованими в різних спільнотах і культурах. У цих дослідження аналізуються здебільшого позитивні контексти, у той час як «у реальності ніякі мотивації не можуть протидіяти расизму і дискримінації, так само, як і жодні позитивні мотивації не можуть замінити доступ до лінгвістичних ресурсів, напр., закладів освіти» Павленко (Pavlenko, 2002a: 281)).

Перед учителем усе ще постають питання: «Як я можу мотивувати учнів? Які втручання й стратегії можливі, щоб мотивувати тих, хто вивчає мови?» Проаналізувавши велику кількість досліджень, Дюрней (Dornyei, 1998) пропонує вчителям такі мотиваційні поради:

1. Подайте приклад Вашої мовної поведінки.

2. Створіть у класі приємну, розслаблену атмосферу, зменшивши занепокоєння.
3. Пропонуйте мовні завдання вдумливо й обережно.
4. Вибудовуйте з учнями дружні стосунки.
5. Розвивайте в учнів упевненість у другій мові.
6. Зробіть мовні заняття живими і цікавими.
7. Заохочуйте автономність учнів.
8. Зробіть навчальний процес зорієнтованим на розвиток особистості.
9. Збільшіть орієнтацію на мету кожного учня.
10. Ознайомте учнів з культурою, пов'язаною з мовою, яку вони вивчають.

Це розроблено в наступних текстових блоках.

Дорней (Dornyei, 1994) знайомить учителів зі взаємопов'язаними й інтегративними стратегіями, щоб мотивувати учнів (див. також Дорней і Скотт (Dorneyi and Scott, 1997), Дорней і Ксізер (Dorneyi and Csizer, 1998)).

Мова

1. Включіть у навчальну програму соціокультурний компонент (напр., телевізійні програми, запросіть носіїв мови).
2. Систематично розвивайте в учнів міжкультурне розуміння, зосереджуючись на тому, що є спільним для різних культур, а не відмінним.
3. Сприяйте контакту студентів з носіями другої мови (напр., програми обміну, друзі за перепискою, подорожі).
4. Розвивайте інструментальну мотивацію учнів, зосереджуючись на корисності вивчення другої мови.

Учні

1. Розвивайте самовпевненість учнів у використанні мови (напр., досягнення поступу в навчанні, заохочення, регулярний досвід успіху, використання завдань, що сприяють розвитку впевненості).
2. Забезпечуйте самоефективність студентів щодо досягнення мети навчання (напр., навчаючи їх корисним комунікативним стратегіям, розвиваючи реалістичні очікування).
3. Сприяйте розвитку мовної компетенції другою мовою (напр., зосереджуючись на тому, що студенти можуть зробити, а не тому, що вони не можуть, їх не повинно турбувати те, що вони роблять помилки).
4. Зменшуйте занепокоєння учнів у вивченні другої мови.
5. Забезпечуйте мотиваційно-посилюючі чинники (напр., студенти пізнають зв'язок між зусиллям і наслідком, пов'язують минулі невдачі з чинниками, які можливо змінити).
6. Заохочуйте студентів ставити такі цілі, яких можуть досягти (напр., за допомогою особистого навчального плану).

Ситуаційні

1. Розробіть відповідний навчальний план курсу (напр., зорієнтований

на «аналіз потреб студента»).

2. Підвищуйте привабливість змісту курсу (напр., використання більш автентичних матеріалів, аудіовізуальні засоби, мультимедійні технології).
3. Обговоріть зі студентами вибір навчальних матеріалів (напр., тип підручників, навчальні програми з комп'ютерною підтримкою).
4. Збуджуйте і утримайте цікавість і увагу (напр., введіть щось неочікуване і нове).
5. Збільшіть інтерес учнів до завдань, спрямованих на вивчення мови (напр., обираючи різноманітні засоби активного сприйняття, підвищуючи зацікавленість студентів проблемними питаннями, залучаючи емоції, орієнтуючись на особистісне навчання, використовуючи роботу в парах і групах).
6. Поєднайте труднощі, які виникають в учнів під час виконання навчальних завдань, з їх можливостями.
7. Збільшуйте очікування студента від виконання завдання (напр., збільшуючи реалістичні очікування учнів, пояснення змісту і процесу, надаючи постійні пояснення щодо того, як досягти успіху, зробіть критерії успіху чіткими і прозорими).
8. Забезпечте задоволення студентів (напр., дозволяючи студентам зробити завдання, виконання яких у них не викликають складнощів, святкуйте успіх студентів).

Вчителі

1. Намагайтеся бути емфатичними (чутливими до потреб студентів), будьте з ними на рівних (поводьтеся чесно і послідовно), приймайте сильні і слабкі сторони студентів.
2. Візьміть на себе роль організатора, а не авторитарної фігури.
3. Забезпечуйте автономність учнів, дозволяючи їм робити реальний вибір у навчанні, зведіть до мінімуму зовнішній тиск, щоб студенти ділилися завданнями і відповідальністю за власне навчання, використовуючи навчання однолітків і проектну роботу.
4. Дійте як рольова модель, ділячись власними інтересами й перспективами, передавайте позитивні цінності про другу мову, діліться особистою відданістю другій мові.
5. Запропонуйте завдання для вивчення мови, щоб стимулювати внутрішню мотивацію і допомогти інтернаціоналізувати зовнішню мотивацію, показуючи ціль (та її інтеграцію у ціле) кожного завдання для вивчення.
6. Використовуйте мотиваційний зворотній зв'язок, надавайте зворотний зв'язок, який є інформативним, не занадто реагуйте на помилки.

Група для вивчення

1. Встановіть цілі, з якими група погоджується, відчуваючи чітке розуміння напряму.

2. Від самого початку забезпечуйте виконання норм поведінки в класі.
3. Постійно зберігайте норми прийнятної поведінки в класі, щоб неправильна поведінка не залишалася непоміченою, зберігайте стандарти особистої поведінки.
4. Зведіть до мінімуму будь-які загрозливі ефекти оцінювання і внутрішньої мотивації, фокусуючись на вдосконаленні і прогресі, уникаючи порівняння одного студента з іншим, роблячи оцінювання індивідуальним, а не публічним, не загострюючи уваги на можливих наслідках, використовуйте пояснення, щоб прокоментувати індивідуальне оцінювання рівня володіння мовою.
5. Забезпечуйте розвиток поєднання групи і розвивайте стосунки між членами групи, забезпечуючи дружбу й ефективні робочі стосунки, організовуючи екскурсії та позакласну діяльність.
6. Використовуйте спільні навчальні техніки, залучаючи студентів до роботи в групах, де увага акцентується на оцінюванні успіху групи, а не особистісного успіху.

ІДЕНТИЧНІСТЬ І ОВОЛОДІННЯ ДРУГОЮ МОВОЮ

Весь світ – театр,
А люди у ньому актори,
Вони мають свої ролі,
І кожна особа грає багато ролей у свій час.
(Вільям Шекспір з «Як Вам це подобається», акт 2, сцена 7).

Метафора драми полягає в тому, що ми всі, як актори, граємо різні ролі, які змінюються відповідно до декорацій, аудиторії, наших друзів акторів і очікуваних рядків п’єси. Коли змінюються декорації, інші актори п’єси, так само змінюються й наші ідентичності в драмі життя. Ми будуємо наші ідентичності, хоча нас також створюють і виточують інші гравці, ситуації п’єси, що розгортається. Оволодіння другою мовою є також п’єсою і стосується **формування ідентичності** (Блеклідж і Павленко (Blackledge & Pavlenko, 2001); Павленко (Pavlenko, 2003b)).

Соціальна ідентичність і вивчення другої мови

Коли за допомогою психометричних тестів намагаються виявити рівень нашої освіченості (напр., екстраверт, творчий, 110 IQ), ми водночас є членами різних **груп** (напр., жінки, молоді батьки, вчителі, мусульмани, демократи, каліфорнійці, білінгви). Таке членство допомагає сформувати нашу **соціальну ідентичність.** Ми самі динамічно створюємо наші численні соціальні ідентичності за допомогою взаємодії з іншими акторами групи, очікуваннями кожної групи і тим мінливим соціальним оточенням, у якому ми граємо ролі.

Оволодіння другою мовою зазнає впливу і, у свою чергу, впливає на наше членство в групах (напр., мережі і групи мов більшості або меншості). Оволодіння другою мовою – це не лише вивчення лексики, граматики і вимови. Ми використовуємо другу мову в певному соціальному середовищі з конкретними людьми. Це часто стосується приєднання до **соціальної групи** (напр., цільова мовна спільнота або мережа) і схвального відгуку. Бурдьо (Bordieu, 1977, 1991) доводив, що знаходження такого схвального відгуку стосується цінностей, що даються людям, які говорять (напр., нещодавно вивчена мова). Мовець хоче бути зрозумілим, але також є соціальні виміри цього стану: отримання довіри, цінностей та поваги як до представника мовного колективу.

Вивчення мови частково стосується **соціалізації** через взаємодію з носіями іншої мови в конкретних соціальних контекстах (Павленко (Pavlenko, 2002a)). У цьому аспекті **класи** мають суттєві обмеження. У них існує тенденція не забезпечувати спонтанної взаємодії. Поза межами класу носії цільової мови можуть неохоче взаємодіяти з іншими учнями або відмовлятися від взаємодії (напр., занадто низький рівень розмови або через стать, расу, етнічність, успадковану мову, соціальний клас, вік, сексуальність та кредо). Можуть бути поодинокі випадки використання другої мови – обмеження білінгвальної освіти, що часто продукує компетентних білінгвів, які використовують лише одну мову поза школою. Автентичні мовні ситуації можуть обмежуватися «стоянням на воротах» носіями цільової мови або відсутністю потрібних можливостей для нових носіїв (internalize «голоси») мови. Відчуття вразливості та безпомічності можуть зменшити **інвестиції** особи у вивчення мови (Нортон (Norton, 2000)).

Побудова значення у вивченні другої мови

У той час як у мові виділяють звуки, знаки і символи, часто з’являються суперечливі **значення і цінності**, закріплені за цими одиницями в мові. «Коли я використовую слово, – говорив презирливо Гампті Дампті, – це означає, що я обираю його значення – ні більше, ні менше» (Льюїс Керолл (Lewis Carroll, 1872)). У слів немає фіксованих або ідеальних значень.

Люди використовують у діалогах слова, щоб знайти спільне або протилежне значення. Такий дискурс відбувається в різних ситуаціях (контекстах), між людьми, які мають різний соціальний статус, усі ці фактори впливають на те, чиє значення є домінантним, а чиє зазнаватиме змін, навіть конфлікту. Наприклад, не існує єдино правильного визначення термінів «білінгвальний» або «білінгвальна освіта». Значення цих термінів різнитимуться у людей, які потрапляють у різні ситуації (обставини, час, місце). Домінує той, хто має статус, престиж і владу. **Значення** і важливість висловлювання частково визначається статусом і цінностями, яких набуває носій другої мови.

Коли той, хто вивчає мову, взаємодіє з членом цільової мовної групи, він не лише шукає слова, фрази й ідіоматичні висловлювання; він запитує, як саме він зможе впливати на сприйняття співбесідника. Коли особа, яка вивчає мову, пише поему, листа або академічний твір, вона зважає не лише на вимоги, завдання, але й на те, які мовні засоби будуть прийнятними для цього літературного акту (Нортон і Тухей (Norton & Toohey, 2002: 115).

Мова і влада

Використання другої мови формує нашу ідентичність, сприяє збільшенню **влади і престижу** як у міжособистісних стосунках, так і в мовних групах. Але вивчення другої мови стосується не лише мовної системи. Це опановування іншої культури, процес, який допомагає нам зрозуміти, хто ми є, ким ми хочемо стати і ким нам дозволено бути (напр., носіями першої мови).

На всіх рівнях опанування мови є певні елементи контролю і впливу, домінування і субординації (див. розд. 18). Ми не можемо відразу отримати повагу і соціальний статус, вступивши в діалог з іншою людиною, бо існує **нерівне домінування (статус і влада)** у стосунках. У мовному колективі можуть бути слухачі, дуже вразливі в розмові, існує також велика довіра до вивчення другої мови. Однак у багатьох емігрантів є звичка все ускладнювати, висміювати або зовсім відмовлятися використовувати мову більшості країни, що їх прийняла. **Владні стосунки** й соціальні структури у спільноті виучуваної мови є важливим чинником для тих, хто вивчає другу мову (включаючи й осіб, які мають білінгвальну освіту), це те, за допомогою чого вони будуть прийняті як носії цієї мови. На прийняття, ідентичність і мовне життя тих, хто вивчає мову, впливатимуть можливості практикувати нову мову, доступ до звичних висловлювань носіїв мови, сприйняття помилок, при використанні мови тими носіями мови, для яких вона не є рідною.

Рівні свідомості й оволодіння другою мовою

Так, тих людей, які вивчають другу мову, зазвичай вважають відносно стабільними і витривалими, з добре розвиненою, стійкою психікою. Як і IQ та особистісні риси, свідомість кожного індивіда розглядали як відносно фіксовану величину. Сучасний погляд полягає в тому, що свідомість є багатозначною, складною, різноманітною, суперечливою, інколи навіть фрагментарною і має контекстний склад. Наші особистісні риси постійно **розвиваються і змінюються** з часом у різних ситуаціях. Ми викристалізовуємося в наших розмовах у різний час, у різних місцях і з різними людьми.

Оволодіння другою мовою може, наприклад, **змінити нашу свідомість** з «іммігранта» на «каліфорнійця». Павленко (Pavlenko, 2003b) вважає, що ранні і пізні іммігранти в США відрізняються стилем ведення розмови і своєю

новою або зміненою мовною свідомістю. На зламі XX ст. іммігранти, які вивчали англійську, мову були більш позитивно налаштованими, бо це було пов'язане з індивідуальними досягненням і американською мрією. Сучасні іммігранти схильні до більш гібридної, міжнаціональної або космополітичної свідомості. Вивчення англійської (як другої) мови дуже часто пов'язано з втратою мови, початкової ідентичності, а не з лінгвістичною дискримінацією або нетолерантністю (див. розд. 18). Оскільки не всі мови мають однаковий статус, вивчення престижної може (або не може) призвести до безробіття чи, навпаки, збільшити соціальну мобільність, дати змогу знайти нових друзів, отримати доступ до хорошої, якісної освіти. Вивчення мови меншості також може вплинути на ідентичність, наприклад, збільшити шанси бути прийнятим місцевою спільнотою.

Оволодіння мовою впливає на індивідуальну свідомість, але завжди треба враховувати і **взаємодію з іншими факторами** (напр., стать, соціоекономічний клас, раса, ідентичність, кредо), які роблять цей вплив опосередкованим (Павленко (Pavlenko, 2002a)). На успішне вивчення мови можуть впливати велика кількість або обмеження можливостей для розвитку ідентичності у нових мережах (напр., прийняття, відхилення). Інколи може трапитися конфлікт свідомості, наприклад, коли самоідентичність, якій ми віддаємо перевагу (напр., як латиноамериканці) відрізняється від спроб інших людей нас розпізнати (напр., як американці). Так інколи трапляється з іммігрантами (див. розд. 17), коли тих, хто вивчає мову більшості як другу, вважають некомпетентними працівниками, неосвіченими батьками або соціальними диваками. Носії мови більшості можуть перешкоджати тому, щоб такі люди набували нової ідентичність через вивчення другої мови і намагалися оволодіти другою мовою. Ідеології, що побутують, можуть працювати проти найкращих намірів оволодіння мовою. Або носії мови меншості можуть чинити опір символічному домінуванню їх як людей, які тяжіють до влади мови більшості й політики.

Вивчення мови може **змінити** наші думки про себе, думки інших людей стосовно нас і, що важливо, як ми потім розцінюємо свою поведінку. Оволодіння другою мовою йде далі лінгвістичної компетенції і сягає потенціалу бути почутим цією мовою, звертатися до аудиторії засобами цієї мови, взаємодіяти з іншими людьми, використовуючи другу мову. Вивчення мови – це не лише когнітивна діяльність, що відбувається в розумі, цей процес допомагає нам стати частиною нової мовної спільноти і **розвинути мультиаспектну свідомість**. (див. розд. 18).

Важливим компонентом того, щоб нас сприйняли за носія мови, є особистісні риси (напр., стать, раса, релігія), які взаємодіють з вивченням другої мови. Свідомість того, хто вивчає другу мову, є багатоаспектною і йде далеко поза межі мови до статі, соціального класу, етнічності, сексуальності, віку, кредо, стилю і сфер життя та багатьох інших сценаріїв, що постійно змінюються. Інколи, незважаючи на досягнення високого лінгвістичного рівня

володіння мовою, доступ до мовної спільноти є складним, бо використовуються **інші фактори** (напр., раса, стать, соціальний клас), які перешкоджають легкому (або будь-якому) доступу.

Уявні спільноти

Осіб, які вивчають мову, обговорюючи значення й ідентичності, поєднують концептом «**уявні спільноти**», що з'явився нещодавно. Наприклад, коли студенти вивчають другу мову в класі, як-от французьку в США, вони розпочинають як початківці. Вчитель знайомить їх з мовною практикою спільноти носіїв французької мови. Яку мову практикують? Що є «уявною спільнотою» для тих, хто вивчає мову? Читакі спільноти є «уявними» для тих, хто їх контролює? Бажані уявлення можуть мотивувати учнів, менш бажані або уявлення низького статусу можуть демотивувати учнів, приховане або контрольоване ззовні уявлення може перешкоджати розумінню і відокремленню від інших. Наприклад, той, хто вивчає другу мову, уявляє, що він отримає високооплачувану роботу, інший уявляє, як він повернеться до землі предків і великої родини.

Наступні приклади дослідження демонструють владу «уявних спільнот». Дагенес (Dagenais, 2003) з'ясував, що батьки з азіатським походженням, чиї діти навчалися в канадських білінгвальних школах (див. розд. 11), інвестували в таку освіту, щоб підготувати дітей до мультилінгвальних, міжнаціональних, чисельних спільнот у майбутньому. За даними Канно (Kanno, 2003), у школах Японії є моделі «уявних спільнот», до яких вони готують своїх учнів: менш привілейованих дітей до малих білінгвальних спільнот; найбільш привілейованих дітей до елітного інтернаціонального білінгвізму. Павленко (Pavlenko, 2003a) з'ясував, що якщо учні, які вивчають англійську мову як другу (TESOL), розповідають про білінгвізм і оволодіння другою мовою, то це відкриває для них нові уявні спільноти, вони стають білінгвальними або мультилінгвальними і мультикомпетентними носіями. Прагнення стати лише двокомпонентними монолінгвами в одній особі і належати до двох окремих уявних спільнот замінюють уявлення особистості про себе як про частину певної спільноти мультилінгвальних носіїв.

ВИСНОВКИ

Існують **соціальні й особисті** причини опанування людиною другої мови в більш пізньому віці. Це відображено в перших розділах книги, у яких білінгвів розглянуто і як осіб, і як групи, і як спільноти. Однією з найвагоміших соціальні причин є політика. Такі причини є різноманітними, навіть парадоксальними: асиміляція та гармонійні стосунки між спільнотами різних мов; торгівля і прибутки, міжкультурна взаємодія; безпека та захист, а також дипломатія. Особисті причини для вивчення мови не відокремлено

від соціальних причин. Зі зростанням міжнародної торгівлі та глобалізації збільшується значення мови як основної передумови досягнення кар'єрного поступу і працевлаштування. Школи і спільноти впливають на вивчення мови, соціальні й особисті причини взаємодіють і поєднуються.

Коли школи є основним джерелом формального навчання, послідовного білінгвізму можна досягти різними способами. Такі школи можуть фінансуватися державою, вони мають довгу історію навчання мовам. Існують школи, якими керують релігійні організації, мовні спільноти й посольства, що навчають новим мовам у суботу чи неділю. Для дорослих вивчення мови може супроводжуватися заняттями на роботі і у вільний час, самонавчанням або інтенсивним досвідом (Ulpan). Другу або іноземну мову можливо вивчити або удосконалити її знання за допомогою добровільних занять або курсів для дорослих. Ігри на вулиці та використання технологій масової інформації можуть стати неформальними засобами білінгвізму або мультилінгвізму.

Такі «нестандартні» шляхи до білінгвізму або мультилінгвізму дозволяють особам будь-якого віку стати білінгвами або монолінгвами. Молодь зазвичай прагне досягнути вищих **рівнів володіння** на практиці, здебільшого і вчиться швидше. Ми наголошували на тому, що критичних періодів для вивчення мови не існує, є час, коли можна реалізувати кращі можливості (напр., у школі), використавши різноманітні рівні та типи мотивації. Суспільні ідеології, що з'являються в житті (напр., для іммігрантів), ті індивідуальні відмінності можуть взаємодіяти, щоб робить вивчення мови більш або менш успішним.

Є результати вивчення мови, котрі йдуть далі, ніж білінгвізм або мультилінгвізм. Для іммігрантів це може бути пов'язано з асиміляцією або інтеграцією в суспільство країни, до якої вони приїхали. Для студентів – з працевлаштуванням і кар'єрним поступом. Для дорослих – рухом до бажаних уявних спільнот. Для всіх цих груп вивчення мови впливає на **ідентичність**. Ті, хто вивчають мови, соціалізуються в нові значення і цінності, так само як і нова мова. Вони входять у нові стосунки, які включають відмінний статус і владу, прийняття та відмову. Вивчення мови позначає зміни нашої мультиідентичності. Оволодіння мовою – це процес набагато складніший, ніж просто її вивчення.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Основні причини вивчення другої мови: ідеологічні (напр., асиміляція), міжнаціональні (напр., торгівля, мир) та індивідуальні (напр., культурне усвідомлення, працевлаштування).
- Добровільні заняття з вивчення мови, заняття спільноти, недільні школи, заняття в мечетях і синагогах, храмах, церквах, схеми вивчення мови (Ulpan для дорослих) є шляхами, які ведуть до послідовного білінгвізму і збереження мови меншості в осіб.

- Не існує критичних періодів вивчення мови, є періоди, що мають переваги. Раннє дитинство і шкільний вік – це два періоди, що мають переваги. Багато дорослих, які успішно вивчили другу мову, показують, що більш старший вік не є перепоною.
- Соціальні та особисті чинники можуть стати передумовою для вивчення мови у різних людей. Серед іммігрантів втрату мови часто розглядають як асиміляцію, яка може стати домінантним впливом. Вважають, що на успіх оволодіння мовою впливають відмінності в інтегративних та інструментальних мотивах.
- Вивчення другої мови впливає на соціальну ідентичність. Вивчення мови частково стосується соціалізації в нову групу. Ми вивчаємо значення, цінності та взаємовідносини в нових групах, що впливають на зміну індивідуальності.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

DEUSEN-SCHOLL, N VAN & HORNBERGER, N. H., 2008, *Second and Foreign Language Education.* New York: Springer.

DORNEI, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Mahwah, N. J.: L. Erlbaum.

MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D.B. & SNOW, C. E., 2000, Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly,* 34, 1, 9-34.

PAVLENKO A. & BLACKLEDGE, A. (eds), 2004, *Negotiating of Identities in Multilingual Contexts.* Bristol: Multilingual Matters.

RICHARDS, J. & RYAN, L.., 2004, *Language Acquisition: The Age Factor (2nd edition).* Bristol: Multilingual Matters.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Знайдіть учителя, батька або матір чи друга, які вивчили другу мову в школі або в дорослому житті. Запитайте їх про важливість школи, класної кімнати або чинників навчання в їхньому оволодінні другою мовою. Обговоріть з ними, як вони зараз бачать свою спроможність до оволодіння другою мовою, а також до використання їхньої другої мови.
2. У невеликій групі студентів обговоріть різні підходи до вивчення другої мови. Проаналізувавши досвід групи, поясніть: які виміри здаються найважливішими? Як впливають на вивчення мови суспільні тиски, місцева політика та шкільна політика?
3. Відвідайте школу, у якій діти вивчають іноземну мову. Провівши співбесіду з учителями і спостерігаючи за класними сесіями, опишіть очевидні й приховані мотиви для вивчення другої (або третьої) мови. Запитайте

вчителів і учнів про причини, які підштовхнули їх до вивчення іноземної мови. Якщо є відмінності в меті вчителів та учнів, поясніть: чи можуть ці причини збігатися, чи можуть бути конфліктними.

4. Знайдіть одного або більше іммігрантів, які вивчили мову в дорослому віці. Якими були їхні причини і мотиви вивчати мову? Якою є їхнє сприйняття тиску, політики і можливостей, що супроводжують вивчення мови?
5. Уявіть, що Ви знаходитесь у майбутньому (у класі на 20 років уперед). Опишіть, як може відбутися оволодіння мовою. Який вид технологій можна використати? На чому буде більше акцентовано уваги: на вивченні мови меншості чи більшості? Яку мотивацію можуть мати студенти в майбутньому? З якою метою вивчаються мови? Які форми оцінювання використовують?

РОЗДІЛ 7

БІЛІНГВІЗМ І СПРИЙНЯТТЯ

Оновлений Паносом Атанасопоулусом

ВСТУП

БІЛІНГВІЗМ І «РОЗУМ»

БІЛІНГВІЗМ І МОЗОК

БІЛІНГВІЗМ І ВІДХИЛЕНЕ/КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ

БІЛІНГВІЗМ І МЕТАЛІНГВІСТИЧНЕ УСВІДОМЛЕННЯ: ПОЧАТКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ

БІЛІНГВІЗМ І МЕТАЛІНГВІСТИЧНЕ УСВІДОМЛЕННЯ: НЕЩОДАВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

БІЛІНГВІЗМ І КОМУНІКАТИВНА ЧУТЛИВІСТЬ

ПРОЦЕС МИСЛЕННЯ ПРИ РОЗМОВІ ОСОБЛИВИМИ МОВАМИ

ОБМЕЖЕННЯ ЗНАХІДОК

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 7

БІЛІНГВІЗМ І СПРИЙНЯТТЯ

ВСТУП

Інколи батьки отримують одну пораду від вчителів, які бажають найкращого, лікарів, логопедів, шкільних психологів та інших професіоналів: *Не виховуйте дітей білінгвами, бо виникнуть проблеми.* Проблеми, які можливо передбачити, йдуть від білінгвізму як тягара для мозку, ментального занепокоєння, що сповільнює оволодіння мовою більшості, спричинює конфлікти ідентичностей, розмежування особистості, відчуження і навіть шизофренію. Населення світу становить приблизно 6,8 мільярдів осіб, і якщо половина з них білінгви, тоді у 3,4 мільярдів білінгвів у світі виникають ці проблеми? Звісно, ні. Хоча забобони щодо проблем білінгвізму поширилися особливо в англомовних країнах. У нацистській Німеччині білінгвів, які були євреями, поляками і представниками етнічних меншин, до яких зневажливо ставилося населення, вважали розумово неповноцінними.

Інколи професіонали радять батькам і вчителям використовувати з дитиною лише одну мову. Однак в останнє десятиліття таких упереджених і безпідставних порад стало менше. Поступово поширюються кращі поради, засновані на значних дослідженнях. Хоча історично часто переважала порада проти білінгвізму. Наприклад, коли уельські діти наполягали на тому, щоб говорити уельською мовою в школі, їм помили роти водою з милом (Ісаак (Isaacs), 1976) і налупцювали лозиною; уельську мову запропонували як ліки.

Цитата професора Кембріджського університету у 1890 році відбиває цю історичну (й істеричну) **позицію дефіциту**:

Якби дитина могла одночасно використовувати дві мови однаково добре, тим гірше для неї. Її інтелектуальне і культурне зростання не подвоїлося б таким чином, а зменшилося наполовину. Поєднання розуму і характеру мало б велику складність у тому, щоб встановити себе за цих обставин (Лоріе (Laurie), 1890: 15).

Таке занепокоєння щодо білінгвізму і мислення залишається у декого з представників громадськості. Занепокоєння тим, що дві мови негативно впливають на навички мислення особи, переважно виражають двома відмінними способами. По-перше, дехто вірить, що чим більше хтось вивчає і використовує другу мову, тим менші навички ця особа матиме першою мовою. Це як терези для зважування або **баланс:** чим більше одне збільшується, тим більше інше зменшується. По-друге, інколи висловлюють занепокоєння, що здатність розмовляти двома мовами може виникати

за рахунок **ефективності** мислення. Інтуїтивною вірою інколи є те, що дві мови, розміщені у місцях для мислення, означатимуть менше місця, щоб зберігати інші площі навчання. Для порівняння, монолінгва зображають як такого, хто володіє однією мовою і тому має максимальне місце для збереження іншої інформації.

Чи впливає володіння двома мовами на ефективність мислення? Чи мають монолінгви більш ефективні площі для мислення? Чи є білінгв менш інтелектуальним, ніж монолінгв, внаслідок подвійної мовної системи? У цьому розділі розглянуто ці типово негативні питання й оцінки очевидності білінгвізму і мислення. «Розум» є головним концептом психології й інколи стосується білінгвізму. Цей термін також пропонують вживати члени суспільства, розглядаючи питання про білінгвізм.

Далі в цьому розділі розглянуто нещодавні дослідження, сфокусовані на ширшому зразку продуктів і процесів білінгвального сприйняття. Чи відрізняються білінгви і монолінгви стилем мислення? Чи ці відмінності полягають в обробці інформації? Чи володіння двома мовами створює відмінності в міркуваннях про мову? Ці питання розглянуто в цьому розділі.

БІЛІНГВІЗМ І «РОЗУМ»

Період згубних впливів

З початку XIX ст. до приблизно 1960-х рр. більшість науковців були переконані, що білінгвізм згубно впливає на мислення. Ранні дослідження білінгвізму і сприйняття здебільшого підтверджували цю негативну точку зору, відзначаючи, що монолінгви краще складали розумові тести, ніж білінгви. У дослідженнях, проведених до 1960-х рр., ці питання розглядали через один концепт – «розум». У типовому зразку дослідження монолінгви і білінгви виконували тест на «розум». Коли порівнювали білінгвів і монолінгвів щодо **результатів IQ**, особливо вербального IQ, звичайним результатом було те, що монолінгви опереджали білінгвів. Уельський дослідник Саер (Saer, 1923) надає приклад раннього дослідження. Він зібрав 1400 дітей віком від 7 до 14 років з білінгвального і монолінгвального оточення. Між білінгвами і монолінгвами з сільських районів Уельсу, які розмовляють англійською, знайшли різницю в IQ у 10 пунктів. Саер (Saer, 1923) зробив висновок, що білінгви були розумово відсталими і мислили гірше за монолінгвів. У подальшому дослідженні Саера та ін. (Saer *et al.,* 1924) було зазначено, що університетські студенти монолінгви мали переваги перед білінгвами: «відмінність у розумовій здатності, виявлена розумовими тестами, має постійну природу, бо вона постійна серед студентів у їх університетській кар’єрі» (с. 53).

Однак можливі ситуації, коли білінгви пройдуть такі тести на нижчому рівні, ніж монолінгви (це розглянуто в розд. 8); раннє дослідження, яке вказало на згубні ефекти, має низку слабких сторін, що можуть зробити дослідження

недійсним для його застосуваня в індивідуальних випадках, і, навіть, загалом. Ці обмеження можна перерахувати так:

Означення

Концепт «розум» і використання розумових тестів є дискусійним, і його жваво обговорюють. Одним з аспектів суперечки є **проблема визначення і виміру розуму**. В її основі лежать такі питання: Що таке розум і хто є розумним? Злодій, який зламує сейф у банку? Відомий футбольний тренер? Хтось бідний, хто став мільйонером? Дон Жуан? Чи існує соціальний розум, музикальний розум, військовий розум, ринковий розум, розум спостереження, політичний розум? Чи всі ці форми або будь-яку з них можливо виміряти за допомогою ручки і паперу простими тестами IQ, що вимагають єдиної, прийнятної, правильної відповіді на кожне питання? Класифікація розуму Гарднера (Gardner, 2003) включає логічно-математичні, вербально-лінгвістичні, візуально-просторові, музикально-ритмічні, тілесно-кінетичні, натуралістичні, міжособистісні, внутрішньо особисті й екзистаціоналістські «численні розуми». Подальший інтерес дослідження становить емоційний інтелект як риса особистості і як компонент діяльності» (Голман (Goleman), 1995). Емоційний інтелект може мати риси, що пов'язані з білінгвізмом і мультилінгвізмом, як-от: здатність адаптуватися, сприйняття і вираження почуттів, навички стосунків, самоповага, соціальна компетентність та емпатія (Петрідес та ін. (Petrides *et al.*), 2004).

Необхідна суб'єктивна думка щодо того, що складає інтелектуальну поведінку, а що ні, а також який тип особи вважається таким, що має більшу цінність. Це положення може впливати на те, як розглядають мови меншин. Просте сприйняття інтелекту може бути прийнятним для мов більшості, представники яких вважають, що соціальні нерівності засновані на нестачі «інтелекту» етнічної або лінгвістичної меншості. Така думка проявляє, що ми самі створюємо нерівності, і це не є ні природним, ні очевидним» (Гове (Howe), 1997: 139). Тести IQ здебільшого стосуються західного погляду на інтелект білого населення середнього класу. Культурна обмеженість або відносність тестів IQ має на увазі, що міжкультурне узагальнення є небезпечним і обмеженим (Валдес і Фігуероа (Valdes & Figueroa), 1994).

Мова перевірки

Другою проблемою є **мова тестів IQ**, які пропонують білінгвам. Під час перевірки IQ білінгвів віддають перевагу мові, якою вони краще володіють, або обом мовам. У ранньому дослідженні багато вербальних тестів проводилося лише англійською мовою (Валдес і Фігуероа (Valdes & Figueroa), 1994). Це переважно ставило білінгвів у невиграшне становище, якщо їх перевіряли мовою, яку вони знають гірше, тому вони показували гірші результати в тестах IQ. Навіть перевірка білінгвів мовою, якою вони краще володіють, може бути

несправедливою. Можливо, краще віддавати перевагу тестам, які забезпечують цілісність і чуттєвість подвійних мовних здатностей білінгвів.

Аналіз

У ранньому дослідженні здебільшого застосовували прості середні показники, коли порівнювали групи монолінгвів і білінгвів. Часто не проводили **статистичні тести**, щоб побачити, чи реальними, чи випадковими були відмінності між середніми балами. Так, коли В. Р. Джонс (W. R. Jones, 1966) повторно проаналізував дослідження Саера (Saer, 1923), він з'ясував, що не було статистично важливої відмінності між групами монолінгвів і білінгвів.

Класифікація

Як показано в розділі 1, класифікація людей на монолінгвів і білінгвів пов'язана з певними труднощами. Це занадто просто – розміщати людей у групи монолінгвів або білінгвів. Необхідно поцікавитися, які мовні компетенції застосовують для класифікації (Біалисток (Bialystok), 2001a). Чи використані всі чотири мовні здатності? Яким є **рівень вільного володіння** кожною з мов? Класифікували білінгвів за ознакою користування мовами (функціональний білінгвізм) чи за рівнем володіння мовами? Як показано у розділі 1, досить складно визначити, кого називати білінгвом. У ранніх дослідженнях з білінгвізму і сприйняття класифікацію переважно вважали непроблемною. Це означає, що результати досліджень є спрощеними і неоднозначними, бо білінгвів класифікували неточно.

Узагальнення

П'ята проблема стосується створення зразків і узагальнення результатів досліджень про білінгвів. В усьому дослідженні знахідки стосуються лише того населення, яке точно представлено зразком обраних осіб. Особливо це стосується тих досліджень, в яких залучене насення, обраний не навмання, а лише для зручності. Так, результати дослідження групи одинадцятилітніх не можна узагальнювати для інших вікових груп. Знахідки у США не можна узагальнювати до білінгвів у всьому світі. У більшості ранніх досліджень білінгвізму і сприйняття зразки є невеликими і неадекватними, що роблять узагальнення небезпечним.

Контекст

Потрібно зважати на **мовне і культурне оточення** зразка дослідження. Це стосується поняття від'ємних і додаткових оточень (див. розд. 4). Негативні згубні когнітивні знахідки можуть більше асоціюватися з групами мов меншин у від'ємному контексті. Від'ємними є такі, коли перша мова дитини знаходиться під загрозою заміщення більш престижною другою мовою. Коли білінгв має високий престиж у додатковому середовищі, більш імовірним може бути цілком інший зразок результатів.

Також тести на IQ і подібні тести представлені за обставин, вільних від контексту. Насправді, на відгуки на «інтелект» буде впливати особливий контекст, у якому виконане завдання. Відгуки на «інтелект» є відносними до ситуацій (напр., водіння машини, заробляння грошей, музикальна композиція, вивчення в класі).

Відповідні групи

Особливо важливою є кінцева проблема. Щоб порівняти IQ або іншу когнітивну здатність групи дітей-білінгвів і монолінгвів, необхідно, щоб ці дві групи були рівними в усіх інших відношеннях. Єдиною відмінністю обох груп має бути їхніх білінгвізм або монолінгвізм. Якщо такий контроль не відбудеться, то результати дослідження можуть бути достовірними завдяки іншому чиннику або чинникам, за якими групи відрізняються (швидше, ніж монолінгвізм або білінгвізм). Візьміть для прикладу групу монолінгвів, які переважно мають вищий соціоекономічний статус, і групу білінгвів переважно нижчого соціоекономічного статусу. Результат (напр., показник того, що монолінгви знаходяться попереду білінгвів) може залежати від відмінностей у належності до певного соціального класу, а не до групи білінгвів. Велика кількість досліджень з білінгвізму та «інтелекту» не відповідає **групі** за іншими чинниками, завдяки чому можливо пояснити результати. Необхідно поєднати групи з такими змінними, як соціокультурний клас, стать, вік, тип школи, яку відвідували, та міське/сільське і від'ємне/додаткове оточення.

Однак, як зазначає Білосток (Bialystok, 2001a), повна відповідність груп є неможливою. Діти-білінгви ніколи не будуть точно такими, як діти-монолінгви: соціально (напр., взаємодія з відмінними мовними спільнотами), сім'я (напр., вивчення мови з великої родини), подорожі (напр., «на батьківщину»), відвідування занять на вихідних або ввечері, щоб вивчити національну мову. Тому когнітивні відмінності між білінгвами і монолінгвами можна пояснити не лише за допомогою мови.

Висновки

Період, коли в дослідженнях зверталася увага на згубні ефекти, продовжувався приблизно з 1920-х до 1960-х рр. Коли переважав результат, за яким білінгви були більш неповноцінними за монолінгвів, особливо за вербальним IQ, усі ці дослідження мають багато спільних **методологічних слабких сторін**. Звичайно, раннє дослідження білінгвізму та IQ має так багато обмежень і методологічних слабких сторін, що, зрештою, неможливо взяти до уваги висновки про його згубний вплив.

У сучасному дослідженні мається на увазі, що білінгви порівняно з монолінгвами мають декілька потенційних когнітивних недоліків. Є дослідження, у яких відмінності на користь монолінгвів щодо специфічно мовної обробки (напр., час реакції, початковий розвиток відстає

у словниковому запасі, притаманному мові). Наприклад, Голлан та ін. (Gollan *et al*., 2002) і Білосток та ін. (Bialystok et al., 2008) показують, що семантичне вільне володіння мовою у монолінгвів є трохи швидшим, ніж у білінгвів, бо білінгвам необхідно переконатися, що обрали правильне слово зі своїх обох мов. Здається також, що білінгви є більш слабкими в називанні картин (Каушанська і Маріан (Kaushanskaya & Marian), 2007), вони менше здатні ідентифікувати слово через шум (Роджерс та ін. (Rogers *et al.),* 2006). Для них обмовки є більш очевидними (вони не здатні відразу дібрати слово, Голлан і Асенас (Gollan & Acenas), 2004). Це можливо, бо вони рідше використовують деякі слова кожною мовою (Мішель і Голлан (Michael & Gollan), 2005), а також має місце втручання зі слів з іншої мови (Коста (Costa), 2005), особливо коли ці слова є когнатами (поділяють ті самі звуки, але мають відмінні значення в обох мовах, напр., вельське слово *glas* позначає синій, але звучить так само, як і англійське слово *glass*). Діти-білінгви спочатку мають менші словникові запаси кожною мовою, ніж їхні однолітки-монолінгви (Оллер та Філер (Oller & Filler, 2002); Магон і Кручелі (Mahon & Crutchley, 2006); Портокареро та ін. (Portocarrero et al., 2007); Бьялисток і Фенг (Bialystok & Feng, 2011)).

Однак жодне з цих вивчень не має на увазі, що білінгви мають ментальне перевантаження, працюють неефективно або в щоденному міркуванні мають слабкості, порівняно з білінгвами. У деяких ситуаціях, як-от: швидкість добору слів, різниця в мілісекунди є мало важливою або й загалом неважливою в щоденних функціях. У будь-якому разі частота використання слів (напр., як часто слова вживаються в щоденному відтворенні мови), швидше, ніж сам факт білінгвізму, здаються важливим чинником у тому, наскільки швидко люди здатні відтворювати і сприймати слова. Згідно з Галлан та ін. (Gallan et al., 2008), білінгви за визначенням використовують кожну мову рідше, ніж монолінгви. Припускають, що білінгви використовують слова кожною мовою рідше, ніж монолінгви, і таке використання призводить до слабшого доступу до лексики.

Період нейтральних ефектів

Існує серія досліджень, у яких зазначено, що немає жодної відмінності в IQ між монолінгвами та білінгвами. Наприклад, у Сполучених Штатах дослідження Пінтнера і Арсеніана (Pintner and Earsenian, 1937) виявило нульову кореляцію (жодних стосунків) між вербальним та невербальним IQ та ідиш/англійським білінгвізмом/монолінгвізмом. У той час, як кількість досліджень з висновком «жодної різниці» є незначною, важливим є період нейтральних ефектів, бо в ньому висвітлено неадекватності ранніх згубних впливів дослідження. Прикладом є дослідження Джонса (Jones, 1959) в Уельсі. Залучивши 2500 дітей віком від 10 до 11 років, В. Р. Джонс (W. R. Jones, 1959) спочатку з’ясував, що білінгви мали нижчий від монолінгвів рівень IQ. Повторний аналіз показав, що такий висновок був неправильним. Взявши до уваги мінливий соціоекономічний клас білінгвів та монолінгвів, Джонс

(Jones, 1959) дійшов висновку, що монолінгви і білінгви суттєвоо не відрізняються у невербальному IQ, якщо брати до уваги заняття батьків; що здебільшого соціоекономічний клас склав основу попереднього дослідження, у якому прийшли до висновку про нижчість білінгвів за невербальним IQ. Тому його висновком було те, що білінгвізм не є обов'язковим джерелом інтелектуальної неповноцінності.

Водночас, якщо період нейтральних ефектів хронологічно співвідноситься зі згубними та додатковими періодами, був період, коли (у Вельсі, наприклад) такі нейтральні ефекти вивчали і виносили на публіку. Такий «нейтральний» висновок був історично важливим, бо він підтримував батьків, які прагнули до білінгвізму вдома і в школі. Як **перехідний період** це допомогло піддати сумніву модне вірування про білінгвізм як про джерело церебрального занепокоєння і оголосило період сучасних і поточних додаткових ефектів.

Період додаткових ефектів

Головного поворотного пункту в історії стосунків між білінгвізмом і сприйняттям було досягнуто в канадському дослідженні Реала і Ламберта (Real and Lambert, 1962). Це дослідження розподілило нову територію на три підгрупи, кожна з яких утворювала зразок для майбутнього дослідження.

По-перше, дослідження подолало багато методологічних недоліків у період згубних ефектів. По-друге, дослідження виявило, що білінгвізм не завжди має згубні або навіть нейтральні наслідки. Швидше, є ймовірність, що білінгвізм призводить до **когнітивних переваг** над монолінгвізмом. Широко цитували знахідки Пела та Ламберта (Peal and Lambert, 1962), щоб підтримати білінгвальну політику в різноманітних освітніх контекстах. Політичним значенням вивчення було те, що білінгвізм у межах країни не був джерелом національної інтелектуальної неповноцінності (Рейнолдс (Reynolds, 1991)). По-третє, досліди Пела і Ламберта (Peal and Lambert, 1962), використовуючи тести IQ, призвели дослідження до *ширшого погляду на сприйняття* (напр., стилі мислення і стратегії). Інші площі ментальної активності, крім IQ, були чітко розміщені в порядку денному дослідження білінгвізму і когнітивних функцій.

Пел та Ламберт (Peal and Lambert, 1962) розпочали з прикладу 364 дітей віком 10 років з французьких шкіл середнього класу в Монреалі (Канада). Початковий зразок з 364 дітей був зменшений до 110 дітей через дві причини. По-перше, щоб створити групу зі збалансованих білінгвів (див. розд. 1) і групу монолінгвів. По-друге, забезпечити, щоб групи білінгвів і монолінгвів підходили за соціоекономічним класом.

Білінгви значно краще діяли у 15 з 18 змінних вимірів IQ. Щодо трьох інших змінних, не було різниці між збалансованими білінгвами і монолінгвами. Пел та Ламберт (Peal and Lambert, 1962) дійшли до висновку, що білінгвізм забезпечує більшу ментальну гнучкість, здатність думати більш абстрактно і більш незалежно від слів, забезпечуючи вищість у формуванні концепту;

що більш збагачене білінгвальне і бікультурне оточення отримує вигоду від розвитку IQ; що існує позитивний перехід між двома мовами білінгвів, забезпечуючи розвиток вербального IQ. Ці результати забезпечити стимул для подальших досліджень і дебатів.

Дослідження Пела та Ламберта (Peal and Lambert, 1962), будучи кардинальним у дослідженні білінгвізму і когнітивних функцій, має чотири головні методологічно слабкі місця, які необхідно розглянути, перш ніж прийняти дослідження за його результати. **По-перше**, результати стосуються 110 дітей віком 10 років середнього класу з Монреалю. Це не той зразок населення, який можливо узагальнити до всіх білінгвів, чи то в Канаді, чи то будь-де у світі. Це саме так, бо результати стосуються 110 дітей, відібраних з оригінального зразка 364 дітей. Без відповіді залишається питання, як інші 254 дитини відповідали на тести, запропоновані Пелом і Ламбертом (Peal and Lambert, 1962).

По-друге, діти в білінгвальній групі були «збалансованими» білінгвами (див. розд. 1). У той час, як термін «білінгвальний» включає збалансованих білінгвів, існує багато інших груп дітей, «менш збалансованих» білінгвів. Чи є збалансовані білінгви особливою групою дітей з власними характеристиками в термінах мотивації, ставленні до мов, когнітивних здатностей і ставлень? Чи є збалансовані білінгви особливою групою дітей, які мають вищий IQ не лише завдяки володінню двома мовами, але й завдяки іншим чинникам (напр., батьківські цінності й очікування).

Третьою проблемою дослідження Пела та Ламберта (Peal and Lambert, 1962) є так звана проблема курки та яйця – що йде спочатку? Що є причиною, а що наслідком? Чи це білінгвізм підсилює IQ? Чи вищий IQ збільшує шанси стати білінгвом? Коли в дослідженні мається на увазі, що білінгвізм та IQ є позитивно зв’язаними, ми не можемо зробити висновок щодо порядку причини й ефекту. Може бути, що білінгвізм підсилює IQ. Більш імовірно, що особи з вищим IQ стануть білінгвами. Відношення можуть бути такими, що щось є і наслідком, і результатом іншого. У дослідженні Діаса (Diaz, 1985) йдеться про те, що існує особливий напрям у стосунках, більш імовірно, що білінгвізм позитивно вплине на «розум», а не «розум» вплине на білінгвізм.

Четверта проблема стосується соціоекономічного статусу. У той час як Пел та Ламберт (Peal and Lambert, 1962) намагаються підготувати свої білінгвальні й монолінгвальні групи до соціоекономічного класу, відокремивши когось з дітей, виникає проблема остаточного продукту. Вирівнювання соціоекономічних класів не контролює всі відмінності в домашньому оточенні дитини. Соціоекономічний клас – це лише простий і дуже частковий вимір домашнього та іншого оточення дитини. Це є правдою для дітей-монолінгвів. Це навіть більше стосується дітей, які є білінгвальними і бікультурними відносно соціокультурних чинників, може бути навіть домашенє оточення. Рід занять батьків дітей-білінгвів, ймовірно, дуже неадекватно виявляє відмінності між дітьми.

Зверніть увагу, наскільки відмінним є в наступному прикладі соціокультурний елемент, хоча соціоекономічний клас є тим самим. Батьки обох дітей мають ту саму роботу – водії таксі. Одна сім'я постійно відвідує церковні служби іспанською мовою і належить до латиноамериканських організацій з культурною діяльністю іспанською мовою. Цей таксист та його дружина відправляють своїх дітей до іспано-англійської школи подвійної мови. Дитина є білінгвом. У другій родині дитина розмовляє лише англійською мовою. Немає потреби віддавати дитину до школи двох мов. Родина також не відвідує церкву або іншу організацію, де розмовляють і цінують іспанську мову. Їхні латиноамериканські корені не обговорюються і не цінуються. У той час як родини подібні за соціоекономічним статусом, між ними значні соціокультурні відмінності. У цьому прикладі перша дитина – білінгв, друга дитина – монолінгв. Дитина-білінгв має вищий IQ. Білінгвізм дитини може бути не єдиним поясненням вищого IQ. Швидше, альтернативним, або додатковим, поясненням може бути відмінне соціальне і культурне середовище цих дітей. Так, з дослідження Пела і Ламберта (Peal and Lambert, 1962), під контролем знаходиться соціоекономінчий клас, а не соціокультурний.

Це доповнює вивчення історично важливого і **критичного** дослідження Пела і Ламберта (Peal and Lambert, 1962). З часу їхнього дослідження домінантний підхід до білінгвізму і когнітивного функціонування відхилився від тестів IQ до мережі стилів мислення, стратегій і навичок. Як перегляд, дослідження від 1960-х рр. здебільшого стверджують позитивні знахідки Пела і Ламберта (Peal and Lambert, 1962).

Споріднена площа дослідження стосується **ментального представлення** двох мов білінгва і процесу emanating з таких представлень (Фаббро (Fabbro, 1999, 2002)). Принциповим питанням було твердження про те, що обидві мови білінгва функціонують **незалежно або взаємозалежно**. У ранньому дослідженні зробили спробу показати, що ранні білінгви (сполучені білінгви) мали більшу ймовірність показати взаємозв'язки і взаємні стосунки у своїх двох мовах, ніж пізні (координовані) білінгви. У 1960х рр. Колер (Koler, 1963) повторно розглянув питання в умовах збереження пам'яті. **Гіпотеза окремих збережень** констатувала, що білінгви мали два окремі осередки для збереження і системи виходу, лише один канал комунікації був процесом передавання між двома окремими системами. Гіпотеза **сумісного збереження** констатує, що обидві мови зберігають в єдиному складі мови, з двома різними каналами введення мов і двома різними каналами виведення мов. Існує очевидність і для незалежності, і для взаємозалежності (Білосток (Bialystok, 2001a)). Нещодавні теорії і дослідження зробили наголос і на окремих, і на пов'язаних аспектах ментальних представлень білінгвів, поєднуючи теми з теоріями загальних когнітивних процесів. Наприклад, Кролл і Де Грут (Kroll and De Groot, 1997)) вважають, що лексичні представлення для кожної мови окремо зберігаються у білінгвів, у той час як концептуальні представлення є спільними. Це далі розглянуто в наступному розділі. Однак існує загальна

думка, що (1) обидві мови є активними, коли лише одну з них використовують, і (2) навіть якщо існують спільні концептуальні представлення і обидві мови є активними для білінгва, функційно мови є незалежними (напр., під час говоріння, читання, письма). «Дорослих не бентежить той факт, що обидві лінгвістичні системи мають спільний простір для обробки і спілкування» (Білосток (Bialystok, 2001a: 104)).

БІЛІНГВІЗМ І МОЗОК

Наскільки часто члени громадськості ставлять основні запитання про «розум» і білінгвізм, настільки ж часто виникає питання про мозок білінгвів. Часто запитують, чи мозок білінгвів функціонує відмінно від мозку монолінгва? Питання в тому, чи є мова по-різному організованою і обробленою в мозку білінгва порівняно з мозком монолінгва. Як зазначають Парадіс (Paradis, 2000, 2004) і Горал та ін. (Goral *et al.*, 2002), багато питань про «нейролінгвістику білінгвізму» залишаються без відповіді (напр., відмінності в організації мозку, залежно від кількості мов, які ми знаємо).

Однією темою у вивченні білінгвізму і мозку була латералізація (специфікація півкуль мозку) (Парадіс (Paradis, 2004)). У більшості дорослих правшів ліва півкуля мозку є домінантною для обробки мов (Вейд (Vaid, 2002)). Природньо виникло питання, чи відрізняються білінгви від монолінгвів у своїх лівосторонній латералізації. Використовуючи кількісну процедуру під назвою **мета-аналіз**, щоб розглянути попередні дослідження в цій плошині, Гулл і Вейд (Hull and Vaid, 2007) виявили, що ліва півкуля домінувала в мовній обробці для білінгвів, у той час як двосторонні включення мали білінгви, які почали бігло володіти мовами в ранньому віці, порівняно з білінгвами, які стали вільно володіти мовами в більш пізньому віці. Так, виявляється, що білінгви менше пов’язані з лівою півкулею, ніж монолінгви.

Очікуванням було те, що образи з відповідних площ мозку багато додадуть до нашого розуміння білінгвізму в термінах мовного збереження і обробки. Рух уперед у **нейрообразах** призвів до того, що білінгвів вивчали з (1) рівнозначного мозкового потенціалу (‘even-related brain potentials – ERB), (2) позитрон томографії випромінювання (positron emission tomography – PET) і (3) функціональний магнетичний резонанс образів (functional magnetic resonance imaging – fMRI). Загалом, кожний підхід робить спробу розібратися, яка частина мозку працює, коли ми думаємо. ERB є технікою, яка застосовується, щоб повідомити нас, **коли** точно щось відбуваються в мозку під час мислення або сприйняття зовнішніх стимулів (наприклад, ми знаємо, що потрібно приблизно 400 мілісекунд, щоб мозок зареєстрував семантичну аномалію в реченні «Мені подобається кава з вершками і собакою»). Техніки fMRI та PET переважно повідомляють нас, **де** відбуваються речі у мозку, вимірюючи зміни в потоці крові в певних площинах мозку під час виконання

завдання (коли площа мозку посилено працює, більше крові потрапляє в цю площу).

Одним з нових аспектів досліджень білінгвізму є те, як дві мови зберігаються і використовуються в мозку. Наприклад, якщо хтось вивчає дві мови з народження, чи ці дві мови зберігаються в мозку по-іншому, ніж коли хтось вивчає другу мову в школі або у дорослому житті? Одна частина дослідження, якій надають публічності Мечеллі та ін. (Mechelli *et a*l, 2004), пропонує, що вивчення другої мови збільшує густину сірої речовини. Коли порівняли 25 монолінгвів, 25 білінгвів з раннього віку і 33 білінгви зі старшого віку, то виявили, що густина сірої речовини була більшою у білінгвів, ніж у монолінгвів, а також білінгви раннього віку мали більшу густину порівняно з білінгвами більш пізнього віку. Так, така густина сірої речовини «збільшується з високим рівнем володіння другою мовою, але зменшується, коли вік оволодіння мовою збільшується» (с. 757), так, що «структура мозку змінюється з досвідом оволодіння другою мовою» (с. 757). Більше того, та частина мозку, в якій спостерігали збільшення сірої речовини, активується під час вивчення лексики і в монолінгвів, і в білінгвів (Грін та ін. (Green *et al.*, 2007). Однак, очевидність таких ранніх знахідок для щоденного міркування і діяльності не є чіткою.

Здається, що Кім *та ін*. (Kim *et al.,* 1997) показав відмінність між ранніми білінгвами (напр., обидві мови до віку трьох років) і пізніми білінгвами. Використовуючи метод fMRI у площі Broca, виявили, що в ранніх білінгвів дві мови знаходяться в окремих, але сполучених частинах. Це означає, що подібні або ідентичні частини мозку служать обом мовам. Для порівняння зазначимо, шо в пізніх білінгвів рідна і друга мови розміщені більш окремо.

Дослідження, опубліковане у «Природа» (‘Nature’), привернуло велику увагу преси. Як і багато новаторських досліджень, це дослідження потребує повторення і поширення серед інших груп населення. (1) У дослідженні брали участь лише 12 людей, з яких шість були ранніми білінгвами, а шість пізніми білінгвами. Перша і друга мови включали англійську, корейську, іспанську, німецьку, турецьку, єврейську, хорватську, італійську та китайську. Дванадцять людей – це недостатньо великий зразок, з якого можна робити узагальнення про мільйони білінгвів по всьому світі. (2) Цим білінгвам показали картини ранку, полудня і ночі. Потім їх попросили пригадати однією або іншою з їхніх мов про те, що вони зробили в цей час попереднього дня. Так, сканування мозку було обмеженим для когось, хто навмисне думає, але не говорить однією мовою. (3) Більшість даних не показали будь-якої різниці між ранніми та пізніми білінгвами. (4) Інші дослідження не підтвердили ці знахідки та мали конфліктні результати з використанням ERP та PET (Білосток (Bialystok, 2001a); Горал та ін. (Goral *et al*., 2002)).

Подальше вивчення нейрообразів показує, що активуються фронтальні частини мозку, коли мови змінюють або обирають (див. Родрігес-Форнеллс (Rodriguez-Fornells *et al*., 2005)), але ми лише зараз починаємо розуміти

нейронну архітектуру, що підкреслює мову і когнітивну обробку в білінгвів (Абуталебі і Грін (Abutalebi & Green, 2007)). Існує небезпека того, щоб вірити, що образи мозку представляють думку. Такі швидкі образи мозку є явними наслідками міркування, але не виявляють складних операцій мозку. Відповідність між цими образами мозку і обробок думки є ще невідомою.

Де Бот (De Bot, 2008) пропонує критичний перегляд доданої цінності технік нейробразів, відзначаючи, що нейрообразам не вдалося забезпечити будь-яке реальне досягнення в нашому розумінні мультилінгвального мозку. Для цього існує багато причин. Здається, що головною є та, що більшість вивчень виконується нейронауковцями, які лише нещодавно розвинули інтерес до мультилінгвальних досліджень. Як такі, ці дослідження переважно ігнорують або не вимірюють адекватно декілька важливих змінних, які впливають на мультилінгвальну обробку і які спеціалісти з мультилінгвізму звичайно беруть до уваги. Такі змінні включають вік оволодіння другою мовою, рівень володіння мовою, мовний контакт і використання, мотивацію вивчати мови, мовну здатність, ставлення до M1 і M2 і занепад M1 серед іншого. Як результат, неможливо забезпечити чіткий висновок стосовно функціональної організації мов мультилінгва в мозку. Крім того, мультилінгви звичайно показують більш індивідуальні відмінності у своїх зразках активності мозку, ніж монолінгви, завдяки тому, що вони можуть все ще перебувати в процесі вивчення. У деяких дослідженнях нейрообразів образ сприймають як небажаний шум, й ігнорують його, хоча в багатьох випадках це саме завдяки образам інформація про переробку мови може зберігатися в мозку (див. особливі приклади у де Бот (de Bot, 2008)).

БІЛІНГВІЗМ І ВІДХИЛЕНЕ/КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ

Одна із проблем, пов’язаних з тестами IQ, полягає в тому, що вони обмежують можливості дітей, даючи одну правильну відповідь на кожне запитання. Це часто називають креативним (відхиленим) мисленням. Діти повинні втиснутися в одну-єдину прийнятну відповідь. Альтернативний стиль називають відхиленим, або креативним, мисленням. Дитина, яку вважають нестандартною, є більш творчою, еластичною, відкритою і вільною в мисленні. Замість того щоб знайти одну правильну відповідь, ті, хто думають відхилено, віддають перевагу тому, щоб забезпечити різноманітність питань, всі з яких можуть бути реальними.

Відхиленому мисленню сприяють такі запитання, як: «Скільки різноманітних способів використати цеглину Ви можете назвати?»; «Скільки Ви можете назвати цікавих і незвичайних застосувань цих консервних банок?» Для такого типу питань учневі необхідно знайти якомога більше питань. Наприклад, на питання про «використання цеглини» той, хто думає прямо, спробує дати декілька очевидних відповідей: побудувати дім, збудувати барбекю, стіну. Той, хто думає відхилено, спробує дати не лише багато

різноманітних відповідей, але й деякі, які можуть бути доволі оригінальними: щоб закрити нору кролика, щоб підперти стіл, який хитається, щоб витерти ноги, розбити вікно, зробити ванну для птахів.

У північноамериканській традиції більш звично говорити про **креативне мислення**. У цій традиції Торранс (Torrance, 1974a, 1974b) аналізує відповіді на тест «використання об'єктів» (напр., незвичайні використання картонних коробок, незвичайні використання консервних банок) у чотирьох категоріях. Цей тест можна адаптувати будь-якою мовою і використати об'єкти, які є культурно відповідними. Також є фігуральні тести, коли особі дають аркуш паперу з 40 колами і 40 квадратами і просять намалювати картини, використовуючи ці кола або квадрати, і, зрештою, ставлять помітку внизу.

Бал за **вільне володіння** особою творчого мисленні є сумою балів за різні прийнятні відповіді. Бали за **гнучкість** є кількістю різноманітних категорій (розміщених у списку в Журналі для тестів) у бали 0,1 або 2 за оригінальність (статистичну окраску) кожної відповіді. **Досконала розробка** стосується виміру екстрадеталей, що особа надає за межами основного використання об'єкту.

Суть гіпотези, що лежить в основі креативного мислення і білінгвізму, полягає в тому, що володіння двома або більше мовами може збільшити вільне володіння, гнучкість, оригінальність і витонченність мислення. Білінгви матимуть два або більше слова стосовно єдиного об'єкта або ідеї. Наприклад, вельською мовою слово *ysgol* позначає не лише школу, але й драбину. Так, слово 'ysgol' вельською мовою і 'school' англійською можуть надати білінгву додаткові асоціації – ідея школи як драбини (напр., ступені йдуть через класи). Подібним чином слова для виразів 'folk dancing' і 'square dancing' різними мовами можуть дати **ширшу різноманітність асоціацій**, ніж ярлик лише однією мовою.

Чи два або більше слів стосовно одного об'єкта або ідеї дають особі більшу свободу асоціацій і багатство думок? У дослідженні порівняли білінгвів і монолінгвів щодо різноманітності способів відхиленого мислення (Хархурін (Kharkhurin, 2008, 2010); Ріссіарделі (Ricciardelli, 1992)). Дослідження є міжнародним і міжкультурним:Ірландії, Малайзії, Росії і будь-де у Східній Європі, Канаді, Сингапурі, Мексиці і США залучали білінгвів, котрі використовують англійську і китайську, багаса мелаю, тамільську, польську, німецьку, грецьку, російську, іспанську, французьку, українську, й робо, вельську, італійську. Як зазначає Ю. Лорен (U. Lauren, 1991), таке дослідження здебільшого відбувалося в доповнювальних білінгвальних контекстах. Результати дослідження здебільшого показують, що білінгви мають перевагу перед монолінгвами в тестах з відхиленого мислення.

Каммінс (Cummins, 1975, 1977) дійшов до висновку, що відносно **збалансовані білінгви** (див. розд. 1) мали перевагу над незбалансованими щодо швидкості мови і гнучкості вербального відхилення і були оригінальними. Група монолінгвів отримала результати, подібні до результатів

збалансованої білінгвальної групи щодо вербальної швидкості і гнучкості, але отримала вищий результат порівняно з незбалансованою групою. Монолінгви отримали такий самий бал з оригінальності, як і незбалансовані білінгви, але значно нижчий, ніж збалансована група. Можливо, через те що було включено невелику кількість осіб, результати не є статистично важливими. Наявність відмінностей між групами збалансованих білінгвів і незбалансованих білінгвів означає, що білінгвізм і навики вищого відхиленого мислення не просто пов'язані. Так, Каммінс (Cummins, 1977) запропонував:

Може існувати пороговий рівень лінгвістичної компетенції, який дитина-білінгв має отримати, щоб уникнути когнітивних дефіцитів і дозволити потенційно виграшним аспектам становлення білінгвом впливати на когнітивне зростання (с. 10).

Відмінність між збалансовами і незбалансованими білінгвами пояснюють **порогом**. Коли дитина здобула певний рівень компетенцій другою мовою, результатами можуть стати позитивні когнітивні наслідки. Однак компетентність другою мовою, нижча за певний пороговий рівень, може надати когнітивних переваг. Це є основним поняттям порогової теорії, яку далі розглянуто в розділі 8.

Очевидно, що збалансовані білінгви мають вищі навички відхиленого мислення порівняно з іншими, менш збалансованими білінгвами і монолінгвами. Переглянувши 24 вчення, Ріккарделлі (Ricciardelli, 1992) з'ясував, що в 20 з них білінгви краще впоралися із завданням, ніж монолінгви. Вченні, які не підтверджують вищість білінгвів, наводили приклади білінгвів з меншим рівнем володіння мовами, результат їхніх досліджень відповідають пороговій теорії. У вивченні Хархуріна (Kharkhurin, 2008), у якому використовувалися описані вище методи Торранса (Torrance), виявили, що відхилене мислення краще забезпечувалося рівнем володіння білінгвів двома мовами, віком оволодіння цими мовами і часом знайомства з новим культурним середовищем. Хархуріна (Kharkhurin, 2008; 232) з'ясував, що білінгвізм «має вплив на здатність швидко виробляти велику кількість ідей або вирішень проблем (рівень володіння), здатність зважати на велику кількість підходів до вирішення проблем одночасно (гнучкість) і має тенденцію заохочувати процес мислення через деталі ідеї (досконалу розробку)».

Однак потрібно обережно підходити до занадто твердого аргументу. Наприклад, Лаурен (Lauren, 1991) з'ясував, що відмінну лінгвістичну креативністьі було виявлено у класах 3, 6 і 9. Старші білінгви були попереду лише в одному з чотирьох вимірів (використання складених іменників). Хархуріна (Kharkhurin, 2009) показав, що білінгвізм підсилює здатність **активувати** чисельні нереальні концепти, але не здатність **генерувати** нові ідеї, вважаючи, що навіть якщо білінгви міркують більш відхилено, ніж монолінгви, це не обов'язково означає, що вони також більш креативні. Креативність залежить і від інших чинників. Термін «креативність» визначають по-різному. Як показує Лаурен (Lauren, 1991), є пояснення

психологів (напр., когнітивна гнучкість, швидкість мовлення, оригінальність і досконала розробка; толерантність неоднозначності); лінгвістів (напр., здатність створювати нові значення у різноманітних контекстах); дослідників розвитку дитини (напр., перекручування мови батьків і вчителів) і прихильників креативного письма. Чи показують білінгви переваги в психологічних, а не суто лінгвістичних креативних вимірах?

Чи білінгвізм надає когнітивні переваги **постійної природи**? Чи є позитивні когнітивні переваги, пов'язані з білінгвізмом, важливо запитати, чи вони тимчасові, чи кумулятивні, або постійні. У досліженнях здебільшого беруть участь діти від 4 до 17 років. Що відбувається у віці 20 або середньому чи старшому віці? Чи білінгвізм підсилює когнітивне зростання в ранніх роках, а монолінгви досягають такого рівня пізніше?

БІЛІНГВІЗМ І МЕТАЛІНГВІСТИЧНЕ УСВІДОМЛЕННЯ: ПОЧАТКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження мультилінгвізму і відхиленого мислення має на увазі, що білінгви можуть мати деякі переваги над монолінгвами. Для багатьох дітей-білінгвів обсяг їхнього загального словникового запасу двох мов імовірно більший, ніж у монолінгвальної дитини запас слів єдиної мови. Чи більший загальний словниковий запас дозволяє білінгву бути більш вільним і відкритим, більш гнучким і оригінальним, особливо у значеннях, які пов'язують зі словами? Чи білінгвальна особа тому є менш обмеженою словами, більш еластичною у мисленні завдяки двом мовам? Наприклад, Дойл та ін. (Doyle *et al*., 1978) з'ясував, що білінгви мають тенденцію бути вищими у своїй здатності розповідати історії і виражати концепти в межах цих історій порівняно з монолінгвами.

Відоме вчення Леопольда (Leopold, 1939-1949) (див. розд. 5) німецькомовного – англомовного розвитку його доньки Гільдегард вказує на слабкість зв'язку між словом і значенням як наслідок білінгвізму. Улюблені історії не повторювалися стереотипними словами; відбувалися вільні заміни словникового складу під час запам'ятовування пісень і рим. Звуки слів і значення були відокремлені.

Назва предмету або концепту було відокремлена від самого предмету або концепту. Гільдегард є одним із прикладів. Що виявило дослідження прикладів білінгвізму?

Янко-Ворралл (Ianco-Worrall, 1972) опротестував ідею відмежування звуку і значення на 30 африкано-англомовних білінгвах віком від чотирьох до дев'яти років. Групу білінгвів прирівняли до монолінгвів за рівнем IQ, за віком, статтю, шкільним класом і соціальним класом. У першому експерименті типовим питанням було: «Я маю три слова: CAP, CAN і HAT. Яке більше подібне до слова CAP: CAN або HAT?» Дитина, яка говорить, що CAN більше схоже на CAP, робить вибір, зумовлений **звуком** слова. Так, CAP і CAN мають

дві спільні літери з трьох. Дитина, яка обирає HAT, робить вибір на основі **значення** слова. Так, HAT (шляпа) і CAP (шапка) відносяться до подібних предметів.

Янко-Ворралл (Ianco-Worrall, 1972) показав, що в дітей до семи років не було відмінності у виборі як серед білінгвів, так і серед монолінгвів. Обидві групи обрали HAT, їхній вибір зумовлювався значенням слова. Однак щодо чотири-шестирічних, вона з'ясувала, що білінгви здебільшого орієнтувалися на значення слова, монолінгви більше на звуковий склад слова. Янко-Ворралл (Ianco-Worrall, 1972), отже, зробила висновок, що білінгви:

Досягають стадії семантичного розвитку, виміряного нашим тестом, на два – три роки раніше від однолітків монолінгвів (с. 138).

У подальшому експерименті Янко-Ворралл (Ianco-Worrall, 1972) поставив таке запитання: «Уявіть, що Ви утворюєте назви для предметів, чи могли б Ви назвати корову «собакою» і собаку «коровою»? Білінгви переважно відчували, що назви можуть взаємозамінюватися. Інший спосіб описати це – сказати, що монолінгви мають тенденцію бути зв'язаними словами, білінгви переважно вірять, що мови є більш незалежними. Для білінгвів **назви й об'єкти є відокремленими**. Це є результатом володіння двома мовами. Дитина-білінгв усвідомлює вільні, нефіксовані стосунки між предметами та їхніми ярликами.

В іншому ранньому дослідженні у цій площині, наприклад, Бен-Зеєва (Ben-Zeev, 1977a, 1977b), було запропоновано, що здатність білінгвів аналізувати й інспектувати свої мови походить від необхідності уникати «інтерференції» між двома мовами. Тобто процес відокремлення двох мов і уникнення змішування коду може надати білінгвам вищості над монолінгвами через збільшену аналітичну орієнтацію до мови. В одному з тестів Бена-Зеєва (Ben-Zeev, 1977a) під назвою «Тест на зміну символів» дітей просили замінити в реченні одне слово на інше. Наприклад, вони мали використати слово 'macaroni' замість 'I' у реченні. Речення, яке вони говорили, ставало 'Macaroni am warm' замість 'I am warm'. Респонденти мали ігнорувати значення слова, уникати побудови правильного речення й уникати інтерференції заміни слова, щоб правильно відповіти на завдання. Бен-Зеєв (Ben-Zeev, 1977a) з'ясував, що білінгви були кращими в цьому виді тесту не лише стосовно значення, але й у побудові речення.

Залучаючи білінгвів, які володіли єврейською й англійською мовами, з Ізраїлю і Сполучених Штатів, Бен-Зеєв (Ben-Zeev, 1977a) доводив, що білінгви мають переваги, бо вони мають досвід у двох мовних системах з двома різними наборами правил побудови. Тому білінгви здавалися більш гнучкими й аналітичними у мовних навичках.

БІЛІНГВІЗМ І МЕТАЛІНГВІСТИЧНЕ УСВІДОМЛЕННЯ: НЕЩОДАВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Багато давніших досліджень білінгвізму і когнітивного функціонування сконцентровано на когнітивному стилі (напр., відхилене і креативне мислення). Фокусом дослідження були особа і продукт. Здійснено спробу розмістити виміри мислення, в яких білінгви краще діяли, ніж монолінгви. Нещодавньою тенденцією стало розглядати **процес** мислення, а не **продукти** мислення, працюючи з обробкою інформації, запам'ятовуванням і підходами до обробки мови в психології (напр., Білосток (Bialystok, 2001a), Павленко (Pavlenko, 1999)). Не всі ці вчення є «сприятливими для білінгвів» (Білосток (Bialystok, 2001a)). Наприклад, Н. Елліс (N. Ellis, 1992) і Джеарі та ін. (Geary *et al.*, 1993) з'ясували, що білінгви є повільнішими в роботі з цифрами. Водночас білінгви можуть бути повільнішими в обчисленні їхньою слабшою мовою, вони можуть бути так само хорошими у вирішенні задач і отриманні правильних математичних рішень (Білосток (Bialystok, 2001a)). МакЛеу (McLeay, 2003) знайшов переваги дорослих збалансованих білінгвів у роботі з комплексними математичними просторовими завданнями, у той час як Кесслер і Куін (Kessler and Quinn, 1980) з'ясували, що білінгви краще вирішують наукові задачі. Дослідження показує, що діти-білінгви здатні розв'язати задачі, які містять відволікаючі ключі, раніше, ніж діти-монолінгви. Білосток і Марті (Bialystok and Martin, 2004) попросили дітей згрупувати набір стимулів за однією спільною рисою (напр., колір) і потім перегрупувати їх за іншою спільною рисою (напр., їхня форма). Щоб успішно виконати завдання у другому турі, дітям необхідно було звернути увагу на нову відповідну рису й ігнорувати попередню відповідну рису. У дослідженні показано, що діти-білінгви змогли виконати завдання успішно в більш ранньому віці, ніж діти-монолінгви.

Є інше обмеження в дослідженнях білінгвів і сприйняття. Це дослідження білінгвізму або сприйняття (чи обидва)? Дослідження на запам'ятовування, відтворення мов, час на реакцію і час на обробку. Порівняння з монолінгвами має на меті допомогти психологічному розумінню когнітивних процесів, а не пояснювати суть природи білінгвізму. Павленко (Pavlenko, 1999, 2000) подає огляд, критичний стосовно дослідження в цій площині, але констатує, що білінгви випереджають монолінгвів за названими критеріями.

Дослідження, яке фокусувалося на білінгвах, особливо уважно вивчало **металінгвістичне усвідомлення дітей-білінгвів** (Білосток (Bialystok, 2001a, 2001b). Металінгвістичне усвідомлення (також металінгвістичне знання і металінгвістична здатність – див. відмінність у Білостока (Bialystok, 2001a)) можливо визначити як мислення і розмірковування про природу і функції мови:

Металінгвістичне усвідомлення можливо визначити як здатність думати і маніпулювати структурними рисами розмовної мови, ставлячись до самої мови як до предмету мислення, на відміну від простого використання мовної системи,

щоб зрозуміти і створити речення (Турмен і Герріман (Turmen & Herriman, 1984: 12)).

Прикладом металінгвістичного знання є ті, хто вивчають другу мову і яким не потрібно повторно вивчати основи **мовної структури**. У них уже є металінгвістичні знання з оволодіння першою мовою. Наявний мовний образ для вивчення другої мови, що надає вибіркової уваги до нової і різноманітної інформації.

У ранньому дослідженні запропонували стосунки, які віддають перевагу білінгвам в умовах збільшеного металінгвістичного усвідомлення (напр., Бен-Зеєв (Ben-Zeev, 1977a, 1977b), Янко-Воррал (Ianco-Worrall, 1972); див. огляд у Тумнера і Мугіллі (Tumner & Myhill, 1984)). Здається, що діти-білінгви розвивають більш аналітичну мовну орієнтацію через організацію їхніх двох мовних систем. Щоб писати і читати, необхідні фонологічне усвідомлення і когнітивні навички символічного представництва. Літери – це символи без внутрішнього значення і не схожі на звуки, які вони представляють. Білінгви можуть зрозуміти таке символічне представлення раніше, ніж монолінгви, бо вони бачать слова, написані двома різними способами.

У дослідженні, що включає і білінгвізм, і металінгвістичне усвідомлення, Білосток (Bialystok, 1987a, 1987b, 1997, 2001a, 2001b) з'ясував, що діти-білінгви перевершують дітей-монолінгвів у вимірах **когнітивного контролю лінгвістичних процесів**. Білосток (Bialystok, 1987a) провів три дослідження, у кожному з яких брало участь приблизно 120 дітей віком від п'яти до дев'яти років. В експериментах дітей попросили оцінити або виправити речення щодо їхньої синтаксичної прийнятності незалежно від значення. Речення могли бути зі значенням і граматикою (напр., why is the dog barking so loudly?); мати значення, але бути граматично неправильними (напр., why the dog is barking so loudly?'); аномальними, але з правильною граматикою (напр., 'why the cat is barking so loudly?'); або аномальними і граматично неправильними (напр., why the cat is barking so loudly?'). Ці речення перевіряють рівень аналізу лінгвістичного знання дитини. В інструкціях просять, щоб дитина зосередилася на тому, чи було наведене речення граматично правильним, чи ні. Не мало значення, що речення було безглуздим або аномальним. Білосток (Bialystok, 1987a) дійшов висновку, що в усіх трьох дослідженнях діти-білінгви будь-якого віку постійно оцінювали речення більш граматично правильно, ніж діти-монолінгви.

Білосток (Bialystok, 1987b) також оцінював відмінність між білінгвами і монолінгвами в **обробці слів** і **розвитку концепту світу**. В усіх трьох дослідженнях вона з'ясувала, що діти-білінгви показали більш просунуте розуміння деяких аспектів ідеї слів, ніж діти-монолінгви. Процедура перевірки дитячого усвідомлення «Що таке слово?» полягає в завданні визначити кількість слів у реченні. Маленьким дітям може бути на диво важко порахувати кількість слів у реченні. Здається, що вони не здатні це зробити, поки їм не виповниться шість або сім років і вони не навчаться читати.

Здатність порахувати кількість слів у реченні залежить від двох речей: по-перше, знання меж слів; по-друге, знання різниці між значенням слова і значенням речення. Приблизно в сім років діти вивчають, що слова можуть бути ізольовані від речень, які їх містять, і мати індивідуальне значення. Білосток (Bialystok, 1987b) з'ясував, що діти-білінгви були попереду дітей-монолінгвів щодо підрахунку слів у реченнях, бо (1) вони мали більш чіткі критерії, які визначають ідентичність слів; і (2) вони були більш здатними використовувати зразки мовлення, яке вони вважали очевидним.

Діти-білінгви були значно попереду, коли необхідно було відділити окремі слова від речень зі значенням, фокусувалися на формі або значенні слова, які знаходилися у відмежованих умовах, і повторно надавали знайому назву відмінному предмету (Білисток (Bialystok, 1987b: 138)).

У результаті проведеного огляду досліджень можна зробити такий висновок (Білосток (Bialystok, 2001a, 2001b). У білінгва немає значних металінгвістичних переваг або універсально вищих металінгвістичних здібностей. Відносно збалансовані білінгви мають збільшені лінгвістичні здібності, особливо в тих завданнях, які вимагають **вибіркової уваги** до інформації (напр., коли є інформація конкуренції або неправильна інформація). Така вибіркова увага стосується двох компонентів: посилений аналіз білінгвами їхнього знання мови; їхній більший контроль над увагою у внутрішньомовній обробці. Білосток (Bialystok, 2001a) відзначає, що дослідження вказує на очевидну перевагу білінгвів у контролі, але не обов'язково в аналізі, «суттєву перевагу в когнітивній обробці» (Білосток (Bialystok, 2001a: 179)). Це може бути завдяки тому, що білінгвам необхідно диференціювати свої дві мови. Оскільки обидві мови залишаються активним під час мовної обробки (швидше, ніж відбувається механізм перемикання), існує заборона однієї мови в розмові, шоб уникати втручань (Білосток (Bialystok, 2001a)).

Значення і пояснення

Здається, що білінгви розуміють символічне представлення слів на папері раніше за монолінгвів, бо вони бачать надруковані слова двома окремими способами. Своєю чергою це може сприяти більш ранньому навчанню читанню. Білосток (Bialystok, 2001a) називає таке металінгвістичне усвідомлення ключовим чинником **у розвитку читання** маленьких дітей. Це вказує на те, що білінгви можуть дещо раніше бути готовими навчитися читати, ніж монолінгви. В огляді цього питання Білосток і Герман (Bialystok and Herman, 1999) розглядають вплив раннього білінгвізму на ранній розвиток грамотності дітей. Аналізують три площини раннього розвитку грамотності: досвід читання історій та книг, концепти друкування і фонологічне усвідомлення. Ці три площини охоплюють соціальний, когнітивний і лінгвістичний аспекти навчання грамотності. Автори доводять, що кожна з цих трьох площин компетенцій матиме однаковий зв'язок з білінгвізмом.

Однак є багато включених змінних, які роблять прості заяви неможливими. Досвід дитини і рівень володіння кожною мовою, стосунки між двома мовами, тип системи письма кожної з мов є прикладами включених чинників, що змінюють природу білінгвального досвіду. Грін (Green, 1998) приймає подібний обережний підхід і вважає, що поточне дослідження є часто спрощеним у зв'язаному білінгвізмі і когнітивному виконанні.

Крім грамотності, Білосток і Кодд (Bialystok and Codd, 1997) з'ясували, що чотири-пятирічні білінгви випереджали монолінгвів у розвитку концептів **числа** (кількісні числа) завдяки їхнім вищим рівням контролю уваги. Діти-білінгви мають бути уважними щодо того, якою мовою з ними спілкуються, хто, де і коли. Здається, що ця увага надає переваги в ранній роботі з числами, коли потрібна увага до символічної природи числа.

Дослідження Галамбоса і Гакути (Galambos and Hakuta, 1988) забезпечує подальше уточнення причин відмінностей між білінгвами і монолінгвами щодо когнітивних процесів. У двох дослідженнях з білінгвальними іспано-англомовними дітьми з низьким доходом у США Галамбос і Гакута (Galambos and Hakuta, 1988) використали серії тестів, що перевіряли здатність дітей знаходити різноманітні помилки в іспанських реченнях. Такі помилки можуть стосуватися роду, порядку слів, однини і множини, часу дієслова і часу дії. Наприклад, у тесті з граматики дитина мала виправити помилки у такому реченні: '*Le perro es grande'*. Виправлення буде '*El perro es grande'*. У тесті на зміст '*La perro es grande'* перетвориться на '*El perro es pequeno'*. В експерименті дітям читали речення, просили визначити, чи вони сказали щось правильно, і тоді виправити помилки.

Автори дійшли до висновку, що білінгвізм впливає на обробку різних частин тесту. При цьому, змінювався залежно від рівня білінгвізму і рівня складності джерел. Чим більш білінгвальною буда дитина, за умови, коли обидві мови були відносно добре розвинутими, тим краще він/вона справлялися з тестом:

Акцент на інформаційній обробці успішно підходить до наших знахідок про те, що білінгвізм переважно підсилює металінгвістичні здатності помічати помилки і виправляти їх… Білінгвальний досвід вимагає, щоб форму двох мов вивчали на рутинній основі. Досвід щодо уваги до форми буде забезпечувати будь-яке завдання, яке вимагає від дитини фокусування на формі за вимогою (Галамбоса і Гакути (Galambos and Hakuta, 1988: 153)).

Галамбос і Гакута (Galambos and Hakuta, 1988) дійшли висновку, що металінгвістичне усвідомлення найбільш розвинуто, коли обидві мови дитини розвинуті до їхнього найвищого рівня. Галамбоса і Гакута (Galambos and Hakuta, 1988) погоджуються з Каммінсом (Cummins, 1976), що необхідно набути певного рівня володіння обома мовами, перш ніж може відбутися позитивний вплив білінгвізму на металінгвістичне усвідомлення. Це звичайно називають **пороговою** теорією і розглядають у розділі 8.

Карлісл та ін. (Carlisle *et al.*, 1999) також з'ясували, що **рівень білінгвізму** обмежує або посилює металінгвістичне виконання. Ті, хто перебуває на ранніх стадіях білінгвізму, не мають переваг до тих пір, поки достатньо збагатиться словниковий запас обома мовами. Аналогічно дослідження Білостока і Маджамдера (Bialystok and Majumder, 1999) показало, що збалансовані білінгви у третьому класі перевершували часткових білінгвів у завданнях з розв'язання задач, які вимагали вибіркової уваги. Однак Ніколадіс і Дженес (Nicoladis and Genesee, 1996) висловлюють застереження, бо вони не знаходять цього ефекту в дітей, котрі не вміють читати або писати. На додачу Білосток та ін. (Bialystok *et al.*, 2003) показали, що металінгвістичні переваги більш очевидні в білінгвів, чиї мови мають подібні звукові структури (напр., білінгви іспанською й англійською мовами), ніж у білінгвів, у чиїх мовах використані відмінні звукові структури (напр., білінгви китайською й англійською мовами), вважаючи, що посилене металінгвістичне усвідомлення може не бути продуктом білінгвізму *per se*, а швидше говорить про **специфічну комбінацію мов** з однаковими рисами.

Ефекти віку

Чи ці металінгвістичні переваги збалансованих білінгвів є тимчасовими і стосуються дітей молодшого віку (напр., тих, які вже розпочали початкову стадію читання)? Чи вони надають дитині початкову перевагу, яка швидко зникне зі зростаючою когнітивною компетенцією? Чи є ефекти постійними будь-коли? Чи є ці ранні переваги для білінгвів кумулятивними або додатковими?

Старші дорослі білінгви можуть мати деякі переваги. Де Бот і Маконі (De Bot and Makoni, 2005) аналізують взаємозв'язок між віком (в його фізичних, психологічних і соціальних вимірах) та мовою. Однією з ідей цих авторів є те, що бути білінгвом означає мати доступ до додаткових когнітивних процесів і збереження, бо функції пам'яті знижуються з віком. Білосток та її колеги провели серію досліджень, які показують, що білінгвізм допомагає зменшити деякі негативні когнітивні ефекти старіння в дорослих.

Білосток та ін. (Bialystok *et al.*, 2004) використали **завдання Саймон**, щоб порівняти групи молодших і старших білінгвів і монолінгвів. У завданні Саймон кольорові стимули представлені або на лівій, або на правій частині екрана комп'ютера. Кожен з двох кольорів (або двох пар кольорів) асоціюється з клавішею відповіді на двох частинах клавіатури, які відповідають за відповідний стимул. В експерименті особа повинна натиснути кнопку на правильній частині. Наприклад, правильною доречною відповіддю буде, якщо особа натисне ліву клавішу, коли червоне представлено на лівій частині екрану. Правильною «недоречною» відповіддю буде, коли особа натискає ліву клавішу, а червоне представлено на правій частині екрана. Неправильна відповідь, коли червоне представлено на правій частині і особа натискає праву клавішу. Час, необхідний для відповіді є важливим виміром (напр., значення

ознак, що «не підходять» вимагають більшого часу на реакцію, і це також називається ефектом Саймона). З віком здебільшого необхідний довший час для реакції.

У серії експериментів Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2004) з'ясували, що виконання завдання Саймон було **кращим у білінгвів,** ніж у монолінгвів, і що цей результат був очевидним у молодших і старших білінгвів. Збалансовані білінгви переважно виконували завдання швидше, ніж монолінгви, незалежно від віку, і показували меншу інтерференцію з ознаками, які «не підходять». Однак білінгвізм достатньою мірою зменшив гірше виконання завдання, пов'язане з віком. Це означає, що «досвід довжиною у життя, який може впоратися з двома мовами, відповідає пов'язаному з віком спаду ефективності обробки інформації (Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2004: 301)).

Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2008) використали інший вимір блокуючого контролю, який називається **Stroop Task**, з молодшими і старшими білінгвами та монолінгвами. Учасникам необхідно було назвати колір чорнила, яким написано кольорове слово (напр., назвіть чорнило, яким написано слово «зелений»), але непідходяща ознака кольору чорнила конфліктує з кольором слова (напр., слово «зелений» написано червоним чорнилом). Як правило, учасники більш повільно відповідають за умов, що підходять, ніж за тих, які не підходять. Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2008) зауважив, що ця перехідна цінність між ознаками, які підходять або не підходять була меншою у молодших та старших білінгвів, ніж у їхніх монолінгвальних супротивників однакового віку. Ефекти Саймона і Stroop подібні до переваг, які знаходять у дітей-білінгвів (обговорювалось раніше) і молодих дорослих, які перевершують у **селективній увазі** до проблем, блокування уваги до інформації, яка заводить у глухий кут і швидко перемикає між альтернативами, які конкурують між собою. Такі експерименти свідчать про те, що контроль блокування, здається, продовжується все життя (Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2004)). Така перевага може бути завдяки тому, що білінгви використовують одну мову, а обидві їхні мови є постійно активними. «Поєднана активність двох систем вимагає механізму для збереження мов відокремленими, так, щоб вільне відтворення можна було досягти без втручання небажаних мов» (Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2004: 291)).

Так, висновком Білисток та ін. (Bialystok *et al*., 2004) є те, що металінгвістичні переваги для білінгвів здаються втиснутими в доросле життя, зменшення когнітивної обробки з віком відбувається повільніше. Здається, що перевага білінгвів полягає у комплексній когнітивній обробці, яка вимагає **виконавчого контролю**. «Простий досвід білінгвізму, що залежить від деяких аспектів цих процесів, щоб контролювати «виробництво» відповідної мови, здається, має поширені переваги у мережі складних когнітивних завдань» (Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2004: 302)). У наступному вивченні Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2005)) використали магнетоенцефалографію (MEG), щоб ідентифікувати **нейрокореляти**

виконавчого контролю у мозку білінгвів і монолінгвів. Результати того, що молоді дорослі монолінгви і білінгви виконали завдання Саймон, показали, що білінгви використовували більші площі мозку, ніж монолінгви, включаючи площі, які здебільшого активуються під час мовної обробки (зона Брока). Це означає, що білінгви мають у своєму розпорядженні більші ресурси мозку, коли виконують завдання, які базуються на невербальному конфлікті (Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2009)).

Ефективність умінь, які залежать від виконавчого когнітивного контролю, занепадає з віком. Наприклад, люди старшого віку (напр., у цих експериментах від 60 до 88 років) здебільшого менше здатні реагувати на найважливіші аспекти ситуації або ігнорувати невідповідні стимули, як у завданнях Саймон і Струп. Так, пожиттєвий білінгвізм може забезпечити частковий захист від нормального спаду когнітивного контролю, який приходить з віком. Що це означає для здоров'я і добробуту старшого населення? Білосток та ін. (Bialystok *et al*., 2007) порівняли вік неповноцінності 184 чоловік, половина з яких були білінгвами, а інша половина монолінгвами. У дослідженні виявили, що «у білінгвів ознаки неповноцінності проявлялися на чотири роки пізніше, ніж у монолінгвів –у віці 71,4 для монолінгвів і 75,5 для білінгвів.

БІЛІНГВІЗМ І КОМУНІКАТИВНА ЧУТЛИВІСТЬ

У дослідженні порівняльної діяльності дітей монолінгвів і білінгвів у тестах Бен-Зеєва (Ben-Zeev, 1977b) з'ясувала, що білінгви краще розуміють натяки і підказки, дані в експериментальній ситуації (див. огляд досліджень щодо тестів у Бейкера і Джонса (Baker & Jones, 1998). Так, здавалося, що білінгви були більш чутливими в експериментальній ситуації і швидше за монолінгвів виправляли свої помилки. Дослідження Бен-Зеєвої (Ben-Zeev, 1977b) вперше вказало на те, що білінгви можуть мати когнітивні переваги у «когнітивній чутливості».

Що таке **комунікативна чутливість**? Білінгвам необхідно усвідомлювати, якою мовою говорити в якій ситуації. Їм потрібно постійно стежити за мовою: якою відповідати або якою розпочинати розмову (напр., телефоном, у крамниці, у розмові з керівником). Білінгви не лише часто намагаються уникнути інтерференції між своїми двома мовами, їм також необхідно знайти ключі і підказки, коли змінювати мови. У літературі констатують, що це може надавати білінгвам збільшену чутливість до соціальної природи і комунікативних функцій мови.

Дженес та ін. (Genesee *et al*., 1975) провели цікавий експеримент щодо чутливості комунікації. Вони порівняли, як діти з білінгвальною освітою і монолінгвальною освітою брали участь у грі. У цьому простому, але особливому дослідженні дітей віком від 5 до 8 років попросили пояснити двом слухачам гру в кубики. В одного слухача були зав'язані очі, а в іншого – ні. Слухачі були однокласниками, їм не дозволили поставити будь-які

запитання після пояснення. Потім однокласники зробили спробу зіграти в гру з особою, яка надавала пояснення. З'ясували, що діти з програми білінгвальної освіти (суцільне занурення – див. розд. 11) були більш чутливими до потреб слухачів. Група з білінгвальної освіти надала більше інформації дітям, в яких були зав'язані очі, ніж слухачам, які могли спостерігати. Діти з монолінгвальної освіти такого не зробили. Автори дійшли до висновку, що діти з білінгвальної освіти «мабуть, були краще пристосовані взяти під контроль комунікативні труднощі інших, сприйняти їхні потреби і внаслідок цього відповідно відповісти на їхні потреби» (с. 1013).

Це означає, що діти-білінгви можуть бути більш чутливими, ніж діти-монолінгви, у соціальній ситуації, яка вимагає обережної комунікації. Дитина-білінгв, мабуть, краще усвідомлює потреби слухача. Моганті (Mohanty, 1994) провів різноманітні тести з білінгвами серед кондів в Оріссі (Індія) і з'ясував збільшену чутливість до повідомлень серед білінгвів. Це пов'язано з соціолінгвістичною компетенцією (див. розд. 1) і має на увазі збільшене соціальне усвідомлення вербальних і невербальних ключів повідомлень і ключів у комунікації серед білінгвів.

Необхідні більш докладні дослідження, щоб точно визначити характеристики і поширення чутливості до комунікації, спільної для білінгвів. Дослідження в цій сфері є важливим, бо воно поєднує сприйняття з міжособовими стосунками. Воно рухається від питань про навички білінгвального розуму до білінгвальних соціальних навичок.

ПРОЦЕС МИСЛЕННЯ ПРИ РОЗМОВІ ОСОБЛИВИМИ МОВАМИ

Чи насправді різні мови або комбінація мов впливають на мислення осіб? Наприклад, чи впливають на мислення структура, концепти (напр., час, кількість, колір, простір) і дискурс конкретної мови (Джарвіс і Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008); Павленко (Pavlenko, 2005a)). Згідно з гіпотезою Ворфа (Whorf, 1956), носії різних мов сприймають світ крізь призму своєї рідної мови. У нещодавніх дослідженнях зосереджено увагу на особах, які розглядають світ крізь призму більше ніж однієї мови. Чи той, хто вивчає другу мову, також набуває нових значень, концептів і збільшених перспектив? Чи вони змінюють мислення особи? Чи такі нові усвідомлення стають особливо зрозумілими через мови білінгва або монолінгва? Нова лінія дослідження зосереджена на **процесах** мислення, а не на здатностях мислення білінгва. Такі процеси включають візуальне сприйняття сортування, співвіднесення і запам'ятовування, перевірені через однакові судження оригінального визначення і завдання на пам'ять.

Атанасопоулус, Кук і колеги (детальний огляд див. у Атанасопоулуса (Athanasopoulos, 2011)) сфокусувалися на категоризації об'єктів і речовин у класі іменників і мовах-класифікаторах. Мови іменникового класу, напр., англійська, граматично розрізняють обчислювані і необчислювані іменники.

Обчислювані іменники стосуються об'єктів, які мають форму числа (напр. candle – candles). У мовах-класифікаторах, як японська або китайська, іменники не поділяються на обчислювані і необчислювані. Іменники у цих мовах відносяться до речовин, які супроводжуються обчислювальними класифікаторами (напр., one long thin wax (= candle)). Носії двох типів мов по-різному виконали завдання, які вимагали від учасників співвіднести предмети на основі спільної форми або матеріалу. Носії англійської віддавали перевагу формі, а японської – матеріалу, мабуть, тому, що мови з класами іменників притягують увагу мовців до дискретності форм, а мови-класифікатори – до матеріалу (Імай і Джентнер (Imai & Gentner, 1997); Лусі (Luci, 1992)). На білінгвів, які володіють японською й англійською мовами, впливає **рівень володіння** M2 (Атанасопоулус (Athanasopoulos), 2006, 2007; Атанасопоулус с та Касай (Athanasopoulos & Kasai), 2008) і час їхнього перебування в Об'єднаному Королівстві (Атанасопоулус (Athanasopoulos), 2007; Кук та ін. (Cook *et al.*), 2006), коли вони роблять певні висновки. Ті білінгви, які мають високий рівень володіння і/або час перебування більше, ніж три роки, починають бути схожими на носіїв англійської як M2, надаючи перевагу формі над матеріалом в подібних судженнях.

У дослідженні також показано, що білінгви мають відмінні від монолінгвів ментальні уявлення про категорії кольору. У дослідженнях цього типу учасників можуть просити називати окремі кольорові чіпи або вказувати на найкращі приклади (прототипи) конкретного кольору на кольоровому чарті. Андрюс (Andrews, 1994) та Атанасопоулус (Athanasopoulos, 2009) дали такі завдання носіям російської та грецької мов, які були білінгвами, англійською мовою. Росіяни та греки зауважували обов'язкову лексичну відмінність між світло-синім та темно-синім (*ghalazio* та *ble* грецькою мовою, *голубой* і *синий* російською). Результати показали, що білінгви змінили прототипи їхніх категорій синього під впливом англійської мови. Такий ефект був більш очевидним у білінгвів, які провели значний час в англомовній країні (з дитинства та юності у випадку Андрюса (Andrews, 1994) та останні два роки у випадку Атанасопоулуса (Athanasopoulos, 2009), вважаючи, що окультуризація в лінгвістичному середовищі, в якому розмовляють M2, відіграє важливу роль у ступені, до якого попередні ментальні представництва переходять до M2. Далі Атанасопоулус (Athanasopoulos, 2009) продемонстрував, що чим більше білінгви, які володіли грецькою й англійською мовами, мешкали в Об'єднаному Королівстві, тим більшою була ймовірність, що вони вважатимуть блакитний і синій кольори як більш схожі між собою, припускаючи ослаблення відмінності між *ble* та *ghalazio* в білінгвальній пам'яті. Атанасопоулус (у друці) продемонстрував, що **частота використання англійської як M2** впливає на диференціацію між темно- і світло-синім у японській, як M1 серед білінгвів, які володіють японською й англійською мовами (японці також використовують різні терміни, щоб відокремити два відтінки синього).

В інших дослідженнях були показані відхилення в розумових представленнях білінгвів у різних сферах сприйняття (Бородитський (Boroditski, 2001)), певного руху (Бородитський та ін. (Boroditski *et al*., 2002)), граматичного роду (Бассетті (Bassetti, 2007), Бородитський та ін. (Boroditski *et al*., 2003)). Особливо цікавим є те, що різноманітні чинники впливають на ступінь когнітивної реструктуризації. Так, для таких сфер, як граматичне число і граматичний рід, рівень володіння М2 є найважливішим чинником, у той час як такі чинники, як час перебування і частота використання мови, впливають на колір сприйняття. Бородитський (Boroditski, 2001) з'ясував, що міра, до якої представлення часу змінилося в білінгвів, які оволодівають китайською й англійською мовами, залежало від віку, коли вони розпочали вивчати англійську, у той час як у вченні Бородитського та ін. (Boroditski *et al*., 2002) з'ясувано, що білінгви змінили свої поведінкові відповіді відповідно до тієї мови, якою вони отримали інструкцію до завдання. Застосування до білінгвів гіпотези Ворфіана має потенціал виявити безцінну інформацію про те, як розум білінгвів розглядає світ внаслідок говоріння конкретними мовами; хоча дослідження знаходиться на дуже ранній стадії, і точна роль особливих лінгвістичних і соціокультурних чинників, так само як і поширення ефекту в різноманітні сфери сприйняття, залишається важко досяжним протягом всього часу (див. детальні дискусії в Атанасопоулуса (Athanasopoulos, 2010), Джарвіса і Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008); Павленко (Pavlenko, 2011)).

Також науковці ідентифікували спільні для мов лінгвістичні відмінності у тому, як мови застосовують граматичні засоби, щоб зашифрувати емоції. Наприклад, в англійській мові емоції передаються прикметниками як емоційними станами, у той час як у російській мові є тенденція передавати емоції більше через назви дій та процесів з більшою увагою до мови тіла. Павленко (Pavlenko, 2002b) з'ясував, що білінгви, які володіють російською й англійською мовами, використовували комбінації з дієсловами зміни стану і прикметниками, щоб описати емоції як стани, а не процеси, коли розмовляли російською мовою, таким чином показуючи концептуальний **перехід** до М2, використовуючи М1. З іншого боку, Павленко і Дріагіна (Pavlenko and Driagina, 2007) з'ясували, що американці, які вивчають російську на високому рівні, використовували дієслово-звязку 'byt' «бути» ('be') і 'stanovit'sia' «ставати» ('become') з емоційним прикметниками в контекстах, де російськомовні монолінгви використовували емоційні дієслова. Ці зразки означають, що, обговорюючи емоції російською мовою, вони **переносили** концепти емоції М1 як стани на М2 і не представляли емоції як процеси. Очевидність **інтерналізації** проявлена у вченні Панаюто (Panayiotou, 2004). Дослідник з'ясував, що білінгви, які володіли грецькою й англійською мовами, інтерналізували (засвоїли) поняття «фрустрації» ('frustration') з англійської мови і здійснили код перемикання, щоб мати до нього відношення, коли

розмовляють грецькою мовою, напр., ‘*Imoun polla* frustrated *me tin katastasi’* (I was very frustrated with the situation) (Панаюто (Panayiotou, 2004: 8)).

Використовуючи завдання на сортування, Степанова Сахс і Колі (Stepanova Sachs and Coley, 2006) з’ясували, що білінгви, які володіли російською й англійською мовами, згрупували ситуації, що викликають ревнощі, заздрість як подібні, у той час як російськомовні монолінгви сортували два типи ситуацій окремо. Це означає певний рівень **реструктуризації** сприйняття емоцій білінгвами. Панаюто (Panayiotou, 2004) показав, що білінгви, які володіли грецькою й англійською мовами, розширили концептуальне представництво грецького слова, що позначає провину (enohi) до випадків, коли буде прийнятно використовувати концепт англійською мовою, а не грецькою (напр., ‘I feel guilty for eating too much cake’ добре звучить англійською, але дивно грецькою мовою). Павленко (Pavlenko, 2005a, 2005b, 2008b) далі обговорює подібне дослідження, яке показує, що у білінгвів може бути доступ до різноманітних концептуальних представлень, досвід з різних засобів образності, а також уміння індексувати більш різноманітні дискурси й ідентичності, ніж монолінгви.

ОБМЕЖЕННЯ ЗНАХІДОК

Дослідники, котрі знаходять когнітивні переваги, переважно фокусуються на **збалансованих білінгвах**. Чи представляють збалансовані білінгви всіх білінгвів? МакНаб (MacNab, 1979) доводить, що білінгви є спеціальною, своєрідною групою в суспільстві. Білінгви відрізняються від монолінгвів тим, що вони вивчили другу мову і часто є бікультурними. Наприклад, батьки, які хочуть, щоб їхні діти були бікультурними і білінгвами, можуть наголошувати на навичках відхиленого мислення, заохочувати у своїх дітей творче мислення і виховувати металінгвістичні навички. Батьки дітей-білінгвів можуть хотіти підсилити мовні навички своїх дітей. Такі батьки можуть надавати високий пріоритет розвитку мов у своїх дітей, порівняно з батьками-монолінгвами. Водночас це не зменшує ймовірності того, що білінгви мають деякі спільні когнітивні переваги. З огляду на це, необхідно вирішити питання детермінуючих чинників. Може бути, що не лише мова є важливою. Інші немовні чинники також можуть бути впливовими (напр., досвід іммігрантів, політичні утиски, від’ємні і доповнювальні контексти).

Нам також необхідно знати, **який тип дітей поділяє переваги білінгвізму**? Це стосується того, чи діти всіх здібностей поділяють когнітивні переваги білінгвізму. Чи це лише «вибіркові» білінгви (див. розд. 1), на яких базується більшість дослідження, чи результати поширюються на обставинних білінгвів (Валдес і Фігуероа (Valdes & Figueroa, 1994)? Чи діти, які мають когнітивні здатності нижче середнього рівня, також отримують переваги від білінгвізму? Існує тенденція залучати до досліджень дітей середнього класу, особливо тих, чиї здатності є вищими за середні. Однак Руеда (Rueda,

1983) використовуючи аналітичну орієнтацію до мовних тестів (див. раніше у розділі) з'ясував, що білінгви – діти з меншими здатностями (рівень IQ 51-69) – здебільшого мають когнітивні переваги над «відповідними» монолінгвами. Дослідження Руеди (Rueda, 1983) в Канаді, що потребує детального відтворення, натякає на те, що діти, які мають здібності нижче середнього рівня, можуть поділяти когнітивні переваги, так само як і діти з середніми здібностями й зі здібностями, вищими за середній рівень.

Крім того, розглядаючи все дослідження, нам необхідно звернути увагу на сподівання й ідеологію дослідника. Розенталь (Rosenthal, 1966) показав, що **очікування експериментаторів** можуть вплинути на наслідки і результати досліджень з людьми і тваринами. Як вважає Хакута (Hakuta, 1986: 43), «повний звіт стосунків між білінгвізмом і розумом, чому негативні впливи раптово перетворюються на позитивні, має розглянути мотивації дослідника, а також більш традиційні вивчення на рівні методології». Чи замішані в дослідженні припущення і політичні переваги авторів і чи не впливають вони на результати й інтерпретацію результатів? Чи є вибір психологічних тестів і вибір прикладу нещодавно набутою звичкою знаходити позитивні результати з білінгвізму і когнітивного функціонування?

Як вважає Павленко (Pavlenko, 2005a), домінантним дослідженням з білінгвізму й усвідомлення є думка про причетність білінгвізму до індивідуального усвідомлення. Йдеться про те, що такі когнітивні ефекти білінгвізму є універсальними. Але нещодавні дослідження показали, що **різноманітні мови і культури** (і їхні мультикультурні комбінації) мають особливі когнітивні ефекти. Вивчення другої мови є частково соціалізацією до нового розуміння, перспектив і шляхів говоріння. Білінгвізм може не мати переваг для збагачення лінгвістичного репертуару особи, але він може забезпечити різноманітні й альтернативні концептуалізації, які сприяють гнучкому й критичному мисленню (Павленко (Pavlenko, 2005a, 2011)).

ВИСНОВКИ

У цьому розділі розглянуто традиційні очікування, що білінгвізм і розум поєднані негативно. Концепцією було те, що білінгвізм призводить до погіршення інтелекту. Дослідження від 1920-х до 1960-х рр. підтримували цю неправильну концепцію. Вузький погляд на інтелект, який містився у тестах IQ і був недоліком у розробці ранніх досліджень, поєднується з іншими обмеженнями, щоб представити сумніви щодо негативного зв'язку.

Потреба окреслити рівні мовних здібностей білінгвів (див. розд. 1) і забезпечити порівняння подібності з подібністю. З 1960 року існувала вказівка, що можна очікувати більш позитивних зв'язків між білінгвізмом і когнітивним функціонуванням, особливо у збалансованих білінгвів.

В огляді досліджень про когнітивне функціонування дотримуються думки, що два екстремальні висновки можуть бути непереконливими. Зробивши

висновок, що білінгвізм надає безсумнівні когнітивні переваги, ми не врахуємо різноманітну критику й обмеження в цій сфері. Також не вдається усвідомити, що є дослідження, де білінгви інколи можуть мати недоліки порівняно з монолінгвами. Однак, щоб зробити висновок, що все дослідження є недостовірним, не вдається усвідомити, що судження чіткої більшості дослідників має на увазі, що існує багато позитивних зв'язків між білінгвізмом і когнітивним функціонуванням, коли білінгви мають певні чіткі когнітивні переваги над монолінгвами. Такі переваги не лише індивідуальні, але суспільні й глобальні: «той, хто уявляє, що в майбутньому світі розмовлятимуть лише однією мовою, має неправильний ідеал і зробить еволюцію людського розуму найгіршою послугою» (Ворф (Whorf, 1956: 244)).

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Історично вважалося, що у білінгвів відносно нижчий рівень IQ, ніж у монолінгвів.
- Дослідження відношень між інтелектом і білінгвізмом зробило рух від періоду досліджень «згубних ефектів» до сучасного фокусу на додаткових ефектах, які має білінгвізм.
- Володіння двома мовами не втручається в ефективне мислення. Навпаки, білінгви, які володіють двома добре розвинутими мовами, здебільшого поділяють когнітивні переваги.
- Білінгви мають переваги в певних вимірах мислення, особливо відхиленого мислення, креативності, ранньої металінгвістичної здатності і комунікативної сенситивності. Ймовірно, буде багато інших когнітивних навичок, у яких немає реальних відмінностей між білінгвами і монолінгвами.
- Дослідження про металінгвістичні переваги білінгвізму є сильним і має на увазі, що білінгви усвідомлюють свої мови у ранньому віці, відмежовуючи форму від значення, і готові читати раніше за монолінгвів.
- Дослідження мовноспецифічних когнітивних наслідків білінгвізму показує, що білінгви можуть мати унікальне розуміння світу, відмінне від тих, які мають монолінгви будь-якої мови.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BIALYSTOK, E., 2001a, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E., 2009, Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 1. 3-11.
PARADIS, M., 2004, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
PAVLENKO, A., 2005a, Bilingualism and thought. In KROLL, J. E. & GROOT, A. M. (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches.* Oxford: Oxford University Press.
PAVLENKO, A. (ed.), 2009, *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches.* Bristol: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A. (ed.), (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.

Див. також найновіші дослідженні у двох журналах: (a) International Journal of Bilingualism і (b) Bilingualism: Language and Cognition.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Знайдіть один або два приклади тестів IQ. Дослідіть зміст тесту і розмістіть будь-які пункти, які, на Вашу думку, будуть нечесними для білінгвів Вашого регіону. Дослідіть і мову, і культурний вміст тесту IQ.
2. Знайдіть студента або вчителя, якого Ви вважаєте білінгвом. Попросіть їх розповісти про зв’язки між білінгвізмом і мисленням. Запитайте їх, чи вони відчувають, що це надає їм будь-які переваги або навпаки. Зберіть їхні приклади та ілюстрації.

   Використовуючи один із тестів, згаданий у розділі, оберіть студента (або групу студентів) і дайте їм тест. Наприклад, спитайте їх, скільки застосувань для цеглини або для картонної коробки вони можуть згадати. Порівняйте відповіді тих, хто є білінгвом більшою чи меншою мірою, і подивіться, чи є відмінності у якості і кількості відповідей.

РОЗДІЛ 8

КОГНІТИВНІ ТЕОРІЇ БІЛІНГВІЗМУ ТА НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

ВСТУП

ТЕОРІЯ БАЛАНСУ

АНАЛОГІЯ З АЙСБЕРГОМ

ПОРОГОВА ТЕОРІЯ

ЕВОЛЮЦІЯ ПОРОГОВОЇ ТЕОРІЇ

ВІДПОВІДНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ

КРИТИКА

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 8

КОГНІТИВНІ ТЕОРІЇ БІЛІНГВІЗМУ ТА НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

ВСТУП

У цьому розділі розглянуто відношення між мисленням, мовою та навчальним планом. Він розпочинається наївною точкою зору про те, як мови оперують у мозку. Ідея «двох мовних шарів у голові» говорить про те, що більшість громадськості інтуїтивно думає про білінгвізм у дітей і дорослих. Таку ідею витіснила рання теорія Каммінса (Cummins), у якій виражено ідею, що дві мови не оперують окремо, коли дитина-білінгв думає.

Далі в розділі розглянуто еволюцію подальших ідей про білінгвальне мислення і навчальний план. У пороговій теорії висловлено, що володіння двома мовами може викликати позитивні, нейтральні або негативні ефекти на мислення. Останнім часом цю теорію розгорнув Джім Каммінс (Jim Cummins). Важливим є те, що розвиток цієї теорії призвів до прямих висновків не лише щодо стратегій навчання і навчальних діяльностей, але й щодо оцінювання. Такі освітні висновки планування є кульмінацією розділу.

ТЕОРІЯ БАЛАНСУ

У попередньому розділі зазначалось, що початкові дослідження з білінгвізму та когнітивного функціонування білінгвізму та рівня освіти часто вважали білінгвів ущербними порівняно з монолінгвами. Це пов'язано із застарілою і наївною теорією білінгвізму, що представляє дві мови як існуючі разом у **балансі**. Картина вагів, коли друга мова збільшується за рахунок першої мови. Альтернативною наївною теорією, прикріпленою до раннього дослідження, є теорія про **шари двох мов** усередині голови. Картина зображує монолінгва, що має один наповнений шар. Білінгв зображений як такий, що має менш наповнені або наполовину наповнені шари. Коли шар другої мови роздувається вище (напр., англійська в США), так само шар першої мови (напр., іспанська) зменшується у розмірі, що призводить до занепокоєння, фрустрації і невдачі.

Здається, що деякі люди інтуїтивно утримують баланс і теорії зображення шару білінгвізму та усвідомлення. Здається, що багато батьків і вчителів, політиків і широких кіл громадськості не виявлено, підсвідомо приймають

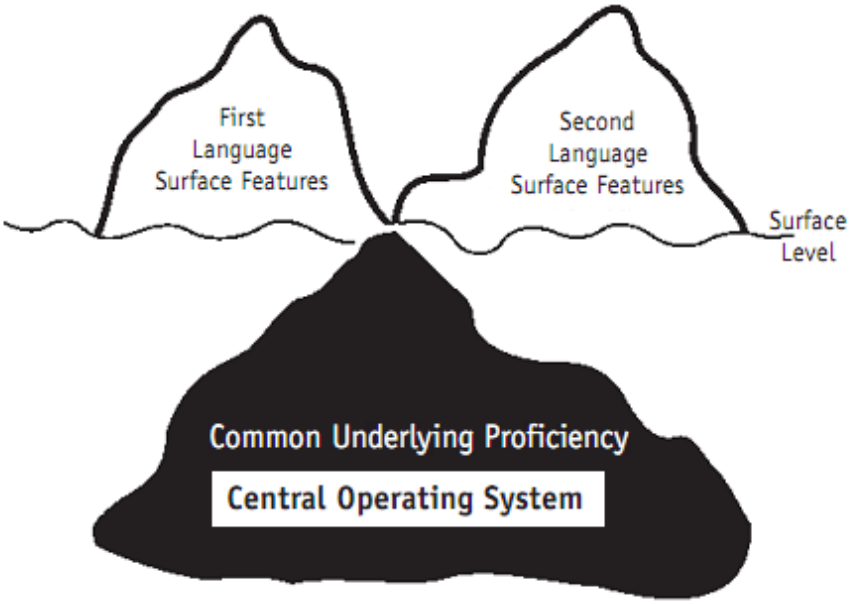
картину з шарами як таку, що найкраще представляє білінгвальне функціонування. Каммінс (Cummins, 1980a) назвав це **Окремою моделлю базового рівня білінгвізму**. Ця модель стосується двох мов, які оперують окремо без переходу і з обмеженою кількістю «місця» для мов. Як Білосток (Bialystok, 2001a: 59) доводить: «ніщо, що ми знаємо про пам'ять, не підкріплює ці страхи. Дійсно, факт, що мільйони дітей постійно виростають з більше, ніж однією мовою в їхньому оточенні, і, здається, страждають від неочевидної травми, повинен зупинити занепокоєння більшості батьків».

Те, що здається логічним, не завжди психологічно дійсне. У той час, як обидві ідеї балансу і шару є правдоподібними, жодна з них не підходить до очевидності. Як було вказано в попередньому розділі, коли діти стають відносно збалансованими білінгвами, очевидним стає те, що є когнітивні переваги, а не переваги від того, що вони білінгви. Однаково розділи 11 і 12 покажуть, що певні типи білінгвальної освіти (напр., раннє тотальне поглинання і білінгвальна освіта успадкованою мовою) мають результатом переваги у виконанні (напр., двома мовами і в загальному освітньому плані порівняно із зануренням у монолінгвальну освіту. У дослідженні також припустили, що неправильно вважати, що мозок має лише одне обмежене місце для мовних навичок, тому монолінгвізму віддавали перевагу (див. розділи 5 і 7). Здається, що є достатньо інтелектуальних місць не лише для двох мов, але й для інших мов. Картина з вагами, коли одна мова збільшується за рахунок другої мови, не відповідає даним. Інші картини, надані далі в розділі, краще вказують на знахідки дослідження.

Є ще інша помилка щодо теорії балансу або теорії шарів. Припущенням цієї теорії є те, що перша і друга мови тримаються окремо в двох «шарах» усередині голови. Очевидність припускає навпаки – мовні атрибути не відокремлені в когнітивній системі, але з легкістю переходять і є інтерактивними. Наприклад, коли шкільні уроки відбуваються іспанською мовою, вони не лише живлять іспанську частину мозку. Або коли інші уроки відбуваються англійською мовою, вони не лише годують англійську частину мозку. Швидше концепти, які вивчили однією мовою, можуть перейти в іншу мову. Навчання дитини множити числа іспанською або використовувати словник англійською легко переходить до множення або використання словника іншою мовою. Дитину не потріно навчати повторно множити числа англійською мовою. Математичний концепт може з легкістю і відразу використовуватися англійською або іспанською мовами, якщо ці мови достатньо добре розвинені. Такі легкі зміни призводять до альтернативної ідеї, яку називають **Спільний основний рівень володіння** (Каммінс (Cummins, 1980a)).

АНАЛОГІЯ З АЙСБЕРГОМ

Загальну базову модель рівня володіння білінгвізмом Каммінса (Cummins, 1980a, 1981a)) можливо представити у формі двох айсбергів (див. нижче). Обидва айсберги відокремлені над поверхнею. Так, дві мови є явно різними у зовнішній розмові. Під поверхнею два айсберги поєднані так, що дві мови не функціонують окремо. Обидві мови оперують через ту саму центральну систему обробки.



Загальну базову модель рівня володіння можливо підсумувати в шести частинах:

1. Незалежно від мови, якою особа оперує, думки, що супроводжують говоріння, читання, письмо і аудіювання, виходять з того **самого центрального двигуна**. Якщо особа володіє двома або більше мовами, є одне поєднане джерело думки.
2. Білінгвізм і мультилінгвізм є можливими, бо люди мають **здатність зберігати** дві або більше мови. Багато людей із легкістю володіють двома або більше мовами.
3. Навички обробки інформації і набування освіти можуть бути розвинутими через дві мови так само, як і через одну мову. Когнітивне функціонування і шкільні досягнення можуть бути через монолінгвальний канал або однаково успішними через два добре розвинутих мовних канали. Обидва канали живлять той самий центральний процесор.
4. Мова, яку дитина використовує в класі, має бути достатньо **добре розвинутою**, щоб мати здатність обробляти когнітивні виклики класу.

5. Говоріння, слухання, читання або письмо першою або другою мовою допомагають цілій когнітивній системі розвинутися. Однак, якщо дітей заставляють оперувати на **недостатньо розвинутій** другій мові (напр., класи «поглинання» - див. розд. 10), система не функціонуватиме якнайкраще. Якщо дітей змушують оперувати в класі слабо розвинутою другою мовою, якість і кількість того, що вони вивчають зі складного навчального плану і виробляють в усній або письмовій формі, може бути відносно слабкою і збідненою.
6. Коли одна або обидві мови **неповністю функціонують** (напр., через натиск замінити домашню мову мовою більшості), може бути негативний вплив на когнітивне функціонування і академічні досягнення.

Відмінність між двома моделями білінгвізму **Окремою моделлю базового рівня білінгвізму** і **Загальною базовою моделлю рівня володіння** не повністю підсумовує знахідки з досліджень про когнітивне функціонування і білінгвізм, вона також не відображає нещодавні дослідження мозку і білінгвізму (див. розд. 7). Продовження дебатів про гіпотезу Сапір-Ворф (Sapir-Whorf) (напр., різноманітні мови суттєво призводили до різних поглядів на світ) підриває ідею, що білінгви мають одне інтегроване джерело думки (Павленко (Pavlenko, 2005a)). Мова впливає і на зміст, і на процес мислення. Так, різноманітні мови можуть по-різному впливати на думку через їхню структуру, і особливо через звичний дискурс, концепти і значення. Якщо це так, вивчення другої мови може збільшити і посилити розуміння, думки та ідеї особи. Воно може надати альтернативні і додаткові значення. Розширення, до якого білінгви змінюють своє мислення, коли зміна мов є складною без простої «чорно-білої» відповіді (див. Павленко (Pavlenko, 2005a)). Перекладання значення може відбуватися в мовах, хоча здається, що в мовах трапляється деяка постійна **відносність**.

ПОРОГОВА ТЕОРІЯ

У багатьох дослідженнях показано, що чим далі дитина рухається до збалансованого білінгвізму, тим більша ймовірність когнітивних переваг (напр., Білосток (Bialystok), 2001a; Кларксон (Clarkson), 1992; Каммінс (Cummins), 2000b; Каммінс і Малкахі (Cummins & Mulcahy), 1978; Доуе (Dawe), 1982, 1983; Дункан і де Авіла (Duncan & de Avila); Кесслер і Квін (Kessler & Quinn, 1982)). Отже, виникло питання: «За яких умов білінгвізм має позитивний, нейтральний і негативний ефекти на сприйняття?» Як далеко потрібно подорожувати сходинками обох мов, щоб отримати когнітивну перевагу з білінгвізму?

Однією з теорій, яка частково підсумовує стосунки між процесом пізнання і рівнем білінгвізму, називається **Пороговою теорією**. Першими її прийняли Каммінс (Cummins, 1976), Тоукома і Скутнабб-Кангас (Toukomaa and Skutnabb-Kangas, 1977). Вони вважали, що ідея двох порогів найкраще пояснює

дослідження з процесу пізнання і білінгвізму. Кожен з порогів є рівнем мовної компетенції, що має наслідки для дитини. Перший поріг – це рівень, який дитина має досягти, щоб уникнути негативних наслідків білінгвізму. Другий поріг – це рівень, необхідний, щоб отримати досвід від можливих позитивних переваг білінгвізму. Однак така теорія обмежує, які когнітивні переваги дитина ймовірно отримають з білінгвізму. Також допускається, що є діти, котрі можуть отримати згубні наслідки білінгвізму.

Порогову теорію можливо зобразити у вигляді будинку з трьома поверхами (див. наступну діаграму). З обох боків будинку розміщені дві мовні драбини, вказуючи на те, що дитина буде рухатися догори і не залишатиметься нерухомою на підлозі. На **нижньому поверсі** будинку будуть ті, чия поточна компетентність обома мовами є недостатньою або відносно неадекватно розвиненою, особливо порівняно з їхньою віковою групою. Низький рівень компетенції в обох мовах може мати бути негативні або згубні когнітивні ефекти. Наприклад, дитина, яка не здатна впоратися в класі будь-якою мовою, може страждати в освітньому плані. На **середньому рівні**, другому поверсі будинку, будуть ті, хто має відповідну до віку компетенцію однією з мов, але не в обох мовах. Наприклад, діти, які можуть оперувати в класі однією з мов, але не другою мовою, будуть мешкати на другому рівні. На цьому рівні частково білінгвальна дитина буде трохи відмінною у сприйнятті від дитини-монолінгва і, ймовірно, не матиме будь-яких значних позитивних або негативних когнітивних відмінностей порівняно з монолінгвами. На верху будинку, на **третьому поверсі**, мешкають діти, які є відносно «збалансованими» білінгвами. На цьому рівні діти матимуть відповідну до віку компетенцію двома або більше мовами. Наприклад, вони можуть впоратися з матеріалом навчального плану будь-якою мовою. Саме на цьому рівні можуть відбутися позитивні когнітивні переваги білінгвізму. Коли в дитини є відповідна вікова здатність оперувати обома мовами, вони можуть мати когнітивні переваги над монолінгваим.

Деякі дослідники підтримують **Порогову теорію**, наприклад, Білосток (Bialystok, 1988); Кларсон і Галбрейт (Clarkson and Galbraith, 1992); Кларксон (Clarkson, 1992); Дайв (Dawe, 1983) і Каммінс (Cummins, 2000b). У дослідженні Дайва (Dawe, 1983) розглядати дітей білінгвів з Панждабі, Мірпурі та Ямайки віком від 11 до 13 років. У тестах з дедуктивної математичної аргументації Дайв (Dawe, 1983) знайшов очевидність і для нижчого, і для вищого порогу. Компетентність двома мовами зросла, так само дидактичні навички аргументації в математиці. Обмежена компетентність двома мовами мала наслідком негативні когнітивні насліки.

Білосток (Bialystok, 1988) дослідила два аспекти металінгвістичного усвідомлення (аналіз лінгвістичних знань і контроль лінгвістичної обробки) у щести-семирічних монолінгвів, частково білінгвів і білінгвів, які вільно володіли французькою й англійською мовами. Вона прийшла до висновку, що «рівень білінгвізму є вирішальним у визначенні ефекту, який він має

на розвиток» (с. 567). Порогова теорія стосується не лише сприйняття, але й **освіти**. Діти в освіті занурення (напр., в Канаді – див. розд. 11 і 12) звичайно лише тимчасово відстають у досягненнях, коли навчальний план викладають другою мовою. Можливо очікувати на тимчасове затримання, поки друга мова (напр., французька) не розвинулась достатньо добре. Коли французька мова є достатньо добре розвинутою, щоб впоратися з концептуальними завданнями в класі, ймовірно, що освіта занурення не матиме згубних впливів на дитину. Насправді, такий досвід занурення надасть дітям можливість досягти третього поверху будинку, з результатами позитивних когнітивних переваг (Каммінс (Cummins, 2006b))

Також порогова теорія допомагає підсумувати, чому дітям мови меншини, яких навчають через другу мову (напр., іммігранти в США), інколи не вдається досягти достатньої компетенції другою мовою (напр., англійською) і вони не можуть отримати переваги від «слабких» форм білінгвальної освіти (див. розд. 10). **Низький рівень володіння** англійською мовою, наприклад, обмежує їхню здатність впоратися з навчальним планом. Таким чином, подвійні мовні програми, які дозволяють дитині оперувати більш розвинутою рідною мовою, можуть мати результат у кращому володінні, порівняно з зануренням і перехідною білінгвальною освітою (див. розд. 10).

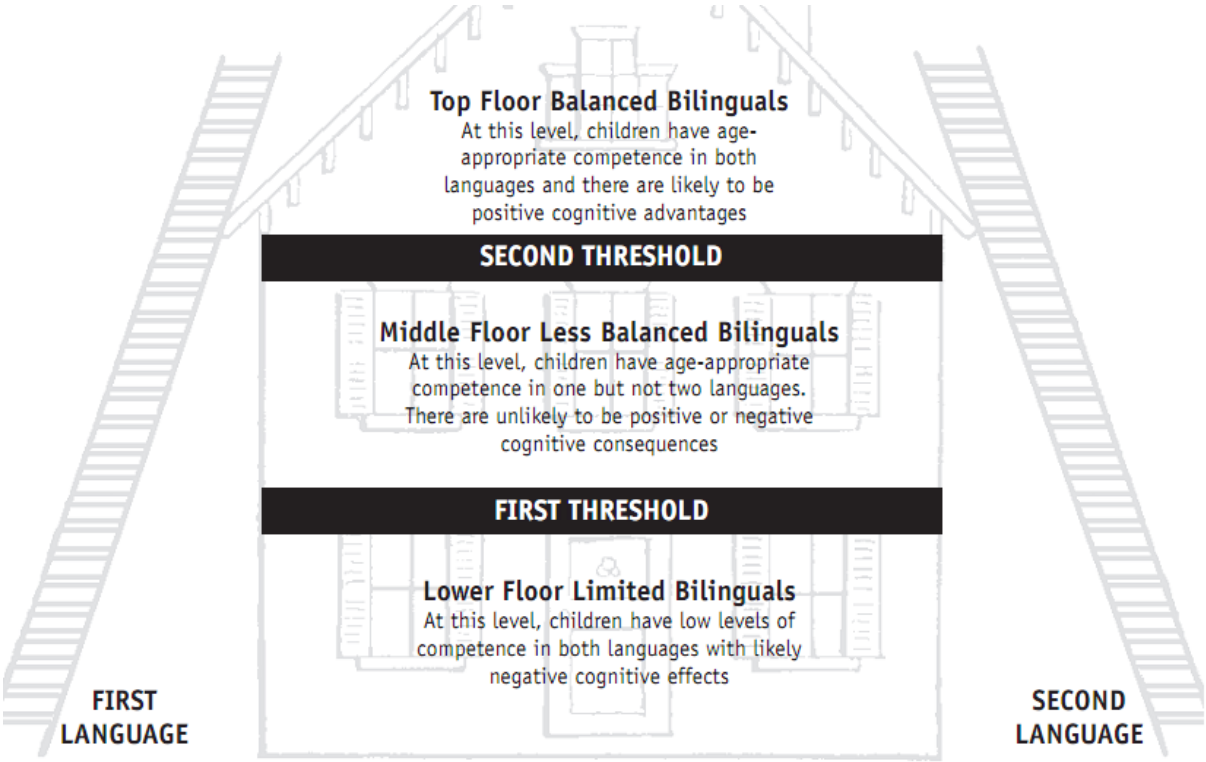
Проблема з пороговою теорією полягає у точному визначенні рівня і природи рівня володіння мовою, що дитина має отримати, щоб, по-перше, уникнути негативних впливів білінгвізму, і, по-друге, отримати позитивні переваги білінгвізму. Не зрозуміло, на якій «висоті» мови стеля перетворюється на підлогу. Які мовні навички необхідно розвинути і до якої міри, щоб досягти вищого порогового рівня? Дійсно, небезпека може бути у конструюванні штучних «критичних стадій» або рівнів, коли перехід є поступовим і гладким. До цієї точки ми повернемось у наступній секції.

ЕВОЛЮЦІЯ ПОРОГОВОЇ ТЕОРІЇ

Послідовність більш витончених теорій білінгвізму розвинулась з порогової теорії. Перша еволюція порогової теорії розглядала стосунки між двома мовами білінгва. До цього Каммінс (Cummins, 1978, 2000a, 2000b) коротко виклав **Гіпотезу взаємозалежності лінгвістичного розвитку**.

У цій гіпотезі йдеться про те, що компетентність дитини другою мовою частково залежить від рівня компетенції, який уже досягнули у першій мові. Чим більше розвинена перша мова, тим легше буде розвинути другу мову. Коли перша мова знаходиться на низькій стадії еволюції, важко досягти білінгвізму. Гугет та ін. (Huguet *et al.*, 2000) довів, що Гіпотезу взаємозалежності лінгвістичного розвитку підтримано у дослідженні з мовних компетенції носіїв іспанської/каталанської мов різного балансу. Наприклад, ті 12-річні учні, які краще знали каталанську, також краще знали іспанську, і навпаки. Так само у дослідженні Міамі, 952, Флорида, учні зі шкіл Подвійної

мови і англійського занурення було знайдено, що ця гіпотеза допомогла пояснити результати з читання і письма (див. Оллер і Айлерс (Oller & Eilers, 2002)). Наприклад, «у дітей немає тенденції краще володіти однією мовою за рахунок іншої» (Кобо-Левіс (Cobo-Lewis *et al.*, 2002: 120)) і також є позитивний перехід навичок і концептів з однієї мови на іншу. Витончений аналіз Проктора (Proctor, 2003) даних четвертого класу іспано-англійського з Бостону, Чикаго і Ел Пасо показав, що учні з добре розвинутим словниковим складом іспанської й англійської мов краще діяли, ніж ті, які є меншими білінгвами (напр., іспанська домінантна, англійська домінантна), змагаючись в досягненнях з англійського читання. Також здається, що такі знахідки відносяться до вивчення третьої мови (Кенос (Cenoz, 2003); Еррасті (Errasti, 2003)).



Разом із цим необхідна відмінність між поверховим вільним володінням і більш розвинутими мовними навичками, щоб отримати перевагу від освітнього процесу (Каммінс (Cummins, 1984a)). Це частково була реакція проти Оллера (Oller, 1979), який заявляв, що відмінності між рівнями володіння мовою в індивідів розміщувалися лише в одному вимірі (див. розд. 1). Каммінс (Cummins, 1979) з'ясував, що мовою щоденної розмови можливо оволодіти за два роки, у той час, щоб оволодіти більш складними мовними здатностями, якими необхідно впоратися в начальному плані, потрібно від 5 до 7 років. Хакута та ін. (Hakuta et al., 2000) знайшли, що

в Каліфорнії оволодіння усною англійською мовою займе від 5 до 7 років, а академічною англійською від **чотирьох до семи років**. Це потребує англійських шкіл занурення для іммігрантів (див. розд. 9-13), де від дітей очікують, що вони оволодіють англійською лише за один рік, що є драматичним і таким, що завдає шкоди.

Прості комунікативні навички (напр., ведення простої розмови з продавцем) можуть приховати відносну неадекватність дитини у рівні володіння мовою, необхідного, щоб забезпечити когнітивні й академічні потреби класу. Мову, яку використовують, коли грають у футбол на шкільному подвір'ї, дуже відрізняється від тієї «порахуйте, використовуючи прямокутний транспортир, тупий кут паралелограма, і тоді сконструюйте діагональ між двома тупими кутами і знайдіть, чи це утворює рівнобедрений трикутник».

Так, викладання математики у мультилінгвальному класі вимагає особливої обережності до мови (Адлер (Adler, 2001); Барвелл (Barwell, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2009); Барвел *та ін*. (Barwell *et al.*, 2007); Кларксон (Clarkson, 2007); Фредеріксон і Клайн (Frederickson & Cline, 2002); Лейнг (Leung, 2005); Мошковіч (Moschkovich, 2007)). Математичне використання таких слів, як *суміжний, кут, основа, колонка, диференціація, ділити, оцінювати, рівний, розширення, фактор, поле, цифра, знаходити, лінія, середнє значення, непарний, протилежний, паралельний, схема, координати, корінь, система рівнянь, однорідний, заповнений простір, таблиця, вигризка, рази і цінності*, відрізняються від щоденного використання. Математичні проблеми часто є проблемами слів, а не лише цифр. Дітям необхідно спілкуватися один з одним математичною мовою (напр., разом, поділяти, кожен, зникати, суміжні, екстра, рази, вимітатися – див. Барвелл (Barwell, 2002)). Фредеріксон і Клайн (Frederickson and Cline, 2002) також вважають, що особливо для тих, кого навчають другою мовою (напр., англійською) це «не лише математична лексика, що спричиняє труднощі. Синтаксис, яким виражені математичні ідеї, є більш складним, ніж той, до якого діти звикли в інших площинах навчального плану» (с. 347).

Каммінс (Cummins, 1979, 1981a, 1984a, 1984b, 200b, 2008a) висловив таке обмеження у термінах **основних міжособистісних комунікативних навичок** (basic interpersonal communicative skills – BICS) і **когнітивного/академічного рівня володіння мовою** (cognitive/academic language proficiency – CALP). Ця відмінність є дуже впливовою, але її часто критикують. Говорять, що відбуваються основні міжособистісні комунікативні навички, коли є контекстуальна підтримка і опори для передачі мови. Наприклад, **«вставлені в контекст»** ситуації при особистому контакті забезпечують невербальну підтримку, щоб забезпечити розуміння. Дії з очами і руками, швидка зворотна реакція, ключі і натяки підтримують вербальну мову.

Говорять, що когнітивний/академічний рівень володіння мовою відбувається в академічних ситуаціях **обмеженого контексту**. Коли навчальний план вимагає навичок мислення вищого порядку (напр., аналіз,

синтез, оцінювання, гіпотеза, висновки, узагальнення, передбачення і класифікація), мову **«вирізають»** з контексту зі значенням, підтримкою. Коли мову «вирізано», ситуацію часто називають з «**обмеженим контекстом**». Когнітивний/академічний рівень володіння мовою є особливим для контексту шкільної освіти.

Однією ілюстрацією відмінності є порівняння мови ігрового майданчика з мовою в класі. Мова ігрового майданчика і вулиці передається при особистому контакті і має багато фізичної і візуальної підтримки для мови, багато жестів й інших форм мови тіла. Метою часто є вступити у дружні, ігрові та соціальні діяльності. На відміну від цього, мова в класі є більш абстрактною, використовує мову навчального плану, щоб допомогти вивченню математики, технології науки, гуманітарних дисциплін і мистецтв.

Відмінність між **основними міжособистісними комунікативними навичками** і **когнітивним/академічним рівнем володіння мовою** була впливовою і цінною для політики, забезпечення і практики не лише в умовах навчання, але й оцінювання. Вчителі, можливо, більше, ніж науковці, знайшли відмінність пояснюючу й інформативну, що дозволяє більше суттєвості цього виду і кількості мовної підтримку, якої можуть потребувати багато дітей. Також для вчителів це призвело до усвідомлення небезпеки високо ризикованого тестування дітей-білінгвів, наприклад, у Сполучених Штатах (див. розд. 15).

Ніколи не було наміру, що відмінність буде цілковитою теорією про рівень володіння мовою, або матиме значення поза межами академічного контексту. Також її не спроектували для того, щоб вказати, коли читання другою мовою (напр., англійською в Сполучених Штатах) або змістове навчання, що має когнітивний виклик, має вводитися англійською мовою. Насправді, концептуальну відмінність несправедливо критикували за відсутність багатьох компонентів і контекстів, які у ній ніколи не планувалися (див. Каммінс (Cummins), 2000a, 2000b, 2008a). Однак, перш, ніж залишати відмінність між основними міжособистісними комунікативними навичками і когнітивним/академічним рівнем володіння мовою, важливо оголосити її кордони й обмеження (див. Вілей (Wiley, 1996a, 2005c); МакСвен і Ролстад (MacSwan & Rolstad, 2003), 2003; з відповіддю Каммінса (Cummins, 2008a)).

1. Відмінність між основними міжособистісними комунікативними навичками і когнітивним/академічним рівнем володіння мовою інтуїтивно застосовувалась і, здається, підходить для дітей, які вільно володіють другою мовою, однак не справляються з навчальним планом тією мовою. Однак це лише намічає двоступеневу ідею. Існує велика кількість вимірів мовних компетенцій (див. розд. 1). Діти і дорослі можуть робити рух у вимірах мови як рухомі ваги, а невеликі стрибки. Такий розвиток, як поступове збільшення мовної компетенції, аналогічне до поступового збільшення звуку на телевізорі. Білінгвальні мовні компетенції

розвиваються, є динамічними, взаємодіючими й заплутаними. Вони не є простими послідовностями, які легко відносяться до різних категорій і є статичними.

2. Відмінність між основними міжособистісними комунікативними навичками і когнітивним/академічним рівнем володіння мовою дає можливість зрозуміти і пояснити попереднє дослідження (напр., Каммінс (Cummins), 1984b, 2000b, 2008a; Сноу і Гоефнагел-Гьоле (Snow & Hoefnagel-Hohle), 1978; Вонг Філлмлр (Wong Fillmore), 1979). Однак, Мартін_Джонс і Ромейн (Martin-Jones and Romaine, 1986) висловлюють сумніви щодо перевірки відмінностей. Відмінність між основними міжособистісними комунікативними навичками і когнітивним й академічним рівнем володіння мовою не вказує чітко, як обидві ідеї можна точно визначити і акуратно перевірити. Так, у дослідженні важко ввести в дію відмінність.
3. Терміни, як-от, основні міжособистісні комунікативні навички і когнітивним і академічний рівень володіння мовою може бути занадто віднесеною до різних категорій, спрощеною і неправильно використаною. Такі гіпотетичні терміни можливо несвідомо вважати як реальні суб'єкти. Такі терміни можливо використовувати, щоб використати до студентів ярлики й стереотипи, особливо, якщо міжособистісні комунікативні навички і когнітивні вважати нижчими за академічний рівень володіння мовою.
4. Стосунки між розвитком мови і когнітивним розвитком не є визначеними або простими. Це не лише справа когось, хто зростає як прямий результат іншого. Когнітивне і лінгвістичне оволодіння існує у відношеннях, на які впливають різноманітні чинники (напр., стосунки політика і влади, соціальна практика, культура, контекст, мотивація, школа, впливи дому або спільноти). Рівень володіння мовою співвідноситься з загальним оточенням особи, а не лише когнітивними навичками.
5. Послідовно природним типовим шляхом для дітей-іммігрантів, які вивчають другу мову, є спочатку основні міжособисті комунікативні навички, а потім академічний рівень володіння мовою. Однак, порядок не є абсолютним. Інколи траплятимуться винятки (напр., вчений, який читає мовою з дослідницькою метою, але не розмовляє тією мовою).
6. Академічний рівень володіння може стосуватися здатності добре справлятися зі шкільними тестами (мудрість у тестах). Це співвідноситься зі специфічним, традиційним, заснованим на школі практики грамотності. Такі практики віддають перевагу групам середнього класу, які контролюють установи. Такі тести віддають перевагу «стандартній» академічній мові з упередженням проти носіїв діалектів, креольців і нестандартної мови (напр., негритянський діалект англійської мови). МакСвен і Ролстад (2003) сперечаються, що теорія надає особливого статусу освітнім мовним системам середнього класу і відтак применшує усні мовні стилі робочого класу. Це може стосуватися дефіцитного погляду на мову, що підтримує неакадемічну мову. Звичайно, це не було наміром Каммінса (Беейкер і

Горнбергер (Baker & Hornberger), 2001). Вважалося, що ця теорія переконала багатьох освітян не піддавати тих, хто вивчає англійську, головній течії, особливо у США, теорія не мала такого ефекту. Однак, МасСвен і Ролстад (MacSwan & Rolstad, 2003) вводять термін ОКДМ – освітня компетентність другою мовою (SLIC second language instructional competence), що відточує термінологію.

7. Усна мова й міжособистісна комунікація є необов'язково менш когнітивно вимогливою, ніж буквальна академічна мова. Наприклад, обережна логіка, метафора й інші абстрактні аспекти мови трапляються в особистій комунікації, а не лише в письмовій мові.
8. Шкільна академічна / когнітивна мова не представляє універсальних когнітивних навичок вищого порядку або всіх форм практики грамотності. У різних соціокультурних контекстах існують різні очікування і зразки мовної відповідності і мислення, як-от, те, що школа є лише одним особливим контекстом «вищого порядку» виробництва мови.

Відмінність між основними міжособистісними комунікативними навичками і когнітивним/академічним рівнем володіння мовою допомагає пролити світло на проблему відносної невдачі багатьох дітей мов меншості в системі освіті. Наприклад, у Сполучених Штатах різноманітні програми (див. розд. 10) розвинути в учнів мов меншості достатні навички англійською мовою, щоб вони мали можливість спілкуватися з однолітками й учителями й оперувати в навчальному плані. Коли ці діти досягають поверхової швидкості мовлення, їх інколи переводять до звичайних класів. Таке переведення відбувається, бо здається, що діти мають достатню мовну компетенцію (міжособистісні комунікативні навички), щоб впоратися з основною освітою. Розмежування Каммінса між міжособистісними комунікативними навичками й академічним рівнем володіння мовою пояснює, чому такі діти здебільшого погано навчаються після переведення до основної освіти. Їхній рівень володіння когнітивною академічною мовою недостатньо розвинутий, щоб впоратися з вимогами навчального плану. Каммінс вважає, що саме «загальний основний рівень володіння» має бути добре розвинутим, він є важливим у білінгвальній освіті дітей. Тобто мовно-когнітивні здатності дитини мають бути добре розвинутими, щоб вона впоралася з навчальним планом у класі. Цю основну здатність можна розвинути першою і другою мовами, а також в обох мовах одночасно.

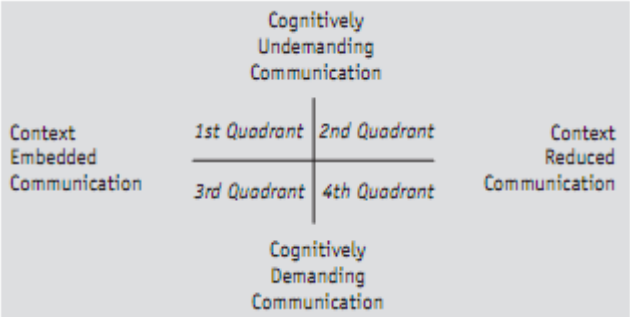
Каммінс (Cummins, 2000a, 2000b) розвинув освітні застосування академічного рівня володіння мовою в аспекті трьох компонентів: когнітивного, академічного, мовного.

Когнітивний: навчання має бути когнітивно складним з використанням когнітивних навичок вищого порядку: оцінювання, логічний висновок, узагальнення і класифікація.

Академічний: зміст навчального плану має бути поєднаним з навчанням мови так, що студенти вивчають мову особливих мовних академічних площин.

Мовний: критичне мовне усвідомлення має бути розвинутим і лінгвістично (напр., умови кожної мови), і соціокультурно/соціополітично (напр., різний статус і влада мов, мовного використання).

У подальшому розвитку цієї теорії прослідковується два виміри (Каммінс (Cummins), 1981b, 1983b, 1984b). Теорію представлено у діаграмі нижче:



Обидва виміри стосуються комунікативного рівня володіння. **Перший вимір** стосується кількості контекстуальної підтримки, наявної в учня. **Контекстна комунікація** існує, коли є добрий рівень підтримки у спілкуванні, особливо через мову тіла. Наприклад, використовуючи погляд, кивки головою, жести руками й інтонацію, щоб вказати на предмети, люди надають і отримують багато ключів і підказок, що сприяють розумінню повідомлення.

Прикладом контекстної комунікації буде, коли двоє дітей, які ледве можуть використовувати мову один одного, можуть доволі добре спілкуватися за допомогою жестів, невербального підсилення і рухів тіла. Часто можливо побачити двох дітей, які розмовляють різними мовами, але грають один з одним без труднощів. У **комунікації з обмеженим контекстом** буде дуже мало ключів, які допоможуть зрозуміти значення, що вони передають. Прикладом комунікації з обмеженим контекстом часто є класна кімната, де значення обмежені до слів, а значення є чітким і точним у словнику вчителя або книги.

Другим виміром є рівень когнітивних потреб, необхідних для комунікації. **Когнітивно вимоглива комунікація** є такою, коли особа володіє мовними навичками, достатніми, щоб здійснити легку комунікацію. Прикладом буде комунікація на вулиці, в магазині або на стадіоні, де обробка інформації є відносно простою або прямою.

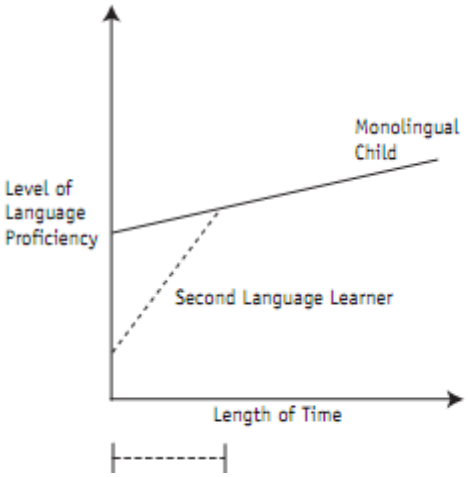
Поверхове вільне володіння або основна міжособистісна комунікація підійде у перший квадрат (див. діаграму). Так, основні міжособистісні комунікативні навички є контекстними, когнітивно вимогливим використанням мови. Мова, що є когнітивно й академічно більш вимогливою (когнітивний академічний рівень володіння мовою), підходить до четвертого квадрата (відірвана від контексту і когнітивно вимоглива). Згідно з теорією Каммінса (Cummins, 1981b), компетентність другою мовою у другому квадраті

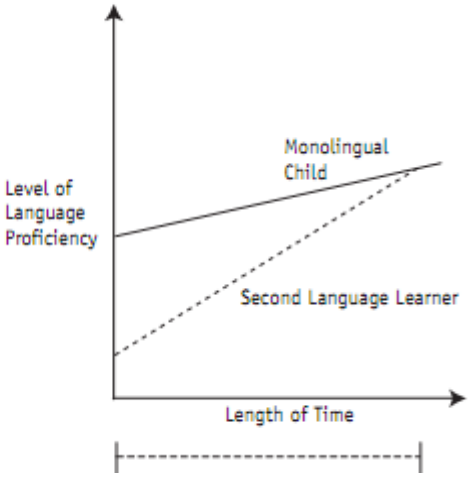
(поверховий рівень володіння мовою) розвивається відносно незалежно від поверхового рівня володіння *першою* мовою. Для порівняння, відмежована від контексту когнітивно вимоглива комунікація розвивається міжособистісно і може бути передана однією з мов або двома мовами інтерактивним способом. Таким чином, згідно з теорією, білінгвальна освіта буде успішною, якщо дитина має достатній рівень володіння першою або другою мовою, щоб діяти в обмеженому контексті, когнітивно вимогливій ситуації у класі.

Квадрати можуть стати вказівками для планування навчання. Вчитель бере до уваги лінгвістичний розвиток учнів і їхній досвід, так само, як і їхнє розуміння теми. Тоді вчитель може створити вправи або досвід, який містить когнітивний виклик і має контекстуальну підтримку. Приклади цього будуть у наступній частині розділу.

На думу Каммінса (Cummins, 1981b, 2000b), дитині часто порібен рік або більше, щоб оволодіти другою мовою в контексті, але від п'яти до семи років, щоб оволодіти рівнем володіння без контексту. Це ілюструють графи на наступній сторінці. Дослідження мексиканських американців Гакута і Д'Андреа (Hakuta and D'Andrea, 1992) виявило, що «рівень володіння англійською мовою досягає асимптотичного виконання після приблизно восьми років. Це відповідає цифрам від п'яти до семи років, необхідних для отримання повного виміру оволодіння другою мовою, як оцінює Каммінс (Cummins, 1984a), базуючись на неоднорідному населенні М1 у Канаді» (с. 96). Бей Ареа, Гакута та ін. (Bay Area, Hakuta *et al*., 2000) зясували, що соціальна англійська повинна розвиватися від трьох до п'яти років, а академіна мова розвивається за п'ять – сім років. Колліер (Collier, 1989, 1992) вважає, що необхідно десять років, щоб наздогнати уміння в академічній мові. Шохамі (Shohamy, 1999) зясував, що неоднорідним студентам-іммігрантам в Ізраїлі необхідно від семи до девяти років, щоб наздогнати носіїв рідної мови у грамотності єврейською мовою. Такі носії мови не залишаються сталими у мовному розвитку. Іммігранти переслідують рухому ціль.

Спаді і Лайтбоун (Spadi and Lightbown, 2002) зясували, що невдача серед студентів інцухтів у Північному Евебеці через те, що вони мали перехід від рідної мови, яку використовували в дитячому садочку до другого класу до освіти повністю французькою або англійською мовою. Результатом цього є багато студентів, які працюють у класі, де когнітивно вимоглива мова є поза їхнім обхватом. Це продовжувалося від початкової до середньої школи, особливо складні проблеми були на рівні старшої школи, бо там необхідна більш абстрактна академічна мова. Недостатній рівень володіння французькою мовою, **притаманний віку**, вважається головною причиною академічної невдачі.





Тому, хто вивчає другу мову, необхідно приблизно **два роки**, щоб досягти той самий рівень володіння, що й монолінгви в **контексті усіченої** мовної успішності.
Тому, хто вивчає другу мову, необхідно від п'яти до восьми років, щоб досягти того самого рівня успішності, як і монолінгви в контексті обмеженої мовної успішності.

Діти з деякими розмовними уміннями другою мовою можуть хибно здаватися готовими до навчання другою мовою в класі. Згідно з теорією Каммінса (Cummins, 1981b), діти, які володіють мовою на контекстному рівні в класі, можуть не зрозуміти зміст навчального плану і не зможуть вступити в когнітивні процеси вищого порядку, як-от: синтез, дискусія, аналіз, оцінка і пояснення.

Така дворівнева модель допомагає пояснити різноманітні знахідки дослідження:

1. У **Сполучених Штатах** дітей мови меншості інколи класифікують як ОРА (обмежений рівень англійської) (LEP (Limited English Prificiency)) або ВА (вивчають англійську) (EL (English Learners)) до ВВА (вільне володіння англійською) (FEP (Fluent English Proficient)), як тільки їхня розмовна здатність англійською мовою стає достатньою (Лінкванті (Linquanti, 2001)). Такі учні часто потім погано навчаються. Згідно з теорією, так відбувається завдяки тому, що вони не мають розвинутої здатності англійською мовою в «навчальному плані» або «рівні класу» англійською (або їхньою рідною мовою), щоб діяти в оточенні, яке більш когнітивно або академічно вимогливе. Лінкванті (Linquanti, 2001)) вважає, що спільною умовою серед політиків США, тих, хто створює політику, або освітян, є те, що «учням необхідно лише вивчати англійську мову, і їхнє академічне досягнення буде природнім наслідком» (с. 6). Занадто швидкий і незрілий перерозподіл у ВВА (вільне володіння англійською) може мати академічний ризик для учнів мов меншин, бо мовна підтримка відхилена.
2. Учні, які навчаються методом занурення в Канаді, здебільшого відстають від однолітків-монолінгвів короткий період часу. Коли вони набувають рівня володіння другою мовою, достатнього, щоб діяти в когнітивно вимогливому

і контекстно обмеженому середовищі, вони звичайно наздоганяють однолітків.

3. Експерименти з дітьми мов меншин, яким дозволяють використовувати їхню мову меншини, частину або більшість початкової освіти, у Сполучених Штатах, Канаді, Європі показують, що такі діти не відстають у шкільних досягненнях або рівні володіння мовою більшості. Через їхню мову меншості вони розвивають здатність бути відносно успішними в когнітивно вимогливому або контекстуально обмеженому класному середовищі (Секада (Secada, 1991)). Така здатність потім **переходить** до мови більшості, коли ця мова достатньо добре розвинена. Діти, які навчаються читати рідною мовою, не лише розвивають навички рідною мовою. Вони також розвивають когнітивні і лінгвістичні навички вищого порядку, які допоможуть з майбутнім розвитком читання мовою більшості, а також з загальним розвитком інтелекту. Як зазначив Каммінс (Cummins, 1984a), «перехід, більш імовірно, відбудеться з мови меншості на мову більшості, бо суттєвіше піддаються вивченню грамотності мови більшості і сильний соціальний тиск вивчати цю мову».

ВІДПОВІДНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ

Ідеї Каммінса є важливими, бо вони прямо стосуються «створення навчального і освітнього середовища, яке робить максимальним розвиток мови і грамотності соціально маргіналізованих учнів» (Каммінс (Cummins, 2008a: 81)). Те, що учень приносить до класу у термінах попереднього навчання, є важливою стартовою позицією для вчителя. Резервуар знань учня, розуміння і досвід можуть забезпечити контекст значень, який є фундаментом навчання (Робсон (Robson, 1995)). Наприклад, будуть випадки, коли учень більше зрозуміє прочитану вчителем історію, ніж прослуханий мовний запис. Коли вчитель драматизує історію, додаючи жести, картини, вирази обличчя й інші навички акторської роботи, історія стає більш контекстною, ніж прослуховування касети. Примусити учня розмовляти про щось знайоме буде когнітивно менш вимогливим, ніж розмова про щось культурно або соціально незнайоме. Це означає, що будь-яке завдання з навчального плану, представлене учню, потребує розгляду за наступними пунктами:

- що завдання вимагає від дитини; когнітивні вимоги, притаманні завданню (як знайдено дитиною індивідуально); «вступні навички», які вимагає завдання. Це проілюстровано нижче;
- форма презентації дитини (рівень занурення у контекст або відмежування контексту); яка форма презентації буде значимою для дитини; використання візуальних засобів допомоги, демонстрація, моделювання, комп’ютери, усні й письмові інструкції; кількість допомоги вчителя. Це поширено у Рамках знання Мохана (Mohan’s Knowledge Framework), приклади наведені у Танга

(Tang, 2001) і розглянуті у розділі 13 цієї книги, особливо у термінах **розвиваючого навчання**;

- на якому рівні дитина володіє мовою (див. розд. 1);
- попередній культурний та освітній досвід і знання дитини; індивідуальний стиль навчання і навчальні стратегії; очікування і ставлення, впевненість і ініціатива; знайомство дитини з типом завдань;
- те, що прийнятне як очевидність, що навчання відбулося успішно; що склада\ рівень володіння або достатню приблизність; підходяща форма «нормативного» або «сумативного» оцінювання (див. розд. 2 і 15), що може бути жестами, діями (напр., побудова моделі), малювання, усне або письмове (Робсон (Robson), 1995).

Далі представлений простий приклад використання двох вимірів для вироблення необхідної **навчальної стратегії** (див. приклад трилінгвального контексту в Клайн і Фредеріксон (Cline & Frederickson, 1995, 1996); Коелго і Ріверс (Coelho & Rivers, 2004); Коелго (Coelho, 2011); Фредеріксон і Клайн (Frederickson & Cline, 1990, 2002); Голл *та ін*. (Hall *et al*., 2001); Сьйоголм (Sjoholm, 2004).

Когнітивно невимогливі завдання

У контексті з великою кількістю розвиваючого навчання	• Використання власного досвіду учнів. • Використання фізичних об'єктів. • Привітання кого-небудь. • Розмова про сьогоднішню погоду. • Розповідь про свої власні історії. • Опис того, що вони щойно побачили		• Запам'ятовування рим. • Прослуховування історії або поеми. • Опис історії на телебачення. • Копіювання інформації з екрана або тексту.	Без контексту з меншою кількістю розвиваючого навчання
	• Порівняння і контраст. • Підсумовування. • Спогади й огляди. • Пошуки розв'язання проблем. • Пояснення і виправдання. Рольова гра.		• Роздуми про почуття • Спори про справи. • Утримання і виправдання думки. • Оцінювання й аналіз. • Пояснення очевидності. • Застосування принципу до нової ситуації.	

Когнітивно вимогливі завдання

Учитель хоче, щоб група вивчила, як виміряти висоту і як розуміти концепт висоти. Нижче наведено декілька стратегій для навчання про висоту. Після списку є діаграма чотирьох стратегій в одному вимірі:

- Один на один, індивідуальне навчання, використовуючи різноманітні об'єкти, щоб виміряти висоту (1).
- Демонстрація вчителем з переду кімнати, коли вчитель використовує різноманітні об'єкти (2).
- Учитель надає усні інструкції без об'єктів (3).
- Читання інструкцій із робочої картки без картинок (4).

Когнітивно невимогливі завдання

<table>
<tr><td rowspan="2">Комунікація у контексті</td><td>1. Один на один
2. Демонстрація</td><td rowspan="2">Комунікація без контексту</td></tr>
<tr><td>3. Усне пояснення
4. Робочі картки</td></tr>
</table>

Когнітивно вимогливі завдання

Як вказано на діаграмі, приклад навчання висоті можливо проаналізувати у термінах двох вимірів. Індивідуальне навчання один на один підійде десь у контекстний когнітивно невимогливий квадрат. Використання робочих карток може бути ближчим до безконтекстної, когнітивно вимогливої площі. Демонстрації й усні пояснення з'являються на діагоналі від «верхнього лівого» до «нижнього правого» між індивідуальним навчанням і робочими картками. Точне розміщення підходів навчання у графіку буде змінюватися залежно від учителя, учня, уроку. Виміри можуть допомогти сфокусуватися на оцінюванні навчального плану, пов'язаного з завданнями, що є більш справедливим і таким, який більше підходить для дітей білінгвів, ніж нормативне тестування. Вчитель, який хоче перевірити прогрес виміру висоти, має вибір, наприклад:

- **спостерігати**, як дитина виміряє висоту нового об'єкта (1);
- попросити дитину надати **коментар** під час вимірювання нового об'єкта (2);
- попросити дитину забезпечити **докладно описати** процес;
- **обговорити** абстрактно концепт висоти (4).

Когнітивно невимогливі завдання

<table>
<tr><td rowspan="2">Комунікація у контексті</td><td>1. Демонстрація вчителю
2. Усний тест</td><td rowspan="2">Комунікація без контексту</td></tr>
<tr><td>3. Докладний опис
4. Дискусія</td></tr>
</table>

Когнітивно вимогливі завдання

Визначаючи координати чотирьох методів оцінювання (див. діаграму), розміщення на діаграмі змінюватиметься залежно від видів завдань і процедур перевірки. Усі чотири квадрати можуть бути «заповнені», залежно від студента, вчителя, теми і тесту. Є також цінність в оцінюванні двох графіків, представлених тут. Підхід до навчання і вивчення може впливати на норми оцінювання. Тобто, якщо контекст наявний, з дитиною використовують когнітивно невимогливу стратегію, оцінювання може бути на подібних лініях (напр., спостереження за діяльністю дитини). Однаково, відмежована від контексту когнітивно вимоглива стратегія навчання допускає «відповідний» метод оцінювання (напр., дискусія).

КРИТИКА

Існує критика теорії Каммінса (Cummins, 1981b) відношення між мовою і сприйняттям (Едельки (Edelsky, 1991); Едельські та ін. (Edelsky *et al.*, 1983); Фредеріксон і Клайн (Frederickson & Clione, 1990, 2002); МасСвен і Ролстад (MacSwan & Rolstsd, 2003); Мартін-Джонс і Ромейн (Martin-Jones & Romaine, 1986); Рівера (Rivers, 1984); Робсон (Robson, 1995); Вілей (Wiley, 1996a)). Докладне представлення контраргументів можливо знайти у Каммінса (Cummins, 2000a, 2000b, 2008a). Критику можливо коротко підсумувати таким чином:

1. Рання теорія Каммінса (Cummins, 1981b) може штучно ізолювати певні інгредієнти в білінгвальному когнітивному досвіді в класі. Набування білінгвізму або стосунки між білінгвальною освітою і досягненнями в школі стосуються інших чинників, а не тих, що представлені у цій теорії. Рання теорія була суттєво індивідуальною і психологічною. Соціоекономічний клас або соціокультурні відмінності як змінні показники не є елементами в теорії. У білінгвізмі й білінгвальній освіті необхідно зважати на інші змінні: культурні, соціальні, політичні очікування, очікування вчителів і спільноти, а також домашні чинники. Кожна з цих змінних допомагає пояснити білінгвізм як індивідуальний і соціальний феномен. Каммінс (Cummins, 1986, 2000b, 2008a) звернувся до цих питань у подальших теоретичних формулюваннях.
2. Критерій успіху в освіті, за Каммінсом (Cummins, 1981b), переважно зосереджено на домінуючих показниках досягнень середнього класу. Зосереджено увагу на мовних навичках, грамотності і формальних освітніх досягненнях. Альтернативні результати шкільної освіти, такі як самоповага, соціальний і емоційний розвиток, відхилене й нестандартне мислення, довготривалі ставлення до навчання, працевлаштування і моральний розвиток з початку не приймалися до уваги.
3. Два виміри є необов’язково чіткими і можуть не найкращим чином бути представленими двома максимально відмежованими (90 процентів

відхилення) кутами. Застосовуючи два виміри Каммінса до завдань навчального плану, Фредеріксон і Клайн (Frederickson and Cline, 1990) з'ясували, що важко вивільнити «когнітивну» форму з контекстуальної». У деяких випадках рух уздовж контекстуальних вимірів реально був представлений на моделі як діагональний рух (на діаграмі з верхнього лівого кута до нижнього правого), як було доведено на практиці, що створення завдань або інструкцій більш контекстними також робило їх менш когнітивно вимогливим. Отже, зміни в когнітивних потребах можуть мати результатом завдання, які представлені з більшою контекстною зануреністю (с. 26).

4. Дихотомія між безконтестуальною і контекстуальною комунікацією може бути занадто спрощеною, бо, здається, що вся комунікація з'являється в певному виді контексту. Наприклад, використання вчителем мови в математиці в класі в межах уроку математики.
5. Коли здається, що діти-білінгви мають труднощі з навчанням, учитель може вирішити спростити завдання на менше і більше ізольовані кроки. Така стратегія є частиною повідкового об'єктивного підходу, специфічних наслідків навчання або аналізів завдань у підході до навчального плану. Це інколи може мати як результат контекст без значення для завдань з навчального плану. Роблячи завдання відірваними від контексту, можна ускладнити навчання, а не полегшити.
6. Спроби зануритись у контекст у будь-якій ситуації з навчального плану вимагають емфатичного розуміння культурного фону дитини, який є динамічним і постійно еволюціонує. Небезпека у тому, що вчитель розвиває стереотипи припущень самозахисту про етнічний досвід дитини, який може передавати низькі очікування.
7. Теорія має існувати паралельно з індивідуальними когнітивними стратегіями дитини і стилю навчання.
8. Нарешті, як розглядалося в попередньому розділі, є нова хвиля досліджень мозку білінгвів і розвиваюче дослідження з білінгвізму й усвідомлення. Це, своєю чергою, буде пов'язане з навчальним планом з навчанням і вивченням білінгвів. Наприклад, таке дослідження вказує на цінність білінгвізму з раннього віку, вважаючи, що білінгвальна освіта має починатися раніше, а не пізніше.

ВИСНОВКИ

Ідея, яку піддавали сумніву раніше і зараз, - двох мов в одній людині, - представлена двома картинами. По-перше, дві мови як баланс; по-друге, дві мови, які оперують як окремі кульки в голові. Такі непорозуміння можливо замінити картинами, таким як подвійний айсберг і триповерховий дім. Залежно від мовного розвитку обох мов, когнітивне функціонування особи можна розглядати як інтегроване з легким переходом концептів і знання між мовами.

На розуміння і мислення вплине контекстуальна підтримка, що існує і рівень когнітивних потреб у завданнях. Успішні когнітивні операції у класі будуть залежати від співвіднесення завдань навчального плану з мовними компетентністьми. Сприйняття потреб контекстуальної підтримки і когнітивних потреб класу є важливим, якщо особа має максимізувати навчання в навчальний план.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Концепт двох мов діє як баланс у способах мислення і є не правильним. Натомість модель загального базового рівня володіння пропонує, що мова діє з тієї самої центральної операційної системи.
- Порогова теорія зважає на те, що білінгви, які мають відповідні до віку компетенції в обох мовах, поділяють когнітивні переваги над монолінгвами.
- Існує відмінність між основними міжособистісними комунікативними навичками (BISC), що стосуються щоденних, прямих комунікативних навичок, яким допомагає контекстуальна підтримка і когнітивним/ академічним рівнем володіння мовою (CALP). Когнітивний/ академічний рівень володіння мовою (CALP) – це рівень мови, необхідний для розуміння академічно вимогливого предмету у класі. Така мова часто є абстрактною, без контекстуальної підтримки, як-от, жести і розгляд об’єктів.
- У середньому новому іммігрантові потрібно приблизно два роки, щоб оволодіти основними міжособистісними комунікативними навичками другою мовою, але від п’яти до семи років, щоб досягти когнітивного/ академічного рівня володіння другою мовою.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BAKER, C. & HORNBEGER, N. H. (eds), 2001, Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon: Multilingual Mattres.

CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), 1996, Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J., 2000a, Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J., 2008a, BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. STREET & N. H. HORNBERGER, Encyclopedia of Language and Education (2nd edn), Volume 2: Literacy. New York: Springer.

FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 2002, Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook. Buckingham (UK): Open University Press.
VALDES, G., 2004, Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7. 2&3, 102 132.
WILEY, T. G., 2005c, Literacy and Language Diversity in the United States (2nd edn). Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, Illinois.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Проведіть спостереження за класом з дітьми-білінгвами. Зробіть десятихвилинний запис дискурсу між учителем і різними учнями. Використайте концепти й ідеї цього розділу, щоб описати та обговорити використану мову.
2. Зберіть деякі мовні зразки тих самих студентів, коли вони працюють академічно і коли проводять просту розмову (напр., на ігровому майданчику). Які відмінності є помітними? Чи має учень якісь проблеми у розумінні мови касу? Що робить учитель, щоб допомогти учням, чий рівень володіння мовою заважає їхньому повному розумінню у класі?
3. Відвідайте урок математики, на якому присутні білінгвальні учні. Послухайте і запишіть математичні терміни, які можуть бути складними для учнів (напр., такі слова, як дотична, протилежний знак, базис, основа, хордовий, парний, непарний, показник ступеню, простий елемент, корінь, подібний, таблиця, які відрізняються від щоденного діалекту). Поговоріть зі студентами і розмістіть ці терміни, які їм важко зрозуміти. Оцініть, чи стосується непорозуміння відмінностей між розмовною й академічною мовами.

РОЗДІЛ 9

ІСТОРИЧНИЙ ВСТУП ДО БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ: СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ

Оновлений Вейном Райтом

ВСТУП

СТИСЛА ІСТОРІЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ

«АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІТЕЙ» - ІНІЦІАТИВИ ВИБОРЦІВ ШТАТУ

ЗАКОН 2001 Р. «ЖОДНА ДИТИНА НЕ ЗАЛИШЕНА ПОЗА УВАГОЮ»

ФЕДЕРАЛЬНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА АДМІНІСТРАЦІЇ ОБАМИ

ПОТОЧНА СТАТИСТИКА

ПИТАННЯ РОЗРИВУ В АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕННЯХ

ПОЯСНЕННЯ НЕДОСТАТНЬОГО ДОСЯГНЕННЯ БІЛІНГВІВ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 9

ІСТОРИЧНИЙ ВСТУП ДО БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ: СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ

ВСТУП

Однією з **ілюзій** білінгвальної освіти є те, що це нещодавній феномен. У XX ст. спостерігали розквіт білінгвальної освіти на папері і на практиці. Першими книгами про білінгвальну освіту були робота Сіссонса (Sissons, 1917) про Канаду і Аукампа (Aucamp, 1926) про Південну Африку. Може здатися, що у США білінгвальна освіта зявилася у 1960-х рр. Підхід подвійної школи у США датується від 1963 р. (див. розд. 11). Канадський білінгвальний рух часто відраховують від експериментального класу в дитячому садочку в Сент Ламберті Монтреаль, 1965 р. Раніше за це представлена білінгвальна освіта в Ірландії як дитина ірландської вільної держави у 1922 р. Історія білінгвальної освіти в Уельсі часто розпочинається з 1939 р. зі встановленням початкової школи великого медіуму. Койле (Coyle, 2007) вважає, що білінгвальна освіта була встановлена в Європі у XIX ст., наприклад, у Люксембурзі у 1843 р., а трилінгвальна освіта у 1913 р. На Мальті та в Болгарії білінгвальна освіта розпочалася задовго до міжнародного поширення з 1960 р. Отже білінгвальна освіта розпочалася задовго до XX ст.

Ілюзія білінгвальної освіти як сучасного феномену приховує небезпеку у двох аспектах. **По-перше**, це не визнає, що білінгвальна освіта існувала в тій чи іншій формі понад 5000 років або більше (МасКей (Mackey, 1978)). Білінгвізм і мультилінгвізм є «дуже ранніми характеристиками людських суспільств, і монолінгвізм є обмеженням, введеним деякими формами соціальних змін, культурних й етноцентричного розвитку» (Левіс (Lewis, 1977: 22)). Левіс (Lewis, 1977, 1981), Дж. Н. Адамс (J. N. Adams) та Остлер (Ostler, 2005) обговорюють історію білінгвізму й білінгвальної освіти зі Стародавнього світу до сучасного світу. По-друге, існує небезпека у відмежуванні сучасної білінгвальної освіти від її **історичних коренів**. У багатьох країнах (напр., США, Канаді, Англії та Швеції) білінгвальна освіта має бути приєднаною до історичного контексту імміграції, а також політичних рухів, як-от, громадянські права, рівність освітніх можливостей, стверджувальні дії і політика плавильного котла (інтеграції, асиміляції). В Ірландії та Вельсі

білнгвальну освіту можливо належним чином проаналізувати за допомогою збільшення націоналістичних потреб само уряду і рухів прав мови (Д. В. Джонс і Мартін-Джонс (D. V. Jones & Martin-Jones, 2004)). В Японії політику мовної освіти потрібно дослідити через рухи від монолінгвальної ідеології до інтернаціоналізму (Махер (Maher, 1997)). МкКарті (McCarty, 2004) надає аналіз історії політик мовної освіти у США.

Білінгвальна освіта стосується дебатів про фундаментальні **мету** освіти загалом: для осіб, спільнот, регіонів та націй. Білінгвальна освіта, хоч ізольована як концепт, у цій книзі є одним компонентом у середині ширшої соціальної, економічної, освітньої, культурної і політичної меж. Як спостерігав Паулстнон (Paulston, 1992: 80), «поки ми не будемо намагатися певним чином забезпечити соціо-історичні, культурні й економічно-політичні чинники, що призводять до певних форм білінгвальної освіти, ми ніколи не зрозуміємо наслідків тієї освіти». Політичний контекст білінгвальної освіти розглянуто в розділах 17 і 18. Зараз розглядаємо історію білінгвальної освіти в Сполучених Штатах, роблячи особливий акцент на динаміці та природі білінгвальної освітньої політики, що все більше розвивається.

СТИСЛА ІСТОРІЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ

У Сполучених Штатах білінгвальна освіта частково визначена федеральним урядом і частково урядом штату, частково місцевими ініціативами і частково особами (напр., Пропозиція 227 У Каліфорнії – див. далі). Не було ні тотальної централізації, ні повної передачі влади штатам в білінгвальній освіті. У той час, як штати займаються багатьма плануваннями і розробкою політики, федеральний уряд здійснив владний вплив через внесення коштів, законодавство і закон.

Білінгвальна освіта у Сполучених Штатах пройшла постійні зміни в перспективі політиків, адміністраторів і освітян, що вказує на основні зміни в ідеології, перевагах і практиці (Андерсон і Бойер (Anderson & Boyer, 1970); Кроуфорд (Crawford, 2004); Е. Е. Гарсія (E. E. Garcia, 2002); Клосс (Kloss, 1977, 1998); Лайон (Lyons, 1990); МакКарті (McCarty, 2004); Мігель (Miguel, 2004); Овандо (Ovando, 2003); Перлманн (Perlmann, 1990); Шлоссман (Schlossman, 1983); Шміт (Schmidt, 2000); Вілей (Wiley, 2002)).

Задовго до того, як європейські іммігранти прибули до Сполучених Штатів, на землі було багато **корінних** мов. Коли прибули групи італійських, німецьких, голландських, французьких, польських, чеських, ірландських, вельських та інших іммігрантів, існувало більше, ніж 300 окремих мов (корінних індіанських мов) у Сполучених Штатах. Корінні мови не колонізували відразу. Інколи Католицька Церква, на чолі якої стояли ієзуїти і францисканці, навчала іспанською мовою (також французькою й англійською), але часто корінною мовою. Інші місіонери (напр., голландська

реформа, німецька моравіанська) також інструментально використовували корінні мови, щоб забезпечити1 перехід до християнства і для навчання (МакКарті (McCarty, 2004)).

Іммігранти привезли з собою велику кількість мов і з самого початку існувала лінгвістична толерантність (МакКарті (McCarty, 2004)). У XVIII і XIX ст. у Сполучених Штатах до Першої світової війни лінгвістичну різноманітність часто приймали і присутність різноманітних мов часто заохочувалася релігією, газетами різними мовами, у державних і приватних школах.

Були винятки сприйняття мовної різноманітності в цей ранній період, як-от: антинімецьке становище Бенджаміна Франкліна у 1750-х рр., каліфорнійське законодавство, яке розпоряджалося лише про англомовне навчання у 1855 р. і політику жорстокого мовного пригноблення Бюро індіанських справ у 1880-х р. (Кроуфорд (Crawford, 2004)). Концепти «білінгвізму» і «мовних меншин» не були частиною головного національного усвідомлення про мови у XVIII і XIX ст. До нещодавніх років не було високого профілю і багатьох дебатів про мовну політику США.

Однак, були ранні, першочергові публічні і приватні приклади білінгвальної освіти у Сполучених Штатах як **німецькомовні-англомовні** школи в середині XIX ст. (Вілей Wiley, 1998)). Встановлені німецькими спільнотами в Огайо, Пенсильванії, Міссурі, Міннесоті, Північній і Південній Дакоті, Вісконсинті і Техасі, білінгвальна освіта, як і монолінгвальна була прийнята. Це не було лише феноменом XIX ст., коли німецькомовні американці відкрили школи, використовуючи їхню рідну мову, так рано, як 1694 у Філадельфії (Кроуфорд (Crawford, 2004)). У 1800-х рр. або на початку 1900-х рр. серед мов викладання в етнічних школах або інших школах були такі мови, як голланська, данська, норвезька, шведська, угорська, італійська польська, іспанська, французька, російська і чеська.

Відкритість мовам іммігрантів в останній половині XIX ст. частково мотивувалася змаганням для студентів серед громадськості і приватних шкіл. Інші чинники, як-от, благо приємна (або незацікавлена) шкільна адміністрація, ізоляція шкіл у сільських районах і етнічна однорідність серед площі також сприяли допустимому ставленню до рідної мови і білінгвальної освіти до Першої світової війни.

У більшості великих міст у другій половині XIX ст. англомовна монолінгвальна освіта була домінантним зразком. Однак, у таких містах, як Сінсіннаті, Балтімор, Денвер і Сан Францизко була присутня подвійна мовна освіта. У деяких школах у Сінсіннаті, наприклад, половину дня проводили, навчаючись німецькою мовою, а іншу половину навчального плану передавали англійською мовою.

На зламі XX ст. італійських та єврейських іммігрантів здебільшого розміщували у середовище англомовних шкіл. Однак, приклади білінгвальної освіти існували і були дозволені. Наприклад, деякі польські іммігранти

у Чикаго відвідували католицькі школи, де лише невелика частина навчання була рідною мовою. Поки політика була в юрисдикції міст та районів, мова навчання не стала питанням освітнього забезпечення.

У перших двох декадах XX ст. у Сполучених Штатах відбулась **зміна** ставлення до білінгвізму і білінгвальної освіти. Різноманітність чинників пов'язана з цією зміною і подальші обмеження білінгвальної освіти.

- **Кількість іммігрантів** надзвичайно зросла на зламі XX ст. Класні кімнати в багатьох державних школах були заповнені іммігрантами. Це збільшило страх нових іммігрантів і закликало до інтеграції, гармонізації та асиміляції іммігрантів. Нестача англійської мови в іммігрантів і англомовної грамотності стала джерелом соціального, політичного й економічного занепокоєння. Була висунута вимога американізації, а компетентність англійською мовою асоціювалася з відданістю Сполученим Штатам. Національний Акт (Nataionality Act, 1906) вимагав, щоб іммігранти розмовляли англійською мовою, щоб стати природними американцями. Заклик до дитячої грамотності англійською мовою, а не дитячої праці, соціалізація в об'єднану Америку, а не етнічне відокремлення, разом з централізованим контролем, призвело до віри у спільну мову для обов'язкового навчання.
- У 1919 р. Відділ Американізації у Бюро Освіти Сполучених Штатів приняв резолюцію, що рекомендувала, щоб «усі штати наказали всім школам, приватним і державним, керуватися англійською мовою, а навчання в початкових класах усіх шкіл має бути англійською мовою» (процитовано у Е. Е. Гарсії (E. E. Garcia), 1992). До 1923 р. 34 штати постановили, що англійська мова має бути єдиною мовою навчання в початкових школах, як державних, так і приватних.
- Головний вплив на білінгвальну освіту в Спрлучених Штатах був зроблений у 1917 р., коли країна вступила в **Першу світову війну**. У США поширилися антинімецькі настрої, внаслідок чого виник подальший тиск на англомовний монолінгвізм і політику плавильного котла, яку досягли через монолінгвальну освіту (Вілей (Wiley, 1998)). Німецьку мову зображали як загрозу для об'єднаної Американізації. Лінгвістичну різноманітність замінила лінгвістична нетолерантність. Школи стали засобами соціалізації, асиміляції й інтеграції різноманітних мов і культур. Стати американцем означало знищити мови і культури, відмінні від англійської, зі шкіл. Знизився інтерес до вивчення іноземних мов.

Цей період не був повністю обмежуючим. У 1923 р. Верховний Суд США оголосив, що закон штату Небраска, який забороняв викладання іноземних мов дітям на приватних мовних заняттях, був неконституційних згідно з Попровкаю 14. Ця судова справа, відома як Мейер проти Небраски (Meyer v. Nebraska), стосувалася справи проти вчителя приватної початкової школи за те, що він викладав німецькою мовою біблійну історію у вільний від уроків десятирічним дітям. Початковим правилом Небраски було те, що таке навчання

рідною мовою культивувало ідеї та прив'язки, що є чужорідними для найкращих інтересів країни. Верховний Суд, спростовуючи правило Небраски, постановив, що високий рівень володіння іноземною мовою «не є небезпечним для здоров'я, моралі або розуміння оригінальності дитини». Подібна справа Фарінгтон проти Токушіге (Farrington v. Tokushige) потрапила у Верховний Суд США декілька років пізніше у 1927 р., за якою суд вирішив, що спроби освітньої влади Гаваїв накладати обмеження на позашкільні програми успадкованих мов спільно японської і китайської були неконституційними (Де Валле (De Valle, 2003)).

По суті рішення **Верховного Суду** не підтримували білінгвізм або білінгвальну освіту. Суд швидше підтримав право урядів штату диктувати мову навчання у школах, але оголосив, що штати не можуть запобігати приватному навчанню мови поза шкільною системою. Суд спостерігав, що бажання законодавства штатів виховувати однорідних людей «легко оцінити». Цю тему далі обговорюють у розд. 18, коли розглядають інтеграцію та асиміляцію.

У 1957 р. росіяни запустили в космос супутник. Для політиків і громадськості США період самокритичного аналізу призвів до дебатів про якість освіти у США, наукову креативність США і компетенцію конкурувати в зростаючому міжнародному світі. Виникли сумніви щодо переважаючого занепокоєння англійською мовою і з'явилось нове усвідомлення про потребу навчання іноземною мовою. У 1958 р. прийняли **Національний акт захисту і освіти**, який просував вивчення іноземних мов у початковій школі, середній школі та університетах. Це, в свою чергу, допомогло створити трохи краще ставлення до мов, відмінних від англійською мови, серед етнічних груп США.

У США у 1960 р. різноманітні інші чинники сприяли новим можливостям повернення білнгвальної освіти, але відчайдушним, напівізольованим способом. Це потрібно зрозуміти в широких перспективах **Руху громадянських прав**, боротьбу за права афро-американців і заклик утворити загальну рівність можливосте (і рівні освітні можливості) для всіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри і віро сповідування. Акт громадянський прав 1964 р. заборонив дискримінацію на основі кольору, раси або національного походження і призвів до встановлення Офісу Громадянських прав. Акт символізував менш негативне ставлення до етнічних груп і можливості для збільшеної толерантності до етнічних мов, принаймні на федеральному рівні.

Часто вважають, що відновлення білінгвальної освіти в США в другій половині XX ст. розпочалося в 1963 р. в одній зі шкіл Флориди. У 1963 р. **вигнанці з Куби** започаткували першу сучасну двомовну школу (Початкова школа Корол Вей) в окрузі Дейд у Південній Флориді. Ввважаючи, що вони знаходяться у вигнанні лише на короткий період часу, освітчені кубинці середнього класу заснували іспано-англійську білінгвальну школу. Потребі

зберігати рідну іспанську мову сприяли (1) високоосвічені професійні вчителі, готові працювати в таких школах, (2) стан кубинців як жертв суворої комуністичної держави, і (3) їхнє очікуване тимчасове перебування у США. Відданість кубинців політиці Сполучених Штатів і демократичні політиці, яка не піддавалася сумнівам, здобула симпатію. Білінгвальна освіта в окрузі Дейд отримала і політичну підтримку, і фінансування (див. розд. 11, також Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998)). У той час як школа Корал Вей здобула найбільше уваги у США, в цей період існували декілька інших білінгвальних програм. У 1966 р. Національна асоціація освіти випустила повідомлення про прямі освітні потреби мексикано-американських студентів і закликала до законодавчої підтримки білінгвальної освіти. Для цього національна освітня організація провела дослідження, що задокументовує інноваційні шкільні програми з використання іспанської мови в Техасі (Ель Пасо і Ларедо (El Paso and Laredo)), Нью Мехіко (Албукурку і Пекос (Albuquerque and Pecos)), Каліфорнії (Мерсед (Merced)), Колорадо (Пуебло (Pueblo)) і Аризоні (Туксон (Tucson)).

У той час, як повторне встановлення білінгвальних шкіл у США отримало переваги, від прикладу і успіху Коралл Вей та інших шкіл (Національна асоціація освіти (National Education Association), 1966; Пеллерано і Фрадд (Pellerano & Fradd), 1998) розуміння білігнвальної освіти у Сполучених Штатах вимагає зв'язки законодавства і судових справ (Кроуфорд (Crawford, 2004); Горнбергер та ін. (Hornberger *et al*., 1999); Вісе та Гарсіа (Wiese & Garcia), 2001).

У 1967 р. за рік після повідомлення Національної асоціації освіти сенатор з Техасу Ральф Ярборо (Ralf Yarborough) представив **Акт з білінгвальної освіти** як **потравку до Акту початкової і середньої освіти 1965 р.** З самого початку законодавство було змодельовано так, щоб допомогти тим, чия рідна мова була іспанська, яких ввважали за невстигаючих у шкільній системі, але зрештою була поширена, щоб включати всіх учнів, для яких англійська мова не була рідною. **Введений у дію у 1968 р**. як **Пункт VII Акту Початкової і Середньої освіти**, Акт білінгвальної освіти вказував на те, що білінгвальні освітні програми мали розглядатися як частина федеральної освітньої політики (Вісе і Гарсіа (Wiese & Garcia), 2001). Він офіційно дозволяв використовувати федеральні кошти для освіти носіїв інших мов, відмінних від англійської. Він також підривав законодавство використання лише англійської мови все ще правове у багатьох штатах. Акт білінгвальної освіти також розподіляв кошти для носіїв мов меншин, коли вони переходили на англійську мову в класі. З 1968 р. Акт білінгвальної освіти був пере затверджений у 1974, 1978, 1984, 1988 і 1994 (див. деталі у Мігель (Miguel), 2004).

Поворотним пунктом у білінгвальній освіті США був судовий процес. Судова справа від імені китайських учнів проти шкільного округу в Сан Франциско в 1970 р. Справа стосувалася того, чи неангломовні учні отримують

рівні освітні можливості, коли їх навчають мовою, яку вони не можуть зрозуміти. Заявляли, що неспроможність забезпечити білінгвальну освіту порушувала і пункт рівного захисту Потравки 14 ф Пункт VI Акту Громадянських прав 1964 р. Справу, відому як Лау проти Ніколс (Lau versus Nichols) відхилили федеральний окружний суд і апеляційних суд але прийняв Верховний Суд у 1974 р. Вердикт оголосив поза законом програми домінування англійської мови (які часто називають «поглинання») для дітей мов меншин. Верховний Суд постановив, що «Немає рівності у ставленні, якщо учнів забезпечувати лиш одним обладнанням, підручниками, вчителями і навчальним планом; бо учні, які не розуміють англійську мову є позбавленими будь-якої повноцінної освіти».

Вслід за рішенням Офіс Громадянських прав випустив серію рекомендацій для шкільних округів під назвою **Засоби захисту прав Лау.** У цих засобах визнавалося, що учні, які не мають високого рівня володіння англійською мовою потребують допомоги. Такими засобами були заняття з англійської мови як другої мови, індивідуальні консультації з англійської мови і деякі форми білінгвальної освіти. Однак, акцент на національності був у тимчасовому, перехідному використанні рідної мови для тих, хто вивчає англійську мову.

Справа Лау є символом динаміки і довготривалої боротьби встановити мовні права у США, особливо перевіряючи закон у залі суду (Кроуфорд (Crawford, 2004); Лайонс (Lyons, 1990); Шмідт (Schmidt, 2000)). Однак, білінгвальній освіті необхідно було досягти рівності в освітніх можливостях, щоб діти мови меншини не залишилися поза увагою. Хоча ствердили право рівних можливостей для мовних меншин, не оголосили засоби, щоб досягти це право. Хоча, протягом цього часу було скромне зростання розвитку збереження білнгвальної освіти і шкіл рідних мов етнічних спільнот (Фішман (Fishman, 2006).

З 1980-х років відбувалися рухи проти виникнення сильної версії білінгвальної освіти у США, особливо з'явилися зі зростанням впливових груп, як-от: англійська як перша мова і американська англійська, які намагалися встановити англомовний монолінгвізм у культурну асиміляцію (такі політичні рухи розглянуті в розд. 18). В останнні десятиліття в США білінгвальна освіта стала викликати багато суперечок, що ми зараз проілюструємо, розглянувши нещодавні законодавчі зміни щодо білінгвальної освіти в Сполучених Штатах.

Ми повертаємося до Акту білінгвальної освіти 1968 р. (Пункт VII і частина акту з початкової і середньої освіти). Це забезпечило компенсаційні «програми бідності» для недоліків освіти серед мов меншин. Оригінальній версії бракувало визначення білінгвальної освіти і вона не вимагала від шкіл використовував ати рідну мову дитини, відмінну від англійської. Однак це дозволило декільком освітянам принести в клас «домашню мову», а не виключати її. **Поправки до Акту білінвальної освіти 1974** р. (див. хронологічну таблицю на сторінках 248-251) забезпечили більш чіткі

визначення і вимагали від шкіл отримати гранти, щоб включити навчання в рідну мову і культуру учнів, щоб забезпечити дитині ефективний прогрес в освітній системі (Віce і Гарсіа (Wiese & Garcia, 2001)). Ефективний прогрес у досягненнях учнів міг відбуватися через рідну мову або через англійську мову. Однак це забезпечило зростання палких дебатів про те, наскільки рідна мова має бути застосована в школі (Рі (Rhee, 1999)). Дехто доводив, що необхідно розвивати розмовні навички дитини і навички грамотності рідною мовою, перш ніж вводити англійську мову як головну. Інші доводили, що рівність освітніх можливостей може найкраще бути реалізованою через навчання англійської мови якомога раніше і асимілюючи дітей мов меншин до головної культури. Повторне прийняття закону у 1974 р. наголосила на Перехідній білінгвальній освіті, а не збереженні білінгвальної освіти і не дозволила програми подвійними мовами.

У **1978** р. Конгрес США повторно визнав дійсних Акт білінгвальної освіти. Версія 1978 р. ввела обмеження на двомовні програми, але політичний клімат все ще сприяв Перехідній білінгвальній освіті, в якій рідну мову використовували, поки дитина здобуде компетенцію англійською мовою. **Поправки 1984 і 1988 рр**. дозволили підтримку для моделей програм більшого розвитку і збереження, але також збільшення проценту фондів було зароблено наявним особливо для програм, де першу мову студентів застосовували (Віce і Гарсіа (Wiese & Garcia, 2001).

Адміністрація Рейгана була особливо ворожою до білінгвальної освіти. У Нью Йорк Таймс третього березня 1981 р. Президента Рейгана цитували, як такого, що говорив: «Це абсолютно неправильно і проти американського концепту мати програми білінгвальної освіти, що є зараз відкрито явно присвяченою до того, щоб зберігати свою рідну мову і ніколи не ставати адекватною англійською мовою, так що вони можуть вийти на ринок праці». Рейган вважав, що збереження рідної мови означало зневагу оволодінням англійською мовою. Програми білінгвальної освіти розглядали як засоби зневажати англомовну компетенцію в студентів. Рейган розпустив білінгвальну освіту, а віддав перевагу головному напрямку – зануренню і перехідним програмам.

Уряд Рейгана послабив Засоби захисту прав Лау, які більше ніколи не мали законної сили. Федеральний уряд залишив **місцевим політикам** створювати свої власні політики. Подальші зміни в правах білінгвальної освіти в США наведені в таблиці нижче. Це виявляє, що законодавство і судові тяжби здебільшого призводили до «слабких» форм білінгвальної освіти (напр., перехідна білінгвальна освіта) і знищенню білінгвальної освіти. Під час президентства Рейгана і Джорджа Н. В. Буша (старшого) акцент був здебільшого на головному напрямку – зануренні і перехідній білінгвальній освіті. Праву на ранню освіту мовою меншості не вдалося розквітнути в ті роки (Кроуфорд (Crawford, 2004)). Однак у ранніх 1990-х рр. вибори Біллі Клінтона

принесли деяку надію, бо «він проводив кампанію на підтримку білінгвальної освіти й обіцяв зміцнити її» (Мігель (Miguel, 2004: 79)).

У 1994 р. 103-й Конгрес здійснив головну реформу освіти через законодавство **Цілі 2000**; **Акт дай освіту Америці,** а також **Акт покращення шкіл Америки**. У цю поширену реформу входило визнання, що від учнів, для яких англійська мова була другою (учні «З обмеженим рівнем володіння англійською), треба очікувати досягти високих академічних стандартів. Таке законавство мало на меті забезпечити дітей збагаченою освітньою програмою, покращуючи інструментальні стратегії і роблячи навчальний план більш складним. Акт покращення шкіл Америки 1994 р. перезатвердив Пункт VII, який зміцнював роль держави, вимагаючи від державної влади освіти переглянути бюджетні асигнування Пункту VII і забезпечити додаткові фонди для особливих груп, як-от іммігранти (Вісе і Гарсія (Wiese & Garcia, 2001)). Так, перезатватвердження Пункту VII у 1994 р. продовжило обмежену федеральну підтримку білінгвальних освітніх програм. З 1994 р. питання про білінгвальну освіту частково рухалося від того, що воно вузько сфокусовано на мові навчання до широкого діапазону питань, які надавали якість і стандарти освіти студентам груп меншин. **Адміністрація Клінтона** віддавала перевагу більше «мові, як ресурсу» (див. розд. 18), а також намагалася зменшити федеральний вплив на білінгвальну освіту (Кроуфорд (Crawford, 2004)).

Противники білінгвлаьної освіти в Сполучених Штатах звичайно не протидіють **програмам іноземних мов** для носіїв англійської. Такі програми вважаються важливими для виховання учнів для глобальної економіки (див. розд. 6). Деякі форми білінгвізму (напр. англійська – японська, англійська – німецька) вважаються цінними для економічного розвитку США. Одним із завдань Групи Національних Освітніх Цілей 1994 р. було таким, що процентне співвідношення студентів, які знають більше, ніж одну мову, має суттєво збільшуватися. Поправки 1994 р. до Акту Білінгвальної Освіти означали, що високий рівень білінгвізму став бажаною метою, коли він приносив економічні вигоди особам, а особливо нації. Відтак, Поправки були результатом фінансування більшої кількості програм подвійної мови.

Однак перезатвердження Пункту VII у 1994 р. отримало акти і від політиків, і від преси США. Конгрес вважав, що законодавство анулює закон і знищить його фінансування. Хоча це не мало успіху, проте вказало на те, що багато політиків і більшість засобів масової інформації були проти білінгвальної освіти. Анонсування з бюджету Пункту VII були зменшені на 38 % між 1994 р. і 1996 р., що призвело до зменшення блінгвальних програм і підготовки вчителів і зменшення бюджету на дослідження, оцінку і підтримку білінгвальної освіти в Сполучених Штатах.

«АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІТЕЙ» - ІНІЦІАТИВИ ВИБОРЦІВ ШТАТУ

Між 1978 р. і 2000 р. кількість учнів, яких вважали як тих, хто має обмежений рівень володіння англійською в Каліфорнії зросла приблизно з 250.000 до 1,5 мільйонів, зі значною кількістю учнів, які розмовляли такими мовами: в'єтнамською, хмонгів, кантонезьців, тагальською, кхмерською, корейською, вірменською, мандаринським діалектом китайської мови, російською, українською, сербо-хорватською, урду, хінді і панджабі. Маючи мультилінгвальне населення, Каліфорнія стала штатом, де процвітали експерименти і досвід з білінгвальної освіти.

На початку 1996 р. у газеті Лос Анджелес Таймс (*Los Angeles Times*) широко розглянули політичну активність іспаномовних батьків, котрі забрали своїх дітей з Початкової школи Найн Стріт. Бізнесмен Силіконової долини **Рон Унз,** якому не вдолося виграти вибори з номінації Республіканців, розглянув це як політичну можливість. Базуючись на власній філософії асиміляції іммігрантів, він критикував білінгвальну освіту, мультикультуралізм і етнічність. Але він не говорив про англійську мову, як об'єднуючу для американської ідентичності, його аргументи були націлені на явну освітню неефективність білінгвальних шкіл Каліфорнії (Овалдо та ін. (Ovaldo *et al.,* 2003)). Пресі сподобалося додати жару в дебати з переважно односторонніми звітами, заснованими на особистості і доповідях, що культивували дискусії (Кроуфорд (Crowford), 2000, 2004).

Пропозицію 227 – Ініціативу «англійська мова для дітей» у Каліфорнії представили як спробу вдосконалити навчання англійською мовою для дітей, які потребували вивчати англійську мову через економічні причини і причини працевлаштування. Вана мала на меті поставити поза законом білінгвальну освіту в штаті. «Тому», говориться в тексті Пропозиції 227 «вирішили, що всі діти в державних школах Каліфорнії будуть навчатися англійською мовою». Фактично білінгвальну освіту знищили; надали притулок (або структурували) програми занурення в англійську мову, які були на тому місці (Кроуфорд (Crawford, 2004); Ореллана та ін. (Orellana *et al*., 1999); Квезада *та ін*. (Quezada *et al.*, 1999); також у Журналі з білінгвальних досліджень, 2000, том 24, числа 1 і 2 (*Bilingual Research Journal*, 2000, volume 24, numbers 1 & 2) присутні різноманітні статті про Пропозицію 227).

У публічному виборчому бюлетені Пропозицію 227 прийняли другого червня 1998 р. більшістю голосів: 61 %, проти 39 %. В аналізі голосування і подальших оглядах з'ясували, що багато латиноамериканців були чітко проти Пропозиції, однак білінгвальна освіта стала фактично незаконною (Аттінасі (Attinasi, 1998)). З солодким смаком перемоги в Каліфорнії Рон Унс рухався далі по Сполученим Штатам і мав успіх з ініціативами Англійська мова для дітей в Аризоні (Пропозицію 203 прийняли 63 % голосів у 2000 р.) і Массачусетсі (Питання 2 прийняли 68 % голосів у 2002 р.). У цих двох штатах

вибір батьків був більш жорстоко обмежений, ніж у Каліфорнії і було легше подавати судові позови. Однак Рон Унс зазнав поразки в Колорадо (44 % голосів) у 2002 р. – див. Ескамілла *та ін*. (Escamilla *et al*, 2003), Кроуфорд (Crawford, 2004) і вебсайт Кроуфорда http://www.languagepolicy.net/.

Ті вчителі або адміністрація навчальних закладів, які добровільно і постійно порушували вимоги ініціативи Англійська мова для дітей, могли бути притягнені батьками до суду і особисто мали сплачувати за школу або законодавчі плати. Однак існують умови для відмов батьків і винятків. Кількість учнів у білінгвальній освіті Каліфорнії знизилася від 498.897 у 1997-98 рр. до 167.163 у 2000-2001 рр. (Валдес *та ін*. (Valdes *et al*., 2006)) до приблизно 141.000 учнів (9 % з учнів з обмеженим рівнем володіння мовою) у 2002-2003 рр. (Кроуфорд (Crawford, 2004)). Були також суттєві зменшення в білінгвальних програмах в Аризоні та Миссачусетсі (де Джонг та ін. (de Jong *et al*., 2005); Райт і Кхоі (Wright & Choi, 2006)). Забезпечення альтернативних програм зберегли деякі білінгвальні програми в шкільних округах, де існувала сильна підтримка батьків та історія ефективної білінгвальної освіти. Вілей та Райт (Wiley and Wright, 2004) вказали на відмінності в тому, як батьки можуть були проінформовані про своє право альтернативних програм до програм лише англійською мовою і продовження деяких якісних білінгвальних програм.

Очевидність успіху або невдачі Пропозиції 227 ще не погоджена (але див. Балі (Bali, 2001); Кроуфорд (Crawford, 2004); Гандара (Gandara *et al*., 2000); Парріш та ін.. (Parrish *et al*., 2002); Румбергер та ін. (Rumberger *et al*., 2003); Стрітікус (Stritikus, 2001, 2003); Стрітікус і Гарсія (Striticus & Garcia, 2003); Томпсон та ін. (Thompson *et al*., 2002); Валдес та ін. (Valdes *et al*., 2006); Вілей та Райт (Wiley & Wright, 2004); Райт (Wright, 2004)). Однак згідно з п’ятирічним оцінюванням ефективності Пропозиції 227, проведеним у штаті Каліфорнія, немає жодного підґрунтя для того, щоб підтримувати лише англомовні програми, предписані Пропозицією 227, є кращими за білінгвальні моделі освіти (Америнські дослідження та ВестЕд (American Institutes for Research & WestEd, 2006). Аналогічно в дослідженні в Аризоні було з’ясовано, що немає очевидності, що результатом Пропозиції 227 стали вищі академічні досягнення (Райт та Пу (Wright & Pu, 2005)). Існує небезпека у використанні одного дослідження, щоб підтримати конкретне вірування (див. розд. 12). Натомість добре контрольоване широкомасштабне дослідження разом із відокремленими і критичними оглядами кількості вивчень буде потрібне, щоб представити успіх або невдачу.

Спроба поставити поза законом білінгвальну освіту в Каліфорнії, Аризоні і Массачусетсі вказує на таке:

1. Потреба поширювати знахідки з білінгвальної освіти (див. розділи 11 та 12). **Поширення** дослідження необхідно не лише для вчителів, але й батьків і громадськості. Публічний образ білінгвальної освіти має базуватися на фактах, а не вигадці, на очевидності, а не забобонах. Батьки і лідери

спільнот мають бути проінформованими й активними, а не вважатися пасивними реципієнтами знання і досвіду освітян.

2. Білінгвальна освіта стосується не лише забезпечення практики і педагогіки, але й неминуче **політики**. Незважаючи на заклики деполітизувати білінвгвальну освіту (Агуст і Гакута (August & Hakuta, 1997)), реальність полягає в тому, що опоненти білінгвальної освіти мають більше підґрунтя, ніж ті, хто перестануть сперечатися за білінгвальну освіту.

   Щоб вижити, білінгвальній освіті потрібно продемонструвати її роботу за національні інтереси. Білінгвізм часто розглядають як таким, що забезпечує опонентів до монолінгвальної і монокультурної політики (див. розд. 17 і 18). Дійсно, білінгвальна освіта може бути більш надійним шляхом до вільного володіння англійською мовою. У США це є національним інтересом. Білінгвальна освіта може також створювати умови для учнів, щоб вивчати інші мови.

   Необхідна гарантована **очевидність**, не лише з індивідуальних вивчень окремих випадків, вивчень відомих шкіл або прикладів ефективної практики. У практиці ризикованого тестування, розгляду стандартів і підзвітності необхідне збільшення досягнень усіх учнів школи. Білінгвальній освіті необхідно забезпечити очевидність для високих стандартів, високих досягнень, важливою є увага громадськості і політиків, що включає допомогу дітям здобути повну компетенцію англійською мовою. Такі наслідки виходять з мови на інші площі навчального плану (напр., математика, наука), емоційні наслідки (напр., самоповага) і працевлаштування та професійний успіх.

3. Очевидності недостатньо. Існує битва пропаганди, що йде проти поширення дослідження. Засоби масової інформації (напр., газети, журнали, телебачення) є впливовими і можуть застосовуватися для підтримки білінгвальної освіти. МакКвіллан і Це (McQuillan and Tse, 1996) з'ясували, що в період з 1984 по 1994 рр. 82 % досліджень повідомили за ефективність білінгвальної освіти. Однак лише 45 % газетних статей зі Сполучених Штатів взяли однозначно відповідну позицію до білінгвальної освіти. Менше, ніж половина всіх газетних статей якимось чином згадали знахідки дослідження у той час, як третина таких статей базувалася на особистих звітах або звітах з анекдотів. Це означає, що ймовірно дослідженню необхідно стати більш доступним, а також поширюватися через впливові канали масової інформації. **Просування і маркетинг** дослідження й оглядів може бути необхідним у такому політизованому кліматі, націленому на політиків, батьків і пресу. Альтернативою є те, що домінуватимуть забобони і безграмотність.

ЗАКОН 2001 Р. «ЖОДНА ДИТИНА НЕ ЗАЛИШЕНА ПОЗА УВАГОЮ»

28 квітня 1998 р. міністр освіти США Річард В. Рілі (Pichard W. Riley) проголосив про свою непідтримку Пропозиції 227. Він заявив що ініціатива Унза «призведе до того, що менше дітей вивчатимуть англійську мову і багато дітей відставатимуть в академічному навчанні». Доводячи, що пропозиція буде контрпродуктивною, міністр Рілі (Riley, 1998) стверджував, що однаковий для всіх підхід до вивчення англійської мови «не підримується роками дослідження», позбавляє вчителів професіоналізму, «є каральним і небезпечним» (див. нижче) і є прямою атакою місцевого контролю освіти. Натомість, він ствердив «економічну, культурну і політичну важливість бути білінгвам у нашій глобальній культурі». За прямим контрастом у 2001 р. Акт білінгвальної освіти скасували в новому федеральному законодавстві озаглавленому «Жодна дитина не залишена поза увагою» (No Child Left Behind (NCLB)).

Закон **«Жодна дитина не залишена поза увагою»** прийняли в четвер 13 грудня 2001 р. переважною більшістю голосів 341 проти 41 у Палаті Конгресу. Президент Джордж В. Буш підписав його і закон вступив у силу 8 січня 2002 р. Цей закон повторно санкціонував Акт початкової і середньої шкільної освіти на шість років.

«Жодна дитина не залишена поза увагою» є радикальним у своїх вимогах до ставлення до тих, хто вивчає англійську мову. Це частково відображає загальну підтримку законодавства серед громадськості і політиків, а також уважне укладання угод. Опозиція до закону «Жодна дитина не залишена поза увагою» має тенденцію бути невеликою і запізнілою. Символічно демонструючи розрив з минулим, назва «Акт білінгвальної освіти» скасували і питання щодо тих, хто вивчає англійську мову були адресовані під новим пунктом та номером: Пункт III «Навчання англійській мові для тих, хто має обмежений рівень володіння англійською й учнів іммігрантів» (Кроуфорд (Crowford, 2004)).

Закон «Жодна дитина не залишена поза увагою» стосується тих дітей, які вивчають англійську мову. До учнів ставляться не як до білінгвів, бо термін «ті, хто вивчають англійську мову» робить акцент виключно на їхньому рівні володіння англійською мовою. Маємо на увазі, що єдиною головною відмінністю між такими дітьми та іншими є їхня англійська мова і грамотність. Тих, хто вивчає англійську мову розглядають як таких, хто має дефіцит у мові, а не у відносній бідності, нестачі можливостей і соціальної нерівності. Соціальна справедливість і усунення розходжень у досягненнях досягається англомовною компетенцією і грамотністю, незважаючи на те, що багато або навіть більшість тих, хто вивчає англійську мову, походять з економічно неблагополучного оточення. Все більше замовчують термін «білінгвальний». Установи переіменували і замінили «білінгвальний» на «оволодіння

англійською мовою» (Менкен (Menken, 2008a); Вілей і Райт (Wiley & Wright, 2004)). Наприклад, у Нью Йорку у 2002 р. «Офіс білінгвальної освіти» перетворився на «Офіс тих, хто вивчають англійську мову», перш, ніж його змінили на «Головний офіс досягнень учнів з обмеженими можливостями і тих, хто вивчає англійську мову».

По суті, закон «Жодна дитина не залишена поза увагою» покладає відповідальність за академічні досягнення і розвиток англійської мови учнів, які мають обмежений рівень володіння англійською, на штати, райони і школи. Вимоги включають наступне: (1) академічні стандарти англійської мови для предметів у рамках навчального плану і розвиток англійської мови; (2) щорічне оцінювання прогресу у вивченні англійської мови (на основі стандартів) і набутого рівня англійської мови в учнів з обмеженим рівнем володіння англійською; (3) щорічно перевіряти рівень досягнень у читанні та знань з математики (разом з наукою на обраних рівнях) у третьому і восьмому класах і в старшій школі; (4) забезпечувати, щоб студенти різних підгруп (раса/етнічність, особлива освіта і учні з обмеженим рівнем володіння мовою) здійснювали адекватний щорічний прогрес (АЩП) у вивченні англійської мови і здобуванні рівня володіння англійською мовою; і (6) впроваджувати систему суворих санкцій для шкіл і/або районів з підгрупами студентів, які провалили адекватний щорічний прогрес (АЩП) два або більше років поспіль.

В оригінальному законі не було жодних поступок, щоб виключати новоприбулих учнів які вивчають англійську мову, з державних тестів для читання, але дві додали пізніше для учнів, які знаходилися в країні менше року: (1) учні можуть бути виключені з державного тесту читання; (2) учні повинні здавати державне оцінювання з математики, але їхні результати можливо не враховувати при вирахуванні загального шкільного адекватного щорічного прогресу (АЩП) (Батт *та ін*. (Batt *et al.*, 2005); Райт *та ін*. (Wright *et al*., 2005)). «Жодна дитина не залишена поза увагою» також закликає, щоб тих, хто вивчає англійську мову, перевіряли цінним і якісним способом, використовуючи «відповідні» засоби. На жаль, вони не прописані в законі і дослідження перевірки засобів для учнів, які вивчають англійську мову, є рідкісним і недостатнім, щоб застосовуватися на практиці (Рівера та Коллум (Rivera & Collum, 2006).

У федеральному законі відсутня будь-яка згадка про білінгвізм або розвиток компетенцій рідною мовою (Вілей та Райт (Wiley & Wright, 2004)). У той час, коли все ще можливо призначити фінансування для програм з білінгвальної освіти, якщо це дозволено в штатах, федеральне законодавство функціонує таким способом, що заохочує навчання лише англійською мовою. Верховенство права поєднується з потужним впливом **дуже важливого оцінювання**. Оскільки фактично немає більш потужного способу переробити навчальний план, ніж через обов’язкове і сфокусоване оцінювання, «Жодна дитина не залишена поза увагою» (2001) вимагає перевірки навичок

англійською мовою серед учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою. У таких тестах наявна стандартна англійська мова з комплексним використанням мовних навичок без контексту.

Як іронічно коментує Кроуфорд (Crawford, 2004), законодавство можна було назвати «Жодна дитина не залишена не протестованою». Таке тестування покладає на школи велику відповідальність та заганяє вчителів під тиск забезпечити швидке оволодіння предметом в рамках навчального плану, що перевіряється тестами, і англомовними навичками. Щорічна перевірка учнів з читання і математики (та англійської для учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою) позначає покращення результатів тестів, в іншому випадку будуть застосовані санкції. У кожному штаті має бути розклад етапів становлення адекватного щорічного прогресу рівня володіння всіх учнів до 2013-2014 рр. Назву Національний розрахунковий дім з білінгвальної освіти (National Clearinghouse for Bilingual Education – NCBE) змінили на Національний розрахунковий дім оволодіння англійською мовою і мовне вивчення освітніх програм (National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs – NCELA) (http://www.ncela.gwu.edu/ і йому надали відповідальність збору, аналізу, синтезу і поширення інформації про ефективні програми для учнів, які вивчають англійську мову / учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою.

«Дуже важливі тести все більше визначають, хто отримає просування по кар'єрній драбині, хто закінчить старшу школу, хто поступить до коледжу і хто навчається» (Гарсія та Трауф (Garcia & Traugh, 2002: 311)). Так, учителі учнів-білінгвів, від яких влада вимагає навчати лише англійською мовою, побоюються батьків, адміністраторів і свого власного очікуваного провалу. Школи та вчителі можуть зробити спроби уникати учнів мови меншини, які, як вони побоюються, знизять результати шкільних тестів і відтак їх репутацію. Гарсіа і Трау (Garcia and Traugh, 2002) називають це безвихідною ситуацією: коледжі закривають двері перед учнями мови меншини, які можуть найбільш відданим (лінгвістично й культурно компетентними), щоб надавати таким дітям освіту в майбутньому.

Пункт III закону «Жодна дитина не залишена поза увагою» виключає пряму федеральну роль у підтримці білінгвальної освіти. Натомість уряд Сполучених Штатів вимагає, щоб штати мали плани відповідальності за результати, що особливо сфокусовано на вимірах результатів і прослідковує їх впровадження. Якщо школи не можуть забезпечити цілей виконання тестів, включно у підгрупах, їх можуть назвати «провальними школами». Такі підгрупи включають головні етнічні групи й учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою. Адекватний щорічний прогрес для дітей з обмеженим рівнем володіння англійською мовою (як визначено і вказано в кожному штаті) вимагають для дітей іммігрантів, які перебувають у Сполучених Татах протягом одного року або більше. Там, де є невдача

оцінювання, тоді провину ймовірно покладуть (часто несправедливо) на школу і на вчителя (а не на систему, напр., нестача підтримки білінгвізму дитини). Погані досягнення в тестах розглядають як проблеми керування освітою а не соціальні питання.

Досвід Об'єднаного Королівства в тому, що досягнення в тестах є домінуючою метою саме по собі, коли вчителі «навчають для складання тестів» і проводять багато часу, готуючи учнів до здачі, коли учні практикують подібні тести і стають обізнаними з тестами. Фокусом може стати оцінювання, а не освіта, і для самих учнів, які найбільше потребують навчального плану з розширеним потенціалом, відбудеться звуження навчального плану. Дуже важливе тестування може покращити результати оцінювання; це відрізняється від покращення якості навчання. Вілей і Райт (Wiley and Wright, 2004) і Батт *та ін*. (Batt *et al*., 2005) пропонують інші потенціальні наслідки: збільшення рівня тих, кого виключили з навчального закладу, менше часу для інших областей навчального плану, крім математики й англійської мови, невдача виправити людську й матеріальну нерівність між школами, вимірювання нестабільних і непослідовно визначених підгруп з обмеженим рівнем володіння англійською мовою, що забезпечує неточні результати і втрату вчителів-білінгвів з вільним володінням мовами і допомогу носіїв мови, бо вони недостатньо кваліфіковані.

Усі штати мають забезпечити, щоб учнів навчали «висококваліфіковані вчителі»: однак немає жодного критерію визначення кваліфікацій, які вимагають від учителів, які навчають учнів, котрі вивчають англійську мову. Також, законодавство не диктує особливої стратегії або методу навчання для таких учнів (напр., головний напрям освіти, перехідна білінгвальна освіта) відмінних від тих, які повинні базуватися на науковому дослідженні. **«Жодна дитина не залишена поза увагою»** (Публічний закон 107-110, секція 9101) вимагає щоб, програми для тих, хто вивчає англійську мову, базувалися на науковому, емпіричному, систематичному і об’єктивному дослідженні, що включає відтворені і добре організовані експерименти, надійні і цінні оцінювання і точний аналіз даних. Як вважають Вілей і Райт (Wiley & Wright, 2004),

«…можливо, щоб керівники освіти могли вибрати єдине навчання, не має значення наскільки воно якісне чи повноцінне, що підтримує програму дій. Наприклад, в Аризоні директор публічної установи нав’язує дослідження Гузмана (Guzman, 2002) – який є експертом у сфері, що була визнана з недоліками – як «наукову» очевидність неефективності білінгвальної освіти» (с. 157).

У наступних розділах розглянуті попередні «наукові» дослідження. Тут достатньо додати, що результати досліджень переважно підтримують «сильні» форми білінгвальної освіти. Парадоксально, здається, що законодавство «Жодна дитина не залишена поза увагою» (2001) запобігає цим формам. Однак, Пункт VII авторизує програми для освіти індіанців, уродженців Гаваїв і Аляски.

ФЕДЕРАЛЬНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА АДМІНІСТРАЦІЇ ОБАМИ

Президент Барак Обама обраний 44м Президентом Сполучених Штатів у листопаді 2008 р. Під час президентської кампанії освіта мала далеко не чільне місце в дебатах серед інших головних національних проблем. Обама випадково визнав проблеми законодавства «Жодна дитина не залишена поза увагою» і його великий акцент на тестах і потребу більш ефективної освітньої реформи. Він також говорив на користь білінгвальної освіти. Акт початкової і середньої освіти знаходиться на перезатвердженні, але як і у час написання адміністрація Обами є лише на початкових стадіях розглядання пропозицій для перегляду. Однак Обама вже робить поступки на шляху до головної освітньої реформи за допомогою Акту Американського відновлення і повторних інвестицій (American Recovery and Reinvestment Act – ARRA) 2009 р., спланованого, щоб допомогти країні відновитися після економічної кризи. Акт Відновлення включає 44 мільярди на фінансування освіти, бо Обама вважає, що покращення освіти є центральним у відбудові економіки Америки. Понад 10 мільйонів зарезервували для шкіл Пункту I, фонди мають бути використані, щоб підвищити стандарти, покращити якість викладачів і покращити фінансовий стан шкіл, які борються за виживання. Крім того, у липні 2009 р. Президент Обама оголосив нову програму, як частику акту Відновлення, названого «Гонка догори», у якій були 4,3 мільйона доларів для конкуренції штатів, щоб переслідувати освітні діяльності реформи. Адміністрація окреслила чотири загальні вимоги для штатів, щоб визначити стимул фінансування і гранти Гонка догори: (1) прийняття міжнародно визначених стандартів, які готують учнів до успіху в коледжі і високоякісного оцінювання, яке дійсне і надійне для всіх учнів, включаючи тих, хто вивчає англійську мову й учнів з обмеженими можливостями; (2) знаходження, розвиток, нагорода і утримування ефективних учителів і принципів; (3) збільшена прозорість, за допомогою систем даних, які вимірюють успіх учнів та інформують учителів і директорів, як вони можуть покращити практику; і (4) підтримка ефективних стратегій втручання, щоб виправити школи з найгіршими показниками (див. http://www.ed.gov/news/ pressreleases2009/03 /03072009.html).

Легко зробити висновок, як ці реформи вплинуть на тих, хто вивчає англійську мову і програми білінгвальної освіти. Деякі прихильники тих, хто вивчає англійську, все ще занепокоєні тим, що ці реформи все ще концентруються на дуже важливих тестах і особливо на вимогах, що оцінювання викладачів буде прямо пов’язане з тим, як учні виконують тести. Не дивлячись на це, ці й інші програми федерального фінансування можуть також бути відкритими як важливе вікно можливостей для штатів зробити потрібні зміни: *де* і *як* оцінювати тих, хто вивчає англійську мову, і для моделей білінгвальної освіти, які мають бути включені як важливі програми, щоб забезпечити успіх учнів, котрі вивчають англійську мову.

Зусилля ранніх реформ через ці програми-стимули ймовірно проінформують запропоновані зміни адміністрації, щоб повторно затвердити Акт початкової і середньої освіти.

Огляд головних подій, котрі вплинули на білінгвальну освіту Сполучених Штатів, подано в таблиці.

РІК	ЗАКОНОДАВСТВО США/СУДОВІ ПРОЦЕСИ, ЩО ВПЛИНУЛИ НА БІЛІНГВАЛЬНУ ОСВІТУ	ЗНАЧЕННЯ
1906	Прийняли Акт Національності	Перше законодавство, що вимагало від іммігрантів розмовляти англійською мовою, щоб отримати громадянство
1923	Рішення Верховного Суду США Мейер проти Небраски	Постанова визнала неконституційною порушення особистих свобод, нез'ясоване обмеження навчання мовами, відмінними від англійської, у позакласний час.
1950	Поправки до Акту Національності	Для отримання громадянства вимагалася грамотність англійською мовою.
1954	Браун проти управління освіти	Освіти окрема для різних рас стала неконституційною
1958	Акт національного захисту освіти	Перше федеральне законодавство, яке підтримувало вивчення іноземних мов
1965	Акт Імміграції й Національності	Акт скасував расові критерії для допуску, збільшивши імміграцію з Азії й Латинської Америки. Акт також наголосив на «з'єднанні родини», а не на професійних навичках. Це сприяло збільшенню імміграції, особливо з Мексики
1965	Акт початкової і середньої освіти (ESEA)	Надані фонди мали вдовольнити потреби дітей, позбавлених освіти
1968	Пункт VII Акту білінгвальної освіти, поправка до Акту початкової і середньої освіти (ESEA)	Забезпечувала фінансування, щоб встановити білінгвальні програми для учнів, котрі не розмовляли англійською і були економічно бідними
1974	Лау проти Ніколаса	Встановив, що мовні програми для

		мовних меншин, які мають невисокий рівень володіння англійською мовою, було необхідно, щоб забезпечити рівні освітні можливості.
1974	Перезатвердження Пункту VII Білінгвальної освіти Акту початкової і середньої освіти (ESEA)	На перший час було необхідне навчання рідною мовою як умова для отримання грантів білінгвальної освіти. Білінгвальна освіта визначалася перехідною (TBE). Гранти могли підтримувати навчання рідною мовою лише в обсязі, необхідному, щоб дозволити дитині досягти компетенції англійською мовою. Так, для перехідної білінгвальної освіти було обмежене фінансування; збереження і двомовні програми були невідповідними для фінансування
1975	Засоби захисту прав Лао	Неформальні вказівки обов'язків шкіл щодо учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою. Це вимагало забезпечення білінгвальної освіти в районах, де порушували громадянські права таких учнів.
1976	Кейес проти Шквального округу № 1, Денвер, Колорадо	Встановлена білінгвальна освіта як сумісна з відміною сегергації
1978	Перезатвердження Пункт VII Акту білінгвальної освіти з Акту початкової і середньої освіти (ESEA)	Обмеження двомовних програм: введення терміну «Обмежений рівень володіння англійською мовою» ('Limited English Proficient – LEP), заміна терміну «Обмежене говоріння англійською мовою» ('Limited English Speaking – LES).
1980-81	Правила Лау	Адміністрація Картера зробила спробу формалізувати Засоби захисту прав Лау, вимагаючи білінгвального навчання для учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою, де можливо. У подальшому адміністрація

		Рейгана відкликала пропозицію, захищаючи невизначеність про обов'язки шкіл у цій площині.
1981	Кастанеда проти Пікарда	Рішення апеляційного суду встановило тест з трьох частин, щоб визначити, чи здійснювали школи «необхідні дії» згідно з Актом рівних освітніх уродливостей 1974 р. Програми для учнів з обмеженим рівнем володіння англійською (білінгвів або інше) мають бути: (1) основаними на здоровій освітній теорії, (2) введенні адекватними ресурсами, і (3) оцінені і названі ефективними.
1983	Початок Руху англійської мови у США	Дебати про домінантне місце англійської мови в законі, суспільстві, і освіті стали визначними.
1984	Перезатвердження Акту білінгвальної освіти Пункту VII Акту Початкової і середньої освіти (ESEA)	У той час, як більшість фінансування відклали для тимчасової білінгвальної освіти, знову дозволили гроші для програм збереження. Однак уперше фонди стали наявними для «лише англомовних програм «особливої альтернативи».
1988	Перезатвердження Акту білінгвальної освіти Пункту VII Акту Початкової і середньої освіти (ESEA)	Так само як і в 1984 р., але 25 % фінансування виділили для особливих альтернативних навчальних програм лише англійською мовою.
1994	Перезатвердження Акту білінгвальної освіти Пункту VII Акту Початкової і середньої освіти (покращення шкільного акту Америки)	Досконалий рівень володіння білінгвізмом визнали законною метою освіти. Фінансовані програми двома мовами, що включали носіїв англійської мови, підтримали корінні американські мови. Підвищили квоту фінансування програм особливого альтернативного навчання. Новий закон мав на меті притягнути учнів

		з обмеженим рівнем володіння англійською мовою шляхом зусилля реформування головної школи, ускладнивши ігнорування їхніх особливих потреб у створенні політики.
1998	У Каліфорнії прийняли Пропозицію 227	«Ініціатива Унза» - англійська мова для дітей – мала на меті накласти суворі обмеження на навчання рідною мовою на тих, хто вивчає англійську в Каліфорнії. Більшість білінгвальних програм ліквідували.
2000	В Аризоні прийняли Пропозицію 203	Ініціатива Унза англійська мова для дітей завершила більшість білінгвальних програм.
2002	Питання 2 прийняли в Масачусетсі; поправка 31 зазнала поразки в Колорадо	Ініціатива Унза англійська мова для дітей у Масачусетсі завершила більшість білінгвальних програм; однак, у Колорадо ініціатива зазнала поразки
2002	Законодавство Жодна дитина не залишена поза увагою як перезатвердження Акту Початкової ісередньої освіти 1965 р. і анулювання акту білінгвальної освіти	Пункт VII Акту білінгвальної освіти знищений. Накази для звітності через дуже важливе тестування у предметах з навчального плану і рівнем володіння англійською мовою і загроза санкцій асоційованих з невдачами, щоб зробити адекватний щорічний прогрес сприяє руху до програм лише англійською мовою

ПОТОЧНА СТАТИСТИКА

Визначена кількість тих, хто вивчає англійську мову, їх також називають учні з обмеженим рівнем володіння англійською мовою, у Сполучених Штатах понад 5 мільйонів (або 10,7 % дітей від дошкільного до старшого шкільного віку, показали значний приріст з 1989 р., коли 2,7 мільйонів таких учнів (зростання 88 %: Національний координаційно-інформаційний центр оволодіння англійською мовою, 2009, http://www.ncela.gwu.edu/). Зростання кількості тих, то вивчає англійську мову у Сполучених Штатах в останні роки подане в таблиці нижче:

РІК	ЗАГАЛЬНА ЧИСЕЛЬНІСТЬ УЧНІВ ВІД ЯСЕЛ ДО САДОЧКА	ЧИСЕЛЬНІСТЬ ТИХ, ХТО ВИВЧАЄ АНГЛІЙСЬКУ	ПРОЦЕНТНЕ СПІВВІДНОШЕННЯ ТИХ, ХТО ВИВЧАЄ АНГЛІЙСЬКУ	ЗРОСТАЮЧИЙ ПРОЦЕНТ ВІД 1996 Р.
95-96	47.582.665	3.288.799	6,79 %	
96-97	46.714.980	3.452.073	7,39 %	6,92 %
97-98	46.023.969	3.470.268	7,54 %	7.48 %
98-99	46.153.266	3.540.673	7,67 %	9,66 %
99-00	47.356.089	4.416.580	9,33 %	36,79 %
00-01	47.665.483	4.584.947	9,62 %	42,00 %
01-02	48.296.777	4.750.920	9,84 %	47,14 %
02-03	49.478.583	5.044.361	10,20 %	56,23 %
03-04	49.618.529	5.013.539	10,10 %	55,28 %
04-05	49.982.898	5.119.561	10,45 %	58,56 %
05-06	49.324.849	5.074.572	10,29 %	57,17 %
06-07	49.863.427	5.216.930	10,46 %	61,57 %
07-08	49.914.453	5.318.184	10,65 %	64,71 %

Джерело: Національний координаційно-інформаційний центр оволодіння англійською мовою (National Cleringhouse foe English Language Acquisition, 2010, http://www.ncela.gwu.edu/

Найбільше зростання у процентному співвідношенні присутнє у штатх, де населення тих, хто вивчає англійську мову, зросло (1995 до 2006) на більше, ніж 200 %: Південна Каліфорнія (688 %), Арканзас (361 %), Індіана (350 %), Північна Каліфорнія (346 %), Тенесе (296 %), Делавер (267 %), Кентукі (267 %), Алабама (263 %), Нова Hempshire (257 %), Небраска (204 %)б Вірджинія (216 %) і Колорадо (201 %). На1бліша кількість тих, хто вивчає англійську мову зосереджена в Каліфорнії (1.526.036, 24,0 % з загальної чисельності), Техас (701.799, 11,5 %). Крім того, віддалені місцевості у Сполучених Татах (острова Маршал, Мікронеша, Пуерто Ріко і Віргінські острови Сполучених Штатів) визначили приблизно 100 % своїх учнів як тих, які вивчають англійську мову (NCELA, http://www.ncela.gwu.edu/faqs/). За оцінками дослідження Кіндлера (Kindler, 2002) рідними мовами учнів, які вивчали англійську були іспанська(76,0 %), в’єтнамська (2, 0 %), мова хмонг (1,6 %), кантонезька мова (1,0 %), корейська (1,0 %) та з іншими мовами менше 1 %, наприклад, гаїтська креольська (0,9 %), арабська (0,9 %), російська (0,9 %), тагалог (0,8 %), навахо (0,6 %), кхмер (0,6 %) і мандмринсьткий діалект китайської мови (0,5 %).

ПИТАННЯ РОЗРИВУ В АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕННЯХ

Майже у кожній країні існує розрив в академічних досягненнях між багатими і бідними, між різними етнічними групами і не менше серед мовних меншин і мов більшості. Зменшення розриву в досягненням перетворилося на політичне й громадське питання. Це включає покращення успіху в школі для всіх дітей, але особливо збільшення рівнів досягнення груп, які мають низькі досягнення і покращення цих рівнів до студентів головних груп.

Зростання кількості тих, хто вивчає англійську, в США призвело до заяв, що багато таких учнів мають низькі досягнення в системі освіти США. «Існує поширене припущення, що різниця в мові є головною причиною труднощів в освіті для латиноамериканських учнів, і якщо звернути увагу на цю проблему, то можливо вирішити кризу в освіті» (Гандара і Контрерас (Gandara & Contreras, 2009: 121). «Розрив в академічних досягненнях» дітей мови меншини, особливо якщо їх вважають іммігрантами, є часто популярною рисою серед преси і політиків сполучених Штатів, які заявляють, що серед тих, хто вивчає англійську мову, досягнення набагато нижчі у порівнянні з носіями англійської мови. Наприклад, Томас і Колліер (Thomas and Collier, 1997, 2002a) з'ясували, що учні в «слабкій» білінгвальній освіті (анулювання вивчення англійської як другої мови, пердметне навчання англійської як другої мови і перехідна білінгвальна освіта – див. розд. 10) звичайно закінчують школу, маючи досягнення в читанні набагато нижче середнього рівня (як на 11 до 32 перцентилі). Так, білінгвальну освіту переважно звинувачують за низькі досягнення. Хоча «сильна» білінгвальна освіта (як-от, модель подвійної мови – див. розд. 11) у дослідженнях Томаса і Колліера (Thomas and Collier, 2002a) показали багатообіцяючі результати для тих, хто вивчає англійську мову. Учні, задіяні в таких двомовних програмах, показали середні результати або вище середнього. Знайшли, що такі програми більш впливові у досягненнях.

Хоча білінгви у США переважно мають результати нижчі за норму. Використовуючи звіти з 41 штату Кіндлер (Kindler, 2002) вважає, що лише 18,7 % учнів, які вивчають англійську, задовольняють норми для читання англійською. Інші заявляють, що відносно високі показники відрахування і часте розміщення у групах з низькими можливостями серед тих, хто вивчає англійську (Дженесе та ін. (Genesee *et al.,* 2005a). Фріман та ін. (Freeman *et al.,* 2002) вважає, що серед біженців до Сполучених Штатів, «тих, хто вивчає англійську, найбільший рівень академічної невдачі мають ті, хто прожили в США все своє життя» (с. X). Вони класифікують тих, хто довготривало вивчає англійську, як тих, хто має досягнення нижче рівня з низьким рівнем результатів тестів і мають неправильне сприйняття своїх власних академічних досягнень. Низькі показники в школі приписують школам та навчанню, включаючи білінгвальні програми. Фріман та ін. (Freeman *et al.,* 2002) вважають, що саме стратегії і практика навчання в класі зменшать розбіжності

в досягненнях. Чи це є так, що і причиною, і ліками розбіжностей у досягненнях є школа? Який тип шкіл і мовної політики? Чи є пояснення розбіжностей у досягненнях поза школою? У секції розглядають різноманітні пояснення, особливо, чи є білінгвізм справою таких поганих досягнень. У розділах 10 і 11 розглянемо різноманітні моделі освіти для тих, хто вивчає англійську мову і покажемо, як розбіжності в досягненнях стосуються вибору між «слабкою» і «сильною» моделлю білінгвальної освіти.

ПОЯСНЕННЯ НЕДОСТАТНЬОГО ДОСЯГНЕННЯ БІЛІНГВІВ

Існують часті випадки, коли мовні меншини (у США та в інших країнах, де є багато імміграції) мають погані досягнення або показують високі рівні відрахування. Інколи це аналізують у дослідженнях, але це є також частою темою дебатів серед учителів, освітніх психологів, логопедів, батьків, учнів самих і політиків (див. розд. 17).

Коли діти з мови меншини показують погані досягнення в класі, що є **поясненням**? Коли діти іммігранти з мови меншини першого, другого або третього покоління зазнають невдачі в класі, кого «звинувачувати»? Коли діти біженців, корінні меншини і окремі етнічні групи статистично показані як ті, що мають високі рівні виключення, менше досягають в екзаменах і тестах або отримують гірші оцінки і середні, що є причиною?

Ймовірно, що пояснення будуть чисельними, компелексними і про асоціації, які не обов'язково є випадковими і можуть включати наступне (FALAW, 2003): компетентність мовою більшості, соціоекономічний фон, бідність і матеріальні умови вдома, расизм, стать, відвідання школи, заохочення і допомога батьків (напр., з домашнім завданням), вплив однолітків і кваліфікація вчителів і школи. Зараз розглянемо найтиповіші класифікації.

По-перше, провину можуть пов'язувати з тим, що дитина є **білінгвом**. Білінгвізм часто вважають, як той, що спричиняє когнітивне занепокоєння. Даним поясненням є картина білінгвального мозку з двома моторами, які працюють наполовину потужності, у той час, як монолінгв має добре налаштований двигун з повною потужністю. Як виявили в розділі 8, таке пояснення є звичайно неправильним. Де дві мови добре розвинуті, тоді білінгвізм імовірно призведе до когнітивних переваг, ніж недоліків (див. діаграму «трирівневого будинку» в діаграмі у розділі 8). Лише коли обидві мови є недостатньо розвинутими, щоб впоратися з навчальним планом, можливо «звинуватити» сам білінгвізм. Навіть тоді, провина не повинна іти до жертви, але додому, сусідства або соціального оточення, що створюють недорозвинуті мови.

По-друге, якщо діти мають погану успішність у школі, можливо, причиною є **недостатня взаємодія з мовою більшості**. У США та Об'єднаному Королівстві типовим поясненням недостатнього досягнення деяких мов меншин є недостатня взаємодія з англійською мовою. Невдачу

або досягнення нижче середнього рівня співвідносять з тим, що учні мають недостатньо розвинуті мовні компетенції англійською мовою, щоб впоратися з навчанням англійською мовою. Вважається, що тим, хто використовує іспанську або мову бенгалі вдома або по сусідству, мають проблеми в школі через брак компетенції домінантною головною мовою. Тому головні напрямки і перехідні форми освіти роблять спроби забезпечити швидкий перехід на мову більшості.

Спроби швидко перевести на мову більшості можуть завдати більше шкоди, ніж блага. Це відкидає навички дитини рідною мовою, відкидає когнітивну й академічну компетенцію, вже наявну через рідну мову і часто відхиляють ідентичність і самоповагу самої дитини. Замість того, щоб базуватися на вже існуючому рівні володіння мовою і знанні, підхід «втопитися або плавати» робить спробу замінити такі мовні здатності (див. розд. 10). Коли дитина не оволодіває «академічною» англійською мовою швидко, показує погані досягнення, є часті вимоги для більшої кількості або того ж самого лікування (більше уроків англійської мови).

У контексті дебатів щодо **афроамериканської англійської мови** у США Вілей *та ін.* (Wiley *et al*., 2005: xi) виражає це питання так:

Ми продовжуємо накладати на дітей мовні стандарти і очікування, коли вони входять в систему освіти, що методично надає привілеї деяким дітям і забирає переваги в інших. Згідно з Національним координаційно-інформаційним центром оволодіння англійською мовою щорічне тестування підсилює важливість виконання цих мовних стандартів. Всі діти йдуть до школи, маючи знання мови батьків, дому і спільноти. Коли ми ігноруємо знання, яке деякі діти приносять замість того знання, що мають інші, ми накладаємо критерій, що вводить соціально конструктивну меншину бути дефіцитною, лікувальною, нестандартною і занепадаючою.

Ефективно впроваджена білінгвальна освіта не є причиною поганого досягнення, а швидше **ліками**. Погане досягненнґ в освіті мовою більшості (напр., головний напрям і перехідна білінгвальна освіта) може бути поборена забезпеченням освіти через мову меншості (напр., двомовні програми, програми успадкованими мовами). Коли учням мови меншості дозволяють оперувати успадкованою мовою в навальному плані, очевидністю (див. розд. 11) стає те, що результатом є успіх, а не невдача. Такий успіх включає вільне володіння мовою більшості (напр., англійською). У США огляд досліджень у США Кращена (Krashen, 1999) приходить до висновку, що «добре розроблені білінгвальні програми спричиняють кращу академічну англійську мову … бо вони надають знання предмету першою мовою учнів, що робить англійську мову, яку учні чують і читають набагаго більш зрозумілою» (с. 7). Так, нестача піддавання англійській мові є популярним, але невідповідним поясненням поганого досягнення. У цьому поясненні не згадано переваги освіти мовою меншості для досягнення. Це невідповідно відшукує відповідь на збільшене навчання мовою більшості, а не збільшення освіти мовою меншості.

По-третє, коли діти білінгви показують погане досягнення, то причиною часто є **невідповідність між домом і школою**. Наприклад, деякі освітні психологи і логопеди радять батькам мов меншин виховувати дітей мовою більшості, мовою школи. Таку невідповідність вбачають не лише в мовних відмінностях, але також у невідповідності в культурі, цінностях і віруваннях. Як екстремальна точка зору, це має тенденцію відображати точку зору більшості, що є асиміляційною, імперіалістичною і навіть пригнічуючою. Очікуванням є те, що дитина і сім'я пристосовуються до головної системи, не те, що система має бути плюралістичною і мати об'єднуючу різноманітність. З такої осиміляційної точки зору рішенням є пристосування рідної мови до головної мови і культури, щоб підготувати дитину до школи.

Альтернативним поглядом є те, що в реальності шкільна система має бути достатньо гнучкою, щоб поєднувати рідну мову і культуру. Невідповідність між домом і школою може позитивно адресуватися «сильними» формами білінгвальної освіти для мови меншості (див. розд. 11). За допомогою подвійних мовних програм і програм успадкованою мовою, включаючи батьків в управління школою, залучаючи батьків як батьків та учасників в освіті дитини (напр., парна схема читання), невідповідність може стати поєднанням. Доповнюючий і невід'ємний наслідок є тоді очевидним: білінгвізм, подвійна грамотність і бікультуралізм.

По-четверте, недостатнє досягнення можливо пов'язати з соціоекономічними чинниками, які оточують групу мови меншини. Деякі типові обставини описані Труеба (Trueba, 1991: 53):

Багато дітей іммігрантів і біженців мають життя в бідноті та в ізоляції у заповнених натовпом оселях, де їм не вистачає приватності, туалету і засобів душу і основної медичної допомоги. У деяких випадках життя мігранта для дітей позначає погане ставлення, погане харчування, погане здоров'я, незнання і недогляд.

Крашен (Krashen, 1999) зробив огляд **рівнів відрахування** у США латиноамериканських молодих дорослих. Він зробив висновок, що такі молоді дорослі більш імовірно будуть виключені (напр., 1 з 12 нелатиноамериканців у порівнянні з 1 з 5 латиноамериканців). Однак, коли молоді латиноамериканці здобули білінгвальну освіту, рівні виключення знизилися. Здається, що виключення пов'язане з соціоекономічними чинниками, як-от, відносна матеріальна скрута і оточення грамотності вдома. Коли такі чинники беруть до уваги, молоді латиноамериканці мають такий самий рівень або приблизно такий самий рівень виключення, як і інші групи.

Соціоекономіний статус є широким терміном, що справедливо вказує на визначену причину поганого досягнення мови меншості. Це забезпечує приклад важливості не звинувачувати жертву, але аналізувати соціальні риси, що сприяють поганому досягненню. Таким рисами може бути відносне економічне погіршення, матеріальні обставини і умови життя, як і психологічні та соціальні риси, як дискримінація, расові упередження, депресія і чуття мобілізаційної неповноцінності.

У той час, як соціоекономічні чинники є сильним поясненням поганого досягення мов меншин, потрібно висловити дві обережності. Соціоекономічний статус не пояснює, чому різні мовні меншини з подібним соціоекономічним статусом можуть по-різному оперувати в школі. Різні ідеології або орієнтації можуть різнитися між та в межах груп мов меншин. Соціокультурні чинники в межах або між етнічними групами є не лише соціоекономічний статус, вони необхідні, щоб розпочати розробляти вирівнювання між досягненням та недосягненням мов меншини.

Це піднімає інше запитання. Погане досягнення неможливо просто пов'язати з однією справою. Ніщо не є таким простим. Порівняння недостатнього досягнення має бути складним, включати велику кількість чинників. Ці чинники будуть взаємодіяти разом і не будуть лише ефективними «залишеними осторонь». Наприклад, широкі ярлики, як-от, соціоекономічний статус має бути реконструйованим у більш витончені передумови недостатнього досягнення (напр., ставлення батьків до освіти, грамотності, матеріальні й економічні умови вдома). Чинники вдома будуть потім взаємодіяти зі шкільними чинниками, забезпечуючи велику кількість різноманітних шляхів, що можуть призвести до шкільного успіху або невдачі. Є багато рецептів успіху і невдачі з різноманітними інгредієнтами, що можуть взаємодіяти складним шляхом. Однак соціоекономічні і соціокультурні риси є важливими інгредієнтами в більшості вирівняннях поганих досягнень. Замість того, щоб бути статичним поясненням політичної кризи, дії мають призвести до змін і підсилення. Після пояснення має прийти трансформація.

По-п'яте, частиною вирівнянь поганого досягнення мовою меншини є **тип школи**, яку відвідує дитина. У розділах 10 і 11 освітлено різноманітні результати дітей мови меншини у «сильній» в порівнянні зі «слабкою» формами білінгвальної освіти. Та сама дитина намагатиметься досягнути більшого, якщо буде залучена до програм, які використовують успадковану мову як середовище навчання, а не до програм, які намагаються замінити рідну мову якомога швидше. Тому, коли дитина або група мови меншини має недостатнє досягнення, потрібно ретельно переглянути шкільну систему. Система, яка пригнічує рідну мову, ймовірно частково є поясненням, чому особи або етнічні групи мають недостатні досягнення, якщо такі проблеми існують (Каммінс (Cummins, 2000a)).

По-шосте, «тип школи» є широкою назвою, під якою можуть існувати кращі і гірші школи головного напрямку, визначні і посередні двомовні школи і мовні школи з успадкованою мовою високої якості і неналежної якості. Там, де існує недостатнє досягнення, інколи занадто просто покласти провину на тип школи, а не копати глибше, щоб знайти специфічні причини. У розділі 13 розглянуті деякі якості, які необхідно розглянути, щоб встановити **якість освіти** для дітей мови меншини (напр., забезпечення, етнічне походження і білінгвізм учителів, відданість учителів білінгвальній освіті, баланс мови меншості і мови більшості учнів у класі, використання і послідовність обох

мов у навчальному плані в різних класах, системи нагород для збагачення мови меншини і культури, необхідні ресурси навчального плану і залучення батьків). «Сильні» форми білінгвальної освіти не є моментальною гарантією якості освіти. Зменшення і усунення поганого досягнення залежить від процесу активності в класі, не лише стилю освіти.

По-сьоме, погані досягнення можуть бути через **реальні труднощі в навчанні** і потребі у деяких формах особливої освіти. Важливо розмежувати між реальними й очевидними труднощами в навчанні. Занадто часто дітей-білінгвів називають як таких, що мають труднощі у навчанні через їхній білінгвізм (Бака і Сервантес (Baca & Cervantes, 1998)). Як ми обговорювали в цьому пункті, причини очевидних проблем у навчанні можуть бути набагато меншими в дитини і набагато більшими в школі або в системі освіти. Дитину сприймають за таку, що має труднощі в навчанні, коли проблема може знаходитися у від'ємній, асимілятивній системі, яка сама по собі створює негативні ставлення і низьку мотивацію. У головному підході «тонути або плавати, «потоплення» може стосуватися критично налаштованої системи і байдужих методів викладання, а не індивідуальних проблем навчання. Однак, крім проблем навчання, породжених системою і школою, будуть білінгви зі справжніми труднощами в навчанні (Каммінс (Cummins, 2000a)). Суттєвим початком є розмежувати між реальними, справжніми індивідуальними складнощами в навчанні і проблемами, спричиненими чинниками поза особою.

Таке **розмежування між реальним і очевидним**, особисті проблеми, породжені системою і ті, що піддаються виправленню, фокусують увагу на альтернативах. Коли існує погане досягнення, ми звинувачуватимемо жертву, вчителя або школу, або систему освіти? Звинувачення студента-білінгва стосується переважно поганої мови, слабкої мотивації, культурно неприйнятної поведінки, низьких особистих очікувань і очікувань батьків, слабкої підтримки батьків, матеріальної втрати вдома в нестача підтримки спільноти. На відміну від цього, звинувачення школи часто є неадекватним діагнозом, невідповідним навчальним планом, низькими очікуваннями вчителів від учнів-білінгвів, непідготовлені вчителі або вчителі неспеціалісти, великі класи учнів, погані ресурси, занепадаючий етнос і погане керівництво.

Коли відбуваються оцінювання, тести й екзамени, і серед осіб, і груп мови меншини наявні показники, чи підтвердять це упередження проти дітей-білінгвів і етнічних груп? Чи можемо ми використовувати оцінювання, щоб виявити недоліки в архітектурі шкільної системи і дизайні навчального плану і не звинувачувати дитину? Як виявлено в цьому пункті, погані досягнення переважно ставлять у провину дітям і групам мови меншини. Хоча часто витлумачення пояснюється чинниками поза особою. Цю дискусію поширено розглядом білінгвів з особливими потребами і особливою білінгвальною освітою.

ВИСНОВКИ

Три висновки. По-перше, інколи є сприйняття, що освітня політика є відносно статичною, консервативною і повільно змінюється. Історія білінгвальної освіти у США переважно спростовує такі погляди. Така історія показує, що існує постійна зміна, постійний дух ідей та ідеології. Одним висновком є те, що зміни завжди відбуватимуться в політиці і забезпеченні білінгвальної освіти. Ніщо не є статичним. Коли будуть періоди, коли білінгвальну освіту критикують, забороняють і відхиляють, будуть реакції з можливістю більш позитивних сприятливих періодів попереду. Непевність і постійна зміна забезпечують для білінгвальної освіти можливість прогресувати.

По-друге, висновок не має бути лише в тому, що білінгвальна освіта лише рухається в напрямку: від більш позитивного «золотого» часу до відхилення і відмови. Історія білінгвальної освіти в Країні Басків і Вельсі слідує за прямою послідовністю з США. У цих країнах білінгвальна освіта зробила рух від відмови і пригнічення до періоду знаного поширення. З того часу, як мову басків і вельську мову забороняли в класі, існує поточне широко розповсюджене сприйняття і забезпечення білінгвальної освіти в цих країнах.

По-третє, поточною міжнародною проблемою є погані досягнення багатьох учнів мови меншини. Легко, але неправильно, звинувачувати в цьому білінгвізм або недостатній досвід у вивченні мови більшості. Натомість, розбіжність у досягненнях часто стосується невдачі використовувати здібність дитини і її досягнення, які наявні в рідній мові. Інколи в розбіжностях в досягненнях звинувачують мову, в той час, як справжні корені розміщені у відносно зубожілих економічному, соціальному й освітньому середовищах, які мають, наприклад, іммігранти. Для таких учнів білінгвальна освіта, залучає рідну мову, перетворюється на ліки, а не причину поганих досягнень.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Білінгвальна освіта має історію протяжністю 5000 або більше років і поточні рухи потрібно зрозуміти в історичному контексті минулого століття.
- Білінгвальна освіта в Сполучених Штатах має історію, що швидко змінюється, де з самого початку був дозвіл білінгвальної освіти. В останні десятиріччя середовище було більш обмеженим (напр., закон Жодна дитина не залишена поза увагою, 2001). Однак сьогодні двомовні школи мають вдалі можливості.
- Реальні причини поганих досягнень мають тенденцію знаходитися у відносно соціальному й економічному пригніченні, школа, що відхиляє рідну мову й культуру дитини, має часом реальні труднощі в навчанні.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CRAWFORD, J., 2000, *At War With Diversity*. Clevedon: Multilingual Matters.

CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom.* Los Angeles: Bilingual Education Services.

MIGUEL, G. S., 2004, *Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States 1960-2001*. Denton, Texas: University of North Texas Press.

VALDES, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools.* New York: Teachers College Press.

Найновіші статті з теми дивіться в журналі *Міжнародний журнал білінгвізму і білінгвальної освіти (International Journal of Bilingualism and Bilingual Education).*

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Відвідайте одну або більше шкіл і запитайте про історію програм білінгвальної освіти або мовних програм у школі. Якою була мета школи щодо мов? Чи змінилися ці цілі за останні 10 або 20 років? Як вчителі сприймають те, що першу або другу мову дітей ігнорують? Чи ці питання стосуються «розбіжностей у досягненнях» у школі? Якщо так, які пояснення вчителі надають поганим досягненням.
2. Використовуючи документи, проводячи співбесіди, відвідуючи школи або адміністрації, намагайтеся знайти історію мови або білінгвальної освіти в межах окремої спільноти. Також розгляньте, які знаки і символи мови є в межах спільноти. Наприклад, на плакатах, у газетах, засобах масової інформації і діяльності спільноти, чи є більше, ніж одне застосування?
3. Відвідайте сайт Інституту Мовної й Освітньої політики (Institute for Language and Education Policy – ILEP) http://www.ellad-vocates.org/. Оберіть один з нещодавніх постів або статей про федеральну політику США щодо тих, хто вивчає англійську мову. Зробіть плакат, щоб коротко продумувати головні питання й аргументи інституту або індивідуального автора. Наприкінці плакату вкажіть, чи Ви погоджуєтесь чи не погоджуєтесь з автором, поясніть чому.

РОЗДІЛ 10

ТИПИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ВСТУП

ТИПОЛОГІЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ЗАГАЛЬНА ОСВІТА/ПОГЛИНАННЯ

ІНТЕГРОВАНА ОСВІТА З ВИРІВНЮВАННЯМ КЛАСІВ

ОСВІТА, ЗАСНОВАНА НА СЕГРЕГАЦІЇ

ПЕРЕХІДНА БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА

ІНТЕГРОВАНА ОСВІТА
З ВИКЛАДАННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

ВІДОКРЕМЛЕНА ОСВІТА

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 10

ТИПИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ВСТУП

До сьогодні термін «білінгвальна освіта» використовували як однозначний і самоочевидний. Насправді все навпаки. Білінгвальна освіта є **спрощеним ярликом для складного феномену**. Спочатку потрібно відокремити (1) освіту, у якій використовують обидві мови, і (2) монолінгвальну освіту другою мовою, яку зазвичай застосовують для дітей мови меншини. Це відмінність між (1) класом, де формальне навчання сприяє білінгвізму, і (2) класом, у якому присутні діти-білінгви, але навчальний план не сприяє білінгвізму. Широке розуміння терміна «білінгвальна освіта» застосовують в обох ситуаціях, через що термін постає неоднозначним і нечітким. Цей розділ допомагає зрозуміти «білінгвальну освіту» з опертям на основні типи білінгвлальної освіти. Насамперед потрібне знайти відмінності у цілях білінгвальної освіти, тобто між перехідними типами і типами збереження.

Перехідна білінгвальна освіта має на меті перемістити дитину від рідної мови меншості до домінантної мови більшості. Соціальна й культурна асиміляція до мови більшості є основною метою. **Збереження** білінгвальної освіти дає змогу зберегти дитині мову меншини, культуру й ідентичність, з якою вона асоціюється (напр., освіта ірландською мовою). Отегу і Отто (Otheguy and Otto, 1980) розрізняють **статичне збереження** і **розвивальне збереження**. Статичне збереження має на меті зберегти мовні навички на рівні тих, з якими дитина приходить до школи. Розвивальне збереження прагне розвинути мовні навички учня рідною мовою до вільного рівня володіння і повної подвійної грамотності. Його інколи називають **Білінгвальною освітою збагачення** для дітей мови меншини. (Термін «Білінгвальна освіта збагачення» також застосовують для дітей мови більшості, які вивчають другу мову в Школі). Статичне збереження запобігає втраті рідної мови і не покращує навички першою мовою. Білінгвальна освіта збагачення має на меті поширення індивідуального й групового використання мови меншості, що призводить до **культурного плюралізму** і лінгвістичного різноманіття.

У цій дискусії передбачено, що **цілі** різних форм білінгвальної освіти можуть бути дуже відмінними (Бейкер (Baker, 2006b); Дж. Едвардс (J. Edwards, 2010b)), Фергюсон та ін. (Ferguson *et al.*, 1977) подають 10 прикладів різних цілей білінгвальної освіти.

1. Асимілювати особу або групу в основне суспільство; соціалізувати людей до повної участі у спільноті.
2. Поєднати мультилінгвальне суспільство; об'єднати багатоетнічні, багатоплеменні і багатонаціональні лінгвістично різноманітні штати.
3. Дати змогу людям **спілкуватися** з навколишнім світом.
4. Забезпечити мовні навички, що є ринково потрібними, сприяють **працевлаштуванню** осіб і підвищенню їхнього статусу.
5. Зберегти етнічну й релігійну **ідентичність**.
6. Сприяти зближенню і взаємодії різних лінгвістичних і політичних спільнот.
7. Поширити використання колоніальної мови, соціалізувати все населення **в колоніальне існування**.
8. Зміцнити групи еліти і зберегти їхню привілейовану позицію в суспільстві.
9. Законодавчо закріпити рівний **статус** мовам нерівного статусу в щоденному житті.
10. Розширити **розуміння** мови і культури.

У цьому списку показано, що різні типи білінгвальної освіти мають різноманітні філософії й політики про цілі білінгвальної освіти, які подекуди суперечить одна одній. На думку Бейкера (Baker, 2010c), білінгвальна освіта має чотири основні сучасні перспективи: як частина мовного планування (див. розд. 3), політики (див. розд. 17 і 18), економіки та економічної ефективності (див. розд. 19) і педагогіки (див. розд. 13). Білінгвальна освіта стосується не лише освіти. Наявні соціоекономічні, політичні й економічні питання, що спостерігаються під час дебатів про забезпечення білінгвальної освіти, особливо економіки.

ТИПОЛОГІЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Типологія білінгвлаьної освіти допомагає проілюструвати різноманітні цілі «білінгвлаьної освіти» і наявна в наступній таблиці. Зображено десять типів мовної освіти. Гарсіа (Garcia, 2009a) і Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 2000) подають багато цих різних типів освіти по всьому світі. Десять різних типів програм мають чисельні різновиди, на що вказують 90 типів білінгвальної освіти Маккея (Mackey, 1970). Зазтосування білінгвальної освіти дозволяє досягти навіть більшій різноманітності (Кенос (Cenoz, 2009)).

Однак одним із внутрішніх обмежень типологій є те, що не всі приклади з реального життя легко піддаються класифікації. Наприклад, закінчення елітної школи у Швейцарії і класи в Уельсі, де носіїв вельської мови як першої, навчають за допомогою «занурення» в англійську мову, ніби вониє її носіями як першої мови, сприяють спрощенню класифікацію, однак залишають місце для дискусій і міркувань (Меджа (Mejia, 2002)). Це добре проілюстровано О. Гарсіа та Бартлетт (O. Garcia and Bartlett, 2007), які вивчали старші класи школи імені Грегоріо Луперона в Нью Йорку. Школа є **гібридом** між збереженням (успадкованої) білінгвальної освіти і перехідної білінгвальної

освіти. Ця школа також відрізняється від тих, де англійську мову вивчають індивідуально, бо до соціального процесу включена ідентичність цілої мовної спільноти домініканських учнів. Іспанській мові надають високого статусу, тому білінгвізм є нормою. У той самий час, точним наукам навчають навчають англійською мовою. Така школа нелегко вміщується у типологію.

Якщо типологія стосується шкільних програм, то білінгвальна освіта може продовжуватися від народження до смерті і включати дошкільну, шкільну, вищу освіту й освіту на все життя. Зацікавленість білінгвальною освітою на **університетському рівні** зростає. Це, зокрема, стосується залучення мов меншин як середовища для навчання, білінгвальних лекцій (напр., використання перекладу), ідентичності мультилінгвальних студентів університету і поступового руху від білінгвальної шкільної освіти до університської (див. Ван Дер Вальт (Van Der Walt, 2006); Пріс і Мартін (Preece & Martin, 2010)).

Типології мають цінність для концептуальної ясності і порівняння у різних культурах і контекстах, але вони мають і обмеження: (1) моделі пропонують статичні системи, у той час як білінгвальні школи і класи постійно розвиваються й еволюціонують (як виявила коротка історія з білінгвлаьної освіти у США); (2) існують широкі й різні варіації усередині моделі; (3) моделі стосуються «входу» і «виходу» в системі освіти, але зрідка стосуються процесу в класі; (4) моделі не пояснюють успіх або невдачу або відносну ефективність різних типів білінгвальної освіти; (5) моделі є не теоретичними, точнимий й істотними порівняно зі складними індивідуальними школами, мають тенденцію до спрощення без будь-якого співчуття; (6) моделі часто належать до одного контексту (напр., Канада) і не можуть бути експортованими або імпортованими без традицій та ідеології розгляду нового контексту; (7) моделі походять з країн Північної Півкулі, особливо Північної Америки та Європи, водночас традиції Південної Півкулі слабо представлені (Бенсон (Benson, 2009); Хью і Скутнабб-Кангас (Heugh & Skutnabb-Kangas, 2010)); (8) зазвичай моделі – це не те, що політики, адміністратори й, особливо, вчителі розповідають про білінгвальну освіту. На думку Бейкера (Baker, 2008a), важливішим є визначати ключові виміри і питання, з якими змінюються білінгвальні школи, як-от профіль мови дитини і баланс мов, використання мов у класній кімнаті, профіль мови викладацького складу школи, навчальні ресурси, розвиток штату і залучення батьків.

Стисло розглянемо кожен з 10 типів програм у цьому й наступному розділі.

МОНОЛІНГВАЛЬНІ ФОРМИ ОСВІТИ ДЛЯ БІЛІНГВІВ

Тип програми	**Типовий тип дитини**	**Мова в класі**	**Соціальна й освітня мета**	**Мета наслідку мови**
ОСНОВНА /	мова	мова	асиміляція/	монолінгвізм

ПОГЛИНАННЯ (Структуроване занурення)	меншості	більшості	від'ємний контекст	
ОСНОВНА / ПОГЛИНАННЯ з видаленням класів / змістове вивчення другої мови	мова меншості	мова більшості з видаленням уроків другою мовою	асиміляція/ від'ємний контекст	монолінгвізм
РАСОВА ДИСКРИМІНАЦІЯ	мова меншості	мова меншості (навязана, немає вибору)	Расова ізоляція	монолінгвізм

СЛАБКІ ФОРМИ ОСВІТИ ДЛЯ БІЛІНГВІВ

Тип програми	**Типовий тип дитини**	**Мова в класі**	**Соціальна й освітня мета**	**Мета наслідку мови**
ПЕРЕХІДНА	мова меншості	рух від мови меншості до мови більшості	асиміляція/ від'ємний контекст	відносний монолінгвізм
ОСНОВНА з викладанням іноземної мови	мова більшості	мова більшості з уроками М 2/ ІМ	обмежене збагачення	обмежений білінгвізм
ВІДОКРЕМЛЕННЯ	мова меншості	мова меншості (за вибором)	відокремлення/ автономія	обмежений білінгвізм

СИЛЬНІ ФОРМИ ОСВІТИ ДЛЯ БІЛІНГВІЗМУ АБО ПОДВІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ

Тип програми	**Типовий тип дитини**	**Мова в класі**	**Соціальна й освітня мета**	**Мета наслідку мови**
ЗАНУРЕННЯ	мова більшості	білінгвальний з початковим наголосом на М 2	Плюралізм і збагачення. доповнювальний	Білінгвізм і подвійна грамотність
ЗБЕРЕЖЕННЯ / УСПАДКОВАНА	мова меншості	білінгвальний з початковим	Збереження, Плюралізм і	Білінгвізм і подвійна

МОВА		наголосом на М 1	збагачення. доповнюючий	грамотність
ПОДВІЙНИЙ ШЛЯХ / ПОДВІЙНА МОВА	змішана мова меншості і більшості	меншості і більшості	Збереження, Плюралізм і збагачення. доповнювальний	Білінгвізм і подвійна грамотність
ЗБЕРЕЖЕННЯ БІЛІНГВІЗМУ	мова більшості	дві мови більшості плюралізм	Збереження, грамотність двома амовами і збагачення. доповнювальний	білінгвізм

Примітки:

1. М2 = друга мова; М1 = перша мова; ІМ = іноземна мова.
2. Цю таблицб основано на дискусіях з Рфелією Гарсією, яка поширює це до 14 типів у Гарсія (Garcia, 2009a).
3. Кенос (Cenoz, 2009) надає належну дискусію типології мультилінгвальної освіти.
4. Див. у Мангубхаї (Mangubhai, 2002) як таку типологію можливо використовувати у планування освітньої мови.

ЗАГАЛЬНА ОСВІТА/ПОГЛИНАННЯ

Коли учнів мови меншини розподіляють у загальноосвітні школи, то застосовують термін «поглинання» для позначення цієї ситуації. «Освіта поглинання» – це ярлик, щоб описати освіту дітей мови меншини в загальній освіті. Однак жодна школа не називає себе школою поглинання. «Головний напрям» – це більш звичний ярлик.

«Поглинання» означає, що учня мови меншини кидають на глибину і очікують, що він якнайшвидше навчиться плавати допоміжних засобів або уроків плавання. Мовою басейну буде мова більшості (напр., англійська у США), а не рідна мова дитини (напр., іспанська). Учня мови меншості цілий день навчатимуть мовою більшості, часто поряд з тими, хто вільно володіє мовою більшості. Очікують, що і вчителі, й учні використовуватимуть у класі лише мову більшості, але не рідну мову. Учні будуть тонуни, боротися або плавати.

У США такий досвід зосереджений у програмах **«Структурованого занурення»** (Бріск (Brisk, 1998)). Програми структурованого занурення призначені лише для учнів мови меншості, а не мови більшості. Як стане очевидним далі у цій книзі, мовний досвід у програмах структурованого занурення є швидше «поглинанням», ніж «зануренням». Такі програми структурованого занурення для носіїв мови меншості проводять мовою

більшості. Першу мову не розвивають, а заміщають мовою більшості. На відміну від учителя поглинання, учитель структурованого занурення використовуватиме спрощену форму мови більшості, і з самого початку дітям інколи розмовляти своєю рідною мовою (Бріск (Brisk, 1998)). Зазвичай немає підтримки рідної мови (Август і Хакута (August & Hakuta, 1977)). У США є також програми «**Захищеної** англійської мови», які є альтернативними щодо програми англійської мови як другої. Оскільки такі програми зумовлюють особливий зміст і матеріали навчального плану, ми обговоримо їх у наступному пункті.

У межах основної освіти США звичним є забезпечення **вивчення англійської як другої мови**. Більшість програм вивчення англійської як другої мови мають на меті розвинути англомовні навички (граматика, словниковий склад і комунікація) для навчального плану та комунікаційних цілей. У **предметно-інтегрованому вивченні англійської мови як другої** учням викладають певні предмети з навчального плану англійською мови, а не лише вчать англійській мові. Таке предметне навчання переважно «забезпечується» за допомогою спрощеного використання мови (а часто і змісту). «Забезпечене» або зрозуміле введення англійської мови вимагає збільшення невербальної комунікації (напр., візуальні засоби, жести), простого синтаксису, повторень і підсумовувань, повільного і чіткого говоріння, а також постійних перевірок, чи розуміють учні матеріал.

Валдес (Valdes, 1998: 7) з'ясувала, що в таких програмах «ті, хто вивчає англійську мову, взаємодіють лише один з одним і з учителями, які викладають їм уроки», і мають недостатньо можливостей чути англійську від однолітків – носіїв англійської мови. Вона також дійшла висновку, що в «забезпечених» заняттях майже неможливим стає піддавання сумніву ідей, критичне мислення і співробітництво. Рівень розуміння англійської мови учнями був невисоким, щоб міркувати на високому рівні, незважаючи на існування когнітивної розумової здатності, що присутня у рідній мові. **Результатом** цього може бути відчай, небажання брати участь у дискусіях, а також припинення навчання у навчальному закладі. Відтак діти залишаються без влади в освіті, економіці й політиці. Потім це точно копіює нерівність і несправедливість, яка існує для багатьох дітей мови меншості поза класом (Валдес (Valdes, 1998)).

В інтенсивному дворічному дослідженні Валдес (Valdes, 2001) подає приклади **парадоксу** політики вивчення англійської мови, задіяні у таких школах США, що можуть закрити доступ до мови і знання, які надають вдали і сили дітям-іммігрантам. Вона показує, що кожен чинник окремо, а також взаємодія всіх чинників у класі часто заважають розвитку англійської мови учня, його досягнень, працевлаштування, громадянських прав, можливостей та самоповаги. Такі чинники включають: зменшеня спілкування другою мовою, бо пропорції вчитель-учень понад 1:3 призводять до пасивного навчання і стратегій«міцної дисципліни», класи з учнів з відмінними мовними компетентністьми, коли рівняються на найслабших учнів. Зміст предмету

спрощують через недостатній розвиток другої мови недостатньо розвинута, а вчителі більше занепокоєні «недосконалими мовним» формами, ніж самим процесом спілкування. Валдес (Valdes, 2001) залучає багаторівневі пояснення. «Нелегко знайти винних. Структури домінування в суспільстві взаємодіють з освітніми структурами й освітніми ідеологіями так само, як і з очікуваннями вчителів і перспективою учнів вибирати можливості» (с. 4).

Виникає багато **критичних зауважень** щодо форм освіти головного напрямку/поглинання, включаючи її видозміни. Діти, які спілкуються мовами меншини, особливо в перші місяці шкільної освіти, часто майже не розуміють того, про що говорить учитель. Цих учителів нечасто готують за методиками викладання англійської мови як другої мови, у них може бути мало досвіду, щоб видозмінити навчання і пристосуватися до таких дітей. Караскувілло і Родрігес (Carrasquillo and Rodriguez, 2002) вважають, що:

Багато учнів, які мають обмежений рівень володіння англійською мовою, не отримають спеціалізованого мовного постачання, бо їх розподілили у звичайні класи, де вони навчаються за головним напрямом з дітьми, які є носіями англійської мови, незважаючи на їхні обмеження розуміти викладання англійською мовою. Це означає, що учнів з обмеженим рівнем володіння англійською навчають звичайні вчителі, які можуть мати або не мати підтримки спеціаліста з мови. Зрештою, більшість учнів з обмеженим рівнем володіння англійською, отримують навчають учителі здебільшого спеціально для цього не підготовлені.

В іншому дослідженні в Нью-Йорку Менкен (Menken, 2009, 2011) показує, що ті, хто вивчає англійську, навіть після семи років початкової освіти англійською мовою приходять у старшу школу, маючи обмежену академічну грамотність англійською мовою. У той час, як їхні знання англійської мови є достатнім для досягнення соціальних і основних академічних цілей, їх недостатньо для того, щоб впоратися з навчальним планом старшої школи. Також їхні навички щодо володіння грамотністю рідні мови часто недостатньо розвинуті, щоб читати цією мовою на рівні старшої школи або з такими навичками передавати англомовну грамотність. Оскільки успішність у старшій школі залежить передусім від грамотності, їм складно розвивати свій потенціал.

Основна **мета** такого головного напряму є **асиміляція** носіїв мови меншини, особливо там, де є імміграція (напр., США, Об’єднане Королівство). Там, де меншини корінних мов сприймають як «відмінні» від загального добробуту, головним напрямком стає інтеграція (Кроуфорд (Crawford, 2008)). Школа стає котлом для змішування, щоб допомогти створити спільні соціальні, політичні й економічні ідеали. Як заявив Теодор Рузвельт у 1917 р.:

Ми повинні мати один прапор. Ми повинні мати одну мову. Ми повинні бути мовою Декларації Незалежності, Прощальної адреси Вашингтона, Геттігнсбурзької промови і Другої інагурації Лінкольна. Ми не повинні миритися з будь-якими спробами пригнічувати або витісняти мову і культуру, що прийшла до нас від засновників республіки, мовою або культурою будь-якої європейської країни. Величність нації залежить від швидкості асиміляції чужинців, яких вона зустріла

на своїх берегах. Будь-яка сила, що пробує стримати процес асиміляції, є ворожою силою щодо найвищих інтересів країни (Процитовано у Вагнера (Wagner, 1980:30)).

Майже через 100 років такий дух все ще є сильним у США та в Об'єднаному Королівстві.

У США часто відохочували від мовної різноманітності. Все ще доводять, що лінгвістична гармонія (наявність однієї мови) прискорює здорову й однорідну націю. З цього погляду спільна мова забезпечує спільні ставлення, цілі й цінності. Спільна мова й культура цементують суспільство. Благословенна Богом англомовна Америка – це краще, ніж загроза Вавилонського стовпотворіння. Спільність мови, вважає дехто, потрібна для політичного й суспільного об'єднання. У розділах 17 і 18 це розглянуто докладно.

Значні варіації у мовній здатності студента в класі головного напряму можуть створити **виклики** вчителю під час викладання й управління класом. Якщо в класі є студенти, які вільно володіють мовою більшості, бо є її носіями, а також ті, які її майже не розуміють, завдання вчителя може бути складним. Немає жодних причин вважати, що у формальному навчанні діти швидко і без зусиль набудуть навичок мови більшості, необхідні для вивчення інших предметів. Зазвичай потрібно від п'яти до семи років, або й більше, щоб розвинути формальну й складну класну мову (розд. 8).

Поряд з проблемами мови можуть виникати проблеми соціального й емоційного прилаштування до дітей мови меншості, які навчаються в основній освіті, бо в подальшому багато з них залишають школу. Виключають не лише рідну мову дитини. Здається, що виключають, дискредитують, недооцінюють також ідентичність дитини, батьків, бабусь і дідусів, дім, спільну релігію й культуру. Відхиляють не лише мову учнів. Також відхиляють або виступають проти найсвятішого для дітей: самоповаги, ідентичності, стосунків, коренів, релігії й інколи раси. Мак Кей (McKay, 1988: 341) цитує учня з класу занурення:

Школа була суцільним кошмаром. Я ненавидів ходити до школи і зустрічатися з однокласниками або вчителем. Будь-яка діяльність у класі означала новий показ моєї некомпетентності. Кожна вправа була новим випадком, щоб мої однолітки сміялися з мене або висміювали мене і щоб учитель дивився на мене безнадійно. Мій образ був серйозним комплексом неповноцінності. Я був занепокоєний тим, що не можу нічого зробити правильно. Я відчував, що хочу все кинути.

Скутнабб-Кангас (Skuttnabb-Kangas, 1981, 2000) вказує на стрес навчання через недорозвинену мову в освіті головного напряму. Слухання нової мови вимагає високої концентрації. Діти втомлюються, коли відчувають натиск думати про форми мови, і менше думати про зміст навчальних предметів. Дитина має вбирати інформацію з різних частин навчального плану і вивчати мову у той самий час. Можуть виникати стрес, нестача сомовпевненості, незадоволення і ворожість.

Насправді у багатьох загальноосвітніх школах у США навчаються діти, для яких англійська є другою або третьою мовою і звичайні вчителі мають забезпечити ефективну освіту і стимулювати таких дітей. Такі вчителі потрібні для того, щоб розвинути рівень володіння англійською мовою учнів і навчати їх предмету (див. про підходи до навчання у таких ситуаціях у Каррасквіллло і Родрігес (Carrasquillo & Rodriguez, 2002); Ечеваріа і Грейвс (Echevarria & Graves, 1998); Ечеваріа *та ін.* (Echevarria *et al.*, 2004); Фалтіс (Faltis, 1997)). Сприймаючи таку реальність, Каррасквіллло і Родрігес (Carrasquillo & Rodriguez, 2002) обговорюють поєднані елементи ефективної практики викладання, що включає: знищення соціальних і расових бар'єрів та максимального збільшення рівних можливостей, дати студентам змогу взаємодіяти з носіями англійської мови, які володіють мовою на високому рівні, і такі вчителі розуміють мовні потреби учнів.

ІНТЕГРОВАНА ОСВІТА З ВИРІВНЮВАННЯМ КЛАСІВ

В інтегрованій освіті для вивчення мови більшості класи можуть ділити за рівнями знання мови. Діти мови меншості в інтегрованих школах можуть бути залучені до «комплексних» уроків мовою більшості (напр., англійська як друга мова, програми вирівнювання у СЩА й Об'єднаному Королівстві). Такі програми вирівнювання англійської як другої мови сприяють тому, щоб діти мови меншини навчалися у загальноосвітніх школах, що є кращим, ніж підтримувати вичення англійської мови як другої. Це може бути цінним, коли учнів забезпечують не лише засобами вивчення мови, а також надають шанс навчитися поважати себе і перебувати у повному мовному середовищі навчання.

Однак «витягнуті» діти можуть відставати в сприйнятті змісту навчального плану, за яким навчають інших не в класах вирівнювання. Також може бути клеймо відсутності або вилучення. Дитину з вилученого класу однолітки можуть вважати відсталою, нездатною або такою, що відстає в англійській мові. Уроки англійської мови як другої можуть проводитися в США, але Овандо та ін. (Ovando *et al.*, 2003) вважають, що вони часто неефективні:

Проблемами цієї моделлі є це обмеження учнів у доступі до повного навчального плану, нестача узгодженого навчального плану вчителями на рівні певного класу, відсутність доступу до початкової освіти, щоб не відставати від академічної роботи на рівні класу під час вивчення англійської мови. У суспільстві вважають, що мова, якою дитина розмовляє, є проблемою, яку необхідно усунути й учні часто відчувають, що на них певне клеймо, бо вони відвідують уроки, які вважають уроками для тих, хто відтсає в розвитку (с. 73).

Одним із різновидів цього є назва **Захищена англійська мова, або Захищене змістове навчання** (спеціально сплановане навчання англійською мовою), де учнів мови меншини США навчають навчальному

плану за допомогою спрощеної лексики, а також цільових матеріалів і методів (як-от: колективне навчання, використання невербальної комунікації, візуальні засоби, демонстрації, досвід підняття рук і постійні перевірки ступеня розуміння мови, щоб навчання «мало сенс») але лише через англомовне середовище (Фалтіс (Faltis, 1997), Фалтіс і Гудельсон (Faltis & Hudelson, 1998), Ечеваріа і Грейвс(Echevarria & Graves, 1998)). У Захищеній англійській мові, або Захищеному змістовому навчанні зміст і матеріали навчального плану розвинені і організовані так, щоб вони відповідали рівню володіння англійською мовою учнів (зрозуміле введення). Захищена англійська мова, або Захищене змістове навчання відрізняються від навчання англійської мови як другої, бо під час викладання англійської мови як другої, роблять акцент на вивченні англійської мовя як лінгвістичної системи (Фалтіс (Faltis, 1997), Фалтіс і Гудельсон (Faltis & Hudelson, 1998), Ечеваріа і Грейвс (Echevarria & Graves, 1998), Ечеваріа та ін. (Echevarria *et al*, 2004)). На відміну від нього, Захищене змістове навчання передбачає знання змісту навчального плану, розуміння і навички як цілі. Ечеваріа *та ін*. (Echevarria *et al*, 2004) пропонує модель прихованого навчання з Протоколом захищеного споглядання навчання (Sheltered Instruction Observation Protocol – SIOP), що забезпечує засоби спостереження та обрахування впровадження вчителем якісного захищеного навчання, який викладає змістовий матеріал для тих, хто вивчає англійську мову. Нещодавно це стало частиною Двостороннього протоколу спостереження занурення (TWIOP – Two Way Immersion Observation Protocol), що додає культурі цілі до добре визначеного і досконалого підходу до навчання (Говард *та ін*. (Howard *et al*., 2006)).

Захищене змістове викладання може включати тимчасове відмежування від носіїв англійської мови як першої (Ечеваріа і Грейвс (Echevarria & Graves, 1998); Овандо *та ін*. (Ovando *et al*., 2003)). Тимчасове вилучення може мати позитивні риси. Таке відокремлення може забезпечити:

1. учні мають більше можливостей брати участь у навчанні (вони можуть бути менш сором'язливими , бо немає конкурентності або порівняння з носіями англійської мови як першої);
2. учителі краще розуміють лінгвістичні, культурні й освітні потреби однорідних груп учнів;
3. колективна ідентичність серед учнів у подібній ситуації (Фалтіс (Faltis, 1993a, 1993b)).

Однак таке мовне відокремлення відхиляє рольові моделі першої мови; може забезпечити соціальну ізоляцію, яка має відтинок клейма, і підсилити негативні стереотипи; може заохотити навішування на учнів ярликів як неповноцінних у лінгвістиці та в освіті, обездолених і таких, яких потрібно постійно виправляти; і може спричинити нерівності у ставленні до учнів (напр., у матеріалах навчального плану і нестачі відповідної підготовки вчителів).

ОСВІТА, ЗАСНОВАНА НА СЕГРЕГАЦІЇ

Формою освіти «лише для мов меншин» є мовна освіта, заснована на расовій сегрегації (Мангубхаї (Mangubhai, 2002); Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1981, 2000). Це відбувається доволі рідко. Освіта, заснована на сегрегації, відбувається тоді, коли носії мов меншин не мають доступу до цих програм або шкіл, які відвідують носії мови більшості. Таке відокремлення може бути закріплене законом (de jure) або спостерігатися на практиці (de facto).

Монолінгвальна освіта через мову меншини – це **апартеїд** (напр., забезпечувати освіту для жителів колонії лише рідною мовою). Правляча еліта надає перевагу освіті виключно мовою меншини, щоб зберігати підкорення і сегрегацію. Такі мовні меншини «не вивчають достатньо мови влади, щоб мати змогу впливати на суспільство або оволодівати спільною мовою з іншими підкореними групами, спільним простором для спілкування й аналізу (Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1981: 128). Освіта, заснована на расовій сегрегації, змушує монолінгвальну мовну політику бути відносно безвладною.

ПЕРЕХІДНА БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА

У той час, коли основний напрям освіти є домінантною моделлю у США для дітей мови меншини, перехідна білінгвальна освіта була поширеним типом білінгвальної освіти у США і тією формою, яку найбільше підтримував Пункт VII (див. розд. 9). Метою перехідної білінгвальної освіти є **асиміляція.** Вона відрізняється від освіти поглинання тим, що учням мови меншини тимчасово дозволено використовувати рідну мову. Таких дітей недовго навчають рідною мовою, поки вони не досягнуть достатнього рівня володіння мовою більшості, щоб впоратися з освітою основного напряму. Так, перехідна освіта є коротким, тимчасовим плаванням в одному басейні, поки дитину не вважатимуть спроможною перейти до головного басейну. Метою є збільшити використання мови більшості в класі, водночас пропорційно зменшуючи використання рідної мови в класі (Вілларрел (Villarreal, 1999)).

Освітня цілеспрямованість базується на сприйнятій мові, соціальних та економічних пріоритетах: дітям потрібно функціонувати мовою більшості у суспільстві. Аргументом є те, що якщо швидко не досягти компетенції мовою більшості, діти відставатимуть від однолітків мови більшості (Мічелл *та ін.* (Mitchell *et al*., 1999). Так, аргументи про те, що учні мають рівні можливості і краще встигають свідчать на користь таких перехідних програм. Цінність таких програм розглядається у розділі 12.

Перехідну білінгвальну освіту (Transitional bilingual education – TBE) можна розподілити на два головних типи: раннє зникнення і пізнє зникнення. Історично (напр., 1980-ті і 1990-ті у США) переважали програми білінгвальної освіти раннього зникнення. Програма перехідної білінгвлаьної освіти раннього

зникнення стосується максимум двох років, щоб допомогти учням навчатися, використовуючи рідну мову. Програма перехідної білінгвлаьної освіти пізнього зникнення дозволяє приблизно 40 % учням навчатися рідною мовою до шостого класу. Деякі програми для старших учнів, які отримали освіту рідною мовою, іммігрували і потребують переходу до класів основних напрямів навчання (серпень, 2002).

Овандо *та ін.* (Ovando *et al.*, 2003) критикує цю модель перехідної білінгвальної освіти за те, що вона відстала, компенсаторна і відмежована, підриває статус кво, відокремлюючи мови учнів мови меншини від основного напряму і в такий спосіб відтворюючи відмінності у владі і прогресі для тих, хто має низький статус у класі. Також програмі перехідної білінгвальної освіти потрібно так багато часу, щоб навчати англійської мови, що академічний зміст і когнітивна складність залишку навчального плану послаблюється.

У той час як монолінгвізм мовою більшості є метою перехідної білінгвальної освіти, учителям або їхнім асистентам потрібно бути білінгвами. Тимчасове використання рідної мови вимагає, наприклад, іспаномовного вчителя, який міг би з розмінням і більш успішно навчати іспаномовних учнів англійської мови, ніж учителі, які розмовляють лише англійською мовою. Перший може переходити з однієї мови на іншу і бути чутливішим до мови дітей. Однак **учитель-білінгв** може випадково посилити перехідуз однієї мови на іншу й асиміляцію в культуру більшості. Такі вчителі можуть сприяти переходу від рідної мови на шкільну мову у межах своєї власної культурної групи. Учитель англо-американець не розумітиме представників латиноамериканської меншини; роботу переходу на іншу мову краще виконувати вчителю-білінгву.

Аналогічно, школи, які мають перехідні програми, можуть мати білінгвальний **викладацький склад**. Люди, які мають владу і престиж, зокрема директори та заступники директорів, часто є англомовними монолінгвами (Гарсіа (Garcia, 1993)). Люди з найменшою владою і статусом є кухарями, прибиральницями тощо, які, наприклад, розмовляють мовою меншості, як іспанська. Формальною мовою є англійська, мовою обслуговувального персоналу може бути іспанська. Мовою вивчення є мова влади і престижу. Мовою, яку можна забути, – це мова обслуговування, клейма й позору.

Однак такі латиноамериканські вчителі можуть визнавати потреби і бажання своїх рідних спільнот. Такі спільноти можуть бажати, щоб їхня молодь розмовляла англійською у початковій освіті, але відрізнятися від адміністрації, яка прагне зберегти іспанську мову (Гарсіа (Garcia, 1991)). Латиноамериканські вчителі можуть продовжувати навчати англійську мову у перехідній білінгвальній освіті, але також намагатися зберегти для дітей іспанську мову, стаючи союзниками суспільства, а не лише союзниками політиків і бюрократів.

Перехідна модель наявна не лише у США. Там, де є мова більшості і багато іммігрантів, часто очікують від освіти забезпечення лінгвістичного і культурного переходу. В **Англії**, наприклад, мови, відмінні від англійської, використовують в класі лише коли є швидкий перехід до мови більшості (Гріс (Greese, 2004)). Аргумент щодо цього прагматичний. У класі, де навчається 30 учнів, може бути багато успадкованих мов. Існує так багато мов іммігрантів (напр., понад 300 у Лондоні), які навіть заявляють про неможливість білінгвальної освіти. Натомість від етнічних спільнот Об'єднаного Королівства очікують, що вони сприятимуть збереженню рідних мов, а не шкіл основного напряму (див. розд. 6). Наявні ситуації, коли дитина є білінгвом лише у класі (напр., школа в сільській місцевості), і така ізоляція вимагає власного переходу, процесу стимуляції, оцінювання і стратегічного навчання (див. Статхам (Statham, 2008)).

В Об'єднаному Королівстві в деяких початкових і середніх школах наявна підтримка викладацького складу у вигляді програми «Англійська як додаткова мова» ('English as additional language – EAL). Вона розроблена для того, щоб допомогти переходу. Така підтримка викладацького складу прогами «Англійська як додаткова мова» забезпечує індивідуальну підтримку дітей, яка полягає у перекладі за необхідності, навчанні в команді з класним учителем, а часом і цілим класом у сесіях розповіді білінгвлаьлних історій (Бурне (Bourne, 2001b)). Однак учителі, які працюють за програмою «Англійська як додаткова мова», можуть думати, що використання не-англійської мови є невідповідним процесу навчання, і тому використовують переважно англійську мову.

В обох контекстах мови більшості і мови меншості інколи є перехідні **Центри для новоприбулих**. Наприклад, у США для нещодавніх іммігрантів і біженців можливо задіювати програми для новоприбулих, особливо якщо вони прибувають у США як старші студенти (напр., рівень старшої школи). У вельськомовних регіонах носіїв англійської часто розміщують у **Центри Запізнілих (новоприбулих),** щоб швидко вивчати вельську мову раніше, ніж переходити до білінгвлаьних початкових шкіл або старших шкіл головного напрямку (Брентналл *та ін*. (Brentnall *et al.*, 2009). Коельхо (Coelho, 1998) подає канадський приклад і робить важливу пораду експерту щодо ефективної практики. Такі центри забезпечують перехідний досвід «поглинання шоку» культурно, емоційно й лінгвістично. У захищеному привітному і підтримувальному середовищі новоприбульці можуть пристосуватися до нової мови, отримати орієнтацію на нове суспільство, адаптуватися до нової культури за один або два семестри, або один або два роки. Учень з низьким рівнем навичок грамотності може залишитися в центрі довше.

Сейл *та ін*. (Sale *et al*., 2003) подають докладно коментують приклад «поглинання шоку», **спостережений у** початковій **школі** у Міссіссагуа (Онтаріо, Канада). Маючи багато іммігрантів, школа розвинула докладне прийняття протоколу (напр., з'ясувати історію навчання дитини), діяльність

орієнтації (напр., учитель англійської мови як другої стає приятелем, роз'яснює батькам шкільний навчальний план, відповідає на запитання батьків і дітей) плюс оцінювання попереднього навчання дитини, щоб спроектувати програму навчання та інтеграцію в школу.

Вивчення випадку відображає рекомендації Вадеса (Valdes, 2001), як ставитися до програм англійської мови як другої у США: розвивати академічну англійську мову (та міжособистісну англійську), так що учні можуть бути успішними у школі і в суспільстві, розбудовували свою академічну силу, яка існує; всі вчителі школи мають розділяти відповідальність за дітей-іммігрантів, не лише вчителі англійської мови, як другої; й інтегрувати, учнів-іммігрантів у школі, а не ізолювати їх.

Такі діти-іммігранти також навчаються у середній школі. Для них пропонують довготермінові програми вивчення англійської мови подовжена формальна освіти на рівні початкової школи. У старшій школі можуть бути поодинокі білінгви, які відвідували початкову школу протягом семи або більше років, але не здобули навичок англійською мовою або англомовної грамотності, щоб упоратися з основним напрямом навчального плану разом з тими новоприбульцями, які можуть мати сильні або слабкі навички і грамотність рідною мовою. Серед таких груп спостерігають великий відсоток учнів, які залишають школу або мають погану успішність (Менкен (Menken, 2008a); Менкен (Menken, 2011).

ІНТЕГРОВАНА ОСВІТА (З ВИКЛАДАННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

У США, Австралії, Канаді і деяких країнах Європи більшість школярів, які вивчають мови більшості, здобувають освіту рідною мовою. Наприклад, діти, чиї батьки є англомовними монолінгвами, відвідують школу, де англійська є єдиним середовищем навчання (часто з викладанням іншої (іноземної) мови). У США це буде називатися стержневою програмою. У Вельсті та будь-де це інколи неформально називають мовною програмою «крапельного постачання». Термін «крапельне постачання» висвітлює тип мовного елемента у шкільній освіті основного напряму. Уроки другої (іноземної) мови приблизно півгодини на день – це весь час використання «іншої» мови на день. «Крапельне постачання» арабської, французької, німецької мов і мандаринського діалекту китайської мови (путогуа), японської або іспанської перетворює мову на предмет в навчальному плані, подібний до фізики або математики. У навчанні через середовище другої мови головним фокусом є зміст навчального плану, а не вивченням мови (останнє інколи називають вставлянням або змістовим навчанням).

Центр прикладної лінгвістики (The Center for Applied Linguistics – CAL) у США кожні десять років проводить дослідження **навчання іноземною мовою**. Це також називають «навчання світовою мовою» (див. Фрімана (Freeman, 2004)). Результати, опубліковані в 2009 р. (http://www.cal.org/projects

/flsurvey.html), показують, що у початкових школих на 6 % менше, ніж у 1997 р. викладають іноземні мови (25 % у порівнянні з 31 %). Десятиліття раніше відбулося зростання на 9 %. Іспанська й англійська найчастіше представлені в початковій школі. Результати 2009 р. показують, що 88 % викладання в початковій школі були іспанською мовою у порівнянні з 79 % у 1997 р. Як показує Гарсія (Garcia, 2008b), існує зростаюча взаємодія «між іспанською як глобального мовою, з одного боку, та іспанською як мовою меншин американських латиноамериканців» (с. 31), з іншого боку. У США іспанську можуть викладати як іноземну мову, успадковану мову, білінгвальна освіта двома мовами і частиною глобального навчання мовам. Це створює парадокс, навіть внутрішній конфлікт. Внутрішня ідеологія США «одна нація, одна територія, одна мова» є постійною у процесі глобалізації, мова включає і те, що США забезпечувала для решти світу (Гарсіа (Garcia, 2008b)).

На відміну від іспанської мови у США, вивчення французької знизилося з 27 % у 1997 р. до 11 % у 2009 р. Німецьку викладають у меншій кількості шкіл, ніж десять років тому (2 % у порівнянні з 5 % у 1997 р.). Зростає ступінь вивчення китайської й арабської мов. Кількість середніх шкіл, що пропонують мови, зменшилася за десять років (з 75 % до 58 %). Кількість старших шкіл, у яких викладають іноземні мови, залишилася на рівні 91 %.

Проблема в деяких країнах (напр., США, Англії) виникає у зв’язку з тим, що відносно небагато учнів, які вивчають другу мови, набувають необхідної компетентності другою мовою. У той час, як учні отримують короткі уроки другою мовою на день від 5 до 12 років, мало студентів розвивають функційне вільне володіння другою мовою.

Канадці з’ясували, що після 12 років крапельного введення французької мови багато учнів англомовного походження не мали достатнього рівня вільного володіння мовою, щоб спілкуватися французькою мовою з франкоканадцями. В Об’єднаному Королівстві після п’яти років вивчення французької, німецької або іспанської мови в середній школі (вік від 11 до 16 років) лише кілька осіб стають достатньо компетентними, щоб використовувати другу мову. У значної більшості осіб використання другої мови швидко змещується, а потім і зовсім зникає. **Інтегрована освіта** рідко виховує функційно білінгвальних дітей. Учні зі спільноти мови більшості переважно мають обмежене знання іноземної мови.

Це не єдиний випадок, спостережений під час навчання другої та іноземної мови. Вивчення англійської мови, наприклад, у Скандинавії і Словенії, багатьох країнах Азії й Африки не підходить до цих стандартів, і багато учнів починають вільно володіти мовою, наприклад, англійською як другою або третьою мовою. Коли особиста мотивація і статус мови високий і коли економічні і професійні обставини сприяють набуванню мови торгівлі, тоді викладання іноземної мови може бути більш успішним. У Європі все більше заохочують вивчення іноземної мови в початковій школі. Вивчення англійської як міжнародної мови збільшилося у школах по всьому світу.

ВІДОКРЕМЛЕНА ОСВІТА

Вузький погляд на освіту мови меншості сприятиме монолінгвізму мовою меншості. Метою є монолінгвізм і монокультуралізм мовою меншості у тому контексті, де це можливо. Така освіта «лише мовою меншини» є відносною рідкістю. Шермергорн (Schermerhorn, 1970) назвав це сепаратистським рухом, де мова меншості прагне відокремитися від мови більшості, щоб мати незалежне існування. Відокремлена освіта мовою меншини може бути способом захистити мову меншості від окупації мовою більшості через політичні, релігійні та культурні чинники. Такий тип освіти може бути організований мовною спільнотою для її виживання і самозахисту.

Це здається неймовірним, щоб школа офіційно заявила про свою ціль лінгвістичного відокремлення. «Сепаратистські» ідеї існування таких шкіл поширені швидше в ізольованих релігійних школах і політичній риториці мовних активістів екстремістів. Ця малочисельна категорія розглядає освіту мови меншини, як таку, що здатна перейти від цілі плюралізму до цілі сепаратизму. У часи глобалізації такий сепаратизм слугує відокремленню дітей від світу.

ВИСНОВКИ

Розглянувши історію білінгвальної освіти і «слабких» форм такої освіти, у наступному розділі ми переходимо до «сильних» форм білінгвальної освіти, зосереджуючись на білінгвізмі і подвійній грамотності. У розділі 12) ми розглянемо відносний успіх й ефективність цих відмінних форм «слабкої» і «сильної» білінгвальної освіти.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Розглянуто десять типів білінгвальної освіти з особливим контрастом між «сильними» і «слабкими» формами білінгвальної освіти. У «слабких» формах такого навчання ми маємо учнів-білінгви, але білінгвізм і двомовна грамотність рідно є результатом.
- Основною метою «слабких» форм білінгвальної освіти є асиміляція мов меншин, а не збереження рідної мови й культурний плюралізм.
- Учні мови меншини в інтегрованих школах можуть отримати допомогу у класах вирівнювання і через предметне навчання.
- Перехідна білінвгальна освіта дозволяє учням тимчасово використовувати рідну мову для змістового навчання. Основною метою залишається асиміляція, а не білінгвізм або двомовна грамотність.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CARRASQUILLO, A. L. & RODRIGUEZ, V., 2002, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Mattres.

CRAWFORD, J., 2008, *Advocating for English Learners: Selected Essays.* Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. & HORNBERGER, N. H., (eds), 2008. *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

GARCIA, O., 2009a. *Bilingual education in the 21st Century: a global perspective.* Oxford: Blackwell.

GARCIA, O. & BAKER, C. (eds), 2007, *Bilingual Education: An Introductory Reader.* Clevedon: Nultilingual Matters.

GENESEE, F. (ed.), 1999, *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students.* University of California, Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

OVANDO, C. J.., COLLIER, V. P & COMBS, M. C., 2003, *Billingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition). New York: VcGraw Hill.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwal, NJ: Erlbaum.

VALDES, G.M 2001, *Learning and Not Learning English: Lationi Students in America Schools.* New York: Teachers College Press.

Найновіші статті з теми дивіться в журналі *Міжнародний журнал білінгвізму і білінгвальної освіти (International Journal of Bilingualism and Bilingual Education)* http://www.informaworld.com/smpp/title-content=t794297780-db=all

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Напишіть звіт про один із типів мовної освіти, з яким Ви мали досвід або з яким Ви найбільше знайомі. Представте його у семінарі для групи з декількох осіб. Знайдіть подібні або відмінні риси у досвіді інших учасників обговорення.
2. Існує відмінність між (а) навчанням нової мови (напр., іноземної мови), (б) навчанням про мову (напр., мовне усвідомлення) і (в) навчанням за допомогою мовних засобів (змістове навчання). Якому підходу віддають перевагу у Вашому регіоні для яких груп учнів і з якою метою?
3. Створіть фотографічнй показ лінгвістичного пейзажу однієї або більше шкіл (напр., класні стіни, шкільні знаки і записки, матеріали грамотності у класі). Що являють собою образи про цілі використання мови у школі?

РОЗДІЛ 11

ОСВІТА ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ БІЛІНГВІЗМОМ І ДВОМОВНОЮ ГРАМОТНІСТЮ

ВСТУП

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ДВОМА МОВАМИ
Походження і розвиток
Школи двома мовами і мир

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА УСПАДКОВАНОЮ МОВОЮ
Корінна освіта у Сполучених Штатах

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЗАНУРЕННЯ
Типи білінгвальної освіти занурення

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА МОВОЮ БІЛЬШОСТІ
Предметно-мовне інтегроване навчання
Міжнародні школи
Європейський шкільний рух

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 11

ОСВІТА ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ БІЛІНГВІЗМОМ І ДВОМОВНОЮ ГРАМОТНІСТЮ

ВСТУП

У двох попередніх розділах подано історичний фон білінгвальної освіти і вступ до «слабких» форм білінгвальної освіти. У цьому розділі розглянуто **«сильні»** форми білінгвальної освіти, їх представлено в типології, що складається з 10 пунктів, у розділі 10. розглянуто моделі Сполучених Штатів та міжнародні моделі.

Внаслідок **«сильних»** форми білінгвальної освіти виникає білінгвізм, двомовна грамотність і бікультуралізм. Деякі школи мають на меті мультилінгвізм, багатомовну грамотність і мультикультуралізм. У цьому розділі конкретно розглянуто (1) двомовну освіту, що розпочалася у США і поширилася усім світом, (2) білінгвальна освіта етнічною мовою, яка існує скрізь і стосується навчання мовою меншості, (3) білінгвальна освіта занурення, що започаткована в Канаді й успішно перейшла в інші країни, і (4) білінгвальна освіта головного напряму двома або більше мовами більшості. Кожна з цих моделей є добре розробленою, позитивно оцінена і процвітає.

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ДВОМА МОВАМИ

Білінгвальна освіта двома мовами (або двома шляхами) у Сполучених Штатах відбувається тоді, коли приблизно однакова кількість учнів мови меншості і мови більшості присутні у класі й обидві мови використовують під час навчання. Наприклад, приблизно половина дітей може походити з іспанськомовних родин, а інша половина з англомовних монолінгвальних родин, і вони навчаються разом в одному класі. Оскільки обидві мови використовують у навчанні, метою є створити відносно збалансованих білінгвів (Ліндгольм-Лері (Lindholm-Leary, 2001)). Грамотність двома мовами є такою ж метою, як і повний білінгвізм, коли грамотність набувають послідовно (інколи одночасно) обома мовами (див. розд. 14).

Функціонує багато **термінів**, щоб описати такі школи: Школи Двох Шляхів, занурення двома шляхами, білінгвальна освіта двома шляхами, розвивальна білінгвальна освіта (термін, який застосовують, щоб описати

перехідну білінгвальну освіту пізнього виходу), освіта двома мовами, білінгвальне занурення, іспаномовне занурення, подвійне занурення і взаємопов'язана освіта.

Зростання цих програм було значним, найстаріша, розвинута кубинською спільнотою у США, датується 1963 р. в окрузі Дейд у Флориді (див. Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998); О. Гарсіа і Отегу (O. Garcia & Otheguy, 1985, 1988)). Наразі існує близько 350 програм: див. http://www.cal.org/twi/ directory/ index.html. У Сполучених Штатах програми двома мовами переважно поділяють такі риси (Дженес і Гандара (Genesee & Gandara, 1999); Ліндгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2001)):

1. Неанглійську мову (тобто мову меншини) використовують для приблизно 50 % навчання, що триває до шести років.
2. У кожному періоді навчання звичайно використовують одну мову. Навчання має бути пристосованим до мовного рівня учня, але також має ставити амбіційні цілі, надавати права і можливості. Мову з самого початку вивчають через зміст.
3. І носії англійської мови, і носії іншої мови приблизно збалансовані кількісно й інтегровані для більшості змістового навчання. Носії англійської і неанглійської мови інтегровані на всіх уроках.

Поширюються спроби зробити мовний баланс серед учнів близький до співвідношення 50 % на 50 %. Уразі, якщо одна мова стає домінантною (напр., завдяки значно більшій кількості однієї мовної групи), мета білінгвізму і двомовної грамотності може опинитися під загрозою. Стан справ у таких школах часто є відмінним, найчастіше немає балансу кількості учнів мов меншини.

Там, де спостерігається серйозний **дисбаланс** у використанні двох мов серед учнів, одна мова може стати домінантною (напр., іспаномовні діти змушені перейти на англійську мову, щоб разом співпрацювати). В іншому випадку одна мовна група може бути витіснена (напр., носіїв іспанської виключають з англомовних груп). Може відбутися відокремлення, а не інтеграція. Створюючи школу або клас, де навчання відбувається двома мовами, потрібно уважно приймати рішення щодо відбору учнів, щоб забезпечити соціальний **мовний баланс**. Відмінності у статусі мови меншості й більшості, владні стосунки між англійською й іншими мовами роблять мовний баланс вирішальним для таких шкіл. Однак кількісний баланс не обов'язково приводить до мовного балансу. В умовах широкомасштабного впровадження освіти двома мовами у Маямі Оллер і Ейлерс (Oller and Eilers, 2002) визначили, що незалежно від типу школи і шкільного віку, діти, навчаючись двома мовами, переважно розмовляють англійською мовою навіть у першому семестрі дитячого садочка. Визнання владою кожної мови та лінгвістична асиміляція можуть подавити хиткий чисельний баланс серед дітей.

Коли наявний **дисбаланс**, то, ймовірно, краще мати більшу кількість дітей мови меншини. Коли домінують діти мови більшості, тенденцією дітей мови меншості є перейти на мову вищого статусу, тобто мову більшості. У більшості мовних контекстів мова більшості добре представлена поза школою (напр., у засобах масової інформації та працевлаштуванні). Тому домінування мови більшості поза школою можна доповнити відповідною значущістю мови більшості у школі (серед зарахованих учнів і виконання навчального плану). Однак якщо школа приймає особливо велику кількість дітей мови меншини, інколи може постраждати престиж школи (і серед батьків мови більшості, і серед батьків мови меншини). Також школи двома мовами прагнуть повністю розвивати обидві мови до вільного володіння, так що обидві мови мають зростати до оптимального потенціалу особи.

У США **спеціалізовані школи двома мовами** можуть набирати учнів з широкої географічної території. Наприклад, якщо спеціалізована школа забезпечує поглиблене вивчення ландшафтного мистецтва або природничих наук, батьки з усього округу можуть намагатися отримати місце для своїх дітей. Забезпечення мовного балансу в кожному класі стає ключовою особливістю **вибору.**

Є ситуації, коли білінгвальній школі двома мовами важко **залучити учнів мови більшост**і. Там, де монолінгвальні школи основного напряму так само (або більше) привабливі для потенційних батьків, набір дітей у білінгвальні школи двома мовами може викликати труднощі. Для батьків направлення дітей у білінгвальні програми двома мовами буде добровільним, а не примусовим. Відтак позитивна **репутація**, ефективність і успіх навчального плану білінгвальних шкіл двома мовами стане визначальним для їхнього подальшого розвитку. Батьки, які належать до мов меншин, можуть підтримувати такі програми. Батьків дітей, котрі володіють мовою більшості, ймовірно, потрібно більше переконувати. Підтримка спільноти й участь спільноти у школі може стати важливою для початкового і довготривалого успіху.

Розвиток білінгвальних шкіл двома мовами може розпочатися створенням групи в садочку двома мовами, а не впровадженням у школі. Коли вихованці садочка йдуть до школи, новий клас двома мовами створюють у школі. Як зазначає Bice (Wiese, 2004), реальність може бути відмінною, бо нові школи двома мовами проходять період еволюції і будівництва, а не цілісного і повного впровадження. Учителі не пасивно впроваджують модель, а пояснюють її в умовах навчального контексту й учнів (напр., присутність афро-американських учнів, засоби, наявні для того, щоб оцінити і пропагувати лінгвістичну й культурну різноманітність, ставлення до афро-американського діалекту англійської мови).

Крім початкових білінгвальних шкіл двома мовами, у США та багатьох країнах світу (напр., Вельсі, Іспанії, Індії) середня освіта двома мовами має різні назви. Білінгвальна освіта двома мовами може бути в усій школі (напр., див. МакКарті (McCarty, 2003)). Також у загальноосвітній школі можливі

навчальні програми двома мовами. Наприклад, може бути один клас двомовного навчання для кожного віку.

Ліндгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2000) і Говард і Крістіан (Howard and Christian, 2002) визначають основні **цілі** програм навчання двома мовами:

- Високі рівні володіння першою і другою мовою учнів.
- Читання і письмо на рівні класу обома мовами.
- Академічні досягнення на рівні класу (напр., з математики, природничих і суспільних дисциплін).
- Позитивні міжкультурні (мультикультурні) відношення і поведінка.
- Спільноти і суспільства повинні мати вигоди від того, що їхні громадяни є білінгвами і володіють двомовною грамотністю. Це корисно для людей з різних культурних середовищ і може забезпечувати національні потреби для мовної компетенції і мирне співіснування з людьми інших націй.

Метою білінгвальних шкіл з навчанням двома мовами є не лише виховати білінгвальних і бікультурних дітей. Дженесі і Гандара (Genesee and Gandara, 1999) вважають, що такі школи посилюють міжгрупову комунікативну компетенцію та культурне усвідомлення. Інтеграція носіїв двох різних мов (напр., іспанської та англійської) забезпечує автентичну, значеннєву комунікацію між дітьми різних мовних груп, обидві з яких є носіями мов. Такі школи виховують дітей, які в ситуації міжгрупових стосунків є, ймовірно, толерантнішими, суттєвішими, мають рівний статус. «Контакти між членами різних груп призводять до тіснішого зв'язку і поваги до членів зовнішньої групи, включаючи ймовірне зменшення стереотипів, упереджень і дискримінації» (Дженес і Гандара (Genesee & Gandara, 1999: 667). Позитивні взаємодії між учнями можуть забезпечуватися стратегіями, такими, як групове навчання (Говард і Крістіан (Howard & Christian, 2002)), але реалізація цієї мети також вимагає відповідно підготовлених учителів.

Задля статусу і процвітання школи двома мовами мають прагнути **успішно** оволодіти всім навчальним планом (Ліндгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2001); Ліндгольм-Леарі і Дженес (Lindholm-Leary & Genesee, 2010)). Білінгвальні школи двома мовами робитимуть усе можливе, щоб показати високі результати успішність у дуже важливому тестуванні штату і в спеціальностях (напр., музика, спорт, наука) порівняно з іншими школами місцевості.

Також Ліндгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2000) вважає, що школи з навчанням двома мовами сприяють «компетентністьм, потрібним для нового глобального ділового ринку праці» (с. 5). Наприклад, учні, які закінчують школу іспанською й англійською мовами, можуть отримати хороші місця на міжнародних ринках, у міжнаціональному бізнесі та глобальних операціях (напр., національний захист), бо цими двома мовами розмовляють на різних континентах і в багатьох країнах поза США (див. розд. 19). Однак, це теоретичне положення зазнало певної критики. Наприклад, може бути так, що найбільшу вигоду отримають носії англійської мови, які будуть вільно

володіти іспанською. Це може означати зниження природних переваг латиноамериканців як білінгвів у такому працевлаштуванні і забезпеченні конкурентних можливостей.

Місія білінгвальних шкіл двома мовами може бути сформульована у термінах «рівність освітніх можливостей для дітей з різним мовним походженням», «дитиноцентрична освіта, занована на компетентності мови дитини», «позитивний самообраз кожної дитини», «спільнота, присвячена інтеграції всіх її дітей», «освіта збагачення, а не компенсації», «сімейний досвід, щоб виховати мультикультурних дітей», і «підтримка білінгвального високого рівня, а не обмеженого рівня володіння англійською мовою».

Місією шкіл з навчанням двома мовами (порівняно з головним напрямом) є виховання **дітей-білінгвів з грамотністю двома мовами і мультикультуралізмом**. Очікують, що учні мови меншості стануть грамотними в межах рідної мови, а також у зв'язку з мовою більшості. Одночасно учні мови більшості мають робити «відповідний до віку» прогрес першою мовою в усіх змістових площинах навчального плану. Щоб досягнути цих цілей, упроваджено значну кількість практик у білінгвальні школи з навчанням двома мовами (Крістіан *та ін*. (Christian *et al.,* 1997); Клауд та ін. (Claud *et al.,* 2000); Дженес і Лінггольм-Леарі (Genesee & Lindholm-Leary, 2008); Гомез та ін. (Gomez *et al.,* 2005); Говард *та ін*. (Howard *et al*., 2005a, 2005b); Ліндгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2001, 2005); також Солтеро (Soltero, 2004) див.: http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm.

1. Обом **мовам** школи (напр., іспанській та англійській, японській та англійській) надають **рівний статус** у школі. Обидві мови використовують як середовище для навчання з інтеграцією мови та предметного навчання. Наприклад, математику, природничі й соціальні дисципліни можна викладати обома мовами. Однак потрібно бути уважним і не повторюватися на уроках, не викладати той самий зміст двома мовами.
2. **У перспективах** школи стануть білінгвальними. Такий вигляд формується тим, що обидві мови використовують відносно збалансовано у класних кімнатах і в коридорі, на дошках об'яв, у ресурсах навчального плану, у культурних подіях, під час обідньої перерви і в позашкільній діяльності. Усі оголошення у системі школи будуть білінгвальними. Листи батькам також писатимуть двома мовами. Важко вплинути на спілкуванням на ігрових майданчиках або маніпулювати особистими розмовами учнів, однак, очевидно, що шкільне середовище прагне бути
3. У деяких білінгвальних школах двома мовами обидві **мови викладають** як мов (інколи це називається навчанням мовних дисциплін). У таких закладах можуть безпосередньо навчати орфографії, граматики і комунікативних навичок. В інших білінгвальних школах використання обох мов у навчанні вважається достатнім, щоб забезпечити розвиток білінгвізму. У таких школах очікують, що діти **оволодіють високим рівнем** мови неформально через предметний навчальний план, а також через спілкування з іншими

дітьми, які є ефективними моделями розмови першою мовою. В обох випадках імовірно, що читання й письмо обома мовами буде відображено в навчальному плані. Грамотність двома мовами є такою самою метою, як і повний білінгвізм. Грамотності набудуть обома мовами або одночасно, або з початковим акцентом на грамотності рідною мовою (див. розд. 14).

4. **Викладацький склад** у класах з навчанням двома мовами часто є білінгвальним. Деякі **вчителі** використовують обидві мови, спілкуючись зі своїми учнями в різних обставинах. Там, де це складно робити, учителі можуть утворювати пари і працювати разом як команда. Помічники вчителя, технічні співробітники, секретарі, штат служби режиму і/або батьки, яким запропонували або запросили допомогти вчителеві, можуть також бути білінгвами. **Батьки** мови меншини можуть бути цінними «помічниками вчителя» у класі (Солтеро (Soltero, 2004)). Наприклад, коли значна кількість іспаномовних культур з багатьох регіонів приходить до класу, батьки та бабусі з дідусями можуть використовувати автентичні історії, танці, рецепти, фольклор і фестивалі (див. розд. 14). Це підкреслює важливість того, щоб культуру мов меншин розподіляли у класі, щоб створити додаткове білінгвальне й мультикультурне середовище (Е. Е. Гарсіа (E. E. Garcia, 2005)).
5. **Тривалість реалізації білінгвальних програм навчання двома мовами** має бути довшою, а не коротшою. Таку програму важко реалізувати за два або три роки. Для цього потрібно мінімум чотири або п’ять років: чим довше її реалізують, тим вона буде ефективнішою (див. у розд. 8 про час, потрібний для того, щоб досягти академічного рівня володіння другою мовою). Відносно довший досвід білінгвальної програми двома мовами важливий, щоб забезпечити повніший і глибший розвиток мовних навичок і, зокрема, грамотність двома мовами. Так, там, де протягом кількох років у США існує білінгвальна програма двома мовами, є тенденція, що предмети з навчального плану переважно викладатимуть англійською мовою.

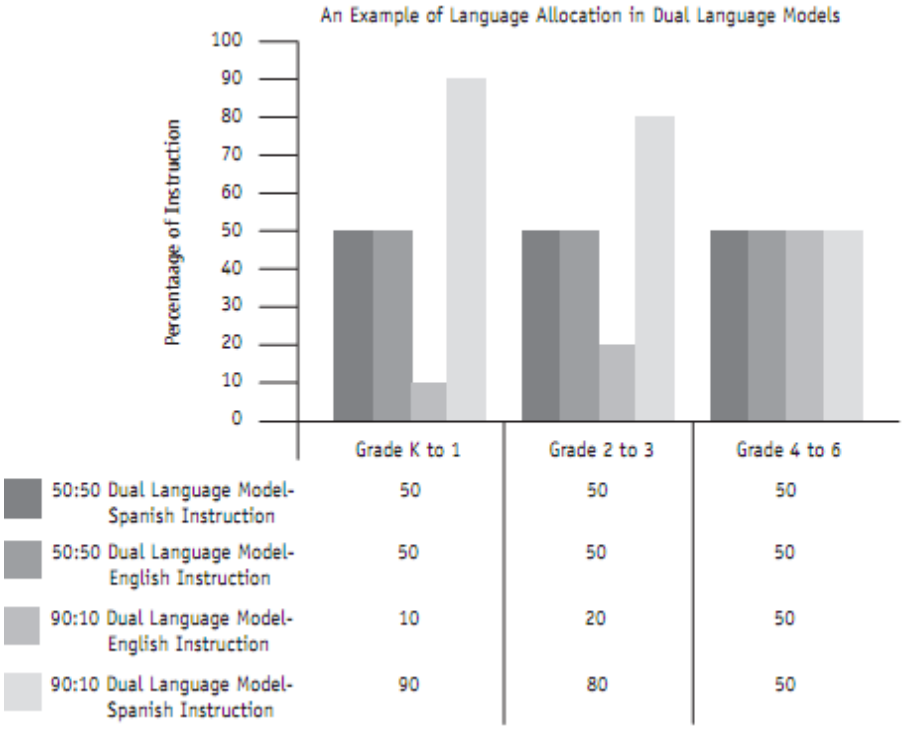
Центральною ідеєю білінгвальних шкіл навчання двома мовами є **мовне відокремлення і відділення**. У кожний період навчання використовують лише одну мову. **Мовні кордони** встановлені у термінах часу, змісту навчального плану і викладання.

По-перше, приймають рішення, **коли** навчати кожною мовою. Часто надають перевагу використанню кожної мови у **різні дні**. На дверях класу може бути повідомлення про те, яку саме мову потрібно використовувати у цей день. Наприклад, іспанську мову використовують один день, англійську наступного дня у чіткій послідовності. Як варіант, на **різних уроках** можуть використовувати **різні мови** з регулярною їх змінністю, щоб забезпечити використання обох мов в усіх аспектах навчального плану. Наприклад, іспанську можуть використовувати для викладання математики щопонеділка і щосереди, англійською вивчають математику щовівторка і щочетверга. Протягом наступного тижня мови змінюють, і математику вивчають

іспанською у вівторок і четвер. Наявні щодо цього й інші можливості. Розподіляти час можна у межах дня, різних тижнів, різних половин семестру. Істотним елементом тут є уважний розподіл часу для того, щоб досягти високого рівня білінгвізму і двомовної грамотності учнів.

Кількість **часу**, використана на вивчення навчального матеріалу кожною мовою, змінюється від школи до школи. Основними моделями у США є 50 :50 і 90 : 10. У моделі 90 : 10 90 % навчання мовою меншини у садочку та першому класі, лише 10 % часу залишається на розвиток усного володіння мовою і підготовки до письма. У решті класів початкової школи пропорційність змінюється на 50 : 50 (напр., з 4-го по 6-й клас). Учні часто розпочинають формальне читання англійською мовою в третьому класі. Але з першого класу їх навчають англомовній грамотності більш неформально.

Приклад розміщення мови у моделях подвійними мовами



У моделі 50 : 50 баланс використання мов 50 % – 50 % наявний і в молодших, і в старших класах. Варіації між моделями 90 : 10 і 50 : 50 можливі у тих випадках, коли для мови меншини відводять більше часу (60 %, 75 %, 80 %), особливо у перші два або три роки. У середні і старші роки шкільного навчання інколи віддають перевагу балансу 50 % – 50 %, абороблять більший акцент на мові більшості.

Гомез *та ін*. (Gomez *et al*., 2005) зображує «змістову модель 50 : 50 %», у якій різні мови використовують для різних предметних площинах. Тобто, вона розподіляє мову за предметами, а не за часом (хоч загалом англійська й іспанська мови використані приблизно однаково). Математику викладають

англійською мовою, природничі і соціальні дисципліни іспанською. У такій моделі баланс учнів часто не відповідає пропорції 50 : 50
(напр., може бути домінування латиноамериканських учнів). Це виправдано тим, що швидше має бути баланс між мовами навчання, а не баланс серед учнів.

Доповненням до цих основних моделей є менш звична «диференційована» модель (Говард *та ін*. (Howard *et al.*, 2004)). Згідно з цією моделлю учнів мови меншості і мови більшості відокремлюють для навчання рідною мовою вранці (дитячий садок до 2 класу). Опівдні учнів об'єднують для навчання з використанням обох мов. З третього класу обидві мовні групи поєднують для навчання цілий день, що перетворюється на модель 50 : 50.

Яким би не був розподіл часу, навчання у білінгвальній школі двома мовами буде спробою зберегти **кордони** між мовами. Зміну мови на уроці не вважають сприятливою (див. розд. 13). Якщо вчитель змішує мови, учні можуть очікувати, поки матеріал не подадуть їхньою рідною мовою, і не включатися в урок в інший час. Коли наявне чітке розмежування, носії іспанської, наприклад, можуть допомогти носіям англійської в іспаномовні дні, а носії англійської допомагатимуть носіям іспанської в англомовні дні. Взаємозалежність може стимулювати співпрацю і дружбу, а також навчання і досягнення. У такий спосіб будуть зменшені потенційні проблеми сегрегації й етнічної ворожості.

Однак насправді інколи відбуватиметься **перехід** між мовами або змішування мов у класі (напр., у приватних розмовах, у подальших поясненнях учителя, внутрішньому використанні домінантної мови). Використання мов дітьми, особливо коли вони маленькі, не обов'язково свідомо контролюється. Перехід часто має комунікативну (див. розд. 5) та педагогічну цінність (див. розд. 13). Перемикання мов може бути таким самим природнім, як посмішка.

По-друге, учителі-білінгви часто намагаються не переходити на іншу мову. Діти чують, як вони використовують одну мову (протягом уроку або протягом цілого дня) і мають відповідати тією самою мовою. Якщо наявна нестача вчителів-білінгвів, як у багатьох формах «сильної» білінгвальної освіти, **парування вчителів** може забезпечити мовне відокремлення. Учитель, який використовує лише іспанську мову, працюватиме в тісному зв'язку з учителем, який використовує лише англійську мову з тим самим класом.

По-третє, у предметному **навчальному плані** можна встановити мовні кордони. Це може бути певний «мовний день». А у деяких школах різні предмети з навчального плану викладають різними мовами. Наприклад, соціальні науки й екологічні дослідження можуть викладати іспанською, природничі науки та математику англійською. Така політика сприяє встановленню окремих випадків, коли використовувати кожну мову і тримає обидві мови порізно. Крістіан *та ін.* (Christain *et al.*, 1997) з'ясував у дослідженні шкіл два шляхи (двома мовами), за яких відокремлення мов

відрізнялося у досліджуваних школах. Школи різнилися тим, наскільки чіткими або гнучкими вони були у мовному відокремленні. Наприклад, коли учень не розуміє змісту навчального плану або навчання, учитель може природно перейти на мову, якою дитина краще володіє, щоб пояснити матеріал. Однак небезпека полягає в тому, що учні усвідомлюють, що їм немає потреби розуміти другу мову, бо вчитель або однокласники перекладатимуть для них.

Однією небезпекою у відділенні мови є закреплення мов за певними предметами (напр., мову більшості використовують під час вивчення природничих дисциплін і технологій, мову меншини – соціальних). За цим прикладом, мова більшості стає пов'язаною з сучасною технологією і наукою, а мова меншини набуває асоціацій із традиціями та культурою. Це може вплинути на **статус** мови з погляду дитини, батьків і суспільства. Також потрібно зважити на відношення кожної шкільної мови до перспектив працевлаштування, економічними перевагами та владою. Валдес (Valdes, 1997] попереджає, що владні стосунки між, наприклад, носіями іспанської й англійської у школах з навчанням двома мовами є важливими, особливо якщо в програмах присутні носії англійської мови середнього класу і носії іспанської мови, які мають низькі прибутки. Важливими є можливості обох груп домогтися високого рівня успішності. В іншому разі носіїв іспанської використовуватимуть як мовний ресурс, і носії англійської стануть білінгвами з високими досягненнями й економічними перевагами під час працевлаштування через білінгвізм та двомовну грамотність.

Інші питання щодо шкіл з навчанням двома мовами такі: (1) чи здобудуть обидві групи високу компетенцію другою мовою? Або, наприклад, чи потрібно вчителеві відводити більше часу для розвитку знань іспанської мови в носіїв англійської, з подальшим впливом на розвиток іспанської й англійської мов у носіїв іспанської? Може статися навпаки. Чи матиме англійська мова переваги у ставленні до навчання, бо англійська є мовою статусу в суспільстві і законодавстві? (Гарсіа (Garcia, 2009a)).

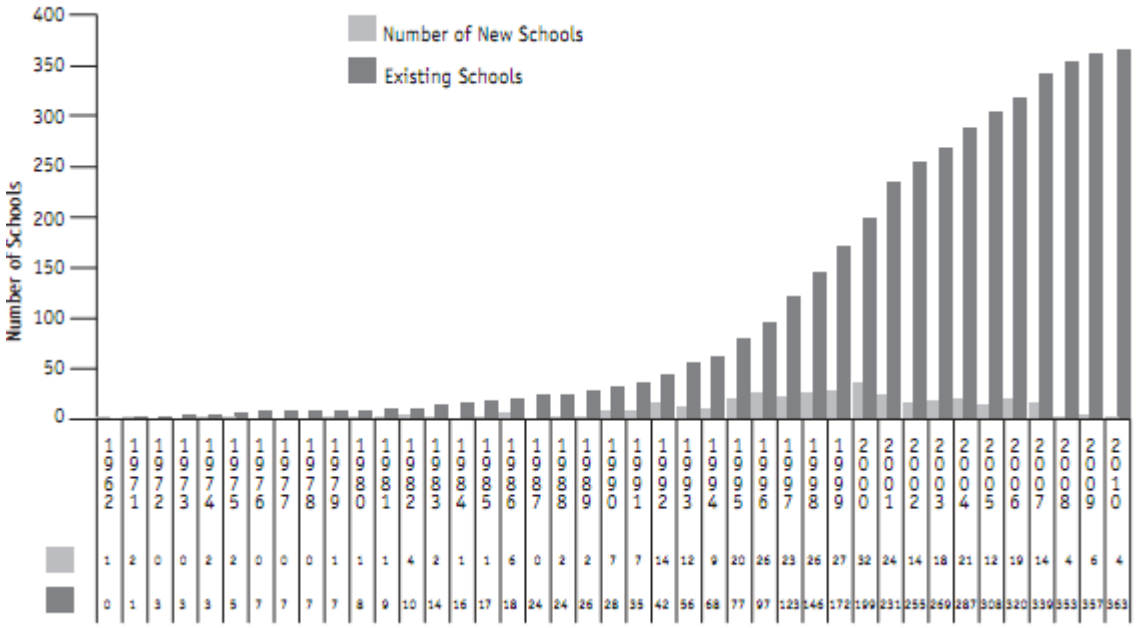
(2) Гарсіа (Garcia, 2009a, 2009b)) доводить, що зміна мов природно відбувається у білінгвальних класах, у яких діти рухаються між мовами спонтанно і прагматично. Для більшості дітей-білінгвів і деяких учителів-білінгвів когнітивно, лінгвістично й операційно важливо використовувати обидві мови. Це збільшує як лінгвістичні, так і когнітивні ресурси і допомагає досягненню й прогресу. Так, освіта двома мовами, що наполягає на чітких кордонах і відмежуваннях між мовами, може зараз бути застарілою, важкою і безпідставною.

(3) Освіта двома мовами стосується не лише певних бажаних форм освіти, яка є ефективними. Потрібно зрозуміти базову політику шкіл з навчанням двома мовами. Саалабері (Salaberry, 2009b) вказує, що такі школи є інструментами соціальної інженерії, «які прагнуть розвивати більш зв'язний і демографічно репрезентативний новий напрям громадянської ідентичності»

(с. 193). Така освіта двома мовами протиставлена процесу асиміляції. Натомість вона може забезпечити дітей космополітичною, інтегрованою, мультилінгвальною, плюралістичною ідеологією. Вона стосується того, що Шмідт (Schmidt, 2009) назвав «прийняттям лінгвістичного плюралізму як «здорового глузду», доброго для всіх американців, як приватно, так і публічно. …якщо лінгвістичний плюралізм мав *замінити* асиміляцію до англійської мови, як домінантної інформації у мовній політиці в США, можливість того, що латиноамериканці й інші мовні меншини залишаться й розвинуть високий рівень володіння рідною мовою стане значно помітнішим» (с. 147-148).

Походження і розвиток

Школи з двома мовами навчання у США датуються від 1963 р. в окрузі Дейд, Флорида, у тому районі їх «розвинула» кубинська спільнота США (див. Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998); Гарсіа і Отегуа (Garcia & Otheguy, 1985, 1988); Дженес і Лінлгольм-Леарі (Genesee & Lindholm-Leary, 2008); Ліндгольм (Lindholm, 1987)). У вересні 1963 р. в **початковій школі Корал Вей** розпочали білінгвальну програму, що охопила учнів, які вивчають іспанську й англійську мови. Протягом 1960-х рр. інші 14 білінгвальних шкіл були відкриті в окрузі Дейд. Це стосується того, що багато кубинців сподівалися повернутися на Кубу, бо вірили, що режим Кастро не виживе. Місцеві люди підтримували збереження іспанської мови серед кубинців, налаштованих на швидкий від'їзд. Місцеві англомовні діти з сімей середнього класу були залучені до таких шкіл.



Це відобразило бажання батьків навчати дітей іноземним мовам, що слідувало за тріумфом СРСР над США у космічній гонці. (У 1958 р. запустили радянський супутник).

З того часу спостерігають стабільне **зростання** чисельності білінгвальних шкіл двома мовами у США, особливо з 1990 р. – як указано на графіку (адаптовано з: http://www.cal.org/twi/directory/index.html).

У 27 штатах (разом з округом Колумбія) наявні 346 білінгвальних шкіл з навчанням двома мовами (напр., Аризона, Нью Мексико, Іллінойс, Массачусетс, Орегон і Флорида). Приблизно дві третини цих шкіл розміщені в Техасі, Каліфорнії, Іллінойсі і Нью Мексико. Більшість шкіл з навчанням двома мовами є початковими, хоч наявні також 40 середніх шкіл і 11 старших шкіл (http://www.cal.org/twi/directory/index.html). Мовами навчання в білінгвальних школах США є переважно іспанська/англійська (у 92,5 % шкіл), але є також такі комбінації: французька/англійська; китайська/англійська; корейська/англійська, кантонеська/англійська; мандаринський діалект китайської мови (путонгуа)/англійська і навахо/англійська. Однак їхнє майбутнє є непевним як у зв'язку із федеральною політикою («Жодна дитина не залишена поза увагою», 2001), так і з політикою штату (напр., бюлетні і Пропозиції в Каліфорнії й Аризоні). Водночас якщо шкільна філософія викладання двома мовами сприяє рівному балансу між двома мовами, то сучасна політика США переважно підтримує англійську мову.

Морісом (Morison, 1990) наводить приклади особливих шкіл двома мовами у Нью Йорку, Сенесак (Senesac, 2002) у Чикаго і де Йонг (de Jong, 2002) у Флемінгемі (Массачусеттс). Одним із прикладів білінгвальної школи двома мовами є білінгвальна початкова школа імені Джеймса Ф. Ойстера у місті Вашингтон. Ця школа має дворівневу іспанську/англійську програму, розпочату в 1971 р. (Фріман (Freeman, 1998, 2004)). Місцева спільнота (батьки та місцеві політики) взяла на себе ініціативу створити школу, яка б поєднувала у процесі навчання мову, культуру, етнічні та соціальні класові лінії. Батьки беруть активну участь в управлінні школою. У 1998 р. Фріман звітував про етнічну суміш учнів (з дитячого садка до шостого класу) приблизно 69 % латиноамериканців, 20 % білих, 15 % африканців і 5 % азіатів та представників інших мовних меншин (Фріман (Freeman, 1995, 1998)). Приблизно двоє з п'яти дітей походили із сімей, які мають низькі прибутки (напр. вони мали право на безкоштовні обіди за федеральний рахунок). У 2002 р., коли у дитячому садку з'явилося 30 вільних місць, багато батьків п'ять днів оббивали засніжені пороги, щоб влаштувати туди своїх дітей (Кроуфорд (Crawford, 2004)).

Програму **Ойстера** характеризує те, в кожному класі працюють два вчителі: один розмовляє з учнями лише англійською, інший учитель – лише іспанською. У цьому відносно поширеному підході учні протягом однакового часу мають іспаномовне й англомовне середовище навчання. Навчальний план основується на рівності (етнічний, мультикультурний, лінгвістичний,

соціальний клас, - усіх дітей заохочують і поважають. Поняття мовної рівності пронизує етику школи (Фріман (Freeman, 1995, 1998, 2004), що відображено шкільною місією:

Білінгвальна школа Ойстер фокусується на розвитку білінгвізму, грамотності двома мовами і бікультуралізмом для кожного учня через оволодіння академічними навичками, мовою і комунікативною свободою спілкування, оцінюванням відмінностей на расовому й етнічному тлі, побудові позитивного самоуявлення і гордості за свою націю.

Фріман (Freeman, 2004) підсумовує результативність місії:

Її вважають успішною, тому що іспаномовні учні зберігають і розвивають потенціал рідною мовою, англомовні учні оволодівають іспанською як другою мовою, усі учні мають академічні досягнення завдяки двом мовам, і кожен розвиває позитивне міжкультурне розуміння та стосунки (с. 67).

Як зауважує Дікер (Dicker, 2003) про англомовних учнів, які навчаються іспанською мовою, учні Ойстера довідуються, що дар білінгвізму не є винятковим для латиноамериканців. Учні Ойстера закінчують школу, набуваючи навичок вільного володіння двома світовими мовами, так що вони можуть успішно спілкуватися на високому рівні в багатьох країнах на різних континентах.

Школи з навчанням двома мовами і мир

Школи з двома мовами навчання наявні поза межами Сполучених Штатів. У Македонії (Танкерслей (Tankersley, 2001)), Китаї (Цзоу (Zhou, 2001)), Сполучених Штатах (Віce і Гарсіа (Wiese & Garcia, 2001)) і тихоокеанському узбережжі (Лотерінгтон (Lotherington, 1998)). Освіта двома мовами має на меті вплинути на соціальні, культурні, економічні й політичні зміни, надаючи силу слабким, владу безвладним, працюючи на мир і гуманність у середовищі конфліктів і терору. Два особливих приклади (Македонія й Ізраїль) проводять паралель між такими школами та сучасними **ініціативами миру.** Роль шкіл з навчанням двома мовами у забезпеченні миру добре ілюструє Танкерслі (Tankersley, 2001) у статті, вдало названій «Бомби чи білінгвальні програми?» Вона розглядає програми навчання двома мовами – македонською/албанською у контексті нещодавнього конфлікту на Балканах. Програма продемонструвала успіх під час допомоги спільноті відбудуватися після війни і зростання міжетнічної дружби. Дослідження показало потенціал білінгвальних освітніх програм щодо розвитку поваги учнів до різних мов і культур, а також у розв’язанні етнічних конфліктів. Однак, зважаючи на те, що македонська мова асоціюється з більшою владою і престижем, було складно досягнути рівного балансу мов у класі.

Така програма навчання двома мовами (арабською/єврейською) з метою зруйнування бар’єрів недовіри й закріплення миру зображена Феурвергом (Feuerverger, 2001) в етнографії села (Нев Шалом/Вахат Ол- Шалом/Оазис миру) в Ізраїлі. Тут **євреї та палестинці** роблять спробу жити разом у гармонії

і співробітництві, зберігаючи повагу до культури, ідентичності та мов кожної групи. Шкільна освіта стає засобом соціальної інженерії, оскільки завдяки їй учні стають білінгвами єврейською й арабською мовами, які є бікультурними і розуміють традиції, релігії та звичаї один одного. Єврейські діти, які вчаться арабською мовою, і палестинські діти, які навчаються єврейською, є посередниками під час створення міжгрупового розуміння, поваги й інтеграції (Амара *ті ін.* (Amara *et al.,* 2009) Гертц-Лазоровіц *та ін.* (Hertz-Lazarowitz *et al.*, 2008)).

Бекерман (Bekerman, 2003, 2005) та Бекерман і Шхаді (Beckerman and Shhadi, 2003) також аналізують ініціативи палестино-єврейської білінгвальної освіти «зберегати мир у занадто важких обставинах» (Бекерман (Beckerman, 2005: 5)). Чотири арабсько-єврейські школи допомогли втілити мрію. Дві школи в Єрусалимі й одна у Верхній Галілеї (відкрита у 1997 р.) прагнуть також налагодити співробітництво, зановане на рівності і взаємоповазі. Відтак що «білінгвальна освіта перетворюється на навчання, що надає владу, яка сприяє збільшенню самоповаги» (Бекерман (Bekerman, 2005: 6); див. також: http://handinhand12.org/).

Кожна з чотирьох ізраїльських шкіл миру має арабського та єврейського співдиректорів, і в кожному класі дітей навчають єврейські та арабські вчителі. У кожному класі однакова кількість арабських і єврейських дітей, яких навчають арабською та єврейською мовами. Вони вчаться цінувати обидві мови та культури і зміцнювати взаєморозуміння, толерантність і повагу. У школах намагаються мати однакову кількість арабських і єврейських учнів у кожному класі, однак існують і відхилення від цієї тенденції. Команда, яка викладає арабською та єврейською у тому самому класі, навчає двома мовами. Амара *та ін*. (Amara *et al.,* 2009) описує мовні практики, взаємодію в класі, а також труднощі, що виникають у такій ситуації навчання. Такі школи є зразком того, як євреї та араби можуть разом навчатися, працювати, прагнуть жити в мирі, прощенні і примиренні (Амара *та ін*. (Amara *et al.*, 2009)).

Школи миру є реальною частиною широкого суспільства, однак, може бути важко зберігати рівність мов і відданість цілі (Амара *та ін*. (Amara *et al.,* 2009)). В арабів в Ізраїлі менше влади і культурного надбання, ніж у євреїв. Багато арабів розмовляють єврейською, водночас більшість євреїв Ізраїлю не знають арабської. Як доводив Каммінс (Cummins, 2000a), білінгвальна освіта не може запобігти відмінностям у владі і статусі у суспільстві. Такі школи не можуть бути відокремленими островами. Крім того,ініціативам «знизу», а не «зверху» не завжди легко вижити у такому контексті. Батьки також мріють, щоб їхні діти вільно володіли англійською мовою, мали високі досягнення в освіті і соціальну мобільність своїх дітей, у чому мовна і політична ідеологія перетворюється на лише один компонент. Такі ініціативи символізують, що білінгвальна освіта може включати бачення, що простягаються далі за мови, турбуються про минуле і працюють

на покращення теперішнього і майбутнього (Амара *та ін*. (Amara *et al.*, 2009)). Соціальних змін можна досягти за допомогою діалогу та примирення.

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА УСПАДКОВАНОЮ МОВОЮ

Інша **«сильна форма»** білінгвальної освіти наявна тоді, коли діти, які спілкуються мовою меншини, використовують рідну, етнічну або успадковану мову як середовище для навчання з метою повного білінгвізму. Серед прикладів освіта, що відбувається у середовищі мов навахо й іспанської у США (Беналлі і Вірі (Benally & Viri, 2005); Франсіс і Ройхнер (Francis & Reyhner, 2002); Гонсалес (Gonzalez, 2008); Хаус (House, 2002); Крашен *та ін*. (Krashen *et al*., 1998); МакКарті (McCarty, 2002a, 2002b, 2003, 2008a, 2008b, 2008c); Валдес *та ін.* (Valdes *et al.*, 2006)). Занурення у Гавайську корінну мову (Гінтон (Hinton, 1998); Гінтон і Гейл (Hinton & Hale, 2001); МакКарті (McCarty, 2002b, 2003, 2008a); Варнер (Warner, 1999, 2001); Вілсон (Wilson, 1998); Вілсон і Камана (Wilson & Kamana, 2001)); пурхепеша в Мексиці (Гамель і Франсіс (Hamel & Francis, 2006)); мов спільнот і упадкованих мов в Австралії (Горнбергер (Hornberger, 2005)) і Канаді (Дафф (Duff, 2008); Курт-Крістіансен (Curdt-Christiansen, 2006)); різноманітні корінні мови в Китаї (Фенг (Feng, 2007)) і Японії (Канно (Kanno, 2008)), Африці (Гойг *та ін*. (Heugh *et al.*, 2007); Гойг та Скутнабб-Кангас (Heugh-Skutnabb-Kangas, 2010); Могантрі *та ін*. (Mohantry *et al*., 2009)), країні Басків (Кеноз (Cenoz, 2008a, 2008b, 2008c, 2009); Гарднер (Gardner, 2000); Лазагабастер (Lasagabaster, 2001); Сієра (Sierra, 2008); Залбіде і Кеноз (Zalbide & Cenoz, 2008); Каталанії (Гогует (Huguet, 2007)); Ірландії (Гаррiс (Harris, 2007); МакКендрі (McKendry, 2007)); Вельсі (Бейкер (Baker, 1993, 2000b); Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 2000); І. В. Вільямс (I. W. Williams, 2003); В. Дж. Левіс (W. G. Lewis, 2004, 2008)), пост-радянських країнах (Павленко (Pavlenko, 2008a)) і багатьох інших частин світу (Бурне і Рейд (Bourne & Reid, 2003); Каммінс і Горнбергер (Cummins & Hornberger, 2008)). Рідну мову захищають і культивують разом з розвитком мови більшості.

У Новій Зеландії сприяли поширенню мови майорі в школах і вказували на позитивні результати в успішності (Джек і Галмін (Jacques & Hamlin, 1992)) і поширенні (Мей (May, 2004); Мей і Гілл (May & Hill, 2004); Мей *та ін.* (May *et al*., 2004)). У 1982 р. започатковано дошкільні програми повного занурення (названі Te Kohanga Reo – мовні гнізда), що стали відомими в світі завдяки ранньому мовному успіху носіїв мови майорі. Ранній початок білінгвальної освіти може створити «ефект доміно», виробляючи потребу в білінгвальній освіті поза межами від дошкільної до початкової, середньої і старшої школи, допомагаючи узаконити мову меншини і надати їй влади і статусу (Мей (May, 2004)).

Таке просування мов аборигенів в освітній сфері відбувається упадкованою мовою в Австралії (Калдвелл і Бертгольд (Caldwell & Berthold,

1995]; Гартман і Гендерсон (Hartman & Henderson, 1994); де Коурсі (de Courcy, 2002); Ніколлс (Nicholls, 2005)), а також у мовах спільнот, зокрема мальтійській мові (Балдауф (Baldauf, 2005); Борданд (Borland, 2005)). В Ірландії освіта ірландською мовою часто доступна для дітей, які походять з середовища ірландської мови (Гарріс (Harris, 2007); Гарріс і Муртаг (Harris & Murtagh, 1999); МакКендрі (McKendry, 2007); О. Мурчу (O. Murchu, 2003)). Діти починають вільно володіти англійською й ірландською мовами й, можливо, іншими європейськими мовами. У Китаї є 55 етнічних груп меншин, разом з хань, які складають більшість (92 % з 1,2 мільйона населення). З 1979 р. освіту мовою меншини забезпечували для понад 20 груп меншин, частково як засіб вдосконалити стосунки між етнічними меншинами та центральним урядом (Блакфорд (Blachford, 1997); Фенг (Feng, 2007); Геарі і Пан (Geary & Pan, 2003); Дж. Лін J. Lin, 1997); Цзоу (Zhou, 2001)). Такі рухи відбуваються у Папуа Новій Гвінеї, в Південному Тихому океані (Сігел (Siegel, 1996, 1997)) і в американських індіанців (Кантоні (Cantoni, 1996); Гінтон і Гейл (Hinton & Hale, 2001)).

Освіту упадкованою мовою застосовують у школах і класах для мовних груп ***іммігрантів*** **і у** мовних ініціативах різних спільноті ((Валдес *та ін*. (Valdes *et al*., 2006), Вілей (Wiley, 2001)). Наприклад, на початку 1980-х рр. у США Джошуа Фішман (Joshua Fishman) дослідив 6553 шкіл упадкованими мовами (здебільшого приватних), зазначивши, що було на 1000 шкіл більше, які він не вивчав (Фішман (Fishman, 2006)). У цих школах використовували 145 різних рідних мов різноманітних спільнот: араби, африканці, азіати, французи, німці, греки, наїдці, італійці, євреї, поляки, японці, латиноамериканці, американці, голландці, болгари, ірландці, росіяни, румуни, серби, турки, українці й іудеї (Фішман (Fishman, 2001a)). Збережені тими, хто втратив або втрачав свої «рідні» мови, школи переважно навчали рідної мови і використовували її як середовище для начиння (Фішман (Fishman, 1989, 2001a, 2006)). Такі школи підтримували іноземні уряди і релігійні установи: церкви, мечеті, храми і синагоги). Деякі організації, засновані на спільнотах, також підтримували позашкільні програми, суботні школи, школи вихідного дня, а також програми, засновані на релігії. Ці допоміжні школи виросли, особливо серед китайських і корейських спільнот (МакГінніс (McGinnis, 2008)). Такі зусилля доклажають широкі маси людей, тому вони мають великий резонанс і ентузіазм, щоб мати успіх. У наш час ці школи погано задокументовані (Фішман (Fishman, 2006)). Немає найновішого національного або місцевого огляду (напр., зростання мусульманських шкіл у США з використанням арабської мови).

Денні школи є платними, приватними установами. Відтак учні переважно походять із соціальних кіл середнього класу або відносно багатого середовища робітничого класу. Ці школи США досягають двомовної грамотності і бікультуралізму з певним успіхом (О. Гарсіа (O. Garcia, 1998)). Наприклад, існувало понад 130 денних шкіл мовою ідиш у самому Нью-Йорку, який

є «успішним у сфері навчання дітей читати і писати англійською, єврейською і мовою ідиш» (Гарсіа (Garcia, 1988: 22)). Цей тип шкіл, який переважно відвідувала ортодоксальна спільнота євреїв-хасидів, збільшився у Нью-Йорку останніми роками і має власну асоціацією вчителів і шкіл ідишу. На відміну від них, нерелігійні денні школи, організовані етнічними групами, мали тенденцію ставати все більш сфокусованими на англійській мові. Наприклад, у багатьох грецьких школах Нью-Йорка наразі викладають англійську мову, а грецьку щотижня вивчають як другу мову (Гарсіа, особисте спілкування).

У той час, коли білінгвальна освіта США отримала зменшену федеральну підтримку або підтримку штату останнім часом, з'явилися позитивні ознаки надії для корінних мов (Пейтон *та ін.* (Peyton *et al.,* 2001)). Наприклад, гавайська мова наразі поділяє офіційний статус з англійською мовою на Гаваях, її використовують у деяких школах під час навчання (МакКарті (McCarty, 2003)). Мовна ініціатива успадкованих мов у США (1998 р.) забезпечила можливості для планування збереження успадкованої мови на національній основі (Пейтон *та ін.* (Peyton *et al.,* 2001), див. також Горнбергера (Hornberger, 2005)).

У США цю форму білінгвальної освіти інколи називають **білінгвальною освітою збереження,** або **білінгвальною освітою розвивального збереження**. Кількість таких програм відносно невелика, а освіта мовою навахо є одним із основних прикладів (Беналлі та Віpi (Benally & Viri, 2005); Франсіс і Ройхнер (Francis & Reyhner, 2002); Голм і Голм (Holm & Holm, 1990, 1995); Гаус (Hause, 2002); Лі і МакЛауглін (Lee & McLaughlin, 2000); МакКарті (McCarty, 2003); Рейхнер і Теннант (Reyhner & Tennant, 1995)). Термін, що часто використовують на міжнародному рівні, щоб описати цю освіту, – це **освіта упадкованою мовою.** У Канаді наявне чітке розмежування між уроками упадкованою мовою і білінгвальною освітою упадкованою мовою. (1) програми упадкованих мов забезпечують приблизно дві з половиною години мовного навчання на тиждень понад 60 мовами. (2) у провінціях Манітоба, Британська Колумбія, Саскатчеван і Альберта наявні білінгвальні освітні програми упадкованою мовою (напр., див. Дафф (Duff, 2008) щодо програм у Британській Колумбії і Феуерверегра (Feuerverger, 1997) у Торонто). Упадкована мова є **середовищем навчання** протягом приблизно половини дня (напр., українська, італійська, німецька, єврейська, ідиш, мандаринський діалект китайської мови, арабська і польська; див. Каммінс (Cummins, 1992a)). Насправді освіта упадкованою мовою стосується освіти дітей **мови меншини** через їхні мови меншості і більшості. Здебільшого мова більшості присутня в навчальному плані у вигляді уроків другої мови і різноманітних пропорцій викладання цією мовою (напр., від 10 % до 50% навчального плану викладають мовою більшості).

У той час, коли термін «успадкована мова» застосовують для корінних жителів в розумінні «мова меншини», він також має значення «іноземне походження», колоніальний (напр., німецька у Пенсильванії – див. Бекйкера

і Джонса (Baker & Jones, 1998)) і афро-американський діалект англійської мови у США (Бау (Baugh, 1999)). Вілей (Wiley, 2001), Дойсен-Шол (Deusen-Scholl, 2008) та Каган і Діллон (Kagan and Dillon, 2008) розглядають питання визначення «успадкованої мови» в термінах освітніх програм, спільноти і самої мови. У США цим терміном називають тих, кого виховали не в англомовній родині і хто розуміє та може розмовляти мовою, відмінною від англійської (Валдес (Valdes, 2001); Вілей (Wiley, 2005a)). Однак в освітніх програмах упадкованими мовами будуть навчати (і, звичайно, навчають) успадкованою мовою, а не лише включають дітей з успадкованою мовою. Така програма може бути розрахована надітей, для яких рідною є інша мова.

Терміном «успадкована мова» також можна назвати «рідну мову», «етнічну мову», «мову меншини», «мову предків», мову аборигенів або мову походження. **Небезпека** терміна «успадкована» мова полягає у тому, що він вказує на минуле, а не на майбутнє, на традиції, а не сучасність. Частково через цю причину ключовим терміном у США й Австралії є «мова спільноти», або «де англійська є додатковою мовою». Термін «міжнародні мови» все більше використовують у Канаді (Дафф (Duff, 2008)). Так, успадкована мова може бути або не бути корінною мовою. І мову навахо, й іспанську мову можуть сприймати як успадковані мови у США, залежно від індивідуального розуміння, які мови є успадкованими.

Програми успадкованих мов у США (див. Крашен та ін. (Krashen *et a*l., 1998); МакКарті (McCarty, 2003, 2008c)) і будь-де різняться структурою і змістом, вони пересікаються з моделлю освіти двома мовами 90 : 10 (див. раніше). Деякі з імовірних рис програм успадкованими мовами є такими:

1. Більшість, але не обов’язково всі діти походять **з родин мов меншин.** Одночасно мова меншини може бути мовою більшості місцевої спільноти. У певних частинах США носії іспанської мови складають більшість серед тих, хто мешкає по-сусідству або у спільноті. У Гвінедді (Вельс, Об’єднане Королівство), де мова меншини (вельська) є зрідка мовою більшості у спільноті, переважають програми успадкованими мовами (І. В. Віл’ямс (I. W. Williams, 2003)). Дітей часто об’єднують у ці програми, залучаючи невелику кількість дітей, які розмовляють мовою більшості.
2. **Батьки** часто матимуть вибір, чи віддавати дитину до школи основного напряму, чи надати перевагу програмі успадкованої мови. Програми успадкованих мов – української, єврейської і моравської – у Канаді, наприклад, дають батькам свободу вибору шкіл.
3. Рідну мову учнів мовної меншини будуть використовувати приблизно половину або більше **часу навчального плану**. В українськомовних програмах у Манітобі половина часу відведена на українську мову, половина – на англійську. Наприклад, математику та природничі предмети викладають англійською, музику, мистецтво і соціальні науки – українською. Наявна тенденція викладати технологічні, наукові предмети мовою більшості. В інших програмах рідна мова учнів складає приблизно від 50 % до майже

100 % навчального часу. Зміни відбуваються з кожним переходом до наступного класу: у молодших класах часто використовують рідну мову учнів, однак, зрештою, використання двох мов стає приблизно однаковим (напр., у шостому класі).

4. Коли мова меншини займає більшу частину класного часу (напр., від 80 % до майже 100 %), це виправдовують тим, що діти можуть легко передавати ідеї, концепти, навички і знання мовою більшості. Якщо дитину навчили множити іспанською мовою, цей математичний концепт не потрібно перевчати англійською мовою. Під час викладання в класі легко **переходять** з однієї мови на іншу, коли рівень володіння обома мовами достатній, щоб упоратися з концептами, змістом і матеріалом навчального плану.
5. **Виправданням** для програм успадкованих мов також є те, що мову меншини легко втратити, а мову більшості легко здобути. Діти переважно «оточені» мовою більшості. Телебачення та міські оголошення, магазини і знаки, відео сприяють високому рівню білінгвізму. Так, білінгвізм досягають початковою концентрацією мови меншини у школі. На подальших стадіях початкової школи посилену увагу можуть приділяти розвитку мови більшості, забезпечуючи виникнення повного білінгвізму. Вважають, що програми успадкованих мов швидко зазнають невдачі, якщо учні не стануть повністю компетентними під час спілкування мовою більшості.
6. **Школи** успадкованої мови – це переважно початкові школи. У той же час, такі школи існують до кінця середньої освіти й успадковану мову інколи використовують як середовище для професійного й академічного навчання в коледжах й університетах (Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 2000)). Іншим прикладом є програма успадкованої гавайської мови, що функціонує від дитячого садочка до 12 класу (МакКарті (McCarty, 2008b); Вілсон і Камана (Wilson & Kamana, 2001)).

Білінгвальні школи **двома мовами** відрізняються від шкіл **успадкованою мовою** (розвивальне збереження), бо вони прагнуть до балансу дітей мови більшості й меншості. Освіта успадкованою мовою більше стосується збереження етнічної мови, етнічної культури і здебільшого чисельність учнів мови меншини переважає. Тип школи, часто визначається демографічним і соціолінгвістичним характером шкільного контингенту (напр., розмір однієї або більше груп мовної меншини, присутність іммігрантів, кількість носіїв мови більшості).

Визначення, що базуються на досвіді корінних мов

Маючи багатий досвід у корінних формах білінгвальної й мультилінгвальної освіти, Горнбергер (Hornberger, 2009: 197) висловив думку, що «мультилінгвальна освіта є для мирного співіснування людей й сприяє відновленню влади тих осіб, які колись були пригнічені». Це закріплено у термінах про мультилінгвльну освітню політику й практику:

1. Національна мультилінгвльна мовна політика залежить від ідеологічних і впроваджених просторів для мультилінгвальної освіти.
2. Місцеві актори можуть закрити – або відкрити – можливості для мультилінгвальної освіти, бо вони впроваджують, пояснюють і, можливо, протистоять політичним ініціативам.
3. Екологічна мовна політика базується на владних міжмовних відносинах і забезпечує застосування мультилінгвізму в усіх сферах суспільства.
4. Моделі мультилінгвальної освіти сприяють встановленню лінгвістичної й соціокультурної історії і цілей в конкретних контекстах.
5. Планування мовного статусу і планування мовного корпусу відбуваються одночасно.
6. Комунікативні модальності охоплюють більше, ніж письмова й розмовна мови.
7. Практики у класі можуть забезпечити розвиток мови і грамотності разом з рецептивно-продуктивними, усними-письмовими і M1 – M вимірами на основі модальності.
8. Мультилінгвальна освіта сприяє відновленню місцевих мов.
9. Завдяки мультилінгвальній освіті в населення отримує можливість обирати мови для спілкування.
10. Мультилінгвальна освіта відкриває простір для відновлення корінних мов.

Корінна освіта у Сполучених Штатах

Важливим прикладом білінгвальної освіти успадкованою мовою є забезпечення освітою корінних **американських індіанців**, уродженців Аляски і Гаваїв. Колись у США розмовляли близько 300 або більше мовами американських індіанців (МакКарті (McCarty, 2002b, 2008a, 2008b)). МакКарті (McCarty, 2008b)) зазначає, що майже 5 мільйонів американських індіанців, уродженців Аляски, тихоокеанських островів та уродженців Гаваїв у переписі у США 2000 р. самоідентифікували себе як представники 560 федерально визнаних племен і 175 відмінних мов. Краус (Krauss, 2000), МакКарті (McCarty, 2002b) передбачають, що лише 20 з цих мов виживе (напр., мова навахо, обжидве, дакота, чокто, апачська, черокі, токано оодхам, юпік). Молоде покоління вдома спілкується приблизно 20 мовами американських індіанців – передача мови у сім'ї є дуже важливою для виживання мови (Фішман (Fishman, 1991, 2001a); Ройхнер і Теннант (Reyhner & Tennant, 1995); Краус (Krauss, 2000)). Усі 50 мов Каліфорнії разом з мовами корінних американців можуть померти, бо ними розмовляє лише невелика кількість старійшин.

Історія освіти американських індіанців є фіксацією спроб **винищити** успадковані мови та культури (Беналлі і Віpi (Benally & Viri, 2005); Кантоні (Cantoni, 1996); Крауфорд (Crawford, 1999); Лі і Маклауглін (Lee & McLaughlin,

2000); МакКарті (McCarty, 2008b); Ройхнер і Едер (Reyhner & Eder, 2004); Спек (Spack, 2002)). Насильна асиміляція переважає понад 100 років, вона символізована у фразі Комісара у справах індіанців, Дж. Д. К. Аткінса (J. D. C. Atkins) у 1887 р.: «Навчання юних індіанців їхньою варварською мовою завдає їм шкоди» і «Першим кроком до цивілізації, до викорінення в індіанців зла і дурості… їхніх варварських практик, це навчати їх англійською мовою» (Краус (Krauss, 2000); МакКарті (McCarty, 2002b); МакКарті і Біа McCarty & Bia, 2002); МакКарті і Ватагомігі {McCarty & Watahomigie, 1999)).

Однією з технік було вилучити дітей з племен і відправити їх до віддалених інтернатів (Чілд (Child, 1998)). Відомо багато історій про те, як дітей викрадали з дому і везли на конях до інтернатів, багато з яких розміщувалися у колишніх військових фортах. Таким дітям пропонували лише англомовний навчальний план, військову дисципліну, результатом якої були фізичні й психологічні травми. Практикували суворі покарання (напр., використання поясів і батогів) за те, що вони розмовляли рідною мовою, і система фізичної роботи, яка вимагала від них півдня працювати на кухні і в котельні, щоб зменшити шкільні витрати коштів (Мак Карті (McCarty, 1998); МакКарті (McCarty, 2003); МакКарті і Біа (McCarty & Bia, 2002)). Один із тих, у кого Гаус (House, 2002) взяв інтерв'ю, прокоментував: «Я думаю, це було прямим приниженням учнів, винищенням іншої культури, іншої мови… Це була наша мова, наша релігія, а не щось, що ми повинні практикувати або продовжувати» (с. 62).

У 1970-х рр. Конгрес схвалив Акт Індіанської освіти (1972) і Акт Самовизначення і освітньої допомоги індіанцям (1975). У 1990 р. з прийомом Акту мов корінних американців (авторизованого для фінансування у 1992 р.), докладено подальших зусиль, щоб зберегти, захистити і просунути права та свободи корінних американців у використанні й розвитку їхніх власних корінних мов (Ройнер і Едер (Reyhner & Eder, 2004)). Законодавство «Жодна дитина не залишена поза увагою» авторизувало програми для освіти індіанців, корінних гавайців і корінних жителів Аляски. Однак у законодавстві було зроблено акцент на оволодіння англійською мовою, на дуже важливих тестах з англійської мови і білінгвальних помічниках учителя, які здобували кваліфікації у коледжі. Така політика, за якої виборчі бюлетенями в Аризоні і Каліфорнії є лише англомовними, залишає невизначеним майбутнє освіти корінних жителів.

Прикладом збереження корінної американської мови є **Школа спільноти Рок Поінт** в Аризоні, заснована у 1930-х рр., що була відомою з початку 1970-х рр. через свою роль у збереженні мови навахо (Голм і Голм (Holm & Holm, 1990, 1995)). Рок Поінт є спільнотою резервацією, центальна частина якої досягає Чінгл Вош у північній Аризоні. Включаючи 99 % дітей племені навахо, мови, які використовують у їхній білінгвальній освіті від садочка до 12 класу – навахо й англійська. Три мети програми визначено так: (1) учні мають досягти високого рівня під час говоріння, читання, письма мовами навахо й

англійською; (2) учні мають оволодіти культурним знанням принаймні двох культур: навахо й англо-американською; (3) учні мають розвивати навички критичного мислення мовою навахо й англійською мовою. З дитячого садка до 5 класу мову навахо використовують для навчання 50 % часу в класі; у 6 класі –25 %; з 7 по 12 клас – 15 % загального часу навчання в класі. Від дошкільної освіти до 5 класу читання, мовні дисципліни, математику, природничі предмети, соціальні предмети і здоров'я викладають і мовою навахо, й англійською, відмежовуючи мови у різні блоки програми. З 6 по 12 клас мовою навахо навчають грамотності, соціальних предметів, вибіркових і природничих (один семестр у 6 класі), а англійською мовою викладають читання, мовні дисципліни, математику, природничі дисципліни, соціальні науки, здоров'я, внутрішню економіку та фізичне виховання. Мовою початкового читання й навчання для носіїв мови навахо є мова навахо, а для носіїв англійської – англійська. Усі вчителі мають високий рівень володіння обома мовами. Понад 90 % викладацького складу є членами етнічної групи навахо, відтак - білінгвами (МакКарті (McCarty, 1997, 2003)). Таке дослідження мови навахо (Рау Рок) ефективно описане словами і картинами МакКарті і Біа (McCarty and Bia, 2002) і Форд Дефаенс Маккарті (McCarty, 2003), Арвізо і Голм (Arviso and Holm, 2001) і МакКарті (McCarty, 2008b).

Нещодавно започатковано **Програми навчання мови вчитель-учень** (Гінтон (Hinton, 2008)). Їх розвинула асоціація Прихильників збереження корінних мов Каліфорнії (Advocates for Indigenous California Language Survival – AICLS). Вони парують когось, хто вільно володіє корінною каліфорнійською мовою, що знаходиться під загрозою зникнення, з дорослою особою, яка зобов'язується вивчити ту мову і передати її іншим. Очікують, що учень уникатиме використання англійської мови і використовуватиме під час спілкування (занурення) лише корінну мову (і жести). Використовують автентичні, щоденні ситуації так, щоб вивчена мова стосувалася контекстів реального життя: домашнє господарство, готування їжі, сімейне життя. Звичайно вчителі та учень разом проводять від 10 до 20 годин на тиждень протягом трирічної програми. Наприкінці учень зазвичай повністю й вільно володіє розмовною мовою. Такі учні потім продовжують її вивчення й навчають інших цій мові, деякі стають шкільними вчителями і передають дітям корінну мову в освітніх закладах (Гінтон (Hinton, 2008)).

Ці спроби показують, що білінгвальна освіта може бути успішною під час підвищення мовної свідомості, піднятті стандартів освіти, збереженні корінних мов США. Така білінгвлаьна освіта забезпечує дітям американських індіанців вироблення почуття ідентичності та гордості за своє походження, зберігаючи не лише їхню мову, але й багату культуру (Беналлі і Вірі (Benally & Viri, 2005); Кантоні (Catoni, 1996); Гінтон і Гейл (Hinton & Hale, 2001); Лі і МакЛапуглін (Lee & McLaughlin, 2000)). Це відображає зростаючого усвідомлення історичної, брутальної асиміляції в США і сучасну потребу зберігати скарби історії, звичаїв, цінностей, релігій та усних традицій, які

належать американським індіанцям. Ці багатства можливо використовувати і поза межами Резервації, щоб збагатити всіх людей.

Однак мовні права та програми білінгвальної освіти не гарантують американським індіанцям мовного збереження. Батьки інколи роблять вибір не на користь мовного збереження, часто заснований на їхній власній ідеї: «білий та англійська мова – це найкраще» (МкКарті (McCarty, 2003); МакКарті і Біа (McCarty & Bia, 2002)). Ми також не повинні занадто багато очікувати від освіти успадкованою мовою як засобі збереження мови і культури (див. розд. 3). Така форма освіти може виховати нових носіїв і забезпечити глибші мовні й культурні корені для носіїв мови. Без таких ініціатив мова меншості може швидко зникнути. Коли школи нічого не роблять, то дітей позбавляють не лише мови меншини. Така політика також сигналізує про низькі цінності, економічне знецінення і соціально-психологічну дискримінацію мови, впливаючи як на батьків і учнів так і на долю мови.

Шкільна освіта успадкованою мовою – це своєрідна **лінія постачання** мови і культури. Але постачання залежить від вимоги. Також потенціал потрібно перетворити на щоденне використання поза школою і на все життя. Батьки й учні очікують, що білінгвальна освіта матиме мету і цінність поза шкільною освітою. Вона має сприяти економіці і працевлаштуванню, соціальним і культурним можливостям, або освіта успадкованою мовою може створювати «якісний продукт», який у подальшому будуть часто використовувати.

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЗАНУРЕННЯ

Щодо мов термін «занурення» вперше використали, щоб описати інтенсивні мовні програми для військ США, які мали їхати за кордон під час Другої світової війни. У 1960-х рр.. у Канаді закріплено назву «освіта занурення» для того, щоб описати нові форми білінгвальної освіти. **Білінгвальна освіта занурення** виникла в межах канадського освітнього експерименту, проведеного в 1960-х рр.. Сучасний рух занурення датується експериментом на околицях Монтреаля у Сант Ламберт у 1965 р. (Ламберт і Такер (Lambert & Tucker, 1972)), хоч Ребуффот (Rebuffot, 1993) вважає, що вже існували Еколь Седар Парк у Вест Айленді в провінції Квебек і Французька школа Торонто (з 1962 р.). Кілька англомовних батьків середнього класу переконали шкільних адміністраторів району встановити експериментальний клас у дитячому садку, розрахований на 26 дітей. Метою всіх учнів було (1) отримати компетентності під час говоріння, читання й письма французькою мовою; (2) досягнути нормальних рівнів у навчальному плані, включаючи англійську мову; (3) цінувати традиції й культуру франкомовних канадців, так само як і англомовних канадців. Отже, метою було, щоб діти стали білінгвами і бікультурними людьми. Свідомо або

підсвідомо мотивацією для навчання могли б стати економічні переваги або переваги у працевлаштуванні, що виникають завдяки білінгвізму.

Типи білінгвальної освіти занурення

Освіта занурення – це широко використовуваний термін. У межах поняття освіти занурення є різноманітні програми (у Канаді, Фінляндії, Іспанії та Ірландії), що відрізняються такими аспектами:

- **Вік**, коли дитина починає набувати досвіду. Це може бути дитячий садок або підготовча школа (**раннє** занурення); у 9 або 10 років (відхилене або **середнє** занурення) або на рівні середньої школи (**пізнє** занурення);
- обсяг **часу,** проведений у формі занурення. **Повне** занурення зазвичай розпочинається зі 100 % занурення у другу мову, яке через два або три роки зменшується до 80 % занурення, і так продовжується ще три або чотири роки, наприкінці початкової школи ми маємо майже 50 % зануренням у другу мову на тиждень. **Часткове** занурення забезпечує близько 50 % занурення через підготовчу і початкову шкільну освіту.

Раннє повне занурення – це найпопулярніші програми вступного рівня у Канаді, за якими настає пізнє або середнє занурення. Гістограми на наступній сторінці ілюструють кілька можливостей з багатьма варіаціями.

Досвід **Сант Ламберт** був успішним. Оцінювання показало, що мету освіти було досягнуто. Досвід занурення не був перешкодою у шкільних досягеннях учнів та їх ставленні до навчання. Тукер в д'Англеян (Tucker and d'Anglejan, 1972:19) робить такий висновок:

Здається, що студенти, які беруть участь в експерименті, вміють читати, писати, розмовляти, розуміти і використовувати англійську мову, як і діти, яких навчають англійської мови традиційним способом. Крім того, вони можуть читати, писати, розмовляти і розуміти французьку мову так само, як англомовні учні у традиційних програмах французької як другої мови.

З 1965 р. у Канаді і країнах Європи дуже швидко поширилася білінгвальна освіта занурення (Ребуффот (Rebuffot, 1993)). Наразі понад 304.000 англомовних канадських дітей (5,9 % загального шкільного населення) навчаються у понад 2000 школах франкомовного занурення (Центр статистики освіти; Статистика Канади; Офіційні успадковані мови Канади, 2009, особиста комунікація). У переписі населення Канади, проведеного в 2001 р., 17,5 мільйонів населення заявило, що розмовляє обома мовами – французькою й англійською, найсильніший білінгвізм у Квебеку (40,8 %). Освіта занурення, як і мовне відтворення вдома, – це ключ до збереження білінгвізму Канади.

З однієї школи, заснованої у 1965 р., освіта занурення швидко поширилася в Канаді. Якими є істотні риси швидкого зростання освіти? **По-перше,** занурення в Канаді прагне білінгвізму двома престижними мовами більшості (французької й англійської). Це стосується додаткової білінгвальної ситуації. Така ситуація є відмінною від «занурення» або «структурованого занурення»

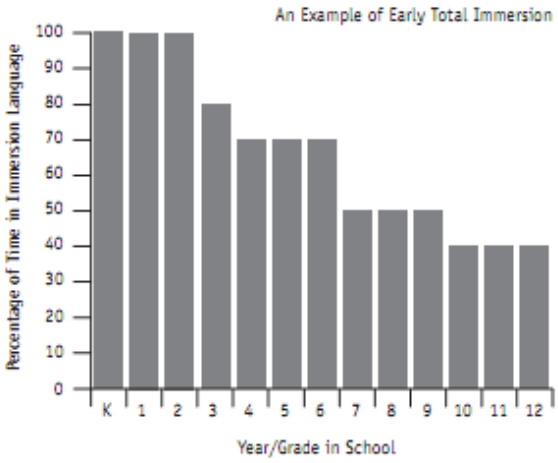
дітей з оточення мов меншин у мову більшості (напр., носії іспанської мови у США). Використання терміна «занурення» краще уникати у від'ємних контекстах асиміляції. «Поглинання» – більш придатний термін.

По-друге, білінгвальна освіта занурення була вибірковою, а не обов'язковою. Батьки обирали, чи відправляти дітей у такі школи. Культурне й економічне переконання батьків разом з обов'язками вчителів може допомогти мотивації учнів. Занурення процвітає завдяки переконанню, а не завдяки відповідності. **По-третє**, дітям в період раннього занурення часто дозволяють використовувати рідну мову до року з половиною для спілкування в класі. Немає примусу розмовляти другою (шкільною) мовою на ігровому майданчику або в їдальні. Рідну мову дитини цінують, а не применшують її цінність. Із самого початку здається, що діти можуть розмовляти французькою, але лише розуміють (і не розмовляють) англійською.

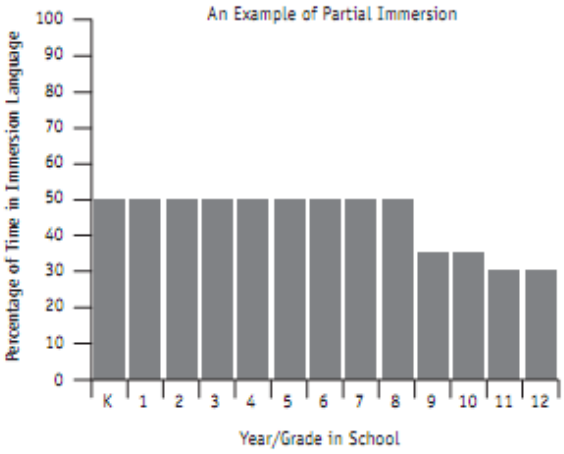
По-п'яте, мова спілкування в класі має бути значущою, бути автентичною і відповідною до потреб дитини; не адуманою, дуже контрольованою або повторюваною. Зміст навчального плану стає фокусом мови. Уникають постійного наполягання на поточному спілкуванні. Вивчення другої мови в ранньому зануренні стає випадковим і підсвідомим, подібно до того, як вивчають першу мову. Акцент роблять на розумінні, а не на говорінні. Пізніше може відбуватися формальне навчання (напр., граматика французької мови) (див. розд. 13). **По-шосте**, діти розпочинають освіту занурення, не маючи достатнього досвіду володіння другою мовою. Більшість з них є монолінгвами. Якщо діти розпочинають шкільну освіту, маючи відносно однорідні мовні навички, це не лише спрощує завдання вчителя, а й означає, що самоповага учнів і мотивація в класі не має ризику, від того, що якісь учні виконують роль лінгвістичних експертів. **По-сьоме**, учні в системі освіти занурення мають досвід з тим самим навчальним планом, як і «головні» учні основного напряму. **По-восьме**, занурення є не просто освітньою ініціативою. Також є суспільна, політична, а інколи й економічна раціональність, що є специфічною в різних країнах. У Канаді занурення відповідає історії двох мов – французької й англійської – і відрізняє Канаду від її більшого сусіда Сполучених Штатів (Джонстоун (Johnstone, 2002)). У Вельсі та Ірландії занурення частково стосується встановлення кельтської ідентичності, відокремленої від Англії (Д. В. Джонс і Мартін-Джонс (D. V. Jones & Martin-Jones, 2004)). Коли в країні функціонують різноманітні мови, то економічні переваги у глобальній торгівлі, зростання міжнародного спілкування, гармонія й інтеграція можуть набути більшого значення, ніж просто стати елементами освіти

В освіті занурення, як і в інших формах білінгвальної освіти, є питання і проблеми (Тедік *та ін*. (Tedick *et al.,* 2011)). Наприклад, (1) багато учнів не досягають рівня володіння мовою у говорінні й письмі на рівні носіїв мови навіть після 12 або 13 років шкільного занурення. (2) Які учнів не навчаються краще в контексті освіти занурення? Існують різноманітні мовні й освітні труднощі (див. розд. 15 про спеціальні потреби в освіті).

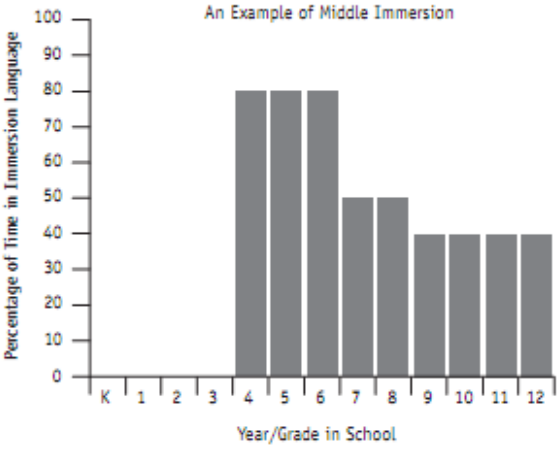
Приклад раннього повного занурення



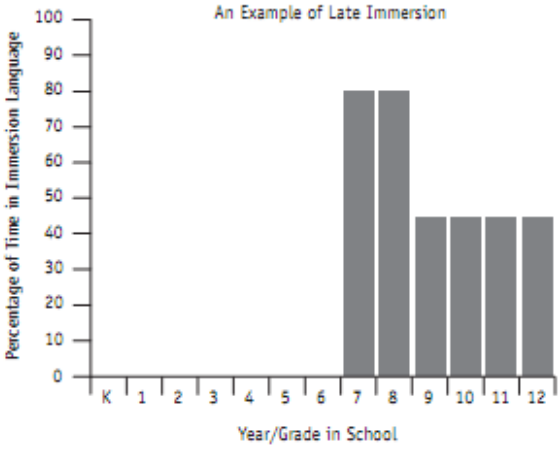
Приклад часткового занурення



Приклад середнього занурення



Приклад пізнього занурення



Які наслідки для учнів, що нездатні до читання, – аутисти, які мають синдром Аспергера або Дауна? Як щодо етнічно різноманітних учнів, які є давніми або недавніми іммігрантами? (3) Які соціальні й культурні переваги, можливо, довготермінові, для учнів занурення (напр., збільшена толерантність до різноманітності й відмінностей)? (4) Якою є оптимальна початкова підготовка вчителів для освіти занурення і яким має бути їхній подальший професійний розвиток, адже вчителі є важливою частиною балансу в освіті занурення? (5) Які економічні та фінансові переваги освіти занурення має на особистому й суспільному рівні?

Свейн і Джонсон (Swain and Johnson, 1997) і Свейн і Лапкін (Swain and Lapkin, 2005) подають перелік ключових і змінних особливостей програм занурення, щоб включити контексти, у яких діти навчаються французькою як третьою мовою (напр., іммігранти).

Ключові риси

1. Мова занурення є середовищем навчання.
2. Навчальний план занурення є таким, як і місцевий навчальний план навчання першою мовою.
3. Школа підтримує розвиток усіх мов дитини.
4. Реалізується доповнювальний білінгвізм.
5. Взаємодія з мовою занурення здебільшого відбувається в класі.
6. Учні мають контакт з тими, мовою занурення на високому рівні.
7. Усі вчителі є білінгвами.
8. Класній культурі потрібно усвідомити культуру різноманітних мовних спільнот, до яких належать учні, включаючи спільноти іммігрантів.

Змінні риси

1. Клас, у якому розпочинається занурення.
2. Обсяг занурення, повне або часткове.
3. Пропорція, надана першій та другій мовам у предметно-дозованому навчанні у різних класах.
4. Існує певна послідовність від початкової освіти до середньої і від середньої до подальшої або вищої освіти (напр., Університет Країни Басків (Кенос (Cenoz, 2009)), Університет Барселони, Університет Оттави, Університет Гельсинки, Університет Фрібурга, Вельські університети Аберуствіт і Бангор; Університет Стелленбош – див. Ван дер Вальт (Van der Walt, 2006)).
5. Кількість мовної підтримки, пропонована студентам, які рухаються від першої до другої мови, включаючи підготовку, потрібну вчителям, щоб надавати спільну підтримку.
6. Кількість ресурсів, наявна першою і другою мовою, і готовність учителя використовувати їх.
7. Відданість зануренню вчителів і учнів, адміністрації та політики.
8. Ставлення учнів, особливо до культури другої мови.
9. Статус другої мови.
10. Що вважається успіхом у програмі занурення.

Шкільна освіта занурення наразі відбувається **на міжнародному рівні**: Австралія, Країна Басків, Каталонія, Фінляндія, Угорщина, Гонконг, Ірландія, Нова Зеландія, Сінгапур, Південна Африка і Вельс. Згідно з понад 1000 досліджень білінгвальна освіта занурення є освітнім експериментом надзвичайного успіху і зростання (див. огляд міжнародного дослідження у Джонстоуна (Johnstone, 2002)), а також розд. 12 цієї книги). Це вплинуло на білінгвальну освіту в усьому світі. Така освіта має певні варіаціїї, аби прилаштуватися до регіональних і національних контекстів. У дослідженнях цього аспекту йдеться про такі успішні форми освіти: **каталанців і басків** (Артігал (Artigal, 1991, 1993, 1997); Бель (Bel, 1993); Кеноз

і Перале (Cenoz & Perales, 1997); Гарднер (Gardner, 2000); Лазагабастер (Lasagabaster, 2001); Кенос (Cenoz, 2008c); Залбіде і Кенос (Zaldibe & Cenoz, 2008); Сієра (Sierra, 2008)), **фінів** (Лаурен (Lauren, 1994); Манзер (Manzer, 1993); Мейа (Mejia, 2002)), **японців** (Махер (Maher, 1997); Ока (Oka, 1994)), **австралійців** (Бертгольд (Berthold, 1992, 1995); Калдвелл і Бертгольд (Caldwell & Berthold, 1995) де Коурсі (de Courcy, 2002); Мейа (Mejia, 2002)), **колумбійців** (Мейа (Mejia, 2002)), **шведів** (Брохі (Brohy, 2005); Стоц і Андрес (Stotz & Andres, 1990)) і **вельсьців та ірландців** (Бейкер (Baker, 1988, 1993, 2000b); Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 2000); Джонс і Мартін-Джонс (Jones & Martin-Jones, 2004); В. Дж. Левіс (W. G. Lewis, 2004); Рейнольдс *та ін.* (Reynolds *et al.*, 1998); І. В. Вльямс (I. W. Williams, 2003)).

Деякі відмінності між підходами канадського занурення і структурного занурення США (поглинання)

	Структуроване занурення США	**Канадське занурення**
Використання у класі першої (рідної) мови	Ні	Так
Білінгвізм як результат	Ні	Так
Грамотність двома мовами як результат	Ні	Так
Просування культурної різноманітності	Малоймовірно	Так
Учитель оперує як білінгв	Ні	Ймовірно
Білінгвальний (сертифікований) учитель	Ні	Ймовріно
Рідна мова учня	Меншості	Більшості
Ідеологія в основі	Асиміляція	Плюралізм

Фінське впровадження занурення походило не від батьків, а від політично активної жіночої групи Вааса (Фінляндія), яка швидко здобула довіру суспільства завдяки об’єднанню дітей, які розмовляли шведською і фінською мовами. Дослідження Лаурена і його команди в університеті Вааса надало цій групі академічної довіри (Лаурен (Lauren, 1994); Мейа (Mejia, 2002)). Фінське впровадження також відзначилося (1) еволюцією включати третю і четверту мови (напр., фінську й німецьку) для забезпечення вільного мультилінгвізму і (2) курсами високоякісної підготовки вчителів (зокрема, дистанційне навчання), які включають методику викладання в освіті занурення.

За даними досліджень, у **Каталонії** іспаномовні діти, які навчалися за програмами занурення, стали вільно володіти каталонською мовою, їхня іспанська мова при цьому також не постраждала. Ці діти мали «таку саму гарну успішність в усіх пердметах, а інколи й кращу, ніж їхні іспаномовні однолітки, які не навчалися за програмами занурення» (Артігал (Artigal, 1993: 40-41)).

Аналогічно дослідження, проведені у країні Басків показують, що програми занурення (50 % мови басків і 50 % іспанської мови) сприяла кращому рівню білінгвізму (Кеноз (Cenoz, 2009); Гарднер (Gardner, 2000); Лазагабастер (Lasagabaster, 2001); Сієра (Sierra, 2008); Сієра і Олазірегі (Sierra & Olaziregi, 1989)).

У **Канаді** у 2003 р. розпочали нову ініціативу, бо «крапельне» навчання мови у загальній освіті не сприяло оволодінню французької мови на високому рівні. Крім того, знизилася кількість учнів у прогарів занурення трохи знизилася. Ця ініціатива стала своєрідним політичним планом радикально збільшити кількість юних канадців, які можуть розмовляти французьку мовою у повсякденному житті. Програма отримала назву **Інтенсивна французька,** бо мала забезпечити інтенсивну взаємодію з французькою мовоб як другою (Неттен і Джермейн (Netten & Germain, 2004)). Завдяки програмі учні швидко оволодівають мовою, відтак – існує можливість, що вони й надалі розвиватимуть рівень володіння французькою мовою.

Інтенсивну французьку запустили як пілотний проект у Ньюфаундленді й Лабрадорі з 1998 до 2001 року, і відтоді вона поширилася на провінції і території Канади (Вельс, Об'єднане Королівство). **Інтенсивна французька** відрізняється від від 1000 годин «крапельної» французької з 4 класу по 12 клас у загальноосвітній школі, а також від 6000 до 7000 годин франкомовного навчання у програмах раннього занурення, і діє з 5 класупо 6 клас протягом п'яти місяців інтенсивного періоду мовного навчання (Неттен і Джермейн (Netten & Germain, 2004)). За один шкільний рік перші п'ять місяців можна присвятити концентрованому навчанню французької; наступні п'ять місяців присвячено концентрованому викладанню французької; наступні п'ять місяців присвячено досягненню потрібних результатів навчання у звичайному навчальному плані. Інколи фінальні п'ять місяців шкільного року присвячено інтенсивному вивченню французької мови. Іншими словами, єдина мета – виховати вільних носіїв мови, які можуть спонтанно розмовляти французькою.

У цій програмі від 50 % до 80 % часу протягом кожного шкільного дня присвячено вивченню французької мови. Хоча жоден предмет не викладають французькою мовою (як у прогармі зануренні), час на вивчення певних предметів єзменшеним (напр., соціальні науки, здоров'я, наука і частково англійська мова). Час, що відводять для вивчення математики, зазвичай не зменшують. Ранні дослідження демонструють лінгвістичний та освітній успіх (Неттен і Джермейн (Netten & Germain, 2004)).

Білінгвальна освіта **занурення** відрізняється від шкіл з навчанням **двома мовами** у мовному оточенні студентів. Школи занурення зазвичай навчають лише дітей мови більшості, які вивчають інші предмети у середовищі другої мови (напр., англомовні діти, які навчаються французькою мовою у канадських школах). Білінгвальні школи з навчанням двома мовами прагнуть мати баланс змішування дітей з двох (або більше) різних мовних фонів (напр., іспаномовні й англомовні у США).

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА МОВОЮ БІЛЬШОСТІ

Білінгвальна освіта мовою більшості включає поєднане використання у школі двох (або більше) **мов більшості**. Метою цих шкіл зазвичай є включення білінгвізму або мультилінгвізму, досягнення грамотності двома мовами і культурний плюралізм (Мейа (Mejia, 2002)). Такі школи наявні у суспільствах, у яких більшість населення вже білінгви або мультилінгви (напр., Сінгапур, Люксембург) або в них є значна кількість корінних жителів чи іммігранів, які хочуть стати білінгвами (напр., навчаючись через англійську і японську у Мелаі – англійській мові, мандаринському діалекті китайської (путонгуа) – англійською, багасуа, є також школи, у яких регіональна мова «більшості» й міжнародна мова співіснують як середовище навчання у школі. Білінгвізм такою регіональною мовою й міжнародною мовою (напр., французькою, англійською) є метою й результатом формальної освіти. Загалом, у цих школах навчаються діти мови більшості, що змінює мовну однорідність або неоднорідність класу.

В азійському прикладі країна (напр., Бруней, Тайвань) або регіон можуть мати одну домінантну корінну мову з бажанням ввести другу міжнародну мову (особливо англійську) у навчальний процес школи. Міжнародну мову використовують як середовище навчання разом з рідною мовою. Мета – підготувати повністю білінгвальних учнів із двомовною грамотністю, підготовлених через білінгвальну освітню програму. Наприклад, шкільна система *Dwibahasa* (дві мови) у Брунеї оперує через малайську (Бегаса Мелау (Behasa Melalyu)) та англійську мови (Бетен-Бердсмор (Baetens Beardsmore, 1999); Дж. М. Джонс *та ін.* (G. M. Jones *et al.*, 1993); Дж. М. Джонс (G. M. Jones, 1997)). У Нігерії білінгвальна освіта представлена англійською мовою й однією з національних мов Нігерії: хауса, ібо або йоруба, особливо на рівні середньої шкільної освіти (Афолян (Afolayan, 1995)). У Сингапурі англійська разом з мандаринським діалектом китайської мови, мова малей або таміл (чотири офіційні мови країни) є основою білінгвальної освіти (Пакір (Pakir, 1994)). У Німеччині німецьку мову поєднують з французькою, англійською, іспанською і голландською, щоб створити «німецьку модель європейської мультикультурної й мультилінгвальної освіти (Меш (Masch, 1994)).

Предметно-мовне інтегроване навчання

Білінгвальна освіта мовою більшості означає, що частину змісту навчального плану вивчають за допомогою другої мови учня. В **Європі** це все частіше називають **Предметно-мовним інтегрованим навчанням** (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Предметно-мовне інтегроване навчання (у Північній Америці його також називають Предметно-основаним навчанням) процвітало в багатьох європейських країнах, базуючись частково

на очевидному успіху канадського занурення і білінгвальної освіти США двома мовами. Термін предметно-мовне інтегроване навчання, який винайшли у 1995/1996 рр., є універсальним, і «спочатку його використовували, щоб поєднати різноманітні, сфокусовані на двох мовах освітні практики, у яких особливу увагу приділяли як предметам, так і мові (Марш (Marsh, 2008: 243).

Європейське предметно-мовне інтегроване навчання поєднує вивчення мови з іншим предметом (Еурідіс (Eutydice, 2006)). Предметно-мовне інтегроване навчання включає вивчення невеликої кількості предметної площини (як-от: фізика чи географія) через середовище іншої мови (Руіз де Зароуб і Діменез Каталан (Ruiz de Zarobe & Jimenez Catalan, 2009)). Від 10 % до 50 % навчального плану можуть викладати іншою мовою. У межах предметно-мовного інтегрованому навчанні є багато варіацій, типовим є те, що додаткову мову вивчають як предмет, а не лише як засіб передачі змісту. Великого значення надають освіті в цілому, а не лише мові: «головною турботою є *освіту*, а не прагнення стати білінгвом чи мультилінгвом, а високий рівень володіння багатьма мовами є «додатковою цінністю», якої можна досягти без шкоди для інших навичок і знань, якщо належно все спланувати» (Бетен-Бердсмор у Гарсіа (Baetens Beardsmore in Garcia, 2009a: 211).

Предметно-мовне інтегроване навчання наявне у понад 30 європейських країнах, що істотно відрізняються умовами, інтенсивністю, віком учнів, початкрм, тривалістю і кількістю якісного мовного навчання (Койл (Coyle, 2007, 2008)). Хоч практика предметно-мовного інтегрованого навчання зробила рух уперед, навіть без досліджень її унікальності, які є щодо канадського досвіду зануренні і шкіл двома мовами у США (Сейкула-Лейно (Seikula-Leino, 2007)). Однак, в особливому випуску Міжнародного журналу з білінгвальної освіти і білінгвізму у 2007 р. (том 10, номер 5) представлена одна з перших спроб досліджень предметно-мовного інтегрованого навчання (Койле і Беатенс Бердсмор (Coyle & Beardsmore, 2007)) і задовольняє його зрослий успіх, силу і самодостатній розвиток.

Предметно-мовне інтегроване навчання неможливо зрозуміти з погляду лише чисто лінгвістичної або освітньої перспективи. Як і в усіх інших формах білінгвальної освіти, в його основі лежить політична ідеологія. Предметно-мовнах інтегроване навчання має потужну політичну у тому, як Євросоюз розглядає мультилінгвальну Європу, в якій люди можуть функціонувати двома, трьома або більше мовами. У зв’язку зі зростанням ступеня комунікації й торгівлі між Європейськими країнами виникає велика потреба в мультилінгвальних співробітниках (напр., тих, хто розмовляє англійською й іншими європейськими національними мовами). Предметно-мовне інтегроване навчання допомагає створити європеїзацію, мультилінгвальну й глобальну економіку і транснацінальних працівників.

Девісон і Вільямс (Davison & Williams, 2001) забезпечують раціональність для викладання і навчання предметів другою мовою. **По-перше**, вивчення мови

є швидшим, коли воно відбувається через інтеграцію мови і предмета, і набагато повільнішим, якщо вивчають лише як мову. **По-друге,** предметно-мовне інтегроване навчання забезпечує те, що учень здобуває мовну компетентність в академічний сфері, а не лише під час соціального спілкування. **По-третє**, така інтеграція мови і предмета є ефективною. Два результати можна досягти одночасно: вивчення мови і вивчення предмета. **По-четверте**, Мет (Met, 1998) доводить, що комунікативний підхід до викладання другої мови робить акцент на **значеннєвій та автентичній комунікації**, де метою використання мови є пояснити, висловити й обговорити певні значення. Так, поєднання другої мови і предмета забезпечує мету використання другої мови, що відображає реальні потреби навчальної програми і цільового навчання для її успішного засвоєння.

Констурктивістська теорія також наголошує на тому, що навчання найкраще частинами, які створюють єдине ціле за допомогою значного способу. Традиційне навчання, переважно, залежить від учителів, які передають невеликі частини очікуваної інформації, яку учні об'єднують у розуміння цілого. Мозок зберігає інформацію у мережах, і чим більша кількість зв'язків між частинами інформації і чим ці зв'язки сильніші, тим глибшим є навчання, тим цінніше воно для того, щоб поєднати мову і предмет. Так, не треба навчати лексики і граматики ізольовано від контексту автентичного цілісного навчання. У **навчанні другої мови, що базується на предметі,** значення й розуміння є фокусом, і вивчення другої мови є цінним «супутнім продуктом».

Наразі розглянемо два приклади білінгвальної освіти мовою більшості, від Міжнародного шкільного руху і до європейського шкільного руху. Мейа (Mejia, 2002) наводить багато прикладів міжнародного рівня, а саме, - школи у Швейцарії та елітну білінгвальну освіту у Марокко, Танзанії, Бразилії, Аргентині, Колумбії, Японії, Гонконзі, Брунеї Даруссалам, Фінляндії, Швеції, Бельгії, Каталонії та Австралії.

Міжнародні школи

Міжнародні школи є різноманітною мережею шкіл у всьому світі (Карднер (Cardner, 2007), Європейська Рада Міжнародних Шкіл (European Council of International School, 2009)). Включаючи понад 5300 шкіл, які розміщені у понад 236 країнах світу, переважно у великих містах (http://www.iscresearch.com/). Переважно для багатих, бо батьки платять за **приватну, вибіркову і незалежну** освіту, але є й стипендіальні програми і соціальні стипендії. Батьки дітей з таких шкіл часто працюють у дипломатичній сфері, мультилінгвальних організаціях або міжнародному бізнесі і є географічно й професійно мобільними. Інші діти попадають до міжнародної школи, коли їхні батьки хочуть, щоб діти здобули освіту міжнародного рівня. Здебільшого однією **мовою** школи є англійська. Школи, у

яких англійська мова – єдине середовище передачі навчального матеріалу, не підпадають під категорію білінгвальної освіти, у якій мова більшості є домінуючою. Такі школи стають білінгвальними за умови, коли національну й міжнародну мову включають до навчального плану (Кардер (Carder, 2007); Мейа (Mejia, 2002)). Інколи навчання другої мови (впродовж до 12 років) є лише вивченням мови, а не вивченням предметів з навчальної прогами. В інших школах другу мову використовують як середовище навчання, щоб вивчати частину навчального плану. Деякі школи дають змогу дітям оволодівати третьою і четвертою мовою. Загалом мовами міжнародних шкіл є мови більшості з міжнародним престижем. Мови меншин рідко знайдеш у цих школах.

Навчальний план міжнародних початкових і середніх **шкіл** має тенденцію відображати місцеві традиції США, Британії, а також місцеві традиції. Учителі походять з різних країн, зазвичай переважна більшість учителів – це підготовлені британці й американці. Часто дітей готують для міжнародного бакалаврату, американських тестів або британських екзаменів, більшість готують своїх клієнтів для університетів Європи і Північної Америки. Сеарс (Sears, 1998), Бейкер і Джонс (Baker and Jones, 1998), Мейа (Mejia, 2002), Кардер (Carder, 2007) і Галлагер (Gallagher, 2008) вступають у подальшу дискусію успішності міжнародних шкіл.

Європейський шкільний рух

Іншим європейським прикладом білінгвальної освіти мовою більшості є **рух європейських шкіл** (Бетенс Беардсмор (Beatens Beardsmore, 1993a); Бетенс Беардсмор і Свейн (Beatens Beardsmore & Swain, 1985); Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998); Булвер (Bulwer, 1995); Гоффман (Hoffman, 1998); Гоусен (Housen, 2002); Гоузен і Бетен Беардсмор (Housen & Beatens Beardsmore, 1987); Мейа (Mejia, 2002); Свен (Swan, 1996)). Такі школі готують більшість елітних працівників Європейської Спільноти (European Community – EC), бо вони є мультилінгвальними і обслуговують близько 20.000 дітей різноманітних націй ЄС (http://www.eursc.eu/). Першу школу відкрили в Люксембурзі у 1953 р., а сьогодні такі школи наявні у семи країнах (Бельгія, Нідерланди, Німеччина, Італія, Об’єднане Королівство, Іспанія і Люксембург). Європейські школи мають до 11 різних мовних секцій, що відображають перші мови учнів (і їх кількість може зрости, якщо інші країни приєднаються до Європейської Спільноти). Молодші діти використовують рідну мову як середовище навчання, але також отримують навчання другою мовою (англійською, французькою або німецькою) у початкові шкільні роки. Старші діти беруть участь у своєму шкільному навчанні рідною мовою і, зокрема, через середовище **«транспортної»,** або «робочої мови». «Транспортною» мовою зазвичай є друга мова більшості (англійська, французька або німецька). Цю мову викладатимуть носії мови. Учень – носій мови також буде присутній

у школі як мовна модель. **Транспортну мову** використовують для викладання історії, географії й економіки протягом третього року середньої освіти змішаним мовним групам. Крім того, учнів навчають **третій мові** в обсязі мінімум 360 годин.

Результат такої шкільної освіти – учні, які є функціональними білінгвами і мультилінгвами зі знанням європейського мультикультуралізму та європейської ідентичності. Інтеграції й гармонізації учнів різних національностей формально досягають на уроці **«Години Європи»**, під час проведення якого застосовують транспортну мову. «Години Європи» є важливим компонентом навчального плану, починаючи з третього класу початкової освіти. Класи складаються від 20 до 25 учнів, які мають три уроки на тиждень і співпрацюють з дітьми з різних мовних середовищ. Невеликий груповий проект з реалістичною досяжною метою (напр., зробити ляльок) забезпечує акцент на співраці, так необхідній для «Годин Європи». Студентів навмисно й спеціально заохочують поважати рідну мову кожної особи. Ігри та фізичне виховання є також нагодою для змішування спільної роботи учнів – представників різних мовних секцій. Учнів лінгвістично змішують, щоб уникати стереотипів та упереджень і будувати наднаціональну європейську ідентичність (Бетенс Беардсмор (Beatens Beardsmore, 1993a); Свен (Swan, 1996)).

Головною відмінністю між рухом європейських шкіл і програмами занурення є те, що другу мову спочатку викладають як предмет, а потім її використовують як середовище навчання. Другу мову також продовжують вивчати як окремий предмет (вивчення мови), що призводить до високого рівня володіння граматикою (Бетенс Беардсмор (Beatens Beardsmore, 1993a)).

Дослідження Гоусена і Бетенса Беардсмор (Housen and Beatens Beardsmore, 1993a) показують, що в європейській школі: «Така сильна відданість мовам не має згубних впливів на академічні досягнення, бо її можнливо виміряти за результатами фінального екзамену європейського Бакалаврату, у якому 90 % учнів мали високу успішність» (с. 85). Однак білінгвізму грамотності двома мовами та мультикультуралізму досягають не лише завдяки ефектам шкільної освіти. Батьки також можуть бути білінгвами або монолінгвами, вони мають позитивну думку про білінгвізм, і діти переважно походять із сімей середнього класу, орієнтованих на грамотність. Ігрові майданчики є мультилінгвальними, супутникове телебачення в Європі є мультилінгвальним і поняття європеїзації, яке постійно поширюється, сприяє привілейованому становищу європейських школярів. Учні є «освітченими білінгвами», які однаково легко поводяться з двома мовами, зі своєю власною національною культурою і понаднаціональною європейською ідентичністю» (Тозі (Tosi, 1991: 33)).

У дослідженні Гоузена (Housen, 2002) подано численні позитивні наслідки впровадження програм європейської шкільної моделі. Він з’ясував, що високий рівень володіння М 2 є близьким до рівняносіїв мови і зберігається до кінця

середньої шкільної освіти, не роблячи шкоди як рівню володіння М 1, так і академічним досягненням. Діти також набувають високого рівня знань з третьої, а інколи й четвертої мов і стають мультилінгвами. Гаузен (Housen, 2002)) вважає, що учні Європейської школи

переважно створюють свій власний незалежний, граматично правильний і лексично точний дискурс М 2, навіть у контекстах, де додаткова позашкільна підтримка вивчення М 2 є відсутньою (напр., англійська як М 2 у Євросоюзі у Брюсселі). Це одне з найінтенсивніших досягнень програми ЄС, і воно різко відрізняється від багатьох канадських програм занурення (с. 6).

У **Європі** є інші школи (крім Європейського шкільного руху), що використовують дві або більше престижних мов у навчальному плані (Бетенс Беардсмор (Beatens Beardsmore, 1993b); Кеноз (Cenoz, 1998, 2004); Кеноз і Джесснер (Cenoz & Jessner, 2000); Дженесе (Genesee, 1998); Мейа (Mejia, 2002)). У країні Басків білінгвальні школи ефективно забезпечили зміст навчання мовою басків та іспанською мовою (Гарднер (Gardner, 2000); Ласагабастер (Lasagabaster, 2001); Сієра (Sierra, 2008)). Нещодавній інтерес (напр., батьків) до вивчення англійської мови означає, що приблизно 95 % дітей басків наразі вивчають англійську мову в дитячому садочку або в 3 класі приблизно протягом трьох годин на тиждень (Кеноз (Cenoz, 1998); Лазагабастер (Lasagabaster, 2000, 2001); Залбіде і Кеноз (2008)). Ранні оцінювання виявили, що «вивчення англійської мови з такого раннього віку позитивно впливає на оволодіння учнями мови басків або іспанської мови, а також на їхній когнітивний розвиток» (Кеноз (Cenoz, 1998: 181)). **Трилінгвальну освіту** оцінюють як таку, що має позитивні наслідки для мультилінгвізму і досягнень в освіті (Джесснер (Jessner, 2008a)).

У **Люксембурзі** діти, які розмовляють люксембурзькою мовою від народження, стають трилінгвами (люксембурзька, французька й німецька) у шкільній освіті (Гоффман (Hoffman, 1998); Лебрун і Бетен-Бердсмор (Lebrun & Baetens Beardsmore, 1993)). Діти розпочинають формальну освіту у віці п’яти років люксембурзькою мовою (різновид німецької мови). Німецька є з самого початку предметом, передбаченим навчальним планом, потім її вводять як основне середовище освіти. До кінця 6 класу діти вивчабть більшість шкільних предметів німецькою мовою. Французьку вводять як предмет у 2 класі, і її все більше використовують як середовище навчання у середній освіті. Більшість учнів мають робочі знання трьох мов до кінця шкільної освіти (Гоффман (Hoffmann, 1998); Лебрун і Бетен-Бердсмор (Lebrun & Baetens Beardsmore, 1993)). Отримавши наголос на рідній мові, діти стають **трилінгвами і мають подвійну грамотність** (грамотність французькою й німецькою мовами).

У **Швейцарії** є чотири національні мови (німецька, французька, італійська і руменш), хоч, на відміну від загальних очікувань, «більшість швейцарців не є мультилінгвами» (Грін *та ін*. (Grin *et al*., 2003: 86)). Кожен з 26 швейцарських округів має контроль над мовою, культурою й освітою без

центрального управління. Кількість часу на вивчення англійської мови зростає, і вона є улюбленою серед учнів. Політика уряду сприяють тому, щоб діти стали трилінгвами. Брогі (Brohy, 2000, 2005) зображує багато різноманітних вибіркових й обов'язкових моделей білінгвальної і трилінгвлаьної освіти у Швейцарії. На її думку, вибіркові або обов'язкові компоненти такої білінгвальної освіти мають швидше політичне, а не педагогічне виправдання (Брогі (Brohy, 2001)).

ВИСНОВКИ

Білінгвальну освіту підтримують, бо учні знаходять переважно п'ять переваг, які є взаємопов'язаними. Ми вже згадували про суспільні переваги, про які йтиметься у розділі 17.

По-перше, білінгвальна освіта дає змогу учням набути кращого рівня компетентності у двох мовах. Це потенційно дає змогу учням бути учасниками ширшої **комунікації**, що включає різні покоління, регіони і культурні групи (Каммінс (Cummins, 2000a)). **По-друге,** білінгвальна освіта ідеально розвиває ширше **залучення до будь-якої культури**, чутливіший погляд на різні вірування і культури. Білінгвальна освіта зазвичай робить глибшими ті стосунки з культурами, які асоціюються з мовами і забезпечує цілковите розуміння відмінностей. **По-третє**, «сильні» форми білінгвальної освіти часто приводять до **двомовної грамотності** (див. розд. 14). Модливість практикувати грамотність двома або більше мовами надає мові більше функцій (напр., залучення цього досвіду у працевлаштуванні), поширенні вибору літератури для працевлаштування, надавання більше можливостей для розуміння різних перспектив і поглядів та поглиблює розуміння історії і спадщини, традицій і території (Це (Tse, 2001)).

По-четверте, у дослідженнях шкіл з навчанням двома мовами, канадській освіті занурення й освіті успадкованими мовами було виявлено, що **успішність** у класі зростає завдяки тому, що предметне навчання відбувається на двох мовах (Каммінс (Cummins, 2000a); Кернер *та ін*. (Kerner *et al*., 2008); Це (Tse, 2001)). Розглянемо це далі у наступному розділі. **По-п'яте**, за даними багатьох досліджень, діти, які володіють двома добре розвиненими мовами, мають **когнітивні** переваги (див. розд. 7). **По-шосте**, білінгвальна освіта є засобом збільшення **самоповаги** учнів мови меншини (Каммінс (Cummins, 2000a)). Усе відбувається навпаки, коли рідну мову дитини замінює мова більшості. Тоді здається, що шкільну систему дитина сприймає як неадекватну, і це принижує дитину, батьків і родичів і спільноту, до якої належить дитина. Коли в школах використовують рідну мову, діти можуть відчувати, що їх самих, їхні сім'ї і спільноту сприймають, так підримується або підвищується їхня самоповага.

По-сьоме, білінгвальна освіта може сприяти встановленню надійнішої **ідентичності** на місцевому, регіональному й національному рівнях. Успадкована мова і культура, яку цінують і поважають у класі, може

підсилювати спільні ідентичності – вельську, маорі й корінних американських індіанців. «Сильні» форми білінгвальної освіти можуть додати розвитку корейсько – американської бенгалі – британської, грецько –австралійської ідентичностей, а «слабкі» форми освіти можуть ускладнити ці стосунки і навіть скасувати. **По-восьме**, регіонах, кількість яких постійно зростає (напр., Каталонія, Скандинавія) існують **економічні** переваги досвіду білінгвальної (або трилінгвальної) освіти. Важливо бути білінгвом, щоб працевлаштуватися на державну службу (див. розд. 19), особливо якщо взаємодія з клієнтами вимагає без зусиль переключатися з однієї мови на іншу (інші) мови. Білінгвізм став важливим, щоб отримати роботу вчителя, працювати у засобах масової інформації, у місцевому уряді і все більше на державній службі у таких країнах, як Канада, Вельс і країна Басків. Так, білінгвальну освіту все більше розглядають як постачальника конкурентоспроможніших працівників, ніж це може бути в ситуації монолінгвальної освіти (Дутчер і Тукер (Dutcher & Tucker, 1996); Це (Tse, 2001)).

До цього списку можна додати потенційні переваги **білінгвальної освіти** – соціальні, для етнічних груп або спільноти (Батібо (Batibo, 2005); Кеннер *та ін*. (Kenner *et al*., 2008); Мей (May, 2001); Пейтон та ін. (Peyton *et al*., 2001); Страуд (Straud, 2001); Це (Tse, 2001)), як-от: продовження упадкування, культурну передачу, культурну життєздатність, наділитиі повноваженнями і проінформувати громадян, соціальні відносини й мережі, етнічну ідентичність, етнічну групу самовизначення і вираження індивідуальності.

Водночас білінгвальна освіта не гарантує ефективного навчання. Мовна політика, забезпечення і практика школи є одним з компонентів, що дають дітям змогу досягнути успіху. Є також багато інших компонентів, які мають бути ефективними для того, щоб «сильні» форми білінгвальної освіти процвітали, наприклад: висококваліфіковані і добре підготовлені вчителі, навчальні ресурси високої якості, особливо для мов меншин, а також підтримка групи зацікавленої громадськості, політики чи творці політики, практики або батьки та місцева спільнота. «Сильні» форми білінгвальної освіти збільшують можливість вищих навчальних досягнень дітей. Ми розглянемо це в іншому розділі.

Підсумувавши 10 типів білінгвальної освіти у цьому і попередньому розділах, маємо відповісти на питання, чи один тип є ефективнішим за інший. Де краще навчатися іспаномовним дітям у США у загальноосвітніх школах, школах перехідної білінгвальної освіти або школах двома мовами? Чи є негативні наслідки від того, що англомовні діти навчаються у школах «занурення», а не в загальноосвітніх навчальних закладах? Такі питання ми розглянемо у наступних розділах і проведемо «ефективного» дослідження.

КЛЮЧОВІ ПУНКУТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Десять різновидів білінгвальної освіти включають форми «сильної» білінгвальної освіти, де заохочують використання двох мов у навчальному плані.
- «Сильні» форми білінгвальної освіти передбачають, щоб учні стали білінгвами, бікультурними, здобули двомовну грамотність, а інколи й мультилінгвами, мультикультурними і з багатомовною грамотністю.
- Освіта занурення успадкованою мовою і двома мовами є найпоширенішими формами сильної білінгвальної освіти.
- Освіта двома мовами, у якій змішують учнів мови більшості і меншості, нещодавно виникла у Сполучених Штатах.
- У програмах успадкованої мови відродження рідних мов і культур є ключовою метою.
- Білінгвальна освіта занурення розпочалася в Канаді і поширилася у багатьох країнах світу. Вона забезпечує, щоб діти мови більшості навчалися засобами другої мови.
- Предметне навчання може відбутися за умови, коли є дві або більше мов більшості, як у русі європейських шкіл.
- У різних видах «сильної» білінгвальної освіти обсяг часу, приділеного для мов меншини або більшості у класі є неоднаковим, але результатом цього очікують повний білінгвізм і двомовну грамотність.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BRINTIN, D., KAGAN, O. & BAUCKUS, S., 2008. *Heritage Language Education: A New Field Emerging.* New York: Poutledge.

COYLE, D. & BAETENS BEADSMORE, H. (Eds), 2007, Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). Special Issue of the *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 541-701.

FREEMAN, R. D., 2004, *Building on Community Bilingualism.* Philadelphia: Caslon Publishing.

GARCIA, O., 2009a. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Blackwell.

GARCAI, O. & BAKER, C. (eds) 2007, *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedom: Multilingual Matters.

JOHNSTONE, R., 2002, *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International research.* Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

LINDHOLM-LEARY, K. J., 2001, *Dual Language Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

MCCARTY, T. L., 2008b, Bilingual Education by and for American Indians, Alaska Natives and Native Hawai'ians. In CUMMINS, J. & HORNBERGER, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education (2nd edn),* Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

MCCARTY, T. L. & BIA, F., 2002, *A place To Be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MEJIA, A-M. de, 2002, *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectivess on Elite Bilingual Education.* Clevedon: Multilingua; Matters.

Найновіші статті з теми дивіться в журналі *Міжнародний журнал білінгвізму і білінгвальної освіти (International Journal of Bilingualism and Bilingual Education)*

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Уявіть, що Ви батько/мати або вчитель і Вам потрібно зробити публічну промову про зміну школи зі «слабкої» форми білінгвальної освіти на «сильну» форму. Розпочніть з аналізу місцевої спільноти (напр., якою мовою спілкуються її представники, які переваги білінгвізму для дітей). Підготуйте, а потім виголосіть перед усім класом п'ятихвилинну промову, щоб переконати адміністрацію.
2. Відвідайте якусь школу, проведіть опитування й спостереження, визначте той обсяг характерних рис, завдяки яким школа підпадає під один або більше типів білінгвальної освіти, предсатвлених у цьому або попередньому розділі.
3. Використовуючи деякі з наступних сайтів, створіть стислий інформаційний пакет або буклет про аспекти білінгвальної освіти, наявні у Вашому районі.

1. Національний координаційно-інформаційний центр оволодіння мовою і мовного навчання освітніх програм (США) (National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs (US)) http://www.ncela.gwu.edu/
2. Офіс оволодіння англійською мовою, мовного посилення й академічних досягнень для учнів з обмеженим рівнем володіння мовою (США) (The Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students (US))http://www.ed.gov/about/offices/list/oela/index.html
3. Центр прикладної лінгвістики (США) (Center for Applied Linguistics (US)) http://www.cal.org/

4. Центр дослідження освіти, різноманітності й відмінності (США) (Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE) (US)) http://www.crede.ucsc.edu/
5. Центр Конгресу США з мультилінгвального, мультикультурного дослідження (США) (USC Center for Multilingual, Multicultural Research (US)) http://www-bcf.usc.edu/ - cmmr/
6. Центр освіти мовами меншин (США) (Center for Language Minority Education (US)) http;//www.clmer.csulb.edu/
7. Національна асоціація з білінгвальної освіти (США) (National Association for Bilingual Education (US)) http://www.nabe.org/
8. Каліфорнійська асоціація з білінгвальної освіти (California Association for Bilingual Education) http://www.bilingualeducation.org/
9. Національна асоціація розвитку мови у навчальному плані (NALDIC (National Association for Language Development in the Curriculum)) http://www.oise.utoronto.ca/MLC/
10. OISE, Університет Торонто, Освіта другою мовою на вебсайті Канада (OISE, University of Toronto, Second Language Education on the Web Canada) http://www.oise.utoronto.ca/MLC/
11. Центр інформації навчання мови і дослідження (Об’єднане Королівство) (CILT (Centre for Information of Language Teaching and Research) (UK)) http://www.cilt.org.uk/
12. Центр досліджень мовної політики (Ізраїль) (Language Policy Research Center (Israel)) http://biu.ac.il:80/HU/lprc/
13. Науково-дослідницький відділ з мультилінгвізму і міжкультурної комунікації (Австралія) (Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication (Australia)) http://www.rumacc.unimelb.edu.au/
14. Мультилінгвальні справи (Multilingual Matters) http://multilingual-matters.com/

РОЗДІЛ 12

ЕФЕКТИВНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ВСТУП

КЛЮЧОВІ ТЕМИ У ШКІЛЬНІЙ І КЛАСНІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ

**ЕФЕКТИВНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ДЕБАТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ**

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТИ ДВОМА МОВАМИ

ЕФЕКТИВНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАНУРЕННЯ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТИ УСПАДКОВАНОЮ МОВОЮ

ОБМЕЖЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 12

ЕФЕКТИВНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ВСТУП

Розглянувши 10 типів білінгвальної освіти в останніх двох розділах, у цьому розділі звернемося до головних типів білінгвальної освіти. Чи є «найкраща» модель? Наскільки ефективними є ці головні моделі, для яких типів дітей? Які успіхи й обмеження різних моделей?

З моменту раннього дослідження у 1920-му році у Вельсі (Саер (Saer, 1922)) й оцінювання білінгвальної освіти у Південній Африці було багато оцінок білінгвальних проектів, програм і втручань. Хоч дослідження й було міжнародним, воно здебільшого про одну або дві моделі білінгвальної освіти у межах конкретної країни. Так, існує небезпека перенесення результатів досліджень з однієї країни на іншу. У доповіді зі Світового Банку (Дучер (Dutcher, 2004)) наведено одне з кількох порівняльних міжнародних досліджень, висвітлюючи білінгвальну освіту у Філіппінах, Ірландії, Канаді, Мексиці, Нігерії, Швеції і Сполучених Штатах.

В історії дослідження білінгвальної освіти можна знайти дослідну **підтримку** більшості різних форм білінгвальної освіти, вибираючи й акцентуючи на конкретному вивченні. Наприклад, Денофф *та ін*. (Danoff *et al*., 1977, 1978) з'ясував, що загальна освіта є кращою за перехідну білінгвальну освіту і навели приклад, що включає приблизно 9.000 американських дітей. На відміну від нього МкКоннелл (McConnell, 1980) з'ясував, що перехідна білінгвальна освіта США є кращою, ніж головний напрям, тоді як Метью (Metthews, 1979), також у США, не знайшов відмінностей між цими двома формами білінгвальної освіти. У цьому розділі зроблено огляд досліджень, різних результатів, які стосуються конкретних політичних й освітніх контекстів.

КЛЮЧОВІ ТЕМИ У ШКІЛЬНІЙ І КЛАСНІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ

Ефективність білінгвальної освіти можна розглядати з різних точок зору. **По-перше**, існує ефективність на рівні індивідуальної дитини. У тому самому білінгвальному класі діти можуть по-різному реагувати і по- різному навчатися. **По-друге**, існує ефективність на рівні **класу**. У тій самій школі і в тому самому типі програми білінгвальної освіти класи можуть помітно

різнитися, наприклад, через учителя і стиль навчання. **По-третє**, ефективність часто аналізують на рівні **школи**. Що робить деякі школи ефективнішими, ніж інші, навіть у тому самому типі **білінгвальної програми освіти** і з подібними характеристиками учнів? **По-четверте**, поза шкільним рівнем можуть бути поєднання шкіл у різні типи **програ**м (напр., перехідна програма порівняно з програмою успадкованою мовою) або в різні географічні регіони.

Можна поглянути на білінгвальну освіту на кожному з цих рівнів і на взаємодії між цими чотирма рівнями. Наприклад, на індивідуальному рівні нам необхідно знати, як білінгвальна освіта може бути найефективнішою для дітей однакових рівнів умінь, походження і навчальних потреб. Яка доля дітей зі специфічними мовними потребами (напр., нездатність до читання, затримка мови) у білінгвальній освіті? На рівні класу нам необхідно знати, які методи навчання і характеристики класу створюють оптимально ефективну білінгвальну освіту. На рівні школи характеристика викладацького складу, діапазон мовних умінь і мовний склад щколи – все це впливає не те «де, коли і як» білінгвальна освіта є успішною. На всіх цих рівнях часто виникає питання про людські, матеріальні і фізичні **ресурси.** Є потреби в адекватному постачанні добре підготовлених учителів-білінгвів, матеріалів навчального плану з усіх предметів, приміщення й обладнання, щоб максимально збільшити успіх.

Крім індивідуального класу і характеристик школи, на ефективність білінгвальної освіти впливає **соціальний, економічний, політичний і культурний контексти** такої освіти. Наприклад, відмінності між від'ємним і доповнювальним контекстами можуть вплинути на результати білінгвальної освіти. У розділах 17 і 18 розглянуто, як політичні й ідеологічні відмінності можуть впливати на білінгвальну освіту. Бажання вчителів залучити батьків і добрі стосунки між школою і спільнотою можуть бути важливими в ефективній білінгвальній освіті (Смит (Smyth, 2003)). Також **місцева економіка** шкільної освіти відіграє важливу роль. Там, де шкільне фінансування базується на місцевих податках, то витрати «на одного учня» будуть значно більшими у багатих районах, ніж у бідніших районах. У США, наприклад, учні мов меншин з економічно бідних районів матимуть значно менші **витрати** (на одного учня), ніж у багатих околицях. Складніше просувати білінгвальну освіту з дуже обмеженими фінансовими і матеріальними ресурсами.

У дослідженні ефективності білінгвальної освіти важливо розглянути велику кількість **наслідків** такої освіти. Такі наслідки можуть походити від дуже важливого тестування, виміру базових навичок (напр., усні, грамотність, рахування, інформація і комп'ютерна грамотність) або ширші діапазони змісту навчального плану (напр., наука і технології, гуманітарні науки, математика, мови, мистецтво, фізичні, практичні і теоретичні навички і знання). Некогнітивні результати також є важливими, щоб їх включати в оцінювання ефективності (Ролстад *та ін.* (Rolstad *et al.,* 2005). Такі не-

когнітивні результати можуть включати: відвідування школи, ставлення, самосприйняття і самоповага, толерантність, соціальне й емоційне пристосування, працевлаштування і моральний розвиток.

Наприклад, Крашен (Krashe, 1999) показав, що білінгвальна освіта не є причиною **покидання** шкіл у Сполучених Штатах – але може бути наслідком. Латиноамериканські учні мають вищий рівень покидання школи (напр., серед учнів, які залишили школу, 30 % становили латиноамериканці, тоді як нелатиноамеринських білих учнів було 8,6 % і нелатиноамериканських африканців – 12,1 %). Крашен (Krashe, 1999) допускає, що, очевидно, ті, які мали досвід у білінгвальній освіті, мали набагато меншу ймовірність покинути школу. Існують й інші чинники, відмінні від білінгвальної освіти, які стосуються покидання школи: соціоекономічний клас, нещодавня імміграція, сімейне оточення і наявність друкованого слова вдома. Порахували, що 40 % латиноамериканських учнів живуть у бідності порівняно з 15 % білих нелатиноамериканських учнів. Латиноамериканські учні, ймовірніше, мають батьків, які не закінчили старших класів школи. Коли ці чинники статистично враховувати, то рівень покидання школи серед латиноамериканців виявиться таким самим (або фактично таким самим), як в інших групах (Крашен (Krashe, 1999)). Оскільки «сильні» форми білінгвальної шкільної освіти переважно виробляють вищі стандарти академічної англійської мови й успішність у навчальному плані, то такі школи стають певними ліками від проблеми.

Ефективна білінгвальна освіта не є простим або автоматичним наслідком використання рідної мови дитини в школі (як освіта успадкованою мовою) або друга мова (як освіта занурення). Різноманітні впливи дому і батьків, учителя, школи, групи зацікавленої громадськості і суспільства можуть діяти і взаємодіяти, щоб зробити білінгвальну освіту більш чи менш ефективною. Будь-який баланс ефективності залежить від регіону, політики, є багатозмінним, і часто під сумнів поставлено правильність.

ЕФЕКТИВНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДЕБАТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ

У цьому підрозділі йдеться про дебати у Сполучених Штатах про ефективність білінгвальної освіти. Після того, як значна кількість індивідуальних досліджень з білінгвальної освіти накопичилася у Сполучених Штатах, з’явилися різноманітні огляди і перегляди. Оглядач збирає якнайбільше індивідуальних досліджень і пробує створити систематичний зразок і впорядкувати знахідки. Чи є **консенсус** у знахідках? Чи можна зробити деякі узагальнення про ефективність різних форм білінгвальної освіти? Дослідники дуже рідко погоджуються, якщо й погоджуються колись взагалі. Тому завдання оглядача в тому, щоб визначити причини варіацій. Наприклад, різні вікові групи, різне соціо-економічне походження, різноманітні типи

приладів вимірювання, різні експериментальні дизайни і різні дослідницькі методології можуть пояснити варіації результатів.

Ранні дослідження

Початкові огляди ефективності білінгвальної освіти опублікували наприкінці 1970-х рр. Запперт і Круз (Zappert and Cruz, 1977); Тройке (Troike, 1978), Дюлей і Бурт (Dulay and Burt, 1978, 1979) зробили висновок, що білінгвальна освіта у США ефективно просувала білінгвізм серед дітей мови меншин і їй віддавали перевагу порівняно з монолінгвальними англомовними програмами. З кінця 1970-х рр. кількість індивідуальних досліджень зросла, з'явилися найновіші огляди (напр., Август і Гакута (August & Hakuta, 1997, 1998); Каммінс і Корсон (Cummins & Corson, 1997); Дучер і Тукер (Dutcher & Tucker, 1996)).

Якщо білінгвальна освіта повільно еволюціонувала в Сполучених Штатах у 1960-х рр. і 1970-х рр., з кінця 1970-х рр. до сьогодні, то політики переважно не сприяли такій еволюції. Одна частина політичної думки у Сполучених Штатах розглядає білінгвальну освіту неспроможною забезпечити інтеграцію і такою, що сприяє **поганій успішності**. Подібні думки характеризують білінгвальну освіту як таку, що призводить до недостатнього рівня володіння англійською мовою і до соціальних та економічних розшарувань у суспільстві по мовних лініях. Інколи зображають групи мов меншин, такими, що використовують білінгвальну освіту через політичний і економічний інтерес, навіть сепаратизм. У такому політичному контексті федеральний уряд запровадив **головний огляд** білінгвальної освіти на початку 1980-х рр.

К. А. Бейкер і де Кантер (K. A. Baker and de Kanter, 1983) поставили два вузьких питання, щоб сфокусуватися на дослідженні. Цими двома питаннями були: (1) Чи перехідна білінгвальна освіта призводить до кращої успішності на уроках з англійської мови? (2) Чи призводить перехідна білінгвальна освіта до кращої успішності з немовних предметів? Лише англійська мова і немовні предмети вважалися за бажані наслідки шкільної освіти. Інші наслідки, як самоповага, працевлаштування, збереження мов меншин, цінність різних культур, моральний розвиток, ідентичність, соціальне адаптування і персональний розвиток не брали до уваги.

Бейкер і де Кантер (Baker and de Kanter, 1981, 1983) вибрали для огляду 300 досліджень з білінгвальної освіти з Північної Америки і решти білінгального світу, з них відхилили 261 дослідження за низьку якість і спеціально використали 39 досліджень. Канадське занурення французькою мовою (додаткова програма для носіїв мови більшості) неправильно класифікували, як і структуроване занурення англійською мовою у США (що є від'ємною програмою для носіїв мови меншин – див. Ролстад *та ін*. (Rolstad *et al*., 2005)). **Висновк** огляду Бейкера і де Кантера (Baker and de Kanter, 1983) такий: федеральний уряд США не повинен віддавати перевагу на законодавчому рівні жодній конкретній освітній програмі. Таким чином,

створили огляд лише англомовної освіти і перехідної білінгвальної освіти. Здавалося, що асиміляція й інтеграція мали соціальну і політичну перевагу над висновками.

Огляд Бейкера і де Кантера (Baker and de Kanter, 1983) дуже **критикували** (напр., Американська психологічна асоціація, 1982; Ролстад та ін. (Rolstad *et al.*, 2005); Вілліг (Willig, 1981/82)). Головну критику можна підсумувати так: зважили на вузький обсяг наслідків, хоч це часто є недоліком оригінального дослідження, а не самого огляду; фокусування на перехідній білінгвальній освіті потенційно цінувало асиміляцію й інтеграцію і недооцінювало мету, як-от, збереження рідної мови дитини і культури; критерії, використані для вибору лише 39 з 300 досліджень, були вузькими і жорсткими.

Підходом Бейкера і де Кантера (Baker and de Kanter, 1983) є **наративна інтеграція**. Це особливий суб'єктивний і несистематичний процес, що має тенденцію змінюватися від оглядача до оглядача. Порівняння оглядів Бейкера і де Кантера (Baker and de Kanter, 1983) з більш ранніми оглядами Запперта і Круза (Zappert and Cruz, 1977); Тройке (Troike, 1978); Дюлей і Бурта (Dulay and Burt, 1978, 1979) показало, що огляди тих самих досліджень можуть мати в результаті різні висновки. Тобто, різні оглядачі використовують ті самі огляди дослідження, щоб підтримати протилежні висновки.

Альтернативною стратегією більш строгого порядку є використання **мета-аналізу** (Ролстад *та ін*. (Rolstad *et al*., 2005). Техніка математично розглядає кількість ефектів відмінностей у вивченні досліджень. Наприклад, чим різняться результати перехідної і білінгвальної освіти занурення? Немає потреби виключати з мета-аналізу вивчення, яке оглядач вважає маргінальним або сумнівним у термінах методології. Якість оцінювання можна оцінити статистично.

Вілліг (Willig, 1985) застосувала до огляду білінгвальної освіти статистичний підхід мета-аналізу. Вона вибрала 23 вивчення з огляду Бейкера і де Кантера (Baker and de Kanter, 1981, 1983). Усі її 23 дослідження стосувалися оцінювання білінгвальної освіти у Сполучених Штатах і виключали освіту канадського занурення. У результаті мета-аналізу Вілліг (Willig, 1985) дійшла висновку, що програми білінгвальної освіти, які підтримували мову меншини, були відповідно кращими в багатьох випадках. В учнів з білінгвальної освіти відзначали невеликі або помірні переваги в читанні, мовних навичках, математиці і загальному досягненні, коли тести були другою мовою учнів (англійською). Подібні переваги відзначили в цих частинах навчального плану в письмі, слуханні, соціальних науках і самоусвідомленні, коли використовували тести неанглійською мовою.

Критика мета-аналізу Вілліг (Willig, 1985) в тому, що вона включила лише 23 дослідження. Міжнародний огляд досліджень ефективності білінгвальної освіти міг включати набагато більше праць і забезпечити ширші висновки. Аугуст і Гакута (August and Hakuta, 1997) та К. А. Бейкер (K. A. Baker) далі критикували Вілліг (Willig, 1985).

Багаторічне дослідження білінгвальної освіти у США, яке тривало вісім років, було санкціоноване конгресом і на яке витратили 4,5 мільйона доларів, порівняло структуроване «занурення» англійською мовою і білінгвальні програми освіти раннього виходу і пізнього виходу (Рамірез (Ramirez, 1992); Рамірез *та ін*. (Ramirez *et al*., 1991)). (Термін «занурення» ('immersion') не використовується в оригінальному канадському сенсі – точнішим є «поглинання англійською мовою» або «головний напрям» (English Submersion or mainstreaming)). Провели дослідження серед іспаномовних учнів з понад 554 дитячих садочків до 6 класу у Нью-Йорку, Нью-Джерсі, Флориді, Техасі і Каліфорнії.

У підсумку для трьох типів білінгвальної освіти одержали різні результати. До кінця 3 класу навички з математики, англійської мови і читання англійською мовою практично не відрізнялися між трьома програмами. До кінця 6 класу учні **Перехідної білінгвальної освіти пізнього виходу** мали кращі показники з математики, англійської мови і читання англійською мовою, ніж учні з інших програм. З'ясувалося, що батьки були найбільш задіяні в перехідних програмах пізнього виходу. Рамірез *та ін*. (Ramirez *et al*., 1991) дійшов **висновку**, що іспаномовних учнів «можна забезпечити достатнім навчанням початковою мовою без ущербу для їхнього оволодіння англійською мовою і мовними навичками» (с. 39). Коли учнів мови меншини навчають рідною мовою, це не заважає їхньому оволодінню англомовними навичками і не затримує його, але допомагає їм «наздогнати» англомовних однолітків у мовних дисциплінах англійською мовою, англомовному читанні і математиці. На відміну від цього, якщо учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою навчати лише англійською мовою, це не прискорить їхнє оволодіння мовними дисциплінами англійською мовою, читанням або математикою, бо вони, здається, не «наздоганяють». Згідно з даними, учні, забезпечені лише англомовним навчанням, до 6 класу можуть значно відстати від англомовних однолітків. Вивчення другої мови займе шість або більше років (Рамірез (Ramirez, 1992: 1)).

Також результати показали невелику відмінність між учнями раннього виходу і занурення англійською мовою (поглинання). Опоненти білінгвальної освіти застосували ці результати, щоб довести відносну адміністративну легкість і меншу вартість головного напряму (поглинання) учнів мов меншини (напр., К. А. Бейкер (K. A. Baker, 1992)).

За серією оглядів і критики Рамірeза *та ін.* (Ramirez *et al*., 1991) йшла й інша критика (Каздена (Cazden, 1992); Мейєра і Фінберга (Meyer & Fienberg, 1992); Томаса (Thomas, 1992)), які робили акцент на такому:

- Не розглядають переваги «сильних» форм білінгвальної освіти (напр., білінвгальна освіта двома шляхами; мовна освіта успадкованою мовою). Це робить заяви про білінгвальну освіту основаними на неповній мережі можливостей (Каммінс (Cummins, 1992b). Класи головного напряму з відокремленими класами вивчення англійської мови як другої – широко

впроваджені в Сполучених Штатах – також не включали у вивчення (Росселл (Rossell, 1992)).

- Обсяг показників для виміру «успіху» є вузьким. Наприклад, батьки мови меншини можуть хотіти, щоб цілі ставлення, самоповаги, культурного й етнічного успадкування розглядали як засоби виміру успішних результатів (Долсон і Мейєр (Dolson & Meyer, 1992)).
- Значні відмінності, які існують у межах програм білінгвальної освіти (не говорячи вже про відмінності в типах програм білінгвальної освіти), роблять порівняння і висновки найскладнішими (Мейєр і Фінберг (Meyer & Fienberg, 1992)). Крім того, складність організації в межах школи, її етносу і різноманітних класних практик призводить до того, що неспростовну категоризацію шкіл у програмах білінгвальної освіти важко подолати (Вілліг і Раміpез (Willig & Ramirez, 1993)).
- Національна академія наук оглянула ці (й інші) праці і дійшла висновку, що план дослідження погано підходив, щоб відповісти на ключові питання (Мейєр і Фінберг (Meyer & Fienberg, 1992); Департамент освіти США (US Department of Education, 1992)). Перш ніж дослідження буде достовірно спрямованим, необхідно поставити чітку мету білінгвальної освіти у США. Цілі білінгвальної освіти у США переважно більш імпліцитні, ніж експліцитні.
- Бракує даних, щоб підтримати довготривалі переваги перехідних програм пізнього виходу над іншими програмами (К. А. Бейкер (K. A. Baker, 1992)).

У 1996 р. Росселл і К. Бейкер оглянули 75 праць, які вони вважали методологічно прийнятними. Автори дійшли висновку, що немає очевидних, доказів того, що білінвальні програми були кращими, ніж лише англомовні. Грін (Greene, 1998) переглянув огляд Росселла і Бейкера (Rossell and Baker, 1996), використовуючи точну статистичну техніку – мета-аналіз (наслідуючи повторний аналіз Вілліг (Willig, 1985), праці Бейкера і де Кантера (Baker and de Kanter, 1983)). Грін (Greene, 1998) вказав на те, що класифікація «слабких» форм білінгвальної освіти в перехідну білінгвальну освіту, вивчення англійської як другої мови і розвиток збереження пов’язані зі складнощами. Те, що називається перехідною білінгвальною освітою в одному районі, може бути кваліфіковане як навчання англійської мови як другої в іншому. Важливо, що Грін (Greene, 1998) контролював фонові характеристики між «ставленням» і контрольованими групами (напр., соціо-економічний клас, рівень освіти батьків); так, третина з 75 вивчених досліджень були поза аналізом. (Інші дослідження виключили через потребу законних контрольних груп, деякі праці були ненадруковані або недоступні, дублювали звіти тієї самої програми і не були оцінним вивченням білінгвальної освіти). З 11 досліджень, які залишилися, з’ясували, що **використання навчання рідною мовою сприяє успішності в англійській мові**. Тобто, використання рідної мови у школі здебільшого сприяє кращій успішності, ніж лише англомовне навчання. Кількісний «розмір впливу» програм рідною мовою на читання англійською,

математику і не-англійську мову був повним дзеркальним відображенням висновків Вілліг (Willig, 1985), хоча лише чотири аналізовані праці були спільними (Крашен (Krashen, 1999)).

Недавній мета-аналіз дослідження в Аризоні Ролстад *та ін.* (Rolstad *et al.*, 2005), у якому оглянуто чотири праці, близький попереднім висновкам мета-аналізу Вілліг (Willig, 1985) і Грін (Greene, 1998). Автори огляду з'ясували, що білінгвальна освіта двома мовами була кращою в успішності читання англійською мовою і математиці. Вони зробили висновок, що «Оглянута література демонструє, що білінгвальна освіта є не лише так само ефективною, як і англомовні альтернативи, але й має тенденцію бути *більш вибірковою*» (с. 62).

Думка громадськості й ефективність білінгвальної освіти

Крім досліджень ефективності, дослідження білінгвальної освіти включає соцопитування **думки громадськості** (Крашен (Krashen, 1996)). Обсяг підтримки батьків і громадськості, які існують для різних форм білінгвальної освіти, є важливим у демократичних суспільствах, бо білінгвальна освіта є ключовою освітньою й політичною темою (Кроуфорд (Crawford, 2004)). Також важливо розглянути думку вчителя, особливо, коли вона відрізняється від думок батьків (Іяму і Огігбаен (Iyamu & Ogiegbaen, 2007)).

Крашен (Krashen, 1999) подає широкомасштабний огляд опитувань громадської думки у США щодо білінгвальної освіти. В опитуваннях, у яких зробили спробу опитати представників народу, приблизно дві третини громадськості прихильні до білінгвальної освіти. Однак значні відмінності в опитуваннях громадської думки трапляються через те, що запитання значно різняться. Визначення білінгвальної освіти значно відрізняються. Ключові питання, які натякають на бажані відповіді і неоднозначність того, що респонденти сприймають за білінгвальну освіту, чітко впливає на результати.

Звичайно в Сполучених Штатах мало підтримки відокремленій формі білінгвальної освіти, у якій використовують лише рідну мову. Є високий рівень підтримки високого рівня володіння англійською серед дітей. Коли питання фразують таким чином, що білінгвальна освіта включає високий рівень володіння двома мовами, здебільшого існує **одностайна підтримка білінгвальної освіти.**

Аналіз ефективності білінгвальної освіти експертами

Якщо опитування громадської думки є рідкістю, то приватні особи або громадськість більш імовірно приймають **думку експерта**. Комітет з освіти і праці Сполучених Штатів попросив Центральний обліковий центр (Central Accounting Office, 1987) провести спостереження, чи результати досліджень з білінгвальної освіти підтримували сучасні переваги уряду асиміляційної, перехідної білінгвальної освіти. Тому Центральний обліковий центр (Central Accounting Office, 1987) вирішив здійснити огляд думок експертів

з білінгвальної освіти. Зібрали десять експертів, переважно професорів з освіти, відібраних з престижних навчальних закладів усіх Сполучених Штатів.

Щодо вивчення англійської мови, вісім з десяти експертів підтримали використання рідної або успадкованої мови в класі. Вони вважали, що прогрес рідною мовою допомагав дітям у вивченні англійської мови, бо це посилювало навички грамотності, які легко переходили в оперування другою мовою. Щодо вивчення інших предметів навчального плану шестеро експертів підтримали використання успадкованої мови в такому навчанні. Однак припустили, що вивчення англійської мови є важливим для академічного прогресу (Центральний обліковий центр (Central Accounting Office, 1987)).

Інший огляд високого рівня зробила **комісія експертів Національної навчально-дослідної ради США**. Комітет з розвитку досліджень освіти учнів з обмеженим рівнем володіння англійською й учнів-білінгвів заявив, що (1) усім дітям у США необхідно надавати освіту, щоб вони стали повністю функціональними англійською мовою; (2) очікування й академічні можливості таких учнів мають бути рівними з іншими учнями; (3) «у зростаючій глобальній економіці і політичному світі рівень володіння мовою, відмінною від англійської, і розуміння інших культур є важливим у своєму праві, і це має бути серед головних цілей шкіл» (Аугуст і Гакута (August & Hakuta, 1997: 17).

Комісія експертів дійшла висновку, що використання рідної мови дитини у школі не ускладнює оволодіння англійською мовою, але існує «невелика проблема в проведенні оцінювання, щоб визначити, який тип програми найкращий. По-перше, ключовим питанням є не пошук програми, що працює для всіх дітей і місцевостей, а швидше знаходження набору компонентів програми, що працюють на дитину в єдності інтересів, мети, демографіки і ресурсів спільноти» (Аугуст і Гакута (August & Hakuta, 1997: 147). Так, розвивальна програма збереження або програма занурення може бути успішною в конкретних місцевих контекстах.

Крім того, багато дітей з обмеженим рівнем володіння англійською мовою походять з матеріально бідних і непривілейованих сімей, шкіл і спільнот. Білінгвальні програми надають таким дітям академічні переваги, ефект від таких програм стирає відмінності між непривілейованим населенням і населенням середнього класу. Ці білінгвальні учні вдома і в школі стикаються з багатьма іншими проблемами, крім мови, які впливають на їхню успішність (Валдес (Valdes, 1997)). Просте введення білінгвальної програми не вирішить проблем освіти, з якими ці діти стикаються, хоч вони є однією важливою частиною комплексу.

Висновок комісії експертів Національної дослідницької спілки США у тому, що ефективність дебатів була занадто **простою і поляризованою** (Август і Гаката (August & Hakuta, 1997)). Усі програми могли бути ефективними (напр., перехідні, головного напряму, двома мовами, розвивального збереження), залежно від тонкої хімії взаємодіючих

інгредієнтів, навколишніх середовищ і процесів. Спроби довести вищість конкретної моделі є беззмістовними і непродуктивними. Дослідження, базовані на теорії втручання, які передбачали ефекти компонентів на «зростання» дітей у різних середовищах, були необхідними.

Як зазначає Кроуфорд (Crawford, 1999), будучи справедливим, прагнучи деполітизувати питання і втиснути науковий аспект у дослідження, учені демонструють академічне бачення, що має невеликий вплив або жодного впливу на журналістів і політиків. Огляд експертів на 487 сторінках було взято на озброєння як прихильниками, так і опонентами білінгвальної освіти, як демонстрація їхніх цілком відмінних позицій (Кроуфорд (Crawford, 1999). Так, звіт став засобом, який використовують опозиційні політичні групи, щоб підтримати власні позиції.

Бріск (1998) забезпечує загальний огляд **ситуації чинників**, що впливають і на стандарти, які досягли студенти-білінгви, і на ефективність білінгвальних шкіл. Згідно з її моделлю існує п'ять ситуаційних площин, які можуть сприяти або, навпаки, шкодити такій ефективності:

1. **Лінгвістична**, напр., кількість мов, використана у спільноті, засобах масової інформації, технологіях, удома.
2. **Культурна,** напр., участь батьків у класі, предметах навчального плану і припущення щодо фонових знань учнів.
3. **Економічна,** напр., економічна життєдайність мов, кар'єрні можливості, витрати на освіту.
4. **Політична,** напр., ставлення до іммігрантів, ставлення до мовної різноманітності.
5. **Соціальна,** напр., розмір і єдність мовної спільноти, расові та гендерні стосунки, ставлення до мови й етнічних груп.

У розділі розглянуто нещодавні огляди і головні дослідження про освіту двома мовами, освіту занурення і освіту успадкованою мовою. Кожна з цих трьох моделей має досить велику кількість літератури, що дозволяє зробити її огляд. На відміну від цього, існує значно менше точних оцінок інших типів білінгвальної освіти, що не дозволяє розглянути їх.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТИ ДВОМА МОВАМИ

Оцінки **ефективності** шкіл двома мовами і недавні огляди засвідчують відносний успіх у цьому питанні (Казабон *та ін*. (Cazabon *et al.,* 1993); Дженез (Genesee, 2006a); Дженез *та ін.* (Genesee *et al.,* 2005b); Говард та ін. (Howard *et al*., 2004); Крашен (Krashen, 2004); Ламберт і Казабон (Lambert & Cazabon, 1994); Ліндгольм (Lindholm, 1991); Ліндгольм (Lindholm, 1994); Ліндгольм і Аклан (Limdholm & Aclan, 1991); Ліндгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2001, 2005); Ліндгольм-Леарі і Борсато (Lindholm-Leary & Borsato, 2006); Ліндгольм-

Леарі і Дженез (Lindholm-Leary & Genesee, 2010); Оллер і Айлерс (Oller & Eilers, 2002); Томас та ін. (Thomas *et al*., 1993)). Як підсумовують Ліндгольм-Леарі і Дженесе (Lindholm-Leary & Genesee, 2010: 430), «існує достатньо досліджень, щоб продемонструвати позитивний вплив високоякісних програм двома мовами на розвиток білінгвальних, мультикультурних компетенцій, а також компетенцій з двомовної грамотності і предмета.

Багато індивідуальних досліджень спираються на невелику кількість прикладів, є короткотерміновими, а не довготривалими, неадекватно контролюють змінні, такі, як соціальний клас і початкові мовні відмінності, й ігнорують зміни у плані програмі (Крашен (Krashen, 2004)). Учнів для освіти двома мовами не обирають навмання. Вони є самовибраними. Відтак, важко сказати, чи є успіхи шкіл двома мовами завдяки програмі, характеристикам учнів, або завдяки обом, чи іншим чинникам, як-от, якість учителів.

Одна з найточніших і найзагальніших **оцінок** шкіл двома мовами належить Ліндголь-Леарі (Lindholm-Leary, 2001). Маючи широкомасштабні і добре задокументовані дані з 18 шкіл, вона проаналізувала ставлення вчителів і характеристики, мову вчителя, залучення батьків, а також результати учнів (використовуючи 4.854 учні) з різних програм. Серед цих програм Перехідна білінгвальна освіта, освіта лише англійською мовою. Модель двома мовами 90:10 і модель двома мовами 50:50. Узагальнені результати включили рівень володіння іспанською й англійською мовами, академічну успішність і ставлення учнів. У звіті результатів взяли до уваги соціо-економічний фон та інші характеристики учнів. Серед безлічі знахідок Ліндголь-Леарі (Lindholm-Leary, 2001) з’ясувала, що:

- учні, яких навчали англійською мовою 10 % або 20 % навчального часу, отримали такі ж гарні результати з рівня володіння англійською мовою, як і учні з лише англомовних програм і програм двома мовами 50:50;
- рівень володіння іспанською мовою був вищим у програмах двома мовами 90:10, ніж у програмах двома мовами 50:50. Учні переважно розвивали вищі рівні білінгвіального рівня володіння у програмах двома мовами 90:10, ніж 50:50;
- в іспаномовних учнів рівень володіння англійською мовою не відрізнявся у програмах двома мовами 90:10 і 50:50. Однак учні із програм двома мовами мали кращі показники, ніж учні з перехідної білінгвальної освіти до шостого класу;
- учні з програм двома мовами мали результати на 10 пунктів вищі з успішності читання, ніж середні дані у штаті Каліфорнія для англомовних учнів, які здобули освіту лише за англомовними програмами;
- вищі рівні володіння білінгвізмом асоціюються з вищими рівнями успішності в читанні;
- у тестах з математики студенти з освіти двома мовами діяли у середньому на 10 пунктів вище за каліфорнійські норми для англомовних учнів, яким

надавали освіту лише англійською мовою. Була відмінність у балах в учнів освіти двома мовами 90:10 і 50:50;

- студенти освіти двома мовами переважно виявляли дуже позитивне ставлення до їхніх програм двома мовами, вчителів, класного середовища і навчального процесу.

Лінгольм-Леарі (Lindholm-Leary, 2001) доходить висновку, що програми двома мовами є ефективними в просуванні вищих рівнів володіння мовою, академічної успішності і позитивних ставлень до навчання учнів. На відміну від цього, тим, хто вивчає англійську мову в класах головного напряму, здебільшого не вистачає навичок академічної англійської мови, необхідних, щоб зрозуміти зміст достатньо добре після десяти років навчання англійською мовою (Лінгольм-Леарі і Дженез (Lindholm-Leary & Genesee, 2010)). Також батьки і вчителі, включені у такі програми двома мовами, є ентузіастами і рекомендують поширення таких програм, щоб збільшити досягнення інших дітей мови більшості і мови меншості.

Оллер і Ейлерс (Oller and Eilers, 2002) обережно задокументували квазіекспериментальне дослідження у Маямі, Флорида, із залученням 952 учнів білінгвів і монолінгвів від дитячого садочка до п’ятого класу. Освіту двома мовами порівнюють з англомовним зануренням, і до п’ятого класу результати учнів з англійської мови є переважно порівняльними, а різниця зменшується від дитячого садка до п’ятого класу. Тоді, як учні з програм двома мовами відстають в успішності з англійської мови, до п’ятого класу це відставання стає мінімальним.

Томас і Колліер (Thomas and Collier, 2002a) порівняли успішність програми двома мовами з учнями з інших програм. Їхній висновок у тому, що **білінгвальна освіта двома шляхами** на рівні початкової школи є **оптимальною програмою** для довготривалого академічного успіху учнів мови меншини. Такі учні зберігають навички першою мовою і когнітивний / академічний розвиток, коли розвивають другу мову. У такій моделі учні розвивають глибокий академічний рівень володіння і когнітивне розуміння через свою першу мову, щоб успішно конкурувати з носіями другої мови.

Розвивальна білінгвальна освіта одним шляхом і двома шляхами у співвідношенні мов 90-10 і 50-50 (або програми двома мовами, білінгвальне занурення) є лише програмами, які допомагають учням повністю досягти 50-ї перцентилі в обох M1 і M2 з усіх предметів і зберегти той рівень високої успішності або досягти навіть вищих рівнів до кінця шкільного навчання. У цих програм найменший рівень кількості учнів, які залишають навчання (Томас і Колліер (Thomas & Collier, 2002a:333)).

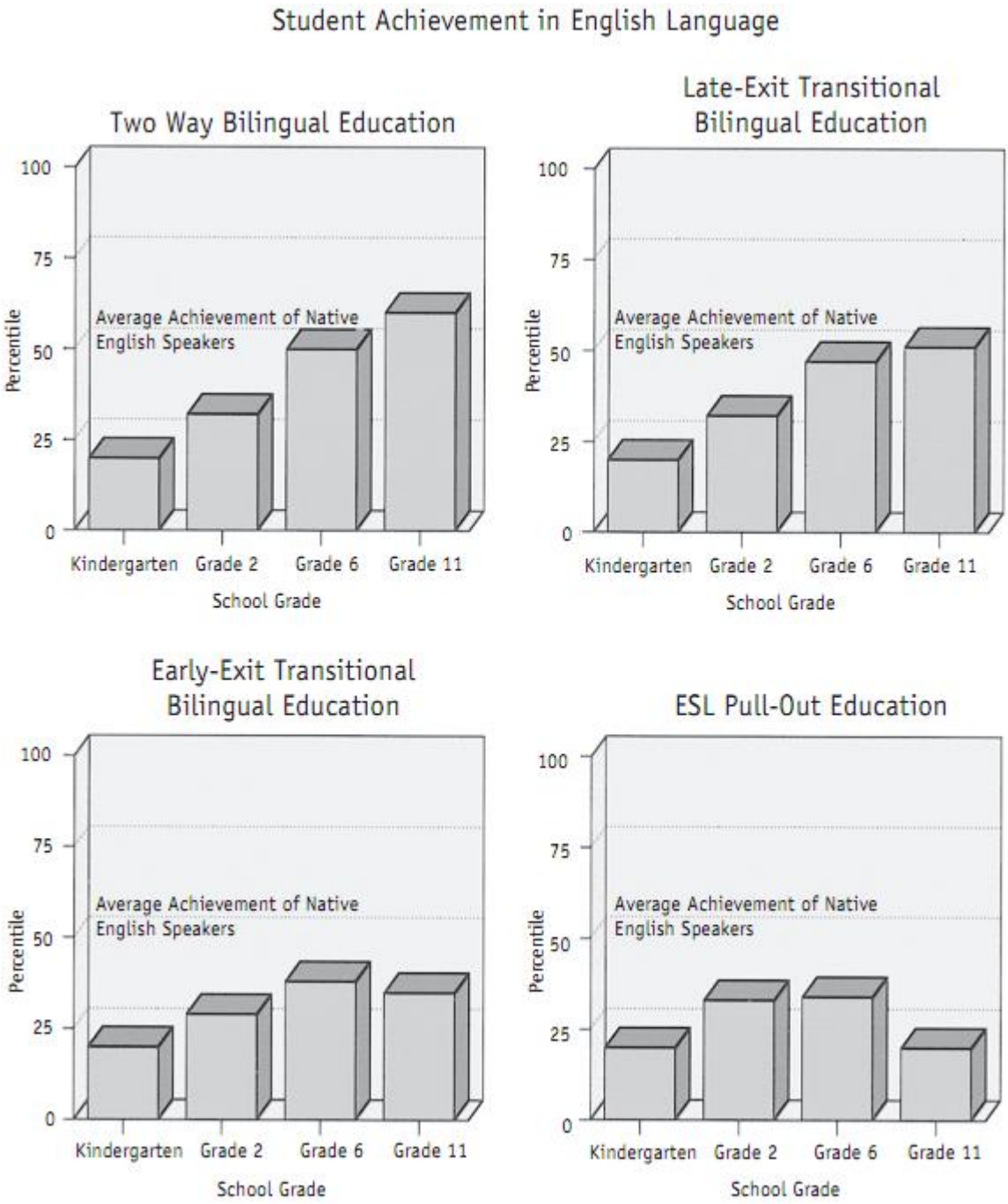
Томас і Колліер (Thomas & Collier, 1995, 1997, 2002a, 2002b) пропонують зразки мови меншості й успішності англійською мовою у різних типах програм білінгвальної освіти. Це підсумовано нижче (див. також графік).

- У дітей мови меншин від дитячого садочка до другого класу є маленька відмінність між програмами «відокремлених класів» англійської як другої мови, перехідної програми і програми двома шляхами (двома мовами) у Сполучених Штатах. У шкалі успішності з англійської мови 0-100 (50 – середня успішність носіїв англійської мови як рідної), діти мови меншини отримують у середньому оцінку 20.
- Діти «відокремлених класів» програми англійської як другої мови (класи 1 і 2) швидше прогресують у досягненнях англійською мовою, ніж діти у перехідних програмах і програмах двома мовами. Можна очікувати, що вони мають інтенсивніше середовище англомовної діяльності.
- До 6 класу учні програми двома мовами і перехідних програм пізнього виходу випереджають в успішності англійською мовою, порівняно з учнями програм раннього виходу і відокремлених класів англійської як другої мови. Успішність у тестах англійською мовою учнів програми двома мовами і перехідних програм пізнього виходу є близькою до носіїв англійської мови (приблизно 50-та перцентиль). Учні програм раннього виходу і відокремлених класів англійської як другої мови переважно мають показник 30-та перцентиль у таких тестах.
- До 11 класу порядок успішності англійською мовою такий:
  1. Білінгвальна освіта двома шляхами (найвища успішність);
  2. Перехідна білінгвальна освіта пізнього виходу;
  3. Перехідна білінгвальна освіта раннього виходу;
  4. Відокремлені програми англійської як другої мови (найнижчий показник).
- До 11 класу учні білінгвальної освіти двома шляхами мають успішність вищу від середнього рівня носіїв англійської мови в тестах з англійської мови. На шкалі «досягнень англійської мови» 0-100 учні білінгвальної освіти двома шляхами мають приблизно 60, учні пізнього виходу приблизно так, як і носії англійської мови, близько 50, учні програм раннього виходу - від 30 до 40, а учні відокремлених класів англійської як другої мови близько 20.

Критика Томаса і Колліера (Thomas and Collier, 1995, 1997) траєкторій зростання досягнень англійською мовою мов меншин у різних типах програм білінгвальної освіти включає:

- їхнє погіршення, що засноване на вивченні вибіркового індивідуального дослідження і добре впроваджене у зрілі програми;
- небагато інформації представлено про те, чим умотивоване зростання траєкторій;
- ефекти географічної мобільності учнів (напр., залишання району) є не чіткими і можуть призвести до неоднозначних результатів (напр., коли таких учнів виключають з багаторічних даних);
- залучено небагато деталей про 700.000 учнів меншин, на яких базується зростання траєкторій і які датуються від 1982-1996.

Досягнення учнів в англійській мові



ЕФЕКТИВНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАНУРЕННЯ

Різноманітні огляди занурення переважно мають тенденцію забарвлювати відносно уніформну картину. Огляди Свейна і Лапкіна (Swain and Lapkin, 1982) з Каліфорнійського державного департаменту освіти (California State department of Education, 1984) і Дженеза (Genesee, 1983, 1984, 1987) висвітили **чотири головних результати** білінгвальної освіти занурення, які все ще

простежуються у недавніх оглядах (Арнау (Arnau, 1997); де Коурсі (de Courcy, 2002); Дженез і Гандара (Genesee & Gandara, 1999); Джонстоун (Johnstone, 2002); Дж. М. Джонс (G. M. Jones, 1997); Лаурен (Lauren, 1997); Свейн (Swain, 1997); Свейн і Джонсон (Swain & Johnson, 1997)). Велика кількість цих досліджень стосуються канадської освіти *занурення, але існує зростаюча кількість досліджень поза межами Канади* (див. Джонсон і Свейн (Johnson & Swain, 1997); Хіккі (Hickey, 1997); Джонстоун (Johnstone, 2002); Лаурен (Lauren, 1997); Лазагабастер (Lasagabaster, 2001); де Коурсі (de Courcy, 2002)). Зараз розглянемо ці чотири головних результати.

Вивчення другої мови

Легко передбачити, що учні занурення перегонять тих, які в програмі головного напряму (центральній) мають «крапельні» уроки по 30 хвилин щодня. Більшість учнів у програмах раннього цілковитого занурення досягають успішності в другій мові, як і носії мови, приблизно в 11 років у рецептивних мовних навичках (слухання і читання). Такі рівні погано досягаються у продуктивних навичках говоріння і письма (Свейн і Джонсон (Swain & Johnson, 1997)).

Огляди доводять, що учні занурення переважно є успішними у здобуванні компетенції двома мовами (Джонстоун (Johnstone, 2002)), хоч багато учнів не досягають умінь як носії мови у говорінні та письмі. Однак, як ми виявили у розділі 1, білінгвальна здатність – це не те саме, що бути функціонально білінгвальним. Одним із **обмежень** білінгвальної освіти занурення є те, що для деяких учнів друга мова може стати шкільним феноменом. Поза шкільними стінами учні занурення переважно не використовують другу мову більше, ніж учні «крапельного навчання» (Свейн і Джонсон (Swain & Johnson, 1997)). Такі учні володіють компетентною другою мовою, але прагнуть не спілкуватися тією мовою у цільовій спільноті. Потенціал не обов'язково призводить до продукції; навички не забезпечують вуличного мовлення. Поясненням цього може бути нестача спонтанної або вигаданої можливості другої мови (інші пояснення розглянемо далі). В ідеалі програми занурення не лише створюють білінгвів, але розширюють культурні горизонти учнів і звертають їхню увагу на важливість культури і цінностей другої мови.

Вивчення першої мови

Якщо програми занурення забезпечують шлях до швидкості другою мовою, майже як у носіїв мови, то чи це за рахунок оволодіння першою мовою? Чи є результатом білінгвізму менші досягнення першою мовою порівняно з учнями «головного напряму»? Яким є баланс, коли одне йде вгору, а інше рухається донизу?

Протягом трьох або чотирьох років **раннього суцільного занурення** учні не виявляли прогресу в першій мові такою ж мірою, як і монолінгвальні учні в класах головного напряму. Розвиток першої мови стосується більше шкільної

мови, яку вимірюють тестами, а не розмовної першої мови. Читання, орфографія й пунктуація не є такими ж розвинутими, бо є тимчасове відставання. З огляду на те, що таких дітей не навчають першою мовою протягом одного, двох або трьох років після початку шкільної освіти, цих результатів не очікують. Однак початкову модель не наслідують. Після приблизно шести років шкільної освіти діти раннього занурення звичайно наздоганяють своїх однолітків-монолінгвів у навичках першою мовою. Наприкінці початкової школи ранній загальний досвід занурення здебільшого не вплинув на розвиток говоріння й письма першою мовою. Батьки цих дітей переважно вірять у те ж, що виявляють кваліфікаційні тести.

Насправді, коли випадкові відмінності в успішності першої мови між дітьми занурення і головного напряму були відображені у дослідженнях, то віддавали перевагу учням занурення (Джонстоун (Johnstone, 2002); Свейн і Лапкін (Swain & Lapkin, 1982, 1991)). Ці висновки суголосні з розділами 7 і 8, у яких обговорено можливі когнітивні переваги, які виходять з білінгвізму. Якщо білінгвізм дозволяє збільшити лінгвістичне усвідомлення, дає більше гнучкості в думках, більше внутрішньої інспекції мови, такі когнітивні переваги можуть допомогти пояснити сприятливий прогрес у першій мові учнів раннього занурення.

Учні раннього часткового занурення переважно відстають на три або чотири роки в навичках першої мови. Їхня діяльність є трохи відмінною від учнів загального раннього занурення, що є дивним, бо освіта раннього часткового занурення має більше змісту першою мовою. До кінця початкової шкільної освіти діти часткового раннього занурення звичайно наздоганяють однолітків головного напряму в досягненнях з першої мови. На відміну від учнів раннього загального занурення діти часткового занурення здебільшого не переважають порівняльні групи головного напряму в успішності першою мовою. Разом з тим, **пізнє занурення** не має руйнівних ефектів на навички першої мови (Дженез (Genesee, 1983)).

Очевидним є те, що діти занурення вивчають другу мову не на шкоду першій мові. Раннє загальне занурення не є балансом, воно аналогічне готуванню їжі. Інгредієнти, коли їх змішати і спекти, реагують разом, доповнюючи один одного. Продукт все більше стає сумою його частин.

Інші площини навчального плану

Якщо результатом освіти занурення є те, що діти стають білінгвами, постає питання, чи відбувається це за рахунок успішності з інших предметів навчального плану. Як діти занурення прогресують у навчальному плані з математики і природничих наук, історії і географії порівняно з дітьми освіти головного напряму? Огляд досліджень свідчить, що учні **раннього загального занурення** звичайно діють так само добре з усіх предметів, як і діти головного напряму. Так, рання білінгвальна освіта загального занурення не впливає негативно на успішність у навчальному плані.

Оцінки **освіти раннього часткового занурення** не є цілком позитивними. Коли діти раннього часткового занурення вивчають математику і природничі науки другою мовою, вони переважно відстають порівняно з дітьми головного напряму, принаймні спочатку. Це може бути через те, що їхні навички другою мовою недостатньо розвинуті, щоб думати другою мовою про математику і природничі науки.

Результати **пізнього занурення** подібні. Важливим чинником є те, чи навички другою мовою достатньо розвинуті, щоб упоратися зі складним матеріалом навчального плану. Джонсон і Свейн (Johnson and Swain, 1994) сперечаються, чи є прогалина в рівні володіння другою мовою, що потребує наведення мостів, коли учні рухаються від вивчення мови як предмета до навчання через другу мову. Чим складнішими є предмети навчального плану, тим важливіше забезпечити програми «наведення мостів». Такі програми «наведення мостів» зменшують невідповідність між рівнем володіння другою мовою і рівнем володіння мовою, необхідним, щоб зрозуміти навчальний план. «Програма наведення мостів» може вимагати, щоб учитель мови і вчитель-предметник діяли разом.

Згідно із загальними висновками білінгвальна освіта з досвідом занурення не обов'язково матиме негативний вплив на виконання навчального плану, особливо в програмах загального занурення. Справді, більшість дітей **засвоюють** другу мову без шкоди діяльності у навчальному плані (Джонстоун (Johnstone, 2002)). Однак, здається, що ключовим чинником є те, чи достатньо еволюціонували мовні навички, щоб діяти у навчальному плані другою мовою (див. розд. 8).

Також очевидно, що програми занурення є відповідними для майже всіх дітей, включаючи тих, які мають випадки **меншої здатності**. Де Коурсі *та ін*. (De Courcy *et al*., 2002) з'ясував, що в Австралії такі діти були успішними в освіті занурення (напр., з математики). Дійсно, у класах занурення вони здавалися кращими, частково завдяки «увазі до мови, яку повинні мати вчителі» (с. 117). Є увага до словникового запасу, чуття до мовної форми, а не лише змісту предмета. Це положення аналогічне дослідженню Брука (Bruck, 1978, 1982) у Канаді, де «мовноослаблені» діти не страждали, але здобули рівень володіння другою мовою з досвіду занурення. Згідно з канадським дослідженням, немає згубних ефектів від занурення в учнів з рівнем IQ, нижчим від середнього, порівняно з тими учнями, які є у монолінгвальних програмах. Швидше, оволодівають певним рівнем білінгвізму (Дженез (Genesee, 1992)). Де Коурсі *та ін*. (De Courcy *et al*., 2002: 125) з'ясував, що:
дослідження, ідентифіковане в огляді літератури, і їхні дані свідчать про те, що дітей з різних контекстів не треба залучати до програм занурення, бо вони краще навчатимуться в головному напрямі англійською мовою, але втратять переваги вивчення додаткової мови за рахунок самоповаги.

Ставлення і соціальна адаптація

Крім змін у навчальному плані, оцінювання освіти занурення виявило, чи має занурення позитивний або негативний вплив на мотивації студентів, ставлення до навчання. Найбільш позитивні результати у цій площині виявили в **учнів раннього загального занурення**. Батьки таких дітей переважно не виявляють задоволення навчанням своїх нащадків, а також їхньою особистою й соціальною поведінкою (напр. Гіккі (Hickey, 1997) в Ірландії). Учні раннього занурення переважно мають більш позитивне ставлення до себе, своєї освіти в Канаді, до франкомовних канадців (порівняно, наприклад, з учнями пізнього занурення). Однак небезпека полягає в пристосуванні позитивного ставлення до шкільної освіти. Причиною можуть бути батьківські цінності і вірування, домашня культура й оточення. Це обговорюють у наступному підрозділі.

Проблеми й обмеження

Різноманітні автори нещодавно висвітлили можливі обмеження освіти занурення, яких не було в ранніх оцінках (напр., Гаммерлі (Hammerly, 1988); відповідь Аллена *та ін.* (Allen *et al*., 1989)). **По-перше**, канадські учні програм занурення не завжди ставали граматично точними французькою мовою. Можливо, вони не здобували мовну компетенцію в носіїв мови в усіх вимірах. Учні занурення переважно відставали у соціальному й стилістичному сенсі від використання відповідної мови, якою володіють носії мови. Наприклад, здається, що обмежене використання часів дієслів, відмінних від теперішнього, й інколи невідповідне використання «ти» (‘tu’) і «ви» (‘vous’) може стосуватися функціонально обмеженої мови у класі. Деякі форми мови ні природно, ні регулярно не трапляються у класі (напр., через фокус на вивченні стосунків дорослий – учень). Ця комунікаційна складність може бути тому, що учні спілкуються лише один з одним і з учителем. Це обмежене соціальне середовище, де розуміння один одного можливе без граматичної точності (Неттен і Гермейн (Netten & Germain)). Інколи мотивація збільшити грамотність може бути відсутня, бо фокусування відбувається лише на успішності з предмета і навчальному плані. Учитель може концентруватися на предметній діяльності, а не граматично правильному виконанні.

Важливо збільшити можливості для говоріння і письма, бо саме завдяки цим навичкам «можемо досягнути нового або глибшого розуміння,.. сформуючи внутрішнє мовлення дитини так, щоб послідовність стала більш очевидною» (Свейн і Лапкін (Swain & Lapkin, 2008: 302)).

Інше рішення – це розмістити проблемні площини лексики і граматики, забезпечувати збільшені можливості для рецептивної й особливо продуктивної мови у таких слабких площинах, інтегрувати фокусування на форму мови, яку використовують зі значенням викладання і надають учню систематичний і послідовний зворотній зв’язок щодо розвитку його мови. Збільшені групи і спільне навчання також вважають важливим у розвитку високого рівня

продуктивної мови учнів відносно стандартів франкомовних канадців (Свейн (Swain, 1997)). Студентам також потрібно залучатися до автентичного використання другої мови поза школою (напр., в Вельсі такі діти відвідують молодіжні табори для активного проведення вихідного дня і спілкуються з носіями мови). Це пов'язано з іншим потенційним обмеженням освіти занурення.

По-друге, опитування випускників канадських програм занурення виявляють, що відносно мало учнів використовують французьку мову по закінченні школи (Гарлі (Harley, 1994); Веш (Wesche, 1993)). Це частково відображає невпевненість у їхній компетенції розмовляти французькою мовою і перевагу використовувати французьку мову. Також учні програм занурення здебільшого не взаємодіють більше з франкомовними, ніж учні у програмах головного напряму (центральних). Такі учні не шукають ситуацій, де використовують французьку мову (напр., франкомовне телебачення). Їхнє використання французької мови у **позашкільних контекстах** є відносно незначним порівняно з використанням англійської (Дженез і Гандара (Genesee & Gandara, 1999)). Франкомовні уміння часто не переходять у використання французької мови поза шкільними дверима, крім, наприклад, працевлаштування і власної економіки. У більшості програм занурення сфера дії другої мови здебільшого обмежується класною кімнатою. Згідно з дослідженням де Курсі (de Courcy, 2002) в Австралії «учні у програмах занурення не відчувають, що вони оволоділи якоюсь частиною мови, поки вони не мали можливості використовувати її у реальній комунікативній ситуації. Коли вони можуть змусити когось іншого розуміти їх, вони відчувають, що вони знають» (с. 149).

Багато програм занурення діють у регіонах, де перша мова є домінантною. Якщо сподіватися, що учні використовуватимуть другу мову у спільноті, у реальності другу мову використовують у класі, а менше на ігровому майданчику, і дуже мало у ширшій спільноті. Так, культура класу і школи може прагнути зміцнити і підтримати другу мову. Але прихованою культурою однолітків є та, що належить спільноті першої мови і може бути домінантною (Свейн і Джонсон (Swain & Johnson, 1997)).

По-третє, існують складнощі в точному визначенні **вирішальних інтерактивних чинників**, що створюють ефективний досвід занурення. Існують, наприклад, змішані показники, як-от, техніки навчання, що можуть змінювати зразки результатів. Дженез (Genesee, 1983) доводив, що індивідуалізоване, основане на активній діяльності навчання може бути більш ефективним, ніж традиційні техніки для всього класу. Дженез (Genesee, 1983) також доводив, що інтенсивність навчання мови, наприклад, багато годин щодня, імовірно, стане більш важливою, ніж тривалість навчання мови (напр., кількість років вивчення другої мови). Це підтверджено спостереженнями, що старші учні прагнуть вивчати другу мову швидше, ніж молодші учні. Чи однакову роль відіграють занурення як система, що призводить до відносно

успішних наслідків, або такі чинники, як « мотивація учня, підготовка вчителя, домашня культура, ставлення батьків, етно-лінгвістична життєздатність, кількість часу вивчення різних навчальних планів» (Карі (Carey, 1991: 953))?

По-четверте, програми занурення можуть мати вплив на **школи головного напряму**. Наприклад, ефективність може включати: перерозподіл учителів у класі і лідерів, зміни в лінгвістичному профілі і профілі здатності класів головного напряму, невідповідності в розмірі класу зі збільшеною кількістю класів змішаного типу.

По-п'яте, Геллер (Heller, 1994, 1999b) доводив, що канадські школи занурення забезпечують англофобів лінгвістичним і культурним капіталом для більшої соціальної й економічної мобільності і для політичної влади. З цієї перспективи освіта занурення кінцевих мотивів і спільних інтересів. Така освіта стосується отримання **переваг** у канадському суспільстві: освітніх, культурних, лінгвістичних, соціальних, владних, переваг багатства і домінування. Дагенес (Dagenais, 2003) заперечує, що батьки франкомовного занурення розглядають білінгвізм як накопичення економічного й символічного капіталу. Вони інвестують у занурення як засіб забезпечення доступу їхніх нащадків до уявних престижних спільнот і в Канаді, і в усьому світі у все більш мобільному і мультилінгвальному світі. Відтак, освіта занурення може створити конфлікт з франкомовною спільнотою меншини (напр., в Онтаріо), швидше, ніж у гармонійній єдності і «побудові мосту», якого білінгвізм має досягти в канадському суспільстві. Французьке занурення може виробити все більше мобільних учнів, яких розглядають як конкуренцію і загрозу ті, хто належить до франкомовної меншини, чий білінгвізм розглядали як цінність і перевагу. Далі це питання розглянемо у розділі 18.

На відміну від цього, але не обов'язково всупереч, дані перепису населення 2001 року в Канаді виявили, що поза Квебеком білінгвізм у групах підлітків зменшився між 1996 і 2001 рр. (від 12,9 % до 11,5 % у 10-14 річних; від 16,3 % до 14,7 % у 15-19 річних). Зростаючий англомовний світ є одним з пояснень цієї спадної тенденції. школі Діван у Франції з 2001 року. Аргумент у тому, що таке занурення підриває принципи рівності й об'єднання Французької Республіки і «нав'язує» мову, відмінну від французької.

По-шосте, обсяг дослідження сконцентровано навколо результатів освіти занурення. Як вважає де Коурсі (de Courcy, 2002), «ми все ще мало знаємо про навчальний процес занурення учнів з погляду учня» (с. 3). Погляди учнів щодо їхнього досвіду і перспектив процесу занурення відносно мало досліджені. На відміну від цього, де Коурсі (de Courcy, 2002) показує в австралійському контексті, яким вирішальним є внутрішнє або приватне мовлення під час вивчення мови зануренням. Створення нових речень, наприклад, коли розмовляєш з собою, «відіграє вирішальну роль в оволодінні мовою. Чи це, у свою чергу, призводить до того, що учні розпочинають розуміти нову мову», засвоєння є сигналом, яким вони розпочинають розуміти світ через нову мову» (с. 148).

Однією з небезпек класів занурення є те, що учні мови меншини можуть вчитися розуміти другу мову добре (зрозумілий вхід), але добре не виробляють (**зрозумілий вихід**). Це особливо помітно, якщо в класі наголошують \на правильності, а не на щоденних комунікативних мовних навичках. Коли в учня є можливості використовувати свою розмовну мову поза класом (напр., на вулиці), мовні навички (напр., граматика, синтаксис і комунікація) можуть бути значно збільшеними (Бетен-Бердсмор і Свейн (Baetens Beardsmore & Swain, 1985); Гоузен і Бетен-Бердсмор (Housen & Baetens Beardsmore, 1987)). Школи занурення потребують створення можливостей для таких позашкільних використань (напр., протягом канікул).

По-сьоме, існує небезпека застосування успішного канадського досвіду до будь-якого місця у світі. У Канаді занурення стосується двох міжнародних мов більшості з високим статусом: французької й англійської. У багатьох країнах, де білінгвізм наявний або його виховують, ситуація є відмінною. Часто контекстом є одна із мов більшості або меншості або мов, які співіснують. Зв'язки з **додопнюючими і від'ємними** білінгвальними ситуаціями. Канаду вважають додатковим білінгвальним контестом. У багатьох країнах світу від'ємні білінгвальні контексти.

Якщо освіту занурення вважають вартою застосування не лише в **Канаді, а й інших країнах,** то це треба робити розумно:

1. Білінгвальна освіта занурення, яку практикують у Канаді, є **необов'язковою,** не нав'язаною примусово. Переконання вчителів і батьків і самих дітей впливають на етику школи і мотивацію й успішність дітей. Освіта занурення працюватиме найкраще там, де є переконання, а не нав'язана відповідальність.
2. Освіта занурення в Канаді розпочинається з дітей, які мають подібні рівні у мовних навичках. Такі **однорідні** групи дітей можуть зробити мовні класи ефективнішими. Там, де є широкі відмінності в умінні другою мовою, вчителі мають проблеми у забезпеченні ефективного і добре структурованого навчального плану з рівнем забезпечень і можливостей.
3. Досвід занурення у Канаді забезпечує **повагу** до рідної мови і культури дитини. Це стосується доповнювальної білінгвальної ситуації. Батьків здебільшого розглядали як партнерів руху занурення, і деякі діалоги існували з адміністрацією, вчителями і дослідниками (Гікі (Hikcey, 1999).
4. **Учителі** занурення в Канаді переважно віддані такій освіті занурення. Дослідження в Уельсі вказало на вирішальну важливість відданості учителів білінгвальній освіті для досягнення ефективної успішності у школі (С. Робертс (C. Roberts, 1985)).
5. Важливо не розглядати освіту у Канаді лише освітніми термінами. За освітою занурення є політична, соціальна і культурна **ідеологія**. Освіта занурення є не лише зануренням у другу мову (французьку). Така білінгвальна освіта має мету і припущення, вірування і цінності, що інколи відрізняються, іноді є доповнювальною до освіти головного напряму.

Важливо розглядати освіту занурення не лише як засіб забезпечити білінгвізм, а як засіб руху до різного виду суспільства (див. розд. 18). Просуваючи білінгвізм серед носіїв англійської мови, освіта занурення в Канаді може підтримати франкомовні суспільства, збільшити можливість для франкомовних поза межами Квебека і допомогти просувати білінгвізм у державному секторі (і дискусійно у приватному секторі). Однак освіту занурення розглядають як троянського коня до подальшої англомовної асиміляції франкомовних носіїв. «Питанням франкомовних є те, чи збільшення білінгвізму серед англомовних просто діятиме як засіб забрати їхню історичну перевагу, здобуваючи білінгвальні професії» (Лапкін *та ін*. (Lapkin *et al*., 1990: 649). Це пов'язано зі спостереженнями, що дітей з вищого соціо-економічного походження переважно занадто поважають у програмах занурення. Отже, освіта занурення може діяти, щоб відтворювати групи еліти, надаючи англомовним дітям білінгвальні здатності і переваги на ринку праці (Геллер (Heller, 1994, 1999a)).

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТИ УСПАДКОВАНОЮ МОВОЮ

Огляди освіти успадкованою мовою надали Каммінс, Каммінс (Cummins, 1983a, 1993), Каммінс і Данесі (Cummins and Danesi, 1990), Дучер і Тукер (Dutcher and Tucker, 1996), Демемерт (Demmert, 2001), вони запропонували детальну анотовану бібліографію, МакКарті (McCarty, 2002b, 2008b) для корінної американської шкільної освіти (напр., гавайська, навахо) і Дафф (Duff, 2008). Є багато таких оцінок з північної півкулі, і все більше з'являється літератури про південну півкулю (напр., Гейг *та ін.* (Heugh *et al*., 2007), Гейг та Скутнабб-Кангас (Heugh & Skutnabb-Kangas, 2010), Могінті *та ін*., (Mohanty *et al*., 2009). Крім розгляду міжнародних освітніх втручань, в огляді також ідеться про зразки, які з'являються в результаті оцінювання освіти успадкованою мовою, таким чином, робиться спроба отримати міжнародні узагальнення.

Результати таких оцінювань свідчать про те, що програми успадкованою мовою можуть бути ефективними в чотирьох випадках. **По-перше**, учні зберігають **рідну мову.** Це важливо порівняно з дітьми мови меншини, яких розміщають в освіту головного напряму або традиційну освіту. Такі діти головного напряму мають тенденцію частково втратити і частково уникнути використання успадкованої мови. **По-друге**, ці діти переважно мають таку саму успішність, як і діти освіти головного напряму, з математики, природничих наук, історії і географії. Тобто, загалом, немає втрати **успішного засвоєння навчального плану** для таких дітей, зважаючи на освіту їхньою рідною мовою. Справді, як свідчать оцінки, вони краще навчаються, ніж діти головного напряму. Для ілюстрації візьмімо двох «рівних дітей» з мови меншини. Один відвідує програму головного напряму, інший освіту

успадкованою мовою. Шанси, що дитина з освіти головного напряму досягне кращих результатів, вищі, а інші чинники рівні.

Є одне «когнітивне» пояснення того, що освіта головного напряму розпочинається на рівні лінгвістично-когнітивної компетенції, яку досягають при вступі до школи (когнітивні причини для такого збільшеного виконання розглядають у розд. 8). На відміну від цього, розміщення таких дітей в освіті головного напряму має негативні когнітивні підтексти (смисли). Це, здається, знижує рівень когнітивної компетенції дитини і включає повторний розвиток достатньої мовної здатності, щоб діти впоралися з навчальним планом. Дитина не може працювати на поточному рівні когнітивного розвитку, поки нова мова не розвинена достатньо. Освіта успадкованою мовою дозволяє дитині швидко рухатися вперед, тоді як головний напрям може стримати її, поки вона не впорається з мовою навчального плану.

По-третє, згідно з дослідженнями, **ставлення** дітей є особливо позитивними, коли їх розміщують в освіту головними мовами. Коли в школі застосовують рідну мову, існує можливість, що дитяче відчуття ідентичності, самоповага і самоусвідомлення збільшаться (Дафф (Duff, 2008); Дукетт (Duquette, 1999); Джонстоун *та ін*. (Johnstone *et al.,* 1999); Ролстад та ін. (Rolstad *et al*., 2005)). Діти можуть сприйняти, що рідна мова, культура сім'ї і спільноти, батьків і родичів сприймається школою, коли використовують рідну мову. На відміну від цього, дитина мови меншини у головному напряму є вразливою до втрати самоповаги і статусу. Рідна мова і культура можуть здаватися приниженими. Може здаватися, що шкільна система і вчитель приховано або явно відхиляє рідну мову і цінності дитини. Це може вплинути на мотивацію дитини і зацікавленість шкільною освітою, а тому вплинути на успішність. Учень, чиї навички визнають і заохочують, може почуватися заохоченим і мотивованим, учень, чиї навички ігнорують, може відчувати, що від нього відмовляються і не приймають його. Відтак, спілкування між сім'ями може поліпшитися і в мові, і культурній ідентичності. Свейн і Лапкін (Swain and Lapkin, 2005) з'ясували, що такі ефекти притаманні освіті занурення французькою/англійською мовами для дітей трилінгвів успадкованої мови.

Четверта знахідка оцінок успадкованої мови, ймовірно, найнеочікуваніша. Справді, вона має тенденцію йти всупереч «здоровому глузду». Коли у тестах перевіряють **успішність англійською мовою** (або якоюсь другою мовою для тієї дитини), то успішність звичайно аналогічна тій, що мають діти головного напряму (див. Каммінс (Cummins, 2000a)). Щоб пояснити це, візьміть попередній приклад двох дітей ідентичного походження, успадкованої мови, з там самим IQ, одної статі, соціо-економічного класу і віку. Одного розміщують в освіту успадкованою мовою, іншого в шкільну освіту головного напряму. Можна очікувати, що дитина, яку розміщують в освіту головного напряму англійською мовою, матиме набагато кращі результати в тестах з англійської мови, ніж дитина з освітньої програми успадкованою мовою. Передбачення можливе у тому, що чим більше

англійської мови в освіті головного напряму, тим вищими є показники успішності з англійської мови.

Оцінювання освіти успадкованою мовою показують дещо інше. Дитина в освіті успадкованою мовою, ймовірно, матиме таку саму успішність, як і дитина в освіті головного напряму. Здається, що пояснення знаходяться у запозиченій самоповазі, і мову, й інтелектуальні навички краще просувати освітою рідною мовою. Здається, що такі навички легко переходять у другу мову (мову більшості), хоч деякі предмети «можуть легше передавати знання різними мовами, залежно від структури знання певного предмета» (Аугуст і Гакута (August & Hakuta, 1997: 52)). МакКарті (McCarty, 2008b: 249) робить висновок: такі програми «гарантують, що діти корінного населення отримують освіту, яка є педагогічно раціональною, основаною на культурі, мотивованою лінгвістично й академічно».

Оцінювання освіти успадкованою мовою є позитивними, але не всі канадці погоджуються з цим. Для декого надання переваги групам успадкованих мов сприймається як головний виклик суспільству – виклик чинній владі і політичним врегулюванням» (Тейлор та ін. (Taylor *et al.,* 1993). Офіційна політика Канади підтримує мультикультуралізм, особливо двох «усамітнень» культур англійської мови і французької мови. Поширення мультикультуралізму на інші «успадковані» мови викликало більше суперечок (Каммінс (Cummins, 1992a)). Етнокультурні спільноти (напр., українська, німецька, єврейська, ідиш, мандаринський діалект китайської мови, арабська і польська) переважно підтримують освіту успадкованими мовами, тоді як англомовні і франкомовні канадці виявляють толерантність і доброзичливість до таких спільнот. Тепла підтримка спільнот успадкованою мовою здебільшого припиняється, якщо бюджетні кошти використовують для підтримки освіти успадкованою мовою. **Занепокоєння** секторів громадської думки й уряду включають: дестабілізацію шкіл головного напряму (напр., falling roles), проблеми зі штатом, мінімальне спілкування між учителями успадкованої мови і вчителями головного напряму, відмежування шкільних спільнот, фінансові витрати на прийняття іммігрантів у систему білінгвальної освіти, втрату часу для основних предметів навчального плану, соціальні напруження й ефекти інтеграції та стабільності канадського суспільства (Каммінс (Cummins, 1992a); Каммінс і Данесі (Cummins & Danesi, 1990); В. Едвардс і Редферн (V. Edwards & Redfern, 1992)).

Такі **занепокоєння** зросли через збільшений рівень канадських іммігрантів з середини 1980-х рр. Попри невисокий рівень народжуваності і велику частку людей похилого віку, населення Канади збільшилося завдяки урядовій політиці щодо іммігрантів. Відтак мовна різноманітність у Канаді збільшилася. У Торонто і Ванкувері, наприклад, більше половини шкільного населення походить з неангломовних сімей (Каммінс (Cummins, 1992a)).

Гупта (Gupta, 1997) також виражає занепокоєння з приводу освіти успадкованою мовою. Вона вважає, що така освіта може бути непрактичною,

коли в дитини інші рідні мови, і є безпринципною, бо збереження соціальної цілісності у мультикультурному, космополітичному оточенні є більш важливим, ніж освіта рідною мовою. Інколи етнічні привілеї й соціо-економічний статус можна відтворити освітою успадкованою мовою за рахунок інших етнічних груп меншин.

Якщо фокусування переміщується від громадської думки до освітянської думки вчителів, батьків і учнів, то є загальне задоволення канадськими програмами успадкованими мовами. Такі програми можуть представляти адміністративні виклики (напр., нестача вчителів, наявність освіти для студентів педвишів і штатних учителів і нестача матеріалів навчального плану), **переваги** можна підсумувати так (Канадська Асоціація Освіти, 1991):

- позитивна самооцінка і гордість за своє походження;
- краща інтеграція дитини у школу і суспільство;
- більша толерантність до інших людей і різних культур;
- збільшений когнітивний, соціальний та емоційний розвиток;
- легкість у вивченні нових мов;
- збільшена ймовірність працевлаштування;
- підтримування міцніших стосунків між сім'єю і школою;
- реакція на потреби і бажання суспільства.

Загальні висновки з оглядів освіти успадкованою мовою з Каммінса (Cummins, 1983a, 1993), Данесі *та ін*. (Danesi *et al*., 1993) і Каммінса і Данесі (Cummins and Danesi, 1990) вказують на те, що така освіта, ймовірно, не матиме згубного впливу на успішність дитини з предметів навчального плану. Справді, дослідження свідчать про те, що діти мови меншини переважно успішніші у такій освіті, ніж коли їх розміщують в освіту головного напряму. Вони зберігають і збагачують свою рідну мову і культуру. Їхня успішність у навчальному плані не страждає. Це, зокрема, включає успішність другою мовою (мовою більшості). Також може відбутися когнітивне посилення (Каммінс (Cummins, 1993), Данесі (Danesi, 1991)).

Важлива додаткова перспектива йде від Дучера і Тукера (Dutcher and Tucker, 1996), які включають **економічний аналіз** освіти успадкованою мовою. У документі Світового Банку, говорячи про використання першої і другої мов у початковій освіті, розглядають міжнародні приклади з Гаїті, Нігерії, Філіппін, Гватемали, Канади, Нової Зеландії, Сполучених Штатів (навахо), Фіджі, Соломонових островів і Західного Самоа. Зроблено висновок про те, що розвиток рідної мови є критичним для когнітивного розвитку і основою для вивчення другої мови. Так, головний напрям і перехідні моделі білінгвальної освіти є менш ефективними на міжнародному рівні у розвитку умінь дитини мислити. Коли такий розвиток показують за допомогою вивчення другої мови (напр., поглинання), тоді другу мову саму по собі вивчать швидше. Дучер і Тукер (Dutcher and Tucker, 1996) також знайшли, що

підтримка батьків і втручання спільноти були суттєвими для успішних білінгвальних освітніх програм.

Особливо важливим питанням для огляду Дучера і Тукера (Dutcher and Tucker, 1996) є **економіка білінгвальної освіти**. Вони доходять висновку, що поточні витрати на білінгвальну освіту є приблизно такими самими, як і на традиційні програми. Однак найважливішим висновком є те, що сильні форми білінгвальної освіти зберігають кошти для освітньої системи і для суспільства. Наприклад, така білінгвальна освіта забезпечує вищі рівні досягнень за менше років навчання. Прогрес студентів швидший і суспільство отримує вигоду за вищі досягнення в суспільстві, бо є менше безробітних і більше кваліфікованої сили.

Коли є «слабкі» форми білінгвальної освіти або дітей мови більшості розміщують в освіту головного напряму, можуть бути витрати національної економіки через менший рівень прогресу в школі, нижчі рівні фінальних досягнень, а інколи й потребу спеціальної або компенсаторної освіти. Вищі рівні школи позначають нижчий потенціал для ринку праці, а економіка страждає від низького рівня навичок серед робочої сили і вищим рівнем безробіття. В економічних термінах учням необхідно здобути продуктивні характеристики через освіту. Дучер і Тукер (Dutcher and Tucker, 1996) вказують, що це відбувається через раннє використання рідної мови.

Наприклад**, вивчення економічної ефективності** білінгвальної освіти у Гватемалі з'ясувало, що білінгвальна освіта була економічно розумною політикою (Дучер (Dutcher, 2004), Світовий Банк (World Bank, 1997)). Повторення і рівні покидання школи зменшилися через програми втручання білінгвальної освіти і збільшилися стандарти досягнень (разом з іспанською мовою). Оцінили, що економія витрат на освіту завдяки білінгвальній освіті склала 5,6 мільйона доларів США щороку, тоді як фінансові пільги були 33,8 мільйона доларів США щороку. Також особисті заробітки зросли приблизно на 50 %. У Гватемалі сильні форми білінгвальної освіти мали економічний сенс, бо вони виробляли більш кваліфіковану, високо підготовлену і таку, що можна працевлаштувати, робочу силу. Слабкі форми білінгвальної освіти, навпаки, переважно мають вищі рівні покидання і нижчі рівні досягнень, а отже, менше шансів стимулювати економіку через кваліфіковану робочу силу.

ОБМЕЖЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

У цьому розділі ми розглянули дослідження особливих моделей білінгвальної освіти (двома мовами, успадкованою мовою, занурення). В основі такої білінгвальної освіти, незалежно від того, яку модель обговорюють, є **політика**. Білінгвальна освіта є і буде політичним питанням. Для декого плюралізм, бікультуралізм і мультилінгвізм – це **бажаний результат**. Для інших асиміляція мови меншини й інтеграція меншин

у загальне суспільство є важливими результатами. Немодливо визначити, чи є білінгвальна освіта більше або менше успішною, ніж, наприклад, загальна освіта, завдяки різноманітним чинників, що лежать в її основі і переконань, які мають про освіту різні групи за інтересами і майбутнє суспільство, яке вони собі уявляють. «Ефективне у чому? Це ключове питання, яке має різні відповіді серед різних політичних груп.

У цьому розділі ми також припустили, що огляди досліджень можливо впливають на створення політики. Каммінс вважає це наївним через те, що існує «безліч людських, адміністративних і політичних чинників, що впливають на впровадження програми з часом» (Каммінс (Cummins, 1999a: 26)). Існують сотні змінних, які впливають на результати програми, на які дослідження не може вплинути, серед них, політика, забезпечення освіти і практику. Каммінс (Cummins, 1999a, 2000b) доводить, що саме та теорія, яку протестували, повинна призводити до створення політики.

У складних освітніх та інших людських організаційних контекстах дані або «факти» стають відповідними для цілей політики лише в контексті зв'язної теорії. Це швидше *теорія*, ніж індивідуальні знахідки дослідження, які дозволяють виробити прогнози щодо результатів програм за різних умов (Каммінс (Cummins, 1999a: 26)).

Тобто, дослідження має розпочинатися з теоретичних пропозицій, тестування, очищення, а інколи й відхилення цих пропозицій. Коли теорію чітко підтримує дослідження і якщо це відповідає за знахідки з різноманітних контекстів, теорія експліцитно інформуватиме створення політики. Так, Каммінс (Cummins, 1999a, 2000b) критикує звіт національної дослідницької ради США (Аугуст і Гакута (August & Hakuta, 1997)), бо це чітко підсумовує дослідження, але фактично ігнорує теорії, які адресовані до відповідних політичних питань. Каммінс (Cummins, 1999a, 2000b) стверджує, що такі теорії, як порогова, взаємозалежності, спілкування і рівень володіння академічною мовою (див. розд. 8) підтримують дослідження і відповідають на велику кількість запитань. Такі теорії є більш важливим чинником, ніж огляди досліджень.

Однак, ті, хто творять політику (напр., політики, місцеві і національні державні службовці, політичні радники), зрідка ґрунтують свої рішення лише на теорії або дослідженнях. Причина, чому стосунки між дослідники і творцями політики є не такими, що «говорять правду владі» або «наукою, що забезпечує рішення, є очевидними». Це занадто спрощено. Політику в білінгвальній освіті формують безліч впливів, відмінних від дослідження і теорії (напр., політична ідеологія, прагматизм, конфліктуючі інтереси і різноманітні посередники). Якщо дослідження є впливовим, це може бути через «вибір найбільш дохідних видів діяльності», найбільш зручних, а також знахідок, які підтримують особливу точку зору. Дослідження та теорія можуть інформувати політику і бути частиною творення форми тієї політики. Часткові

ефекти дослідження стануть частиною спільного дослідження для вигідної освіти.

Дослідження не може забезпечити політику, основану на очевидності, лише очевидно проінформовану політику. Жодне дослідження з білінгвальної освіти не є досконалим, навіть цілком об'єктивне. У цій секції забезпечені представлені критичні «окуляри», щоб оцінити таке дослідження.

Вибіркова сукупність дітей

Результати одного дослідження обмежені вибірковою сукупністю дітей на час дослідження. Якщо є якась форма ймовірності вибору зразка (напр., вибір навмання певного населення), тоді результати можна узагальнити для того особливого населення. Такий **вибір зразка** зрідка відбувається в оцінках білінгвальної освіти. Натомість у багатьох дослідженнях маленька і не репрезентативна вибіркова сукупність. Це, звичайно, етнічно складно і практично неможливо добирати дітей навмання для експерименту і в контрольні групи, щоб мати досконале віддзеркалення великого дитячого населення (див. альтернативний варіант в Аугуст *та ін*. (August *et al*., 2006).

Не дивно, що з'являються відмінності у знахідках, зважаючи на велику кількість вибіркової сукупності дітей, яких застосовують у білінгвальній освіті. Зразки дітей включають міські і сільські школи, походження різноманітного соціо-економічного класу, різний вік і різноманітні профілі вчителів (напр., підготовки вчителів). Міжнародне дослідження включає суміш білінгвальних груп: групи корінної мови меншості, іммігранти, діти мови більшості в освіті мови меншості. **Узагальнення** результатів з однієї групи до іншої є реально цінним. Такі діти можуть бути у від'ємному або доповнювальному середовищі вдома, в школі, у спільноті або нації.

На відміну від фізичного світу прості закони поведінки, що керують великими групами людей, не завжди є очевидними. Значна різноманітність індивідуальних відмінностей і контекстуальні відмінності роблять прості результати дослідження, по суті, не досяжними. Такі результати також дещо свідчать про те, що було і що не завжди буде. Вони не гарантують що результати будуть стабільними з часом, бо практика освіти завжди змінюється і розвивається.

Взаємодіючі чинники

Різноманітні чинники, інші, ніж вибіркова сукупність дітей, можуть мати різноманітний вплив на білінгвальну освіту. Інтерес батьків, включення батьків в освіту їхніх дітей, співпраця батьків з учителями є одним із взаємозалежних чинників. Іншим чинником, імовірно, є ентузіазм і відданість учителів освітнім програмам. З новим експериментом у білінгвальній освіті може бути додатковий ентузіазм та інтерес. Рівень підтримки джерелами (напр., книги, вказівки з навчального плану, комп'ютери, наукове обладнання) можуть

забезпечити різноманітні результати. Макей (Mackey, 1976) запропонував, що 3000 входів, змінні контексту, процесу і результатів можуть індивідуально й інтерактивно створити білінгвальний клас (див. про головні категорії таких змінних у Бетен-Бердсмора (Baetens Beardsmore, 1997) і Бейкера (Baker, 1988)). Ті, хто створює політику, навпаки, діють у загальному сценарії і надають перевагу приблизним макетам (Гакута (Hakuta, 2002)).

Може бути так багато **варіацій** результатів усередині конкретної білінгвальної освітньої програми (напр., успішність у різних площинах навчального плану), як між різними типами програм (напр., перехідна, занурення або успадкованою мовою). Вирішальною рисою є те, що мовна політика і мовна практика у шкільній освіті є лише одним елементом серед багатьох, що робить школу більш чи менш успішною. Рецепт успіху навряд чи є результатом лише одного інгредієнта (напр., мова класу). Велика кількість чинників діють і взаємодіють, щоб визначити, чи є білінгвальна освіта успішною, чи ні. Більше сенсу зважати на широку різноманітність умов, які роблять білінгвальну освіту більш чи менш успішною. Нам потрібно відзначити всі інгредієнти у різних рецептах, щоб повністю зрозуміти успіх або невдачу форм білінгвальної освіти. Білінгвальна освіта будь-якого типу або моделі не є гарантією ефективної шкільної освіти (Бейкер (Baker, 2003b). Лаоса (Laosa, 2000) вказує на **характеристики програм**, такі, як тип і кількість викладачів на одного учня, кваліфікація викладачів і подрібнення навчання потенційно впливають на успішність учня. Тобто, особливості модної білінгвальної освіти стосуються батьків учнів, учителів, навчальної програми і контекстуально змінних складників і є більш імовірними способами.

Означення конкретних програм може бути таким неточним, що класифікація у «модель» може не бути акуратною або легкою. Наприклад, забезпечення спеціалізованих мовних сервісів не завжди є точним або включеним у категорії у школах. Ярлики можуть ховати багато відмінностей.

Виміри успіху

Важливим є питання: які тести або інші фактичні джерела використані, щоб визначити, чи є форми білінгвальної освіти успішними (Торрес-Гузман *та ін*. (Torres-Guzmán *et al*., 2002)? Чи повинні єдиними результатами бути **компетенції** однією або двома мовами? Які аспекти мови потрібно оцінювати? (див. розд. 1 і 2). Чи повинна виміром успішності бути успішність по всьому навчальному плану? Хто визначає, які важливі результати навчального плану (напр., численний проти концептуального наголосу у математиці; релігійному знанні проти морального розвитку; крихти знань або критичне мислення)? Навчальні результати, яким віддають перевагу, не є «правильними» або «неправильними». Навпаки, бажані результати навчання є чимось суб’єктивним, однак цінним і важливим. Така цінна думка, з часом призведе до змін серед освітян не менше, ніж серед політиків.

Наскільки важливо включати не когнітивні результати, як-от: самоповагу, моральний розвиток, відвідування школи, соціальне й емоційне прилаштування, інтеграцію в суспільство, ідентичність і працевлаштування? Які довготривалі ефекти білінгвальної освіти (напр., економічні переваги, учні пізніше стають батьками, які виховують своїх дітей мовою меншості)? Ці питання мають на увазі, що будуть дебати і диспути з приводу цінних результатів шкільної освіти. Дослідження ефективності білінгвальної освіти різнилося у виборі вимірів результатів. Такий вибір відображає конкретний акцент на ідеології або переконанні. Це зауваження не є ані нейтральним, ані нецінним.

Стиль дослідження

Конкретною проблемою є те, що успіх дослідження обмежений тим, що можна **виміряти**. Використовують кількісні показники (напр., бали у тестах); зрідка збирають якісні оцінки. Чи можна судити про п'єсу лише за аплодисментами? У той час, коли критики різняться у власних оцінках, вони додають плоть і життя до статистичного скелету освітніх тестів.

У США законодавство 2001 р. **«Жодна дитина не залишена поза увагою»** (див. розд. 9) вимагає рішень про укладання найкращої програми для тих, хто вивчає англійську мову. Ці рішення мають базуватися на науковому, емпіричному, систематичному й об'єктивному дослідженнях, які вимагають вибір особливих методів: продубльовані, контрольовані і добре сплановані експерименти, з діючими та надійними вимірами плюс точний статистичний аналіз. В ідеалі дітей зрідка приєднують до двох або більше моделей. Таких учнів потім тестують на початку і наприкінці програми (або наприкінці шкільного року). Випадкові призначення до моделі дають можливість виділити відмінності між дітьми, які можуть пояснити результати. Наприклад, якщо в школах із двома мовами захищена англійська, є діти середнього класу та мала кількість учнів робітничого класу, результатами можуть стати такі ж соціальні відмінності, як і модель освіти.

Проте є значні обмеження до таких експериментів.

- Підхід нової програми до дітей-білінгвів може перебільшити її ефективність (**ефект новизни**). Може бути додатковий ентузіазм і мотивація досягти успіху (і кращі матеріали) у новому підході. Порівняння старого і нового може бути несправедливим, бо ефект є тимчасовим.
- Перебування в експерименті може змінити поведінку учнів або вчителів **(Хоторнський ефект)**. Перебування під «прожекторами» може змінити (позитивно або негативно) звичайну діяльність вчителів і учнів.
- Неможливо **підібрати вчителів однакового рівня**, тому різні здобутки можуть бути завдяки вчителям, а не конкретній моделі білінгвальної освіти. Навіть коли (звичайно) ті самі вчителі залучені до різних моделей, їхня мотивація може бути різною в кожній ситуації, не буде відбуватися контроль важливих і впливових змін.

- Заходи експерименту мають успіх у дуже вузькому колі результатів. Звичайно не вимірюють **побічні ефекти** (напр., менший ентузіазм, менше часу для дозвілля). Існує відмінність між ефективністю програми (напр., отримання результатів навчання) й ефектами (тобто, будь-якими наслідками, бажаними або ні).
- Експеримент не розслідує процес, напр., як учитель пояснює й оперує програмою. Коли є програми й схеми, вчителі пояснюють і адаптують крізь власний досвід і тип учнів, яких треба навчати, так, що процес може значно змінюватися в класі в межах тієї ж самої програми.
- Так, експеримент є моделлю дослідження «чорної скриньки». Його можуть вести дослідники, які не відвідують школи. Їм необхідно надіслати до школи тести (попередні й за наслідком) і потім проаналізувати результати. Залучення до процесу класу називають моделлю дослідження «скляної скриньки», де діяльність класу відкрита для спостереження. Протягом експерименту роблять фотографії. По закінченні спостереження можна зробити фільм.
- Увага зосереджена на поєднанні програми та середніх результатів. Видатні індивідуальні школи можуть бути **нетиповими** і загубитися в загальних результатах.
- Припущення, що існує **об'єктивна наукова правда**, яку можна експериментально продемонструвати, дозволяє правдоподібно прогнозувати результати. Це інколи може поєднуватися з бажанням створювати одноманітність і політичний контроль. Натомість освітні результати завжди будуть дискусійними і їх будуть опротестовувати, бо вони змінюватимуться з часом і зі змінами ідеології.

Дослідники

Дослідження білінгвальної освіти зрідка є нейтральним. Часто дослідники мають гіпотези, за якими приховані їхні **очікування**. Жодне освітнє дослідження не може бути цілком вільнним від цінностей, нейтральним або об'єктивним. Ставлять запитання, обирають засоби методології, вибір аналізу та характеру звіту звичайно виявляють ідеологічні та політичні переваги (Аугуст і Гакута (Auguas & Hakuta, 1997, 1998)). Багато дослідників будуть підтримувати білінгвальну освіту, етнічну різноманітність, права мов меншин і культурний плюралізм (Гакута (Hakuta, 2002)). Такі прихильники можуть бути впевнені у правильності своїх переконань. Звичайно, про це не слід сперечатися, не треба стверджувати, що оцінювання досліджень білінгвальної освіти є недійсним. Швидше, можна припустити, що на результати впливають дослідники, їхні переконання, думки і переваги. Деякі дослідження білінгвальної освіти є ідейними, їх надають за природою, інтересами, ідеалізмом і ідеологію, змішаною з дискусіями дослідження і розумом. Як доводить Гакута (Hakuta, 2002), освіта учнів мов меншин має довгу історію, вкорінену повністю у цивільні права епохи 1960-х рр. Це ніколи не було рухом,

який базується на знаннях. Члени дослідницької установи були задіяні як прилади легалізації механізми захисту для руху. Якими б чудовими не були дослідники, все, що б вони не говорили, неодмінно піддаватиметься сумніву через те, що вони працюють у площині, яка прямо випливає з цивільних прав, плюс той факт, що викладачів університетів, особливо педагогічних і соціальних наук, розглядають як «політично коректний» табір з огляду ідеологічних прав (с. 134-135).

Є чітка лінія між дослідженням і прихильністю, яку не перетинають деякі спроби, а інші перетинають дуже швидко.

ВИСНОВКИ

У цьому розділі розглянуто зміст досліджень, які дали можливість з'ясувати, чи є білінгвальна освіта більш або менш ефективною, ніж монолінгвальна, та виявляють відносну ефективність різних форм білінгвальної освіти. Розглянуто початкові дослідження щодо індивідуальних програм школи. Надано велику кількість різних результатів і висновків.

Оцінки білінгвальної освіти занурення й освіти успадкованою мовою здебільшого віддають перевагу «сильним» формам білінгвальної освіти. Аналізовані праці вказують на те, що білінгвальна освіта не лише дає в результаті білінгвізм і подвійну грамотність, але також має тенденцію збільшити досягнення в усій шкільній програмі. Сильні форми білінгвальної освіти переважно підвищують стандарти та діяльність дітей. Проте, ці результати не зупиняються на індивідуальних досягненнях. У суспільному сенсі сильні форми білінгвальної освіти мають вигоди для економіки.

У розділі виявили парадокс. У дослідженнях білінгвальної освіти в США чітко простежується тенденція віддавати перевагу більшій кількості років, а не декільком рокам білінгвальної освіти. У США наявна незначна державна підтримка білінгвальної освіти. **Політика** виявилася сильнішою, ніж дослідження, вибірково використовуючи наявні фактичні дані і рухаючись уперед, незважаючи ні на що. Це відбувається тому, що існує суперечка про те, чиє визначення громадянина США є домінуючим. Білінгвальна освіта, як це практикується в Сполучених Штатах, має тенденцію більше стосуватися політики, ніж педагогіки, «методології» більше, ніж ефективної методити й упереджень, а не практики, якій віддають перевагу.

Ще один висновок полягає в тому, що на прості запитання дають спрощені відповіді. Ми не можемо очікувати простої відповіді на питання «чи є двомовна освіта більш (або менш) ефективною, ніж освіта головного напрямку?». Саме питання має бути більш чітким. У ньому повинні зважати на **умови**, за яких різні форми білінгвальної освіти є більш або менш успішним. Це означає відхід від простих досліджень і простих результатів до широких досліджень, які передбачають різноманітність умов і ситуацій. Терези правосуддя білінгвальної освіти не можуть дати простий вердикт. Докази

повинні бути розгорнутими і складними; свідки повинні мати складні описи й аргументи. Немає правильного або неправильного, доброго чи поганого; не існує простого ортодоксального підходу, який може гарантувати успіх.

Для ефективності білінгвальної освіти необхідно враховувати дітей, вчителів, спільноту, школу і тип шкільної програми. Один конкретний чинник не може бути ізольованим від іншого. Діти мають широкий спектр характеристик, які також вимагають вивчення. Діти не можуть бути виділені з характеристики класу, в якому вони навчаються. У класі існує безліч чинників, які можуть сприяти ефективній освіті. Поза класом різні характеристики школи можуть, у свою чергу, взаємодіяти з дітьми та їхніми класами, щоб зробити освіту для дітей мови меншини більш-менш ефективною. Поза школою важливу роль відіграють родина та спільнота. Соціальне, культурне та політичне середовища, в яких діє школа, впливатимуть на навчання дітей мовних меншин на всіх рівнях .

Ключовим питанням стає: «які оптимальні умови для дітей, які або є білінгвами, або стають білінгвами, або хочуть бути білінгвами?». У наступних розділах ми звертаємося до цієї проблеми.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Білінгвальна освіта занурення, успадкованою мовою і двома мовами, в цілому, сприяє як першій, так і другій мові для академічних цілей без будь-якого зниження продуктивності в навчальному плані і, зазвичай, сприяє підвищенню успішності.
- Дослідження в цілому підтримує «сильну» форму білінгвальної освіти, коли рідна мова учня культивується в школі. «Слабкі» форми білінгвальної освіти (де мову меншини учня замінюють мовою більшості для освітніх цілей), як правило, показують меншу ефективність.
- Сильні форми білінгвальної освіти можуть бути економічно цінними для політики. Знижуються показники повторного навчання і постачається більш уміла, добре навчена і працездатна робоча сила.
- Індивідуальні дослідження, мета-аналізи, огляди експертів і опитування громадської думки не демонструють спільного переконання в ефективності білінгвальної освіти. Це частково пояснюється варіюванням політичних цілей тих, хто або підтримує або відхиляє білінгвальну освіту.
- Експерти не можуть дійти згоди у питанні про значення білінгвальної освіти, тому що їхні політичні переконання відрізняються. Опора на тестову теорію є однією відповіддю на різні думки.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CUMMINS, J. & HORNBERGER, N. H., (eds), 2008, *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

GENESEE, F., 2006a, *Educating English Language Learners: a synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.

GONZÁLEZ, J. M.(ed), 2008, *Encyclopedia of Bilingual Education*. Los Angeles: Sage.

JOHNSON, R. K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNSTONE, R., 2002, *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research.* Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

LINDHOLM-LEARY, K. J., 2001, *Dual Language Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Проведіть дискусію серед студентів, де двоє людей підтримують «слабкі» форми білінгвальної освіти і двоє підтримують «сильні» форми. Наведіть аргументи для двох основних видів білінгвальної освіти, виділяючи ті, які є найбільш важливими у вашому регіоні. Дозвольте студентам ставити питання чотирьом доповідачам.
2. Які уявлення про результативність навчання для дітей мови меншини і рівень досягнення цих дітей у місцевих школах? Чи є занепокоєння неуспішністю, і якщо так, то, які для цього існують причини?
3. Зберіть вирізки з газет про мову в школах вашої області. Спробуйте знайти у цих вирізках різне ставлення. Різні газети можуть повідомляти ту ж історію різними способами. Зберіть ці різні інтерпретації і спробуйте дати пояснення варіаціям.
4. Із партнером або в невеликій групі підготуйте двохвилинне телевізійне інтерв'ю з білінгвальної освіти. Знайдіть питання, які важливі і, ймовірно, становлять інтерес для громадськості. Підготуйте короткі відповіді на ці питання.
5. Із групою дітей або у формальному класі дітей спробуйте виміряти час, який діти та вчителі проводять, використовуючи у класі кожну мову. Намагайтеся визначити за дві або три сесії, скільки часу витрачають на певну мову. Під час запису, спробуйте з'ясувати, яку мову використовують для яких цілей. Наприклад, яку мову використовують для інструкцій у класі, управління уроком, дисципліни, питань, розмови серед дітей під час виконання завдання і без виконання, привітання, нагороди й закріплення вивченого матеріалу.

РОЗДІЛ 13

ЕФЕКТИВНІ ШКОЛИ ТА КЛАСИ ДЛЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ

ВСТУП

РОЗВИТОК ПЕРШОЇ МОВИ В ШКОЛІ
Забезпечення мови меншини

МОНОЛІНГВАЛЬНІ ШКОЛИ ТА КЛАСИ

ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА НАВЧАННЯ В КЛАСАХ ЗАНУРЕННЯ

КЛЮЧОВІ ТЕМИ В ЕФЕКТИВНИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ ШКОЛАХ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 13

ЕФЕКТИВНІ ШКОЛИ ТА КЛАСИ ДЛЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ

ВСТУП

Метою цього розділу є визначення деяких основних елементів ефективних й **успішних** білінгвальних шкіл і класів для учнів. Коли школа обирає ту чи іншу модель (наприклад, занурення/головний напрямок, занурення, подвійну мову, успадковану мову), це тягне за собою інтерпретацію, прилаштування та компроміси для задоволення місцевих традицій і реалій. Ідеалізовану модель перекладають з академічних і адміністративних концептів у заплутані дійсності місцевих шкіл та класного життя (Візе, (Wiese, 2004)).

Школи й класи є **дуже складними організаціями**. Це місця, де відбувається безліч подій, реакцій, процесів, існують різні мінливі середовища, а також регіональні і національні очікування результатів навчання. Формула **успіху** ніколи не буває простою, частково успіх визначають і розуміють по-різному, а частково ефективність сприймають за таку, що є відмінною для людини, адміністрації, регіону й часу. Окрім того, поєднання чинників, що впливають на ефективність, настільки складна, що прості рецепти неможливі. Ефективність неминуче виходить далеко за межі мовних середовищ і мовних результатів, щоб охопити повну освіту учня. Врешті-решт, ефективність стосується того, що вважається найкращим для дитини й суспільства, а не тільки для майбутнього мови. Проте є достатньо міжнародних досліджень, обґрунтованої мудрості й накопиченого досвіду, щоб запропонувати ключові чинники, які потребують обговорення та інтерпретації ефективних білінгвальних шкіл і класів. У цьому розділі робимо спробу представити меню для цього діалогу.

Два вступних пункти: по-перше, важливо повторити відмінність між навчанням мові і навчанням через мову. Оволодіння мовою в програмах занурення, успадкування мови і двох мов переважно відбувається через другу мову, яку використовують як засіб навчання (див. розд. 11). У США це іноді називають **предметно-базованим навчанням другої мови**. У Європі все частіше називають **предметно-мовним інтегрованим навчанням** (CLIL (Content and Language Integrated Learning). Цей розділ про такий підхід, а не про навчання мови заради самої мови, як на уроках другої мови.

По-друге, близьким до ідеї використання у навчанні двох або більше мов є поняття **мови у навчальному плані**. В усіх предметах навчального плану учні отримують навички, знання, розуміння, поняття й стосунки в основному за допомогою мови. Таким чином, будь-яка дисципліна розвиває мовну компетентність. Усі предмети, від музики до математики, від природничих наук до спорту, сприяють зростанню мови або мов дитини. У той же час досягнення в конкретній навчальній дисципліні залежить від рівня володіння мовою цього предмету. Набування вільного володіння мовою хімії, психології або математики, наприклад, є важливим для розуміння того предмету.

У цьому розділі розглянемо ті класні контексти, де розвивають першу (успадковану) мову учнів.

РОЗВИТОК ПЕРШОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Для дітей-білінгвів мовних меншин **школа**, як правило, є **важливим агентом** у розвитку рідної мови. Коли дитина вступає до дитячого садочка або початкової школи, потрібно офіційно звертатися до розвитку першої мови, незалежно від того, чи має ця дитина відповідну для віку компетентність рідною мовою (Менюк і Бріск (Menyuk & Brisk, 2005)). У той час як розвиток першої мови під час освіти має важливе значення для дітей мов більшості і меншості, контекст меншості дає додаткову причину для ретельної турботи про мову меншини, в іншому випадку мова більшості може стати домінуючою, навіть зашкодити мові меншини (Датчер, (Dutcher, 2004)). (Підхід занурення для дітей мови більшості розглянемо пізніше).

Дві цитати з історично впливової доповіді ЮНЕСКО (1953) під назвою «Використання національних мов в освіті» («The Use of Vernacular Languages in Education») забезпечують основу для розвитку рідної мови в школі, коли це прагматично можливо.

Цілком очевидним є те, що найкращим середовищем для навчання дитини є її рідна мова. Психологічно це система значущих ознак того, яка мова працює автоматично для вираження і розуміння в її голові. У соціологічному аспекті це засіб ідентифікації серед членів спільноти, до якої належить дитина. В освітньому аспекті вона швидше навчається, ніж через незнайоме лінгвістичне середовище (с. 11).

Важливо, що слід докласти всіх зусиль, щоб забезпечити освіту рідною мовою. Ми рекомендуємо поширити використання рідної мови до такого пізнього етапу в освіті, наскільки це можливо. Зокрема, учні повинні почати шкільне навчання у середовищі рідної мови, бо вони розуміють її найкраще, і тому початок шкільного життя рідною мовою зменшить розрив між домом і школою (с. 47-48).

У Центрі прикладної лінгвістики (2001) підрахували, що приблизно 221 мільйон дітей шкільного віку, які розмовляють менше вживаною мовою, живуть у непромислових країнах світу. Багато дітей ніколи не йдуть до школи.

Інші залишають школу рано. Решта часто намагаються навчатися через мову більшості, яку вони ледве розуміють. Тому **використання рідної мови в освіті** є важливим для переходу дитини від дому до школи, досягнення, самооцінки і, не в останню чергу, для вивчення мови більшості (див. розд. 8). «Коли рідну мову не використовують, їх змушують почуватися відсталими, неповноцінними і тупими. Їхню культуру зневажають, паплюжать, і діти бояться, стають занепокоєними і травмованими. Це може мати довгострокові наслідки» (Центр прикладної лінгвістики (Center for Applied Linguistics ,2001: 19)).

Коли деякі діти мови меншини йдуть до школи, вчителі не завжди вважають, що вони вільно володіють рідною мовою. Наприклад, вчитель може вважати, що дитина володіє діалектом, який треба розвивати в більш стандартний варіант. Або вчитель може чути, як дитина говорить «обмеженим» або «нестандартним» варіантом англійської мови, і тому помилково робить висновок, що рідна мова дитини слабо розвинена. У таких випадках забезпечення мови меншості (й більшості) може стати цінною метою в класі.

Забезпечення мови меншини

Зазвичай, нижчий статус мови меншини, англомовний характер більшості ЗМІ і домінування мови більшості за межами школи вимагають приділяти особливу увагу безперервній еволюції і прогресуванню мови меншини в **освіті успадкованою мовою і школах з двома мовами**. Такі білінгвальні школи можуть значно розвинути мову меншості, вивчену вдома, так, що вона має більше застосувань і потенційно може використовуватися в декількох сферах (напр., читання, письмо, підготовка до працевлаштування). Рідну мову піднімають до значно вищого рівня складності, комунікації, компетенції й упевненості. Школа буде збільшувати словниковий запас, поглиблювати значення навчання традиційного синтаксису і допомагати стандартизації мови меншості (напр., термінологія в галузі інформаційних технологій). Школа також надає мові меншості статусу, гідності та ринкової цінності своїм учням.

Щоб зберегти і відтворити мову меншини серед молоді, сильній формі білінгвальної освіти (тій, яка підтримує успадковану мову), потрібно включати програму «першої мови» з явними цілями і завданнями розвитку мови. Така програма може включати уроки, присвячені цій мові (напр., іспаномовне аудіювання, говоріння, письмо і розвиток читання в США). Вона може також повноцінно включати стратегію розвитку першої **мови в усьому навчальному плані** через **предметно-базовані мовні підходи** (Мет (Met, 1998); Веш і Скехан (Wesche & Skehan, 2002)). Там, де діти беруть уроки (напр., суспільні науки, природничі науки) через середовище їхньої рідної мови, розвиток мови в тих предметах навчального плану може відкрито плануватися. Рідна мова дитини розвивається, коли її культивують, заохочують і просувають цілеспрямовано в усіх дисциплінах навчального плану (напр., гуманітарні

науки, природничі науки, математика). Такі предмети формують мову, яка вивчається, хоча рівень володіння мовою може обмежувати або надавати більшу свободу предмету, який можливо вивчити (Мет (Met, 1998)).

Стратегії **методології навчання** й викладання, які використовують у школі дітей мови меншини, також важливі. Звичайні класи часто допускають однорідність населення учнів із подібними мовними й культурними характеристиками, забезпечуючи стандартизовану «передачу» або «спорудження» навчального плану з індивідуальною конкурентоспроможністю, яка символізована в регулярних стандартизованих тестах (Каммінс (Cummins, 2000a)).

На противагу цьому учні мови меншини можуть процвітати в атмосфері, де передбачена мовна та культурна різноманітність, поділяючи бікультурний або мультикультурний навчальний план із різних точок зору і лінгвістичної рівності можливостей. Підтримку незагрозливих кооперативних технологій навчання, які роблять наголос на роботі в команді, взаємозалежності, соціальній взаємодії і партнерстві, було успішно використано серед культурно і лінгвістично різноманітних учнів (Гольт (Holt, 1993)). Наприклад, невеликі групи приблизно чотирьох учнів працюють разом, щоб завершити дане завдання, особливо в класах, які є чисельно великими. Активне навчання, об'єднання мови і предмету, а також інтеграція з лінгвістично різноманітними учнями можуть бути сконструйовані у таке кооперативне навчання (Овандо та ін. (Ovando *et al*., 2003)).

Для таких дітей Каммінс (Cummins, 2000b) наводить аргументи на користь «педагогіки перетворення», у якій знання розглядають як мінливі, а не фіксовані, спільно побудувані, а не запам'ятовані, де обмін досвідом підтверджує ідентичність учнів, але по суті також включає критичний запит, щоб зрозуміти владу, нерівність, справедливість і місцеві соціальні й економічні реалії (див. підхід критичної грамотності, розд. 14).

Переваги, властиві добре розвиненій рідній мові (меншини), поширилися на навчання другої мови. Як виявили Суейн і Лапкін (Swain and Lapkin, 1991, 2008)), ті учні, які **грамотні успадкованою мовою**, прогресували значно більше в письмовій та усній формі французької як другої мови, ніж без таких навичок. Мовна грамотність, зокрема, дозволяє відносно легше вивчати (і навчатися через) другу мову за допомогою передачі знань, мовних умінь (напр., стратегій грамотності, комунікативних навичок) і навчального процесу (див. розд. 8, 11, 12 і 14).

Перемикання кодів у класі

Перемикання кодів є звичайним явищем у багатьох білінгвальних класах (Чітера (Chitera 2009); Камвангамалу (Kamwangamalu, 2010). Фергюсон (Ferguson, 2003) вважає,

що перемикання кодів є не тільки дуже поширеним у широкому діапазоні навчальних закладів, а й, здається, виникає природно, його неможливо уникнути, як

прагматична відповідь на труднощі навчання предмету в мовному середовищі, над якими учні мають недосконалий контроль. Більш того, оскільки викладання є діяльністю, що керується адреналіном, що потребує численної уваги до своїх ресурсів, значна кількість перемикань мов відбувається нижче рівня свідомості. Вчителі часто просто не усвідомлюють, коли вони переключають мови, або навіть чи вони взагалі їх переключають (с. 46).

Лін (Lin, 1996, 2006) показав, що зразки перемикання кодів у класах у Гонконзі є високо впорядкованими й мають певні зразки (напр., з використанням кантонської мови, щоб пояснити або інтерпретувати ключові англійські терміни), а також мають педагогічні й соціальні функції (напр., збільшене комунікативне значення сенсу, зменшення відстані, збереження вигляду, акцент; див. Лоу та Лу (Low & Lu, 2006)). У таких країнах, як Малаві в Африці, перемикання кодів є ресурсом, особливо при наявності багатьох мов (16 в Малаві). Це дозволяє дитині зрозуміти такі предмети як математика своєю рідною мовою під час навчання національної мови Чічева (Читера (Chitera, 2009)).

Мартін-Джонс (Martin-Jones, 2000) і Саймон (Simon, 2001) розглянули три десятиліття досліджень такої взаємодії між учнями і між учнями й вчителями. Вони зазначають, що розмови білінгвального класу найкраще розглядати в межах контексту й традицій тієї школи й класу. Такі **ситуації** забезпечили підказки й сигнали для очікуваних і допустимих форм розмови. Наприклад, **перемикання кодів** може використовуватися вчителем, щоб сигналізувати про початок уроку або переходу на уроці, щоб вказати на взаємодію з конкретним учнем або щоб рухатися від навчання предмету до управління класом. Таке переключення кодів може відбуватися одночасно з невербальними засобами (жести, контакт очей тощо). Діти також ініціюють перемикання кодів у класі і впливають на використання вчителем двох або більше мов, зокрема, на мови, що використовуються для роботи в малих групах і розмов з іншими учнями.

Вибір учня «яку мову використовувати і коли» має тенденцію бути досить регулярним і зробленим за зразком і буде відображати (1) оголошену вчителем перевагу в управлінні мовами, (2) рівень володіння учнем або вибір, або (3) переговори між учителем і дитиною. **Вибір** учителем **мови,** як правило, більше зосереджений на дитині в перші роки шкільного навчання, наприклад, коли пояснення, роз'яснення та перевірка на розуміння необхідні з маленькими дітьми (напр., мова дітей меншини в головному напрямку в класі з мовою більшості).

Сприяння розумінню шляхом переміщення між двома або більше мовами, як правило, лежать в основі багатьох кодів перемикання у класі. Але таке перемикання кодів у класах відрізняється серед учителів, шкіл і країн з точки зору його заборони, протидії, надбавок або заохочення (Мартін-Джонс (Martin-Jones, 2000)). Наприклад, Департамент освіти Гонконгу ухвалив, що «навчання на змішаному коді не повинно використовуватися в (середніх) школах»

(Департамент освіти Гонконг, (Education Department of Hong Kong, 1997: 2)). Навіть коли є розчарування, учні можуть у приватному порядку перейти від мови вчителя до їхньої власної бажаної мови, наприклад, щоб допомогти один одному зрозуміти (Лоу і Лу (Low & Lu, 2006)). Таким чином, часто є відмінність між офіційною політикою і неформальною політикою перемикання кодів, з вибором «авансцени» й «задньої сцени».

У дослідженні вивчили закономірності вибору мови й перемикання кодів у класі (напр., Джаффе (Jaffe, 2007); Камванмангалу (Kamwangamalu, 2010); Саймон (Simon, 2001)). За такими зразками часто стоять традиції використання двох або більше мов, прихована і заявлена педагогіка з різних моделей білінгвальної освіти (напр., занурення, двома мовами) і тиску регіональної або національної політики. Також є типова перевага вчителя «використовувати всі потенційні засоби, доступні для полегшення процесу навчання (Саймон (Simon, 2001: 338)), яка включає в себе перемикання кодів, навіть якщо це відштовхує політиків і адміністраторів.

Використання двох мов у класі стосується й того, яка мова є відносно цінною або **привілейованою**, чи є використання двох мов синхронізованим і продовженим, обговореним і зміненим, і як будуються значення і розуміння. Така білінгвальна розмова відбувається в класі, хоча її часто можна зрозуміти й пояснити за межами школи крізь призму спільноти, економічного, історичного і особливо політичного контексту.

Наприклад, існує тенденція в класах для дітей мовних меншин, навіть дуже маленьких, рухатися в напрямку мови високого статусу – мови більшості. Дослідження Оллера й Ейлерса (Oller and Eilers, 2002) в Маямі виявили, що, незалежно від типу школи (напр., освіта двома мовами) і незалежно від віку, учні з іспаномовних домів розмовляли переважно англійською мовою. Навіть у першому півріччі дитячого садка іспаномовні діти в Майамі, здавалося, були обізнані, що англійська мова є престижною мовою, і використовували англійську мову для розмов. Джаффе (Jaffe, 2007) зазначив, що розподіл корсиканської й французької мов у білінгвальних класах на Корсиці спрямований на досягнення балансу в співвідношенні між цими двома мовами, хоча корсиканська мова є привілейованою як мова відкриття і навчання. Таким чином, перемикання кодів у класі має бути зрозумілим у межах конкретного політичного контексту, історії двох мов у межах області, цінностей, очікувань і намірів.

Трансмова і трансграмотність

Уявіть собі урок, на якому використовують дві мови. Вчитель оголошує тему англійською мовою, а деякі помітки робить іспанською мовою. Роздавальний матеріал і робочі листки англійською мовою. Дії в класі (напр., робота в команді) здійснюються тією мовою, якій учні надають перевагу. Вчитель взаємодіє з невеликими групами й окремими учнями сумішшю іспанської й англійської мов. Учні заповнюють робочі листи англійською

мовою. Цей тип ситуації навряд чи розвиватиме грамотність учнів іспанською мовою. Мови мають нерівний статус і використання. Щоб дозволити учням прогресувати обома мовами, повинно бути **стратегічне планування мови в класі.**

Сен Вільямс (Cen Williams, 1994, 1996) був одним із перших дослідників, які припустили, що існують **стратегії**, які успішно розвивають обидві мови, а також призводять до ефективного навчання предмету. Зокрема, він з'ясував, що «**трансмова**» буде добре працювати у вишах Уельсу. З 1994 р. концепція трансмови стала завойовувати позиції, захопивши уяву тих, хто вважає, що вчителі та особливо учні природно використовують обидві мови, щоб максимізувати навчання. Останнім часом суворі ідеї про поділ мови зникають, ми опираємося на уявлення про білінгвізм, що є цілісним, а не подрібненим (див. розд.1), менш роз'єднаним, ніж диглосія та має окремі функції для двох мов (див. розд. 4). Перемикання кодів в оволодінні мовою у ранньому віці є більш звичайним, ніж стратегії типу «один із батьків – одна мова» (див. розд.5). Відокремлення мов у класі є менш поширеним, ніж стратегічна мовна інтеграція (Бейкер (Baker, 2010b)). Розподіл мов у класі за предметами або темами, вчителем або часом (по півдня, цілий день) до сих пір був модним, але починає рухатися до міркувань про використанням двох або декількох мов на одному уроці (Бейкер (Baker, 2010b)). Це відображає ідею, що діти прагматично використовують обиді мови, щоб максимізувати розуміння і продуктивність на будь-якому уроці. Трансмова – це процес створення значення, формування досвіду, розуміння й знання за допомогою використання двох мов. Обидві мови використовують комплексно і послідовно, щоб організувати посередництво розумових процесів у навчанні.

Сен Вільямс (Cen Williams) створив термін «трансмова» ('translanguaging') для запланованого і систематичного використання двох мов усередині одного уроку. Він виник з валлійського слова 'trawsiethu' і був придуманий ним і його колегою (Дафидд Віттолл (Dafydd Whittall)) під час курсу для заступників директорів в Лландідно (Північний Уельс, Великобританія) на початку 1980-х рр. Аанглійською мовою це спочатку назвали «translinguifying», але потім змінили на «translanguaging». З того часу це залишається важливим поняттям, що розвивається. У валлійській білінгвальній освіті й зараз його прийняли як ключовий сучасний концепт у білінгвальних класах і спільнотах (Гарсіа (García, 2009a, 2009b)), хоча він є неоднозначним (напр., Джонейтц (Joneitz, 2003)).

У використанні «трансмови» Сеном Вільямсом (Cen Williams,1994, 1996) **вхід** (читання і/або аудіювання) здійснюється переважно однією мовою, а **вихід** (говоріння і/або письмо) – іншою мовою, і це систематично варіюється. Наприклад, учні читають лист із природничих дисциплін англійською мовою. Потім учитель ініціює дискусію з теми іспанською мовою, переходить на англійську мову, щоб виділити особливі наукові терміни. Потім студенти завершують свої письмові роботи іспанською мовою. На наступному уроці

ролі мов міняються місцями. Цей приклад доводить, що учні повинні розуміти роботу, щоб успішно використовувати інформацію іншою мовою.

Офелія Гарсіа (Ofelia García, 2009a, 2009b) передбачає, що трансмова є дуже типовим способом, який білінгви використовують у своїх білінгвальних світах. Це не перемикання кодів, а більше використання гібридної мови, що є систематичним, стратегічним і має зміст для мовців і слухачів. «Білінгви використовують трнасмову, щоб не тільки полегшити спілкування з іншими, а й побудувати більш глибокі розуміння і зробити зрозумілими білінгвальні світи (Гарсіа (García, 2009a: 45)). Вона висловлює ідею, що для функціональної інтеграції немає чітких меж між мовами білінгвів. Для Гарсії (García, 2009a: 45), Гріза і Блекледжа (Creese and Blackledge, 2010)), це динамічний білінгвізм із взаємопов'язаним використанням двох мов, щоб обговорити значення і ситуації. Вчителі можуть максимізувати навчання з метою заохочення дітей використовувати обидві їхні мови, наприклад, у корпоративному письмовому завданні, бесіді з іншими дітьми на основі завдань, використання ресурсів, і не менше – при роботі з електронними ресурсами (напр., в інтернеті).

В обговоренні трансмови Офелія Гарсіа (Ofelia García, 2009a) передбачає, що діти-білінгви регулярно використовують обидві свої мови для навчання, навіть потайки. Вона передбачає, що лінгвістично інтегрована робоча група стає все більш поширеною у багатьох білінгвальних класах. Це передбачає рух від повної роз'єднаності мов, вимагає чітких меж використання стратегічної трансмови, що максимізує мовний репертуар учнів, надає переваги на практиці. «Трансмовлення» є дійсно потужним механізмом для побудови розуміння, щоб включити інших і стати посередником розуміння у мовних групах (Гарсія (Garcia, 2009a: 307)).

Трансмовлення і трансграмотність (Бейкер (Baker, 2004)) має **чотири потенційні переваги. По-перше**, це може сприяти більш глибокому і **повному розумінню** предмета. З огляду на те, що (а) знання, які існували раніше, є основою для подальшого навчання і (б) є легкість крос-мовної зміни, бо обидві мови є взаємозалежними (Каммінс (Cummins, 2008b)), потім трансмовлення будує розуміння найбільш ефективним способом. Цілком можливо, що в монолінгвальній навчальній ситуації учні відповідають на питання або пишуть есе про предмет без повного розуміння. Може не відбутися обробки значення. Можливо копіювати або адаптувати цілі речення або абзаци з підручника, з Інтернету або під диктовку учителем без реального розуміння. Важче зробити це з «трансмовленням». Щоб прочитати і обговорити тему однією мовою, а потім написати про це іншою мовою, предмет треба обробити і «переварити».

Це вписується в **соціокультурну теорію навчання** (Друрі (Drury, 2007); Свейн і Лапкин (Swain & Lapkin, 2005); Свейн *та ін.* (Swain *et al*., 2011)). Соціокультурна теорія пояснює причини, чому в класі не треба оперувати виключно другою мовою, навіть у ситуації занурення. Дитина, яка розмовляє і пише, є не тільки залученою до розвитку мови. Говоріння та письмо,

мовлення є посередниками навчання. Говоріння та письмо, незалежно від використання першої, другої або третьої мови, є таким, яким ми вчимося. Коли учні не можуть впоратися з обробкою другою або третьою мовою (напр., на ранній стадії у класі занурення), то вони природно звертаються до своєї першої мови для мислення, щоб знайти відповіді та бути когнітивно успішними. У цьому значенні говорити дітям працювати над проблемою другою мовою, з якою вони не можуть впоратися, – означає примусити дитину зазнати невдачі.

Перша мова часто є найкращим ресурсом, який мають діти, щоб реагувати на класні завдання, в тому числі у приватному мовленні й вилученні з пам'яті. Вимагати від такої дитини працювати лише другою або третьою мовою означає зменшити рівень оволодіння знаннями. Коли зміст навчального плану є когнітивно дуже вимогливим, тоді використання першої мови (а також другої) може досягти успіху й прискорити розвиток другої мови. Це включає розвиток стратегій для управління завданням, для допомоги, екстерналізуації в мовленні й праці, у завданнях разом з іншими (Свейн і Лапкин (Swain & Lapkin, 2005)).

Мова виникає в соціальних ситуаціях у межах культурного контексту. Соціальний і культурний контексти формують те, про що хтось говорить. Як стверджував Бахтін (Bakhtin, 1994), слово в мові є наполовину чужим. Воно походить із попередніх соціальних обмінів, а потім використовується в майбутніх обмінах. Таким чином, соціокультурна теорія відповідає білінгвальному класу, у якому вчитель може дозволити учню використовувати обидві мови, але запланованим, розвиваючим і стратегічним чином, щоб максимізувати лінгвістичну та пізнавальну здатності учня й відобразити, що мова є соціокультурною, як у контексті, так і в процесі.

По-друге, «трансмовлення» може допомогти учням **розвинути усну комунікацію і грамотність їхньою слабкою мовою.** Студенти могли б намагатися виконувати основну частину роботи своєю сильнішою мовою, а потім спробувати менш складні завдання, пов'язані з їхньою слабкішою мовою. «Трансмовлення» намагається розвивати навички академічної мови обома мовами, що призводить до **більш повного білінгвізму і двомовної грамотності.**

По-третє, використання подвійних мов може полегшити співпрацю дім-школа. Якщо дитина може спілкуватися з батьками мовою меншини в їхньому звичайному середовищі, батьки можуть підтримати дитину в навчанні.

Це підтверджує одна скарга від батьків, коли їхні діти оперують у школі однією мовою. Суть скарги у тому, що дитину виховують мовою, яку батьки не розуміють. Претензії у тому, що батьки не можуть допомогти дитині з **домашнім завданням** або обговорити з нею шкільну роботу мовою, яку вони не розуміють. Ідея трансмовлення у тому, що рух від однієї мови до іншої передбачає набагато більше, ніж переклад слів. Переробка змісту може призвести до глибшого розуміння і навчання. Якщо це так, то те, чому дитина

навчилася однією мовою в школі, може розширюватися і посилюватися через обговорення з батьками іншою мовою. Те, що здається потенційною слабкістю між школою і домом, може перетворитися на міцність навчання.

По-четверте, інтеграції носіїв англійської мови і тих, хто вивчає англійську мову (наприклад, у школах США) і має різні рівні досягнень, допомагає «трансмовлення». Якщо ті, хто вивчають англійську, інтегровані з носіями англійської мови як першої, якщо в класі розумно і стратегічно використовують обидві мови, тоді учні можуть розвивати свої мовні уміння другою мовою одночасно з вивченням предметів (Майа і Серра (Maillat & Serra, 2009)). В оригінальний концептуалізації Сен Вільямса (CenWilliams, 1994, 1996) трансмовлення є важливим, бо інтенсивно розвиває мову меншини учня, чи то його перша, чи друга мова.

Є потенційні проблеми в складності управління, розподілу та організації такого використання двох мов (Фегюсон (Ferguson, 2003); Якобсон (Jacobson, 1990)). Трансмовлення може не бути корисним у класі, коли дитина знаходиться на ранніх стадіях вивчення мови. Щоб в обох мовах відбувалося введення і виведення, обидві мови мають бути досить добре розвиненими. Це буде варіюватися залежно від різних сфер навчального плану, коли деякі сфери вимагають менш технічної та складної мови, тому мова є більш вдалою для трансмовлення на більш ранньому етапі. Наприклад, трансмовлення у тій сфері навчального плану, де є більше жаргону, абстрактної лексики і більше складності, може не годитися, особливо для тих, хто тільки починає розвивати другу мову. Інша проблема полягає в тому, що в той час, коли вчитель може сприяти трансмовленню, учні можуть надавати перевагу використанню своєї сильної мови або тієї, яка має більш високий статус. У програмах двома мовами, наприклад, учні можуть відображати мову престижу шляхом переходу з іспанської на англійську, навіть у середовищі іспаномовних уроків (ДеПальма (DePalma, 2010); Макгроерті (McGroarty, 2010)). Таким чином, діти можуть природно використовувати трансмовлення; воно може бути розроблене вчителем. Проте іноді учні можуть надавати перевагу одній мові, а не двом.

Однією з цінностей цієї ідеї є те, що кожен викладач планує **стратегічне використання** двох мов, свідомо обдумує розміщення двох мов у класі, продумує й аналізує те, що відбувається, і робить спроби когнітивно стимулювати учнів на «мовно провокаційний» і «мовно різноманітний» урок. Це є контрастом до «двох самотностей» або «монолінгвального принципу», де мови містяться окремо (як в освіті двома мовами) у викладанні другої мови. У комунікативному підході до викладання іноземних мов першу мову часто ігнорують, навіть забороняють (Камінс (Cummins, 2008b)). Дійсно, майже всі методи навчання мови XX ст. або забороняли, або зводили до мінімуму використання першої мови в навчанні другої мови.

Кук (Cook, 2001) стверджував, що варто більш ефективно використовувати першу мову в класах, де викладають другу мову, щоб передати зміст, пояснити граматику, надати легкий шлях для надавання

інструкцій та роз'яснення, побудувати, а не заперечити існуюче розуміння, досягти взаємозв'язку між M1 і M2, збільшити навчання, а також створити більш реалістичні й природні ситуації, які відображають світ за межами класної кімнати. Йдеться про те, що відокремлення M1 і M2 належить до XX ст., у той час як XXI ст. спостерігатиме навмисне й систематичне використання обох мов у класі.

Гарсіа (García, 2009a) також обговорює **сумісне використання мов**, де обидві мови представлені одночасно. Наприклад, на слайді в PowerPoint можливо представити обидві мови на екрані, використовуючи той же самий зміст, але з використанням іншого шрифту або іншого кольору, систематизувати таким чином, щоб учні могли легко зрозуміти використання однієї або обох мов (Мовна комісія Уельса (Welsh Language Board, 2001). Сумісне використання мов також відбувається, коли глухі учні слідкують за розмовою за допомогою знаків, а інші - за допомогою слухання, і коли відеопрезентація надає деяким студентам можливість слухати, а іншим - читати субтитри.

Культурна обізнаність

Розвиток крос-культурної компетентності та відповідних крос-культурних установок і поведінки все частіше стає частиною білінгвальної освіти (Говард та ін.(Howard et al, 2005b)). «Сильні» форми білінгвальної освіти, як правило, мають це в якості підсумку, хоча іноді освіта успадкованою мовою може концентруватися на культурі мови меншини. Таким чином, можна стати білінгвом і не розвинути крос-культурні та мультикультурні компетенції. **Розвиваючи усадковане культурне усвідомлення,** викладання першої мови є важливим елементом в освіті мовою меншості, розвиток міжкультурної компетенції також є важливим (Байрам (Byram, 1998)).

Класні заходи, які сприяють культурному усвідомленню мовою меншини, можуть включати в себе: соціальні звичаї; культурні ритуали і традиції з використанням автентичних візуальних і письмових матеріалів; обговорення культурних відмінностей (напр., у барвистому калейдоскопі латиноамериканських танців, фестивалів, звичаїв і традицій), виявляючи мінливий досвід і перспективи певного варіанту мови (напр., французьких канадців, французькомовної більшості у Франції, білінгвів у Франції (напр., бретонці, провансальці)); відвідування уроків носіями мови сесій «питання й відповіді».

В Уельсі **розвиток культурної обізнаності** міститься в концепції центральної навчальної програми під назвою «Curriculum Cymreig» (Велльський культурний навчальний план), яка прагне відобразити весь спектр історичних, соціальних, економічних, культурних, політичних, комунікаційних, технічних і екологічних впливів, які сформували сучасний Уельс. Це включає в себе надання учням почуття місця, самобутності й спадщини, приналежності до місцевої і більш широкої спільноти з її

власними традиціями, сильною валлійською ідентичністю, доступ до літератури Уельсу, відмінностей і традицій у використанні в Уельсі валлійської й англійської мов, і відмінний характер валлійської музики, мистецтва, ремесла, технології, релігійних вірувань і практик (Естун (Estyn, 2001)). Така діяльність безпосередньо пов'язана з досвідом, контекстами й інтересами учнів, і тому її вважають важливою й актуальною. Домашнє завдання може включати в себе активне відкриття й особисті дослідження. Польові роботи, подорожі та позакласні заходи можуть бути невід'ємною частиною такого підходу. У цьому підході використовують місцеві знання вчителів, надаючи вчителям можливості бути творчими й оригінальними, сяяти своїм ентузіазмом.

Також може бути акцент на розвиток обізнаності з культурною спадщиною у галузі математики, природничих наук і технологій, а не тільки в гуманітарно-естетичної сферах. Наприклад, в Уельсі учні вивчають про математика Вільяма Джонса (1675-1749), який уперше використав символ «пі» (p), і Роберта Рекорда (16 ст.), який розробив знак «дорівнює» (=). У природничих науках діти вивчають зразки місцевого ґрунту і те, як ці зразки поєднуються з місцевим землеробством і сільським господарством, добування вугілля і шиферу, які були важливими для валлійської економіки, місцевих невеликих виробництв, місцевої охорони навколишнього середовища та стійкості, і виконувати роботу вдома за допомогою комп'ютера і комунікаційної мережі. Деякі з них включають крос-культурні заходи.

Іноді доводять, що мову меншини потрібно заохочувати, щоб **зберегти супутню культуру**. Зворотне теж можливо. Супутню культуру потрібно виховувати в класі, щоб зберегти мову меншини. У той час як поділ культури і мови є неправильним, культуру мови меншини можна слабо або сильно представити в класі й етиці всієї школи. Такій культурі можна випадково навчати, не маючи наміру або обґрунтування. Крім того, таку культуру можна свідомо включити у викладання мови і в суцільне фізичне та психологічне середовище школи. Це є особливо цінним у заохоченні участі дітей у культурі успадкованою мовою. Мовні навички мовою меншості не є гарантією подальшого використання тієї мови в підлітковому і зрілому віці. Інкультуризація тоді стає необхідною умовою, якщо ця мова має бути корисною і використовуватися.

Не всім дітям мовних меншин дозволяють розвивати в школі свою рідну мову. Багато таких учнів належать до головного напрямку, де викладання предметів відбувається мовою більшості. У розділі розглянемо цей контекст.

МОНОЛІНГВАЛЬНІ ШКОЛИ ТА КЛАСИ

Розвиток мови більшості в монолінгвальних школах

Коли дітей мови меншини розміщують у звичайні школи, то акцент переважно ставлять на забезпеченні рівня володіння другою мовою (мовою

більшості) (напр., англійська мова в США (Хейнс (Haynes, 2007))). У цьому підрозділі розглядається питання про те, скільки потрібно часу і якою важливою є «допомога», щоб забезпечити уважний і співчутливий перехід на другу мову.

Якщо учень зобов'язаний використовувати в школі другу мову, необхідним є глибинний рівень володіння мовою, який потрібно розвивати протягом шкільного навчання. Кольєр (Collier, 1995) доводить, що учню, який вивчає другу мову, складно розвивати **високий рівень володіння другою мовою**, щоб конкурувати з носіями мови. Однією з причин є те, що носії мови не є статичними і не чекають, щоб неносії мови їх наздогнали. Протягом навчального року розвиток першої мови носіїв мови продовжується швидкими темпами, такими, що мета високого рівня володіння, рівного носіям мови, є рухомою ціллю для тих, хто вивчає мову (Томас і Кольєр (Thomas & Collier, 2002a)). Такі учні в освіті головного напрямку або в перехідних формах освіти «повинні зробити п'ятнадцять місяців прогресу на кожні десять місяців прогресу, що носії англійської мови роблять щороку в школі, і вони повинні зробити це протягом шести років поспіль, щоб у підсумку досягти 50-ї процентної – драматичне досягнення!» (Томас і Кольєр, (Thomas & Collier, 2002b: 19-20)).

У США той факт, наскільки швидко учні, які вивчають англійську мову, **досягають рівня володіння англійською мовою** для успішного навчання в головному напрямку, є важливим у прийнятті рішень про фінансування (наприклад, спецслужби для навчання англійської мови). В огляді досліджень Дженеси та ін. (Genesee et al., 2005a) йдеться про те, що такого рівня володіння усною англійською мовою досягають протягом трьох-п'яти років. Прогрес на початку є швидким, але він уповільнюється в діапазоні від середніх до більш високих рівнів володіння основною мовою. Коли розвиваються більш високі рівні володіння усною англійською мовою, покращується й успішность читання, і академічного використання мови. Учні, які вивчають англійську мову і мають добре розвинені навички усного мовлення (особливо фонологічну обізнаність), досягають більшого успіху в англомовній грамотності, ніж ті, хто має менш розвинені навички. Проте якщо в учня добре розвинені навички грамотності, то він відносно легко переходить на читання англійською мовою (напр., передача формування, фонологічна обізнаність, самоконтроль розуміння – див. розд. 14).

В огляді Дженесі та ін. (Genesee et al., 2005a) вказано, що рівень володіння усною мовою зростає при: (1) використанні англійської мови за межами школи (що збільшується разом із рівнем мови), (2) коли є дружні стосунки з тими, хто вільно володіє англійською мовою або для кого вона є рідною (що також збільшується з підвищенням рівня володіння), (3) під час роботи в парах із носіями англійської мови або тими, хто вільно володіє мовою, якщо завдання добре розроблене.

У **довготривалому дослідженні** Колера (Collier, 1995) показано, що в американських школах, де все викладання ведеться другою мовою (загальноосвітня система шкільної осіти), носіям англійської мови як другої, для яких немає шкільної освіти їхньою першою мовою, потрібно від семи до десяти років або більше, щоб досягти рівня володіння англомовних однолітків. Деякі учні ніколи не досягають рівня володіння мовою як рідною. Якщо учні навчалися в школі два або три роки першою мовою в своїй країні, перш ніж емігрувати до Сполучених Штатів, їм потрібно від п'яти до семи років, щоб досягти діяльності, притаманної носіям мови. Кольєр (Collier, 1995) виявив цю закономірність серед різних груп домашніх мов, різних етнічних груп та різних соціоекономічних груп учнів.

Найсуттєвішим чинником у досконалому опануванні другою мовою (англійською мовою в США) часто є кількість офіційного шкільного навчання, яке учні отримали своєю першою мовою (Кольєр (Collier), 1995). Ті учні, яких навчають виключно другою мовою, особливо з 4-го класу, коли навчально-пізнавальні потреби у навчальній програмі швидко збільшуються, мають тенденцію прогресувати відносно повільно і показують нижчу академічну успішність. Таким чином, неодмінним атрибутом того, щоб учні оволоділи знанням академічної мови, є існування сильного розвитку через першу мову навчально-пізнавальних навичок мислення. Уміння мислити, розвиток грамотності, формування понять, знання предметів та стратегії навчання, розвинуті першою мовою, переходять на другу мову. Коли учні розширюють свій словниковий запас і грамотність своєю першою мовою, вони можуть продемонструвати всі ті знання, які вони отримали, у другій мові.

Вчителі й помічники-білінгви

У багатьох загальноосвітніх школах, де є учні білінгви, часто бракує вчителів, які підготовлені до роботи з такими дітьми, або вони походять зі спільноти тієї самої мови, або і те й інше. Це загальносвітовий досвід. У США після закону «Жодна дитина не залишена поза увагою, 2001» за оцінками, було необхідно від 2 до 3,5 млн нових учителів для білінгвальної освіти і освіти англійською мовою як другою (Менкен і Баррон (Menken & Barron), 2002).

Одним із шляхів вирішення нестачі вчителів-білінгвів було наймати **помічників-білінгвів**, які працюють, особливо в початкових класах, під керівництвом вчителя і зазвичай володіють рідною мовою більшості або всіх учнів-білінгвів. У Великобританії такі працівники допомагають маленьким, новоприбулим учням і тим, хто навчається повільніше, часто працюючи з невеликими групами (Борн, (Bourne, 2001b, 2001c)). Вони можуть перекладати, інтерпретувати, створювати навчальні матеріали (напр., тексти двома мовами), іноді також допомагати вчителю в оцінюванні. Помічник може також бути зв'язком між учителем і домом, що дозволяє батькам співпрацювати в освіті своїх дітей.

У кращому випадку це створює білінгвальний ресурс, який дозволяє учневі вивчати свою рідну й сильнішу мову, поки він оволодіває мовою більшості, як англійська. Обговорення цього питання може бути продовжене в аспекті «підтримки» (див. наступний розділ). У досвіді Великобританії небезпека в тому, що асистент-білінгв використовує англійську, а не рідну мову, тому що англійська мова є домінуючою і престижною мовою в загальноосвітній школі. Як попереджає Борн (Bourne, 2001b, 2001c)), інша небезпека в тому, що асистент-білінгв використовує рідну мову головним чином для дисципліни і контролю, відправляючи неправильні повідомлення про мову й функції її використання. **Асиметрія влади** між кваліфікованим вчителем-монолінгвом і низькооплачуваним асистентом-білінгвом також може призвести до неправильного усвідомлення статусу серед учнів.

Розвиваюче навчання мови

Багато дітей-білінгвів зобов'язані відвідувати загальноосвітні школи й оперувати другою мовою якнайшвидше (напр., у Сполучених Штатах). Очікують, що вони вивчать нову мову, розпочнуть навчання предметів і одночасно розвинуть навички мислення. Навчання предмету буде новою мовою і буде все більш ускладнюватися, ставати абстрактним і вимагати іншого регістру з неофіційної розмови. Очікують, що такі учні розвинуть другу мову протягом короткого періоду, так вони зможуть успішно працювати в предметній навчальній програмі успіх (напр., у тестах, передачі оцінок).

Приклад США свідчить про малу ймовірність того, що такі учні вивчать англійську мову виключно через навчання предметів. Їхній рівень розуміння англійської мови часто занадто слабкий, щоб зрозуміти математику або суспільствознавство. Незалежно від того, чи вчитель використовує підхід «передачі знань» (переливання крупиць знань у порожні голови), чи прогресивний підхід «евристичного навчання», рівень мови дитини може бути недостатнім, щоб засвоїти зміст і залучитися до процесу навчання.

Отже, такі учні потребують **мовної підтримки**, якщо вони хочуть досягти успіху в класних заняттях. Для учнів важливою є співпраця вчитель –учень, а не те, чи є навчання з домінуючим учителем або де учень виступає цетром. У такій соціальній взаємодії педагог підтримує учня шляхом ретельного вибору доступної мови. Це називається терміном «розвиваюче навчання» (Гіббонс, (Gibbons), 2002) і бере свій початок з російського психолога Виготського (Vygotsky, 1962) і Брунера (Bruner, 1983). Виготський стверджував, що навчання учня відбувається, коли теперішній рівень розуміння дитини переміщається до подальшого рівня, що є у межах здатності дитини.

Перехід дітей-біженців і дітей-іммігрантів до нових класів. Коельо (Coelho, 1998) надає поради щодо переходу дітей-іммігрантів і дітей-біженців до класів. Декілька її ідей:

- Створити позитивні ознаки в мовах дітей.
- Використовувати перекладача там, де це можливо, щоб полегшити перехід. Провести співбесіду з батьками у присутності перекладача, щоб забезпечити інформацію і розпочати стосунки з батьками у дружній і посередницькій атмосфері.
- Надавати дітям буклет із основними відомостями про школу їхньою рідною мовою. Включити повсякденне життя, спеціальні заходи, роль батьків.
- Заохочувати використання вдома першої мови та пояснити батькам, що розвиток першої мови допоможе дитині в оволодінні мовою більшості.
- Призначати дружніх і розсудливих дітей в якості офіційних представників учнів або друзів учнів, щоб навчати новачків і допомогти їм адаптуватися.
- Представляти новачків позитивно, показуючи країни їхнього походження за допомогою карти світу, забезпечити, щоб усі діти навчилися вимовляти і писати нові імена. Дати зрозуміти, що нова дитина говорить іншою мовою вдома і вивчає мову більшості населення, уникаючи негативного «так-і-так не розмовляє англійською». Демонструвати фотографії всіх дітей, щоб показати, що вони всі рівною мірою належать до класу. Забезпечити куток ресурсів для новачків і переконатися, що вони розуміють, за допомогою перекладу або паралінгвістичної мови, щоденну діяльність та анонси. Проявляти позитивне ставлення до мовного та культурного розмаїття в класі.
- Розробити програми з другої (приймаючої) мови для дорослих, що спонукатимуть батьків-іммігрантів відвідувати заняття, які будуть допомагати і батькам, і дітям. Така програма в школі може також надавати інформацію про області вживання мови та забезпечити виживання й успіх у новій культурі й системі зайнятості.
- Інформувати про події іншою школьною мовою, щоб поширити інформацію й підняти статус успадкованої мови.
- Вибрати матеріали для класу й бібліотеки з мультикультурним і мультилінгвальним підходом, а також книги успадкованою мовою.

За десятиліття 1924-1934 рр. Виготський окреслив способи, за допомогою яких учителі можуть взаємодіяти й організувати ефективне навчання, ускладнивши й розширивши нинішній рівень розуміння дитини (Валкі (Walqui, 2006)). Це досягається тим, що вчитель рухається від поточного рівня розуміння дитини до подальшого рівня, що знаходиться в межах здатності дитини. Така «розтяжка» дитини знаходиться і в **зоні найближчого розвитку**.

Виготський (1962) бачив зону найближчого розвитку як відстань між рівенем сьогоднішнього розуміння учня, що виявлений при вирішенні завдань без допомоги дорослих, і рівня потенційного розвитку, зумовленого вирішенням учнем проблем у співпраці з однолітками або вчителями. Зона найближчого розвитку там, де можливе нове розуміння за допомогою спільної взаємодії і дізнання. Розвиваюче навчання може виникнути тільки у межах зони найближчого розвитку.

Вільярреал (Villarreal, 1999), Аугуст (August, 2002), Брін (Breen, 2002) і Сміт (Smyth, 2003) припускають, що коли діти-білінгви не знаходяться в «сильних» формах білінгвальної освіти (напр., вони в загальній освіті), важливими є наступні риси таких шкіл:

- Вчителі спираються на попередньо отримані знання і досвід дітей, який часто був побудований мовою меншин, а не тільки зосереджують увагу на розвитку мови більшості.
- У класі використовують систему підтримки однолітків, так що мовна підтримка і допомога стає можливою через друзів.
- Мова учнів меншини добре інтегрована в основні операції, в тому числі з носіями мови більшості.
- Цінують і відзначають мовне та культурне різноманіття учнів.
- Учням мови меншини висловлюють високі сподівання.
- Ретельно підбирають темп навчальної програми так, щоб діти розуміли, але програма повинна бути складною і різноманітною, а не компенсаторною або відсталою.
- Не плутають лінгвістичну компетенцію і концептуальне розуміння. Наприклад, рівень володіння учнем англійською мовою як другою не є мірилом якості його мислення.
- Мова і зміст є зрозумілим для учня.
- Перехід від дому і спільноти мови меншини до загальноосвітньої школи мовою більшості є розумним, чуйним й успішним.
- Розвиток навичок грамотності й усного мовлення є інтегрованим.
- Розвивають навички мислення вищого порядку, (напр., у програмах грамотності).
- Оцінка повинна бути справедливою і цінною, особливо коли її проводять сильнішою мовою дитини, необхідно уникати залучання монолінгвів для невигідних порівнянь.
- Вчитель прив’язує інструкцію до змістовного досвіду учнів, включаючи досвід із їхніх домів і мереж мови меншини.
- Місцеві спільноти мовних меншин і батьків розглядають як партнерів і включають у надання успішних результатів.
- Вчителі ретельно відібрані, підготовлені і постійно розвиваються, щоб вчити мову меншини учня.

- Школи є захисниками прав дітей і працюють із родинами, щоб забезпечити необхідний добробут і соціальні сервіси.

Однією з небезпек, з якими стикаються деякі учні-білінгви, є те, що вчителі представляють їм менш складний зміст порівняно з монолінгвами. Це відбувається тому, що деякі вчителі вважають, що діти-білінгви не мають відповідного рівня володіння мовою, щоб впоратися зі складним матеріалом. Вчитель може забезпечити «розвиваюче навчання», а не надмірно спрощувати завдання, так, щоб учні працювали у своїй «зоні найближчого розвитку». **Розвиваюче навчання**, таким чином, є тимчасовим пристроєм, щоб допомогти зрозуміти зміст. Коли процес навчання стає успішним, цю підтримку прибирають, бо дитина може виконати ту ж задачу самостійно. Це викладено в розділі 8 (в якому розглядали вбудований контекст і скорочений контекст підтримки дітей у навчальному плані), і це стосувалося руху з навчання «у контексті» до навчання «поза контекстом».

Гіббонс (Gibbons, 2002), Сміт (Smyth, 2003) і Валкві (Walqui, 2006) надають багато ілюстрацій розвиваючого навчання (аудіювання, говоріння, читання і письма). Це включає використання жестів, наочних посібників, повторення чогось по-іншому, перебудову того, що дитина сказала, використовуючи конкретні приклади, резюме. Це може бути розроблене як перед уроком, так і більш спонтанно, щоб підійти до безпосередніх дитячих потреб і нагоди (Шарп (Sharpe), 2006). Таким чином, розвиваюче навчаня є структурою підтримки, а також соціальної взаємодії між учителем і учнем. Це не просто підтримка навколо будівлі, але й будівельні роботи, це не тільки структура, але й процеси, за якими навчання передається більш незалежним учням.

Наведемо прийоми розвиваючого навчання на прикладі навчання письма. Розвиваюче навчання виникає, коли вчитель упевнений: (1) що студент має достатньо досвіду або попередніх знань, щоб зробити завдання зрозумілим і особисто відповідним; це може бути досягнуто шляхом читання, слухання вчителя, слухання у групі однолітків, збирання інформації від батьків та інших осіб; (2) в тому, що учень ознайомився з метою, структурою та лінгвістичними особливостями типу тексту, який він буде писати; допомога надається, зокрема, у формі тексту та функціях, які він буде виробляти; (3) що вчитель і учень пишуть текст разом, із консультацією процесу, змісту й форми; (4) що потім учень зможе самостійно писати текст без допомоги, поступово. Вони рухаються від звичного до нового, від **керівництва до незалежності**.

Отже, розвиваюче навчання можливо забезпечити за допомогою стратегій, відмінних від опосередкованої підтримки вчителя (Сантамарія *та ін.* (Santamaría *et al.*), 2002). Підтримка може надавати вказівки (напр., на картках із ключами) як кроки виконання завдання. Матеріали підтримки є «організаторами», або підказками для учнів (напр., картки історій) щодо змісту.

ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА НАВЧАННЯ В КЛАСАХ ЗАНУРЕННЯ

У цьому розділі розглянуто підхід до вивчення мови в умовах програм освіти занурення. Які основні характеристики класу успішних програм занурення в Канаді, Фінляндії, Австралії, країні Басків, Каталонії й Уельсі та в інших країнах (Фортуна і Тедік (Fortune & Tedick), 2008)?

Основні характеристики класів занурення

По-перше, мінімальний час, протягом якого потрібно використовувати другу мову як середовище, щоб забезпечити звичайні рівні досягнення – чотири-шість років. Приблизно наприкінці початкової школи учні програми занурення показують однаковий або вищий рівень володіння навчальним планом порівняно з їхніми однолітками, які отримують загальну освіту. **По-друге**, навчальний план має тенденцію бути однаковим для дітей освіти занурення і для їхніх однолітків з загальної освіти. Отже, дітей з програм занурення можливо легко порівняти з дітьми загальної освіти за рівнями результатів успішності. Учні програм занурення студентів порівняно зі звичайними учнями не мають ні більше переваг, ні недоліків під час вивчення загального навчального плану.

У той час, як освіта занурення робить спроби культивувати емпатію до **культури другої мови учня**, навчальні плани освіти занурення досі зазвичай не мають основних відмінних компонентів, що відрізняють їх від загального освітнього процесу, щоб розвивати таке співпереживання та участь. Наприклад, у Канаді відомою проблемою є те, що французька мова стає мовою школи, а англійська мова – мовою ігрових майданчиків, вулиці й професійного успіху. Вплив англомовної культури Північної Америки є настільки сильним і переконливим, що діти програм занурення французькою мовою перебувають у небезпеці стати пасивними, а не активними білінгвами поза школою. Те саме відбувається в школах програм занурення в багатьох інших країнах, де мова меншини – це мова не лише на заняттях, але мова більшості є «престижною» мовою однолітків у шкільному дворі й на вулиці. Можливо виробляти формальне використання мови всередині класу занурення, але складно впливати на те, що відбувається за межами класної кімнати.

По-третє, нерідко віддавали перевагу **відокремленню мов у навчанні**, а не їхньому довільному змішуванню протягом одного уроку. Отже, у способі занурення зазвичай використовують одну мову для одного набору предметів; іншу мову для окремого набору. Тривалі періоди монолінгвального навчання вимагають, щоб учні займалися мовою навчання, тим самим покращуючи свою мовну компетентність і впевненість і одночасно оволодіваючи предметом.

Залишається одна проблема – мова, якою викладаються конкретні предмети. Наприклад, якщо математику й природничі науки, технології й обчислювальну техніку викладають англійською мовою, чи буде це прихованим повідомленням, що англійська мова має більшу цінність

для наукового спілкування, для промислових і наукових професій? Чи отримає англійська мова особливий заповідний статус? Якщо мову меншин або другу мову використовують для гуманітарних наук, соціальних наук, спорту та мистецтва, чи є це прихованим повідомленням, що мова меншості має цінність лише в таких гуманітарних й естетичних напрямах? Вибір мовного середовища засобів для окремих предметів може відсунути або заохотити й функції, і статус мов меншин.

Звідси виникає **четверте** питання. Скільки часу слід відводити двом мовам у межах навчального плану? Типова рекомендація полягає в тому, що щонайменше 50% навчання має бути другою мовою. Отже, в освіті занурення французькою мовою в Канаді французькомовне середовище викладання й навчання можливо спостерігати від 50% до 100% навчального тижня. Як видно з графіків розділу 11, кількість навчання англійською мовою може збільшуватися, коли діти дорослішають. Одним із чинників такого рішення може бути обсяг зустрічей дитини з англійською мовою, що дитина одержує поза школою, де дитяче середовище, дім і вулиця, ЗМІ та спільнота є англомовним середовищем. Таке насичення може передбачати зменшення кількості часу для вивчення англійської мови в школі.

Воночас громадськість буде вимагати, щоб білінгвальні школи показували компетенції дітей мовою більшості, особливо грамотність, на яку не впливає білінгвальна освіта. Білінгвальним школам потрібно забезпечити в межах шкільного викладання й шкільного навчання професіоналізм і грамотність мовою більшості (Ребуффот (Rebuffot, 1993)). Таке навчання мовою більшості може варіюватися від щонайменше 10% для семирічних і старше до 70% або більше для тих, хто є учнем середньої ступені шкільної освіти.

По-п'яте, освіта занурення історично користувалася синергією ентузіазму викладача й батьківських зобов'язань. **Батьки** освіти занурення зазвичай належать до середнього класу, які задіяні в комітетах учителів–батьків і проявляють стійкий інтерес до успіху своїх дітей (див. Голобов та ін. (Holobow *et al*., 1991)). Це свідчить про те, що занурення іноземною мовою в США успішно працює й з дітьми робочого класу). Наприклад, батьки значно підтримують освіту занурення в Канаді з моменту її заснування в Монреалі в 1965 р. до теперішнього часу (Бейкер і Джонс (Baker & Jones), 1998). Перші класи занурення в 1965 р. багато в чому є результатом батьківського ініціації. З того часу канадські батьки є потужною групою тиску для французької організації з метою визнання і поширення, еволюції і поширення освіти занурення. Такі батьки часто розмовляють лише англійською мовою і бажають, щоб їхні діти стали білінгвами. Батьки також були активними борцями на низовому рівні для інших «сильних» форм білінгвальної освіти (напр., через локалізовані групи тиску).

Учителі в класах занурення зазвичай мають рівень володіння як рідною мовою або подібно до рідної мови в обох мовах школи. Такі педагоги можуть повністю зрозуміти дітей, що розмовляють своєю рідною мовою,

але розмовляють з дітьми майже виключно мовою занурення. Учителі, таким чином, є важливими мовними моделями через їхній статус і повноваження, визначаючи мову занурення як таку, що має цінність і важливість. Учителі програми занурення надають дитині зразок вимови й стилю мовою занурення.

Учителі занурення зазвичай є ентузіастами щодо білінгвізму суспільства, бо діють як бікультурні й мультикультурні хрестоносці. Відданість учителя в освіті занурення є важливим елементом для успіху. Це зобов'язання існує поза зацікавленістю педагогів у вихованні дітей. У рівняннях успішних білінгвальних шкіл такий ентузіазм і відданість мові з боку директорів шкіл і заступників, учителів та допоміжного персоналу може бути важливим і часто недооціненим чинником успіху.

По-шосте, підхід занурення передбачає порівняно **однорідні мовні класи**. Наприклад, у ранньому повному зануренні усі діти є новачками, які не мають високого рівня володіння другою мовою. Це полегшує завдання педагога порівняно з білінгвальними класами, де відбувається змішування носіїв першої та другої мови. Спочатку не буде ніякої нерівності у статусі через те, що деякі діти досвідченіші за інших у знанні другої мови.

У Фінляндії та Канаді діти, як правило, лінгвістично однорідні на початку шкільного навчання і не розмовляють мовою занурення в школі. Утім, в інших країнах із застосуванням підходу занурення виникає суміш тих, хто вільно володіє, і тих, хто менш вільно володіє мовою навчання. Наприклад, в ірландських школах занурення класи можуть складатися як з тих дітей, чиєю рідною мовою є ірландська, так і з тих, для кого рідною мовою є англійська, але чиї батьки зацікавлені, щоб їхні діти навчалися через середовище ірландської мови. Ірландський і валлійський досліди вказують на те, що більшість дітей, чиєю рідною мовою є англійська, успішно впораються з класами мовного занурення мовою меншини. Для таких дітей мовний контекст є швидше додатковим, ніж від'ємним. Небезпека полягає в тому, що мова більшості англійська, що є загальним знаменником, буде мовою спілкування між учнями в класі, на ігровому майданчику і звичайно поза школою. Нам не вистачає досліджень оптимального складу класу з учнів мови більшості та меншини для успішної білінгвальної освіти. Підвищення частки носіїв мови меншини може сприяти тому, що «спільний знаменник» мови більшості не завжди домінуватиме в неформальному класі і в розмовах на ігровому майданчику.

Як Суейн і Лапкін (Swain and Lapkin, 2005) продемонстрували в Канаді, у великих міських центрах з новою імміграцією діти, які відвідують програми занурення французькою мовою, уже є білінгвами. Для них мова у класі є третьою мовою, і тому занурення потрібно розширити для підтримки мультилінгвізму, а не лише білінгвізму. У Канаді це означає не лише підтримку англійської мови як рідної мови, але й усіх рідних мов та їхніх супутніх культур.

По-сьоме, занурення забезпечує **додаткове білінгвальне середовище.** Учні оволодівають другою мовою без яких-небудь наслідків для їхньої рідної мови й культури. Таке збагачення може бути протиставлене субтрактівному від'ємному білінгвальному середовищу, де рідну мову замінює друга мова. Наприклад, за умови, що рідна мова – іспанська, підхід поглинання, що полягає в заміні іспанської мови англійською, має швидше негативні, ніж позитивні, ефекти й може вплинути на шкільну успішність й самооцінку. Французька мова повинна розвиватися не за рахунок рідної мови, незалежно від того, яка мова є рідною, в іншому випадку школа стає від'ємним середовищем. Це підкреслює те, що термін «освіта занурення» краще залишити для додаткового, а не від'ємного середовища.

По-восьме, більшість учителів освіти занурення повинні «носити два капелюхи»: забезпечувати досягнення в навчальному плані й забезпечувати рівень знань другої мови. Таке подвійне завдання вимагає підготовки вчителів освіти занурення навчання (Бернар і Schrier, (Bernhardt & Schrier), 1992; Бьорклунд (Björklund), 1997; Мет і Лоренц (Met & Lorenz) 1997). Застосування підходу занурення або його версії має тенденцію бути слабким у деяких країнах. І в період професійної підготовки й професійного розвитку рівня освіти вчителів потрібно вирішувати особливі потреби вчителів освіти занурення. Методи в класах занурення вимагають використання додаткових навичок і прийомів, крім тих, що вимагаються в звичайній загальноосвітній школі. Викладання методом занурення (і підготовка вчителів) все ще перебувають на стадії розвитку.

У Фінляндії загальна педагогічна освіта охоплює вступ до соціальних та індивідуальних особливостей білінгвізму й білінгвальної освіти. Центри, зокрема Університет Баша, розробили програми подальшої освіти для педагогів освіти занурення (Бьерклунд (Björklund), 1997). У США часто трапляються експерти серед педагогічних консультантів, а не в коледжах, з програмами наставництва і відеокасетами, які також сприяють професійному розвитку (Мет і Лоренц (Met & Lorenz), 1997).

Мовні стратегії в класах занурення

Освіта занурення ґрунтується на ідеї, що першою мовою оволодівають порівняно підсвідомо. Діти не усвідомлюють, що вони вчать мову вдома. Занурення робить спроби відтворити цей процес у перші роки шкільного навчання. Акцент роблять на змісті, а не формі мови. Саме це завдання є центральним, а не свідоме вивчення мови. На ранніх стадіях немає занять формального вивчення мови, хоча простим елементам граматики (таким, як закінчення дієслів) можуть навчати неформально.

В останні роки навчання в початковій школі може приділяти формальну увагу правилам мови (напр., граматиці й синтаксису). Ранні етапи занурення зазвичай віддзеркалюють **підсвідоме оволодіння** першою мовою. Пізніше дитина буде свідомо знати мову як систему, що сприятиме комунікації. Якщо

відсутній акцент на синтаксисі й аналізі мови занурення, то небезпека полягає в тому, що друга мова досягає «плато («закам'яніння») з проблемами, що часто трапляються у синтаксисі й морфології, а не продовжує розвиватися» (Джонстон (Johnstone), 2002: 5). Отже, занурення переважно фокусується на формі мови й не лише на значеннях у старших класах.

Занурення також переважно має за правило: що раніше вивчають мову, то краще. У той час як підлітки і дорослі можуть вивчати другу мову досконало і вільно (див. розд. 5), згідно з даними наукового дослідження маленькі діти засвоюють автентичну вимову краще, ніж дорослі (Де Гувер (De Houwer), 2009a). Аргументом для шкільної освіти занурення перважно є «чим раніше, тим краще».

На перших етапах класів раннього занурення учитель зазвичай концентрується на навичках аудіювання й говоріння. Учнів не змушують розмовляти мовою занурення з учителями або з їхніми однолітками на початковій стадії. Діти розмовлятимуть спочатку один з одним і вчителем своєю рідною мовою (іноді це називають «періодом мовчання»), без яких-небудь заперечень або доган. Учителі освіти занурення не змушують дітей використовувати мову занурення, поки вони природно не готові так зробити. Якщо завчасно наполягати на мові занурення, це може пригнітити дітей і розвинути негативне ставлення до цієї мови і до освіти загалом. За два перших роки діти освіти занурення поступово розвивають розуміння мови занурення й починають говорити цією мовою, особливо з учителем.

У Канаді найчастіше класом, у якому англійська мова стає частиною офіційного навчального плану раннього загального занурення французькою мовою, є 3-й клас. Інші методи включають запровадження англійської мови або в більш ранньому класі чи дитячому садку, або в 4 класі. Спочатку учні відстають в успішності володіння англійською мовою від учнів, які вивчають англійську в загальній освіті, утім, до 5 або 6 класу учні раннього занурення наздоганяють і володіють мовою так само добре (Ребуффор (Rebuffot), 1993).

На цих ранніх етапах Раннього занурення важливо, щоб учитель був **зрозумілим** дітям. Учитель повинен бути в курсі рівня словникового запасу дітей і граматики, щоб викладати мову занурення на рівні, який дитина може зрозуміти, і одночасно постійно підштовхувати дитину до компетенції цією мовою. Учитель буде прагнути відсунути кордони мови занурення дитини, забезпечуючи те, що повідомлення є зрозумілим і водночас випереджає поточний рівень мовної компетенції учня.

Мову, яку використовують для спілкування з дитиною на ранньому етапі, іноді називають **мовою доглядача**. У перший рік або два роки в освіті занурення словниковий запас буде навмисно обмеженим у викладі спрощеної граматики та синтаксису. Учитель може повторюватися у використанні слів та представлених ідей, з однією ідеєю, представленою двома або більше різними способами. Учитель навмисне говоритиме повільно, даючи дитині більше часу, щоб обробити мову й зрозуміти значення. Це зазвичай проводить паралель

між бесідою матері до дитини (**які говорять материнською мовою**) й розмовою іноземців (особою, яка навмисно спрощує й сповільнює мовлення, щоб іноземець міг зрозуміти). Протягом часового етапу доглядача вчитель може постійно запитувати дитину, щоб переконатися, що відбулося розуміння.

Учитель може також радити мову для використання перед заявленням теми уроку. Коли нові слова й нові поняття вводяться в урок, учитель може витратити деякий час, пояснюючи слова й уточнюючи поняття, щоб підготувати того, хто вивчає мову. Такі вчителі можуть також бути чутливі до **невербального зворотного зв'язку** з учнями: погляд, запитання, втрата уваги й пильна увага. Учнів заохочуватимуть запитувати вчителів про класифікації і спрощення, коли вони щось не зрозуміли.

Отже, такі стратегії навчання охоплюють два різних напрями: важливість **зрозумілого введення** і важливість **обговорення значення**. Найгірший буде випадок, коли ані вчитель, ані учень не знають, що відбулося непорозуміння (або неповне розуміння). Ефективнішим клас стає тоді, коли студенти й викладачі ведуть переговори щодо значення, забезпечуючи взаєморозуміння. У розвитку мови важливим є обговорення значення й максимальна успішність у навчальному плані, важливо також допомагати мотивації дітей у межах класу. Заступництво таких дітей і спрощення є двома небезпеками в цьому процесі. Тому важливо постійно надавати учням складні просунуті навчальні ситуації, щоб забезпечити досягнення в класі.

У класах занурення мають бути особливі погляди на **мовні помилки**. Мовні помилки є звичайною й важливою частиною процесу навчання мови. Помилки не є ознакою невдачі. Помилки не є постійними. Вони є природною частиною навчання. Із часом і практикою вони зникають. Тому вчителів занурення часто відмовляють від надмірного виправлення спроб дітей розмовляти мовою занурення. Просто як батьки ймовірніше виправлятимуть фактичні дитячі помилки, ніж їхні мовні помилки, учителі занурення будуть схильні уникати постійного виправлення помилок. Постійне виправлення помилок може бути приречене на провал, навіть згубно впливати на оволодіння другою мовою. Мовна правильність має тенденцію розвиватися із часом і досвідом. Постійне виправлення помилок зриває спілкування й предметне навчання в класі (Мет і Лоренц (Met & Lorenz, 1997). Коли дитина або декілька дітей постійно роблять ті самі самі помилки, тоді вмотивованим є прийнятне або позитивне втручання.

На початкових стадіях занурення серед дітей буде природна **мова-посередник**. Дитина може змінювати правильний порядок у реченні, але виробляти цілком зрозуміле повідомлення. Наприклад, неправильний синтаксис може виникнути через вплив першої мови на другу мову. Дитина може розташувати займенник або прийменник у неправильному порядку, «іди ти і візьми це» (‘go you and get it’). Мову-посередник не варто вважати «помилкою». Швидше це свідчить про лінгвістичну креативність учнів, які використовують своє приховане розуміння першою мовою для побудови

виваженої комунікації другою мовою. У цьому разі мова-посередник є проміжною, наближеною й тимчасовою системою. Це корисна спроба спілкуватися, і тому вона потребує прийняття, а не осуду. Її аналізують як проміжну стадію між монолінгвізмом і рівнем володіння другою мовою, а песередник стає етапом в подорожі, а не постійною точкою опертя.

Утім, Коваль і Суейн (Kowal and Swain, 1997) вказують, що небезпека занурення полягає в тому, що учні досягають рівня в читанні й аудіюванні, але не в письмі і говорінні, подібному до носіїв мови. Якщо учні здатні обговорювати значення з учителями й однолітками, то може виникнути відсутність стимулів для досягнення точності, притаманної носіям мови. Тому на пізніших етапах втручання у виправлення помилок більша увага до форми й змісту просто не може бути не врахованою. Заклик учнів до більшої аналітичної точності їхнього мовлення може бути важливим, якщо метою є рівень як у носія мови.

Десять особливих технік для ефективного використання вчителями-занурення.

1. Надання широкої контекстуальної підтримки мові, що використовується (напр., мова тіла – багато жестів, міміки та акторської майстерності).
2. Навмисне давати більше вказівок у класі та організаційних порад учням програми занурення. Наприклад, сигналізуючи про початок і наприкінці різних рутин, більш чіткі вказівки про уроки і завдання.
3. Розуміння, де дитина перебуває, поєднуючи незнайоме зі знайомим, відоме з невідомим. Новий матеріал пов'язаний безпосередньо зі справжніми знаннями й розумінням дитини.
4. Широке використання наочного матеріалу. Використання конкретних об'єктів для ілюстрації уроків, використання фотографій і аудіовізуальних засобів, що надають дитині багато практичних маніпулятивних діяльностей, щоб забезпечити використання всіх чуттів у навчальному досвіді.
5. Отримання постійного зворотнього зв'язку на рівні розуміння учня. Діагностика рівня мови учня.
6. Використання великої кількості повторень, резюме, перерахунків, щоб переконатися, що учні розуміють указівки вчителя.
7. Учитель є прикладом для наслідування для емуляція мови студента.
8. Непряме виправлення помилок, а не постійний пошук хиб учнів. Викладачі гарантують, що виправлення вбудовані в їхню мову, щоб зробити швидкий і негайний вплив.
9. Використання великої кількості різноманітності й у загальних навчальних завданнях, і в завданнях з вивчення мови.
10. Використання частих і різноманітних методів для перевіряння рівня розуміння дитини.

Адаптовано з М. А. Сноу (M. A. Snow, 1990).

Рівень володіння першою мовою сприятиме рівню володіння другою мовою. Поняття, уже прикріплені до слів першої мови, легко **перейдуть** на другу мову. Оволодіння навичками грамотності першою мовою здебільшого полегшує оволодіння грамотністю другою мовою. Утім, не всі аспекти мови перейдуть, зокрема правила синтаксису й правопису не переходять. Чим ближче структура мови до структури другої мови, тим більша ймовірність переходу між цими двома мовами. Наприклад, інтерференція між англійською й іспанською мовами, швидше за все, буде більшою, ніж з арабської на російську, зважаючи на відмінності в синтаксисі, символах і напрямі письма. Однак система значень, концептуальна карта і навички, якими людина володіє, можуть вільно передаватися між мовами.

Фокус класів занурення зазвичай на **реальній, автентичній комунікації**, завданнях, змісті навчального плану і творчих процесів. Готовності до спілкування особливо допомають, коли є справжнє використання мови (Макінтайр та ін. (MacIntyre et al., 2001); Навес (Navés, 2009)). Однак, як зазначав Гарлі (Harley, 1991), є також місце для аналітичного підходу до другої і першої мови в класі. Клас занурення не лише надасть дітям змогу оволодіти другою мовою підсвідомо, майже випадково. До кінця початкової освіти емпіричний підхід можливо поєднати зі значеннєвим фокусом форми мови. Дитину можуть спонукати проаналізувати свій словниковий запас і граматику. На цьому пізнішому етапі деякі уроки можуть мати прогрес у другій мові в якості своєї основної мети. Рання взаємодія з мовою сприяє прямому й систематичному розвитку словникового складу і граматики. Однак Лістер (Lyster, 2007) і Лістер і Mori (Lyster and Mori, 2008) указують на значення «урівноваженого навчання», де студентів заохочують аналізувати мовну форму, але в значеннєво орієнтованому контексті. Виділення природи мови, включаючи виправлення, може бути досягнутим у межах контексту, де значення, розуміння і зміст є важливими.

КЛЮЧОВІ ТЕМИ В ЕФЕКТИВНИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ ШКОЛАХ

Білінгвальні школи повинні забезпечувати учнів високоефективною освітою, а не лише у вимірах мови, але й також в інших галузях, де різні зацікавлені сторони прагнуть до успіху. Немає ніякого виправдання для білінгвальної освіти виключно з мовної точки зору. Навіть якщо в школі відмінно зберігають і відроджують мову, виправдання білінгвальної освіти для учнів, батьків, громадськості і політиків насамкінець випливає з того, що це цілісно ефективна освіта. У той час як соціальна рівність та справедливість може бути барвистим прапором для білінгвальних шкіл, їхня успішність у розвитку кожної дитини академічно, а також лінгвістично й когнітивно і як громадянина, як тих, хто сприяє економіці, а також спільноті, вимагає, щоб білінгвальні школи надавали численний і складний план виховання і шкільного навчання. У той час як у цьому розділі увагу сконцентровано на мовних

питаннях, усі риси ефективного навчання є актуальними для білінгвальних шкіл.

Є елементи, які роблять усі типи і моделі білінгвальної освіти більш чи менш ефективними. У той час як політика подвійної мови, забезпечення і практика є наріжним каменем таких шкіл, ефективність виходить далеко за межі мови (Бетен-Бердсмор в Гарсія (Baetens Beardsmore in García, 2009a)). Щоб білінгвальні школи досягли блискучого успіху, потрібно розглянути наступні теми, хоча й не окремо, а як сутність і частину процесу безперервного вдосконалення й розвитку школи.

Набір учнів і мовний баланс

Головними елементами білінгвальної шкільної освіти є учні. Їхні життєві історії (напр., як іммігрантів чи біженців), ідентичність, загальний фон спільноти (напр., ізоляція або насиченність у їхній спільноті їхньої рідної мови), вільне володіння мовами під час вступу до школи, культурні знання, мовна здатністі, мотивації й самооцінки – усе це впливає на процес взаємодії та результати навчання. Ключовим питанням є **баланс учнів мови більшості і меншості** в школі так, щоб мова більшості не домінувала (Ліндгольм-Леарі, (Lindholm-Leary, 2000, 2005). Це важливе питання як у школах з двома мовами, так і в школах з успадкованою мовою (Хіккі (Hickey, 2001a, 2007); У. Р. Льюїс (W. G. Lewis, 2004)). Де баланс занадто багато важить для носіїв мови більшості, неофіційна мова в класі може перетворитися на мову більшості. Офіційний розвиток мови меншості, може перетворитися на неофіційне занурення в мову більшості.

Особливо в сільських районах поширення мов меншин білінгвальні класи можуть стати **сумішшю** носіїв мови більшості, які навчаються через мову національних меншин (напр., ірландську), і носіями мови меншини. Це може означати два різних мовних порядків денних: діти з груп мовних меншин оперативно оволодівають мовою більшості; дітям мови більшості аплодують за оволодіння мовою меншини.

В Ірландії Хікі з’ясувала, що в дошкільних класах **зі змішаною мовою** носії ірландської мови як першої можуть не досягати достатнього збагачення у своєму мовному розвитку, оскільки наголос робиться на тих, хто вивчає ірландську мову як другу. Учителі схильні адаптувати свою мову, щоб пристосуватися до тих, хто вивчає мову як другу, задавати менше питань, надавати менше зворотнього зв'язку і більше повторень, щоб діти М2 зрозуміли. Здається, що навіть на дошкільному рівні діти усвідомлюють розбіжності у статусі, владі і міжгруповим відносинам між двома мовами (Хіккі (Hickey, 2001a)). На їхні мовні вподобання може впливати насичення носіїв мови більшості у класі змішаних мов (Хіккі і О. Кейнін (Hickey & Ó Cainín, 2001).

Вонг Філлмор (Wong Fillmore, 1982) з’ясував, що в американських класах, де спостерігається значна кількість тих, хто вивчає другу мову, ефективна

організація найчастіше відбувається, коли вчитель надає вказівки, а не у відкритому, неформальному класі. На противагу цьому там, де класи включають у себе тих, хто вивчає другу мову і дітей – носіїв рідної мови, відкрита класна організація, а не вказівки вчителя, виявляються оптимальним середовищем навчання. Це можливо пояснити так:

1. У класах, де спостерігається велика кількість учнів, які вивчають другу мову, учитель є найефективнішим, коли самостійно контролює введення. У таких класах, де більше відкритої організації, учні схильні розмовляти один з одним своєю рідною мовою, не отримуючи практики другою мовою.
2. У змішаних класах, де є ті, хто вивчає мову як другу, і носії мови як рідної, оптимальним середовищем була більш відкрита організація, де ті учні, які вивчають другу мову, отримували введення від учителя і від дітей, для яких це рідна мова. У таких змішаних класах вчитель контролює введення даних зазвичай на рівні **носіїв** мови і не обов'язково надає прийнятний вхід для тих, хто вивчає мову як другу.

На мову **вчителів**, швидше за все, впливатиме баланс носіїв мови і тих, хто вивчає мову в таких змішаних мовних класах. Рамірес і Меріно (Ramírez and Merino, 1990) виявили, що вчителі задають менше запитань у змішаних мовних групах порівняно з більш однорідними мовними групами. Викладачі можуть використовувати також більш спрощену мову, щоб пристосуватися до тих, хто вивчає мову як другу. Отже, носії мови можуть не отримувати власного збагачення мови, якого вони потребують. Те, що є мовною можливістю, є також мовною проблемою для вчителя.

У той час як носії мови-меншості надають мовну модель для наслідування тим, хто розмовляє мовою як другою, у говорінні мовою меншини, небезпека полягає в тому, що носії мови, як другої, відкрито впливають на носіїв мови меншини (Льюїс (Lewis, 2004)). Хікі (Hickey, 2001a) влучно називає це «зведенням початківців і носіїв мови в зануренні мовою меншини: хто кого занурює?». Дослідження в Ірландії виявили, що в таких змішаних класах діти з рідною мовою меншин зазвичай прагнуть перейти на англійську мову. Такі діти справляють менший мовний ефект на носіїв мови більшості, ніж ті, хто розмовляє лише англійською мовою, на носіїв ірландської мови. Навіть на дошкільному рівні **мова більшості переважала** й підривала мову меншини. Учні мови більшості занурюють носіїв мови в мову більшості.

Це говорить про те, що кількісна рівновага носіїв мови й тих, хто вивчають мову меншини, є суттєвою, можливо, невелика перевага на боці носіїв мови меншини. Також підтримка й збагачення компетенції першої мови в **носіїв мови** меншини є вирішальними в таких школах. Це передбачає можливе розділення дітей різних мовленнєвих умінь, аби уникнути поділу мовної групи й дискримінації (Льюїс (Lewis, 2004)). Бейкер і Джонс (Baker and Jones,1998) і Хіккі (Hickey, 2001a) рекомендують об’єднувати учнів в малі групи, що потребують турботи й уваги вчителів. Таким учителям потрібне навчання, щоб усвідомити міжмовний вплив і потребу підвищення статусу

й розширення використання мови меншини в класі за допомогою добре продуманої діяльності й системи винагороди. Важливо, щоб учні з мовою меншини мали уповноваження в класах і школах, брали активну участь у шкільних заходах (напр., спортивні команди, гуртки).

Мюллер і Бетен-Бердсмор (Muller and Baetens Beardsmore, 2004) наводяться приклади пристосування вчителів з досвіду європейської школи учнів змішаних мов у годинах європейських сесій (див. розд. 11). Дискримінації, відчуження, маргіналізації та поділу мов уникають, надаючи популярності мови (більшості) й використання мови. Зміна коду використовується вчителем стратегічно для інтегрування мови та їхніх носіїв. Білінгвізм відзначається.

Спільне бачення, місії і цілі серед співробітників

Для досягнення мети у школі потрібен консенсус й ефективне співробітництво серед персоналу, з узгодженням ставлення до унів, які розмовляють мовою меншини. Носіям мови й культури меншини слід надавати значення і статус. Навички рідною мовою треба відзначати й заохочувати всередині і поза межами формального навчального плану, позначати це як перевагу, а не відповідальність. Чіткі й узгоджені цілі, завдання і місії є важливими для ефективної двомовної школи, що завжди буде намагатися збільшити ефективність – безперервну висхідну спіраль вдосконалення (Ліндхольм-Лірі (Lindholm-Leary, 2005)).

Кадрове забезпечення

Без персоналу неможливо розпочати жодну білінгвальну школу, а також домогтися успіху в ній. З непідготованим персоналом або персоналом поганої якості кращі білінгвальні програми зазнають невдачі незалежно від їхньої моделі. Висококваліфіковані викладачі, відмінна підготовка вчителів і педагогічна ефективність, що постійно розвивається, є основою стійкості й успіху будь-якої білінгвальної програми. Отже, основний інгредієнт у білінгвальній школі – характеристики та рівень володіння мовою вчителів та іншого персоналу з обслуговування, їхній власний бікультуралізм або мультикультуралізм, ставлення до учнів мов і культур меншин та їхнє професійне й особистісне самовизначення (Бріск (Brisk, 2008); Кріз (Creese, 2005); Говард та ін. (Howard et al., 2007); Морган (Morgan, 2004); Варгес (Varghese, 2004, 2006); Варгес та ін. (Varghese *et al.*, 2005, http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm)).

Важливо, щоб учителі позитивно ставилися до мовного й культурного середовища учнів, були чутливими до їхнього домашнього контексту і контексту спільноти, відгукувалися на мовні та культурні потреби дітей, цінували розмаїття і розпізнавали таланти таких дітей (Гарсія (Garcia, 2008a)). Учителі в білінгвальних класах можуть іноді знаходити бар’єри на шляху до успіху у великих і переповнених класах голодних учнів, недостатньо

підготованих учителів, за відсутності навчальних ресурсів, за низької оплати праці та безперспективності кар'єрного росту, через клеймо роботи з невибагливими білінгвами й обмежене фінансування (Бенсон (Benson, 2004); Йе та ін. (Yeh et al., 2002)).

Бенсон (Benson, 2004) зауважує у контексті країн, що розвиваються: білінгвальне навчання є часто більш **складним**, ніж монолінгвальне викладання, що часто трапляється в контекстах з нерівністю між міськими і сільськими районами, між елітою й підлеглою владою і статусом підрозділів, між мовою/етнічними групами, між статями. Викладачі повинні прагнути звернутися до таких нерівностей, забезпечити культурний і лінгвістичний капітал, зустрітися з високими стандартами тестів успішності учнів у грамотності й рахунку, збудувати міст між домом і школою, стати поважними членами спільноти й проводити кампанії в освітніх реформах та інноваціях. Ці ролі можуть бути такими: «педагог, лінгвіст, новатор, міжкультурний комунікатор, член спільноти, і навіть прихильник білінгвальних програм» (Бенсон {Benson, 2004: 207-8).

Викладання в таких білінгвальних контекстах вимагає багато професіоналізму, ентузіазму, **відданості** й підтримки. Працівники школи мають сприяти розширенню прав і можливостей учнів мови меншості студентів в освіті. Така відданість не просто реалізується в класі, але також відзначена в залученні персоналу до позакласних заходів, участі в заходах спільноти, зацікавленості в розвитку їхньої педагогічної майстерності, і навіть у співробітництві в політичному процесі вдосконалення багатьох мов учнів меншин.

Професійний розвиток і підготовка персоналу

Професійний розвиток персоналу може бути розроблений, щоб допомогти всім співробітникам ефективно працювати з учнями мов меншин. Наприклад, програми розвитку персоналу можуть інформувати вчителів про мову й культурне середовище учнів, збільшити їхні знання з другої мови й допомогти розробити підходи до навчання учнів мови меншини. Усіх вчителів можна навчити вважати себе вчителями мови незалежно від їхньої предметної області. Наставництво нових учителів більш досвідченими і висококваліфікованими вчителями може бути цінним (див. Говард та ін. (Howard *et al*., 2007, http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm).

Такий початковий і поточний розвиток персоналу може включати програми усвідомлення індивідуальних осіб, спільноти й широкого суспільства, моделі й підходи до навчальних планів білінгвальної освіти, культурну різноманітність та політику, що оточує місцеве й регіональне втілення освіти в інтересах білінгвів (Шварц (Schwartz, 2001)). Вонг Філлмор і Сноу (Wong Fillmore and Snow, 2000) вказують на конкретні компетенції, необхідні для вчителів-білінгвів, засновані на їхніх численних ролях як класних комунікаторів, вихователів, оцінювачів, громадян та тих, хто

допомагає спілкуванню. Вони припускають, що такі вчителі повинні знати основи форми мови (напр., фонеми, морфеми, регулярність, лексику, структуру, діалекти, академічну англійську мову, орфографію), а не лише мовні функції і сферу використання.

Керівництво

Керівництво школою є вирішальним чинником. Призначена особа має відмінні знання про підходи навчального плану до дітей мови меншини й повідомляє про це всім співробітникам (Шоу (Show, 2003)). Сильне лідерство, готовність наймати вчителів-білінгвів і високі очікування учнів-білінгвів є ознаками ефективних лідерів. Ефективність дослідження переважно припускає, що такі лідери повинні продемонструвати міцність цілі і проактивне управління під час залучення професійних учителів, надаючи всім співробітникам владу в процесі прийняття рішень. Вони не тільки надихають, мотивують, підтримують і добре спілкуються з персоналом, вони також визначають, зберігають і мобілізують людські, фінансові й матеріальні ресурси (Монтесель і Кортез (Montecel & Cortez, 2002)). Відкриті до змін та інновацій, вони не лише політично поінформовані, але розвивають також себе як педагогів і лідерів.

Відмінні керівники проектують також своє керівництво за межі школи в мікрорайоні, знаходять зв’язок з домом і сім’єю. Такі лідери, швидше за все, широко відомі, користуються високою повагою й легким доступом до своїх спільнот. Вони, ймовірно, працюватимуть у партнерстві з лідерами спільнот. Вирішальне значення і вплив лідерства добре проілюстровано в дослідженні школи занурення двома мовами в США Потовського (Potowski, 2007), де в Епілозазі показано, як зміна директора змінює школу радикально, навіть катастрофічно.

Навчальний план

Предметний навчальний план повинен забезпечити інтелектуально складні, активні й змістовні уроки, які є зв’язними, збалансованими, широкими, актуальними, прогресивними й послідовними. Це спричинює акцент на основних навичках, але є також критичним до навичок мислення вищого порядку. Ефективне планування навчального плану переважно включає: розвиток мови й грамотності в навчальному плані; плавні мовні переходи між класами; системне, справедливе й автентичне оцінювання, інтегроване з цілями навчання, білінгвальний і бі/мультикультурний прихований навчальний план й етику у всій школі; безпечне й упорядковане шкільне середовище та сприятливу, конструктивну атмосферу в класі.

Етика підтримки й середовище

Учень може відчувати упередження та дискримінацію, підлеглий статус своєї групи мовної меншини і впливи асиміляції. Такі зовнішні впливи можуть вплинути на внутрішні психологічні чинники, як-от: самооцінка, тривожність, інтеграції з однолітками та успішність у школі. Тому важливими є соціокульні сприятливі умови для учнів мов меншини. Життєво важливим є також безпечне і впорядковане шкільне та класне середовище, де учні відчувають свою належність, де про них турбуються, так само як і надають освіту, де цінують культурне, етнічне й расове розмаїття (Монтесель і Кортез (Montecel & Cortez, 2002). Як зазначає де Курсі (de Courcey, 2002) щодо освіти занурення, студенти мають також свої власні перспективи й розуміння того, що є ефективним, успішним і сприятливим, і ці потреби включають зворотний зв'язок і моніторинг.

Високі очікування

Високі очікування серед учителів і однолітків є важливими для всіх учнів, але не більше ніж для учнів з числа меншин, які перебувають «у зоні ризику» (Голд, 2006). Коли учні-білінгви походять з матеріально збіднілих домів з низькими прагненнями батьків у сім'ї та громаді, тоді низькі очікування можуть занадто легко й наявно вбудовуватися в етику школи. Натомість, позитивна атмосфера «можу зробити» для виконаних спроб «немає» повертатиме назад низькі очікування і стане наслідком провалу.

Високі очікування потрібно **чітко доводити до відома** учнів, школа відповідає за індивідуальні потреби учня й мінливі прояви спільноти (напр., культура, новачки). Високі очікування передають, наприклад, через надання можливостей для діяльності учня, залучаючи учнів до прийняття рішень і побудови їхньої компетенції, через довіру й почуття власної гідності, з позитивним і регулярним зворотним зв'язком на основі ретельного моніторингу.

Індивідуалізація

Крім стратегій мотивувати учнів і визнавати їхні досягнення, часто потрібно забезпечити **індивідуалізовану підтримку** учнів мовної меншини. Надання консультації, співпраця з батьками і наймання персоналу з мовних меншин на керівні посади, які діятимуть як зразки для наслідування, і деякі прийоми для того, щоб підняти очікування успіху в школі.

Батьки

Активна батьківська участ, співробітництво дім – школа, що має взаємний характер, є звичайним головним виміром ефективності шкіл (Франкен та ін. співавт., 2005). Батьків, чиї діти є носіями мови меншини, можна заохочувати брати участь в освіті своїх дітей, зокрема в сфері управління. Це включає в себе участь у батьківських зборах, контакт з учителями та вихователями,

збори мешканців мікрорайонів. Батьків і їхніх дітей варто сприймати як зацікавлені сторони, як клієнтів і партнерів, чий рівень задоволення цінують і з ким є регулярне двостороннє спілкування (див. розд.14).

ВИСНОВКИ

У школах і класах існує безліч рішень, що приймають щодня, щогодини, щосекунди. Білінгвальні класи й школи додають мовний вимір до процесу прийняття таких рішень. Розміщення мов і підтримка мов, які зростають, змішується з рішеннями щодо розподілу на групи, матеріалів навчального плану, стилів навчання та використання підтримки помічників і батьків. Відносини між мовою, культурою і грамотністю поєднують з рішеннями загального навчального плану про введення, етику й очікування.

Через це підготовка вчителів і безперервний професійний розвиток персоналу має вирішальне значення. Без учителів не може бути білінгвальної школи або класу. З ефективним керівництвом і добре підготовленим персоналом ефективність будь-якої білінгвальної школи значно посилюється.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОРЗДІЛУ

- Класи успадкованою мовою інтегрують збереження мови меншини, розвиток мови більшості, подвійну грамотність і biliteracy і культурну обізнаність.
- Білінгвам мови меншості в загальноосвітніх класах часто необхідно сім або більше років, щоб досягти високого рівня володіння мовою більшості.
- Загальноосвітні школи іноді залучають помічників білінгвальної підтримки, щоб допомогти вчителеві з учнями мови меншини на перехідній стадії навчання.
- Розвивальне мовне навчання нерідко потрібне для підтримання учнів мови меншини на ранніх стадіях використання мови більшості в загальному навчальному процесі.
- «Трансмовлення» передбачає використання обох мов для максимально ефективного навчання, зокрема через варіювання мови вхідних та вихідних даних на уроці.
- Ефективність білінгвальних шкіл включає увагу до: набору учнів, кадрового забезпечення та професійного розвитку персоналу, бачення, цілей і завдань, керівництва, складних навчальних планів, етики підтримки, високих очікувань і співробітництва дім – школа.
- Методика занурення робить спроби забезпечити високий рівень академічного мовного розвитку в обох мовах, співчуття до двох або більше культур, додаткового досвіду.

- Віддають перевагу відокремленню мов під час одночасного використання мов.
- Ентузіазм учителя й відданість батьків є важливими складниками ефективності підходу занурення.
- Політика щодо того, коли вводити формальну увагу до рідної мови, зрозуміла комунікація мовою занурення, численні відгуки, ставлення до мовних помилок та суміжна мова є необхідним підґрунтям для ефективних занять за методом занурення.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CLOUD, N., GENESEE, F. & HAMAYAN, E.V., 2000, Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education. Boston: Heinle and Heinle.

FRANKEN, M.P., MAY, S. & MCCOMISH, J., 2005, LEAP (Language Enhancing and Achievement of Pasifika): Literature Review. Hamilton, N.Z.: Wilf Malcolm Institute for Educational Research, School of Education, University of Waikato. http://leap.tki.org.nz/

GARCÍA, O. & BAKER, C. (eds), 2007, Bilingual Education: An Introductory Reader. Clevedon: Multilingual Matters.

GIBBONS, P., 2002, Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

HOWARD, E.R. & LINDHOLM-LEARY, K.J., 2007, Guiding Principles for Dual Language Education. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm

LINDHOLM-LEARY, K.J., 2005, Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs. http://www.lindholm-leary.com/resources/

RICHARD-AMATO, P.A. & SNOW, M.A., 2005, Academic success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers. White Plains, N.Y.: Longman.

SCHECTER. S.R. & CUMMINS, J. (eds), 2003, Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource. Portsmouth, NH: Heinemann.

SMYTH, G., 2003, Helping Bilingual Pupils to Access the Curriculum. London: David Fulton.

WALQUI, A., 2006, “Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework”. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 9 (2): 159-180.

WILLIAMS, Cen, 2000, Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 2, 129–148.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Перерахуйте ті чинники ефективності, які є частиною будь-якої форми навчання, і окремо складіть список тих, які, на Вашу думку, виключно стосуються мовної частини білінгвальної освіти. Обговоріть у групі пріоритети підготовки дітей-білінгвів через формальну освіту.
2. Складіть список «чинників класної ефективності» з прочитаного. Проведіть спостереження в одному або більше класах, розгляньте питання про ефективність цих класів на основі цього списку. Які чинники в результаті Вашого спостереження в классах є більше чи менше важливими?
3. Використовуючи той самий список ефективності чинників, вивчіть одну з програм у Вашій області (напр., тимчасова білінгвальна освіта). Які риси тієї програми є ефективними, які менш ефективними, враховуючи цілі і характер цієї програми?
4. Відвідайте клас, і за допомогою схем, ескізів або фотографій зобразіть білінгвальні покази класу. Захопіть картину із зображень на стінах, проектну роботу, кутки діяльності та інші форми зображення, які намагаються забезпечити білінгвальну аудиторію.

РОЗДІЛ 14

ГРАМОТНІСТЬ, ДВОМОВНА І БАГАТОМОВНА ГРАМОТНІСТЬ ДЛЯ БІЛІНГВІВ

ВСТУП

РОЗБІЖНОСТІ У ПОГЛЯДАХ ПРО ГРАМОТНІСТЬ УЧНІВ МОВИ МЕНШИНИ

ДВОМОВНА ГРАМОТНІСТЬ

БАГАТОМОВНА ГРАМОТНІСТЬ У КЛАСІ

ВІДНОСИНИ У СПІЛЬНОТІ

СТОСУНКИ ВДОМА І В ШКОЛІ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 14

ГРАМОТНІСТЬ, ДВОМОВНА І БАГАТОМОВНА ГРАМОТНІСТЬ ДЛЯ БІЛІНГВІВ

ВСТУП

Різні білінгвальні класи і школи, різні мови і культури переважно мають різні уявленням про мету читання та письма для дітей-білінгвів. Політики і батьки часто мають різні **погляди**; педагоги пристрасно обговорюють методи і стратегії. Деякі думають, що для іммігрантів-білінгвів і мультилінгвів грамотність повинна стосуватися залучення і пристосування до нової мови і культури. Для корінних білінгвів мови меншини грамотність може бути спрямована на вільне читання і письмо двома або більше мовами. У деяких «престижних білінгвальних» контекстах грамотність двома мовами стосується сприяння більшій раціональності, критичному мисленню, збалансованій і відокремленій обізнаності, емпатії та чутливості до різних культур. Деякі вчені визначають базові навички в навчанні читання (напр., усвідомлення фонем, фонетичний метод навчання читання, вільне володіння, словниковий запас і розуміння; див. (США) Аугуст і Шанахан (August & Shanahan, 2006); Білосток (Bialystok, 2007, 2008); Каммінс та ін. (Cummins et al., 2007); Національна панель для «читання» (National Reading Panel, 2000)). Інші вчені з табору досліджень нової грамотності (напр., Стріт (Street, 2000, 2003)) говорять про мультилінгвальну грамотність і грамотність багатьма мовами дітей білінгвів і монолінгвів.

Отже, природа білінгва (напр., іммігрантів, корінних народів, еліти) взаємодіє з типом грамотності, який пропонують і з якою мають досвід. Це не просто школа, яка забезпечує це. Для деяких батьків мови меншини грамотність пов’язана з запам’ятовуванням, передачею життєвих історій, виявленням їхньої спадщини, цінностей і моралі. У деяких релігіях грамотність стосується передачі правил релігійної і моральної поведінки. Наприклад, очікують, що мусульмани читатимуть уголос вірші з Корану, але не обов’язково зрозуміють, що вони читають, це забезпечується їхньою рідною мовою. У деяких культурах очікують, що мати читатиме своїм дітям і допомагатиме їм розвинути навички грамотності, але не очікують, що вона читатиме національні газети або сама заповнюватиме бюрократичні форми.

Можуть очікувати, що старші брати та сестри допомагатимуть молодшим братам і сестрам розвинути навички читання і письма. Так, якщо школа відіграє важливу роль у розвитку грамотності, то білінгв також розвиває грамотність у сім'ї, спільноті й релігії.

Там, де членів мови меншини помічають як іммігрантів, тих, хто не досяг успіху, як потенційно дисидентську меншість, грамотність можна по-різному розглядати - як ключ до економічної самореалізації, особистого надання влади або як соціальний контроль. Такій грамотності можна сприяти в школі тільки **мовою більшості**, а не двома чи більше мовами (напр., англомовна грамотність у США; англійська мова в країнах Африки як «офіційна» або міжнародна мова. У США доступ до англомовної грамотності має важливе значення для отримання вищої освіти, працевлаштування та професійної мобільності. «Вершиною розвитку молоді дитячої освіти є набування грамотності. Грамотність - квиток вступу в наше суспільство, це валюта, за допомогою якої оплачуються соціальні й економічні позиції, і це є головною метою шкільної освіти» (Білосток (Bialystok, 2001a: 152)). Таким чином, хоч учням США потрібна грамотність англійською мовою, багато з них мають тенденцію виходити з рівнем грамотності англійською мовою для «виживання», це направляє їх до низькооплачуваних робочих місць (Вальдес (Valdés, 2001)). Тільки відносно невеликий (і невідомий нам) відсоток учнів виходить з добре розвиненою грамотністю більше, ніж однією мовою.

На відміну від цього, там, де мови меншин мають доступ до «сильних» форм білінгвальної освіти, грамотність можна вводити рідною мовою (мовою меншини). Чи повинні діти мови меншини спочатку стати грамотними мовою більшості або рідною мовою, обговорюватимемо пізніше. Перед тим як брати участь у таких дискусіях, важливо вивчити види грамотності, яку можна надати учням мов меншин. Розпочнемо з розгляду **контрастних точок зору на грамотність**. Це забезпечує миттєвий ефект суперечки про сутність і цінність різних видів грамотності учнів-білінгвів і особливо учнів мови меншини (Стріт (Street, 1995, 2002); Вілей (Wiley, 2005c)).

РОЗБІЖНОСТІ У ПОГЛЯДАХ ПРО ГРАМОТНІСТЬ УЧНІВ МОВИ МЕНШИНИ

Підхід навичок

Закон США «Жодна дитина не залишена поза увагою» 2001 р. постановив, що грамотність англійською мовою від дитячого садка до третього класу має містити чіткі інструкції з фонематичних понять, вимови, розширення словникового запасу, швидкості читання (зокрема навички усного читання і стратегії розуміння прочитаного (Секція 1208 (3) назви 1). Це **підхід навичок** до грамотності. Це передбачає, що грамотність – здатність розшифрувати символи на сторінці у звуки, потім знаходити значення цих звуків. Читання стосується вимови слів на сторінці. Проблема в тому, щоб правильно писати

і складати граматично правильні речення. Цей підхід також присутній у Національному навчальному плані та Національній стратегії грамотності у Великобританії (Стріт (Street, 2002)).

У США дослідження підтверджують цей підхід, що випливає з Національної панелі читання (2000) з їх доказовими оцінками науково-дослідницької літератури про читання та його наслідки для навчання читання (див. також Центр для покращення успішності раннього читання, 2003). Ключем до грамотності будь-якою мовою вважають розвиток навичок фонематичного сприйняття, фонетичного методу навчання читання, швидкість мовлення, словниковий запас, розуміння тексту і володіння усною мовою (Білосток (Bialystok, 2007)). Для багатьох учителів ці навички є важливою основою для навчання читання та письма і не виключають інші підходи, про це й ітиметься далі. Закриття прогалини досягнення учнів мови меншини можуть вимагати таких фундаментів, а також можуть потребувати підходів до грамотності, що є набагато більше, ніж просто оволодіння навичками.

Наприклад, **оцінювання успіху** в такому підході навичок вимірюють за допомогою стандартизованих тестів з читання і письма. Такі тести зазвичай оцінюють розкладені мовні навички, позбавлені контексту, виявлення навичок розуміння, а не глибшого мовного мислення і розуміння. Ці тести, як правило, використовують як шаблони для навчання. Навчання, кероване виміром, сприяє «навчанню заради тесту» і, можливо, зменшує важливість розвитку мови і мислення вищого порядку.

Підхід навичок неможливо просто звільнити. Дослідження показує, що пряме навчання фонологічних навичок є важливим компонентом програм ранньої грамотності (Національна панель читання, 2000). Федеральна і регіональна політика США перемістилася в бік програм фонетичного методу навчання читання, який все більше поширюється. Втім, інші в США стверджують, що для тих, хто вивчає англійську мову, зроблено надто великий наголос на навичках грамотності у початкових класах, не **поєднано мовні та культурні фони**. Це обмежить їхню здатність творити значення.

Навряд чи буде проста формула або універсальна «краща ставка» для оволодіння навичками читання і письма (Сноу та ін. (Snow *et al.*, 1998)), огляд Дженесі та ін. (Genesee et al., 2005b)) підходів грамотності для тих, хто вивчає англійську мову в США, свідчить про **відкрите навчання** читання і письма та **інтерактивного навчання** (напр., взаємодія з викладачами та компетентними читачами і письменниками є ефективними підходами). На відміну від цього, виключне використання процесних підходів, що підкреслює автентичне використання і знімає акцент з навичок, є менш ефективним. Здається, що недостатньо просто підвести учнів до середовищ, насичених грамотністю, щоб розвивати навички читання і письма. Втім, є відмінності у визначенні ефективності, як показано у цьому розділі.

Такий підхід навичок до грамотності має значення для сприйняття **дітей мови меншини**. Він може підключатися, наприклад, до асиміляції іммігрантів

і підкорення мови меншин. В основі підходу навичок до грамотності може бути переконання, що дітям потрібна тільки функціональна або «корисна» грамотність (напр., для покупок, заповнення форм). Ефективне функціонування передбачає, що учень, студент або дорослий робитиме внесок у спільний, конструктивний і некритичний плавний хід місцевої та національної спільноти. Така **функціональна грамотність** може передбачати прийом статусу-кво. Розуміти і підтримувати своє місце в суспільстві і бути правильним, задоволеним громадянином, припускає діяльність на низькому рівні: наприклад, уміти читати етикетки на упаковках харчових продуктів і дорожні знаки, знайти номер в телефонному довіднику.

Функціональна грамотність є не менш важливою. Як указують Аугуст і Шанахан (August and Shanahan, 2006: 1-2), «учні мови меншини, які не вміють читати і писати англійською мовою на високому рівні, не можуть уповні брати участь в американських школах, на робочих місцях або товариствах. Вони стикаються з обмеженими можливостями для працевлаштування та заробітку, ...обмежуючи національний потенціал економічної конкурентоспроможності, інновацій, зростання продуктивності праці і якості життя».

Побудова змістового підходу

На відміну від підходу навичок, існує «конструктивістський» погляд на грамотність, що є особливо властиве класам, де є білінгви і мультилінгви. Його суть у тому, що читачі приносять свої смисли в текст, і тому читання і письмо - це **побудова і реконструкція змісту**. Це означає, що значення, яке фізичні особи надають тексту, залежить від їх мови (мов), культури, особистого досвіду та історії, особистого розуміння теми і тону тексту, і зокрема соціального контексту, в якому відбувається читання.

Згідно з теорією Виготського (Vygotskian), учнів вважають активними будівниками змісту тексту. Посередником у навчанні є соціальна взаємодія між дитиною і досвідченим педагогом або батьком чи матір'ю, наприклад, або моделювання і коучинг однолітків, розвивальне навчання, спрямоване в «зону найближчого розвитку» дитини (див. розд. 13).

Викладачі за допомогою змістобудівного підходу будуть намагатися допомогти тим, хто вивчає мову (напр., учням, які вивчають англійську мову в США) подолати будь-які культурні невідповідності, навчаючи їх культурі, уявленням і цінностям панівної культури, а також забезпечуючи їх словниковим запасом і стратегіями, необхідними для формування понять.

Для учнів мови меншини початкове розуміння частково або повністю випливатиме з їх культури мови меншини. Різні учні різних національностей **по-різному будуть тлумачити текст**. Коли існує невідповідність між знаннями читача і тим, що передбачено школою, побудова змісту буде порушена. Зокрема, діти мовних меншин можуть стати заручниками цієї ситуації. Спроби знайти зміст у текстах різних культур, з різними культурними припущеннями ускладнюють прогнозування сюжетної лінії

і розуміння тексту. Однією з ролей учителя, таким чином, є **виступати посередником** у побудові змісту, допомагаючи учням побудувати значення тексту.

Соціокультурний підхід до грамотності

Подібною точкою зору до «будівництва змісту» є ідеї **соціокультурної** грамотності. Веллс і Чанг-Веллс (Wells and Chang-Wells, 1992) припускають, що «бути грамотним - це мати настрій належно взаємодіяти з текстами різних типів з метою розширення можливої дії, мислення і відчуття в контексті цілеспрямованої соціальної діяльності» (с. 147). Це визначення допускає можливість того, що різноманітні спільноти мов меншин надають різного значення **різним типам грамотностей або мультиграмотностей**. Соціальна природа грамотності спонукає багатьох авторів використовувати термін **«грамотність»** і **«мультиграмотність»** (Мартін-Джонс і Джонс (Martin-Jones & Jones, 2000)). Використання множини «грамотності» говорить про те, що читання і письмо не є автономними або незалежними.

Види грамотностей є соціальними практиками: способи читання та письма і використання письмових текстів, прив'язаних до соціальних процесів, які розміщують індивідуальні дії в межах соціальних і культурних процесів... Орієнтування на різноманіття грамотностей означає визнання різноманітності практик читання і письма і різних жанрів, стилів і типів текстів, пов'язаних з різною діяльністю, сферами або соціальними ідентичностями (Мартін-Джонс і Джонс (Martin-Jones & Jones, 2000: 4–5)).

У підході соціокультурної грамотності використовують ідею «дискурсів», яка не лише включає читання і письмо, але і різні способи розмовляти, слухати, взаємодіяти, вірити, цінувати і відчувати, яких неможливо навчити. Багато дітей мов меншин вступають до школи з дискурсами, які відрізняються від домінуючих шкільних дискурсів, що призводить до труднощів у тому, щоб успішність учнів була гарною.

Соціокультурна грамотність - здатність будувати відповідне культурне значення під час читання (Діас & Флорес (Díaz & Flores, 2001)). Теоретично особа може бути функціонально грамотною, але культурно безграмотною (напр., читати без розуміння змісту). У читанні й письмі ми задіюємо не тільки попередній досвід, але і наші цінності й переконання, що дозволяють нам створити культурне значення від того, що читаємо, і вмістити культурне розуміння в те, що пишемо. **Культурна спадщина** виявляється і засвоюється в читанні. Наприклад, програма грамотності мовою меншини є гарним засобом, щоб забезпечити, що дитина повністю соціалізована і знає успадковану культуру.

У деяких випадках така культурна грамотність може призвести до **асиміляції** мов меншин іммігрантів (напр., приймаючи цінності і норми, запроваджені в англомовній класиці). Прихильники асиміляції можуть сперечатися про загальну грамотність, передаючи культуру мови більшості,

щоб забезпечити асиміляцію груп мов меншин у межах ширшого суспільства. На відміну від цього, **культурна плюралістична** точка зору стверджуватиме, що національну єдність не приносять в жертву культурній грамотності мовою меншини або мультикультурною грамотністю. Мультикультурна грамотність, імовірно, дасть ширший погляд на світ, відчинить більше вікон у світ і запропонує різноманітний погляд на історію і звичаї і вужчий погляд на науку і суспільство.

Там, де є багато різних мовних культур у регіоні, виникають питання про «місцеві грамотності». Стріт (Street, 1994, 2002) вважає **місцеві грамотності** практиками грамотності, як визначено практики з місцевими та регіональними культурами (на відміну від національної культури). Такі місцеві грамотності можуть поглинатися міжнародними і національними кампаніями з грамотності (Хорнбергер (Hornberger, 1994)) або там можуть виникнути напруження у відносинах між практиками національних і місцевих/ інтернаціональних грамотностей. Місцеві грамотності (див. Стріт (Street, 1994, 2002)) уникають одноманітності у грамотності, створеній, наприклад, домінуванням англійської мови. Вони роблять грамотність повя'заною з життям людей, їхньою місцевою культурою і місцевими стосунками спільноти (Хорнбергер (Hornberger, 1994)).

Критичний підхід до грамотності

Грамотність може працювати для того, щоб зберегти статус-кво, щоб гарантувати, що ті, хто мають владу і домінують у суспільному впливі, навіть контролюють, якою мовою меншини читають і думають. Пропаганда, політичні памфлети, газети і книги можуть використовуватися, щоб спробувати контролювати мислення і свідомість мас. Грамотність можна розглядати як спробу через шкільну освіту й інші формальні і неформальні засоби освіти соціолізувати громадян і виробити **гегемонію** в суспільстві. Таким чином, ті, хто перебувають при владі, зберігають контроль над тими, хто міг підривати громадський порядок або демократично оскаржувати їх владу. Грамотність може використовуватися, щоб дати зрозуміти, яким центрам віддають перевагу, переконання і думки. Аналогічно, деякі релігійні традиції свідомо використовували грамотність, щоб гарантувати, що на їх членів, принаймні, вплинуло написання або, ще гірше, промивання мізків. Ретельний відбір з боку релігійних лідерів і батьків того, що їх діти читають, є спробою використати грамотність, щоб контролювати і стримувати розум.

Ті, хто мають владу і домінують у суспільстві, також підтримують свою позицію поглядом на те, що є **«правильною мовою».** Представників мов меншин, які не мають достатньої політичної й економічної могутності, часто навчають, що їхні структури усного і писемного мовлення є неповноцінними і дефіцитними, як-от мовні варіанти, пов'язані з їх економічним, соціальним і культурним пригніченням. Очікують, що такі групи приймуть використання

стандартної мови більшості (напр., розмовляти «правильною» або «стандартною» англійською мовою).

Філософською основою критичної грамотності є те, що всі культури є спробами виявити значення і розуміння. Жодна культура (зокрема широке поняття західної культури) не володіє монополією розуміння, знання або мудрості. **Постмодерністська** точка зору полягає в тому, що є невелика або немає жодної трансцендентальної правди, жодної кінцевої реальності або мудрості поза культурою, жодних незмінних або фундаментальних якостей жінок, етнічних груп або груп мов меншин. Все значення має соціально обумовлений характер. У постмодернізмі всі значення є нестабільними і жодне не є нейтральним, але змінюється за рахунок безперервних переговорів і реконструкцій. Люди, що мають нижче положенні (напр., представники мов меншин) є такими є цінними, як і носії мови більшості. Голоси бідних є настільки ж значущими, як і привілейовані; розуміння пригноблених стає настільки ж актуальним, як і поневолювачів.

Грамотність може бути інструментом гноблення, але вона також може бути **визволителем** для мовних меншин (Хорнбергер (Hornberger, 1994)). Це може бути перепоною для можливості або засобом відкривання дверей до надання влади. Одним із способів **наділити** людей **владою** – зробити це за допомогою **критичної грамотності** (Фрібоді (Freebody, 2008)). Фрейре (Freire, 1970, 1973, 1985) і Фрейре і Маседо (Freire and Macedo, 1987) стверджували, що грамотність робить пригноблені спільноти соціально і політично свідомими своєї підлеглої ролі і приниженого становища в суспільстві. Аргумент у тому, що грамотність повинна виходити далеко за межі навичок читання і письма. Вона повинна надати людям усвідомлення їхнього соціокультурного контексту та їхнього політичного середовища. Це може статися через грамотність рідною мовою і місцеві/національні/міжнародні мультилінгвальні грамотності (див. далі).

Для носіїв мовних меншин грамотність для розширення можливостей може стосуватися стимулювання мовної активності, попиту на мовні права, самовизначення і рівну частку влади. Навчання грамотності Фрейром (Freier) у сільських громадах Бразилії (з іншими пригнобленими групами світу) передбачає, що коли люди усвідомлюють свою підлеглу роль і пригноблене становище у спільноті і суспільстві, потім вони відчувають силу змінити своє життя, ситуацію і спільноту.

Яку альтернативу пропонує рух критичної грамотності? На рівні школи підхід критичної грамотності полягає в тому, що учням мов меншин повинні не просто пропонувати переказати історію. Їх треба заохочувати запропонувати **власну інтерпретацію й оцінку тексту**. Хто письменник? Яка їхня перспектива й упередженість? Яку моральну інтерпретацію запропоновано? Які можливі альтернативні інтерпретації і точки зору? Дітей заохотять не тільки шукати відповіді на такі питання, але й дивитися критично і приймати різні точки зору. Мультикультурним та мультилінгвальним дітям

можна пропонувати різноманітні твори, що відображають різні культурні знання і ставлення. Відмінності в інтерпретації і відмінності у досвіді та знаннях, які діти вносять у текст, можна протиставити і порівняти (Гольдштейн (Goldstein, 2002)). Можна відзначити різноманітності розуміння.

Алма Флор Ада (Alma Flor Ada, 1988a, 1988b) представляє підхід критичної грамотності для учнів-білінгвів США на основі праць Пауло Фрейре (Paulo Freire). Вона виділяє чотири етапи у творчому акті читання.

Етап опису

На етапі опису вчителі будуть ставити питання до тексту, як-от: Що сталося в оповіданні? Хто що зробив і чому? Такий етап існує в багатьох класах, але в критичній грамотності його потрібно розширити за межі цієї стадії. Якщо читання залишається на цьому етапі, воно має тенденцію бути пасивними і сприйнятливим.

Етап особистої інтерпретації

Дітей запитують, чи вони коли-небудь бачили або відчували щось подібне, зображене в оповіданні. Що ти відчував, коли читав оповідання? Тобі сподобалося? Які емоції ти відчував? Чи має твоя сім'я або спільнота аналогічний досвід або історії? Ада зазначає, що процес персоналізації історії може підняти дитячу самооцінку. Їх змушують відчути, що їхній досвід і почуття є цінними для вчителя й інших учнів. Це також дозволяє дітям дізнатися, що «справжнє навчання відбувається тільки тоді, коли отриману інформацію аналізують у світлі власного досвіду й емоцій» (Ада (Ada, 1988a: 104)).

Етап критичного аналізу

Текст використовують, щоб виявити ширші соціальні проблеми й узагальнення. Учнів запитують: текст справжній? Який тип досвіду чи людини акцентовано в історії? Чи існують інші способи, як ця історія могла б бути побудованою? Як і навіщо люди різних культур, соціальних класів і статі по-різному діяли в історії? Студентам пропонують аналізувати, обдумувати і поширювати досвід історії. Соціальні складники залучаються й аналізуються.

Етап творчих дій

Перед учнями ставлять складні завдання, як можна використати їхнє навчання, щоб поліпшити їхнє життя або вирішити питання і проблеми, з якими вони стикаються. Тут критичний підхід трансформується в конструктивні дії. Наприклад, учні можуть вирішити написати листи політичним діячам, тим у їхніх районах, які мають могутність, статус і владу, або створити плакат, щоб спробувати умовити друзів і сусідів. Учні можуть створити класний інформаційний бюлетень або буклет, який дадуть іншим учням у своїй школі або в інших школах, щоб привернути уваги людей до проблем. Вони можуть написати і поширити петицію у своєму районі, написати п'єсу або поезію, в якій намагаються аналізувати й

інформувати інших, призводячи до збільшення влади і свідомості серед мовних меншин. Гольдштейн (Goldstein, 2002) пропонує безліч нових ідей, зокрема інклюзивні контексти освіти для дітей з особливими освітніми студентів.

У кінці цього розділу, у наступній таблиці, перераховано деякі практичні контрастні характеристики перехідних і критичних класів.

Функціональна грамотність/перехідні класи

1. Грамотність - отримання правильних відповідей на аркушах із завданнями, заповнення бланків, обведення правильних відповідей.
2. Грамотність - відповіді на закриті питання після читання історії.
3. Грамотність - читання слів, іноді без розуміння їхнього змісту.
4. Грамотність -це читання вголос учителю або решті класу з досконалою вимовою, інтонацією й акцентом.
5. Грамотність - правильне написання слів і правильна граматика.
6. Грамотність - механічне виконання вправ, тренування навичок і правильні відповіді на тести.
7. Грамотність - навчання робити, але не обов'язково думати.

Класи критичної грамотності

1. Грамотність - бачить себе як активного читача і письменника.
2. Грамотність передбачає насолоду читанням, розвиток самостійного мислення і суджень з приводу прочитанного і написаного.
3. Грамотність - обмін ідеями, роздумами, досвідом і реакціями з іншими в класі – як однолітками, так і вчителями.
4. Грамотність - розуміння себе, свого життя в сім'ї та спільноті, соціальний та політичний контроль, використання преси й інших засобів масової інформації, щоб інформувати, переконувати і впливати, щоб зберегти статус-кво.
5. Грамотність передбачає розуміння владних відносин, які лежать в основі читання та письма.
6. Грамотність стосується будівництва і реконструкції змісту, критичного огляду низки значень в історії і поза історією.
7. Грамотність - активне письмо для різних цілей і аудиторій, часто, щоб впливати і відстоювати.
8. Грамотність стосується розвитку свідомості, підвищеної саморефлексії, підвищеної рефлексії про статус, владу, багатство та привілеї в суспільстві.
9. Грамотність стосується розвитку звичок критичного мислення, творчої уяви і надає альтернативи, деякі з яких можуть бути радикальними.
10. Грамотність стосується вивчення й інтерпретації світу, пояснення, суперечок і дій у світі, в якому людина живе.

ДВОМОВНА ГРАМОТНІСТЬ

Вступ

У цьому розділі розглядається двомовна грамотність і стратегії, що сприяють двомовній грамотності вдома і в класі. Поняття двомовної грамотності, прийняті в цьому розділі, включає «будь-які або всі випадки, в яких відбувається комунікація двома (або більше) мовами у письмовій формі» (Горнбергер (Hornberger, 2003a: xii)).

Грамотність двома або більше мовами є перевагою на індивідуальному і суспільному рівнях. Для осіб двомовна грамотність зміцнює і розвиває обидві усні мови в плані, наприклад, словникового запасу, автоматичного декодування, швидкості мовлення та позитивного ставлення (Хіккі (Hickey, 2001b)). У своєму психологічному огляді оволодіння грамотністю дітьми-білінгвами Білосток (Bialystok, 2007: 71) доходить висновку, що діти, які набули навичок однією мовою, можуть потенційно отримати вигоду від оволодіння ними, застосовуючи їх до іншої мови, ...відмінності між монолінгвами і білінгвами, безперечно, на користь білінгвів. Знати більше ніколи не було недоліком, порівняно зі знати менше.

Також є причини, чому двомовна грамотність є соціально важливою, особливо у відродженні мови. У розділах 3 і 4 ми коротко обговорили важливість грамотності мовою меншини для виживання, повернення і зміцнення цієї мови. Як на індивідуальному, так і на груповому рівні грамотність мовою меншини надає цій мові більше функцій, використання і статусу. Вона також допомагає стандартизувати мову меншини. Мова меншини має більше шансів на виживання, коли документи і книги, газети і журнали, оголошення та вказівники написані цією мовою. Це може допомогти уникнути колоніальної ситуації, коли мову більшості використовують для всіх цілей грамотності, а простонародну мову використовують в усному спілкуванні. Там, де усне спілкування відбувається мовою меншини, а грамотність мовою більшості, мова меншини матиме нижчий престиж, менші шанси вижити.

Позитивно, коли грамотність мовою меншини дозволяє отримувати доступ до супутніх традицій і культури, а також відтворювати й оновлювати ці традиції і культуру. Читання мовою меншини може бути як для освіти, так і для відпочинку, для навчання і для задоволення. Чи літературу мовою меншини розглядають як допомогу моральному або релігійному вченню, як вид мистецтва або як форму субсидіарного досвіду, - грамотність є і визволителем, і просвітителем. Як свідчить звіт Баллока у Великобританії (Bullock Report, 1975), література приводить дитину до сутички з мовою в її найскладніших і різноманітних формах. Через ці складності представлені думки, переживання і почуття людей, які існують поза читацькою обізнаністю. ...Це надає образні розуміння того, що інша людина відчуває; це дозволяє

споглядати можливі людські переживання, з якими читач не зустрівся сам (с. 125).

Ця цитата ілюструє, що грамотність мовою меншини має **значення**, тому що вона відтворює минуле в сьогоденні. Вона може підсилити і продовжити усну передачу культури меншини. Грамотність сприяє розвитку рівня володіння усною мовою. Неможливо уявити, щоб учень володів усною мовою меншини без грамотності. Грамотність мовою меншості не тільки забезпечує більше шансів вижити для цієї мови на індивідуальному і груповому рівні. Це також може сприяти укоріненню самооцінки, бачення і світогляду однієї успадкованої культури, самосвідомості та інтелектуального співпереживання.

Грамотність відкриває доступ до практик мов меншин, які допомагають зрозуміти світ, а відтак, впливати на структуру людського пізнання. Грамотність двома мовами надає доступ до різних і різноманітних соціальних і культурних світів. Чи це і собі призведе до різноманітніших пізнавальних здібностей, підвищеної здатності обробляти і маніпулювати ідеями і символами? Дослідження Свейна і Лапкіна (Swain and Lapkin, 1991) вказує, що грамотність рідною мовою, а потім двомовна грамотність - це сильне джерело пізнавальної **переваги** і переваги навчального плану для білінгвів.

У Сполучених Штатах дослідження показали, що серед дітей рівень володіння навичками читання рідною мовою передбачає їхню ефективність читання англійською мовою (Славін і Чеунг (Slavin & Cheung, 2005)) як і усне володіння англійською мовою (Аугуст в Шанахан (August & Shanahan, 2006); Білосток (Bialystok, 2007)). Тобто діти, які здобули більше навичок читання своєю рідною мовою, більш схильні успішно вчитися читати англійською мовою. У своєму синтезі досліджень з навчання читанню тих, хто вивчає англійську мову, Славін і Чеунг (Slavin and Cheung, 2005) виявили, що коли дітей навчають читати рідною мовою й англійською мовою в різний час доби – стратегія двомовної грамотності – тоді це теж є успішною стратегією. Таким чином, двомовній грамотності надають перевагу перед «слабкими» підходами до білінгвальної освіти, в яких акцентовано грамотність мовою більшості, наприклад, англійською мовою в США (Косонен *та ін.* (Kosonen *et al*., 2006)).

У дослідженні показано, що навчальні програми будуть ефективними, якщо вони надають учням можливість розвивати рівень володіння своєю першою мовою. Дослідження, які порівнюють білінгвальне навчання з лише англомовним навчанням, демонструють: якщо учнів мови меншини навчають їхньою рідною мовою, а також англійською мовою, то вони в середньому мають кращу успішність англійською мовою в читанні англійською мовою, ніж учні мови меншини, яких навчають лише англійською мовою. Так відбувається і на початковому, і на середньому рівнях» (Аугуст і Шанахан (August & Shanahan, 2006: 5)).

Однак грамотність рідною мовою, яка є часто культурно вигідною, іноді має практичні проблеми або протести. Деякі мови не мають граматики й алфавіту, мають кілька навчальних матеріалів для навчальних цілей, а також

нестачу відповідних учителів і підготовки вчителів. Політичні заперечення у тому, що грамотність рідною мовою перешкоджає національній єдності й асиміляції іммігрантів, а також потребує витрат на підтримку різних корінних мов і мов «іммігрантів» у регіоні. Забезпечення навчальних закладів добре підготовленими вчителями, які можуть підтримати грамотність рідною мовою, є проблемою багатьох регіонів.

Розвиток двомовної грамотності

Враховано, що грамотність сприяє збільшенню влади, свободи, культури, освіти і може бути за своєю суттю приємною діяльністю, проте існує, здається, сильний аргумент за двомовну грамотність. Прагматично, більшість учнів мов меншин повинні **функціонувати в суспільствах мов меншості і більшості**. Це вимагає двомовної грамотності, а не грамотності лише мовою меншини.

У різних ситуаціях мов меншин те саме питання часто ставлять батькам і вчителям. Краще бути повністю грамотним однією мовою і не намагатися бути грамотним (або напівграмотним) двома мовами? Чи грамотність однією мовою заважає стати грамотним другою мовою? Питання зазвичай формулюють у негативному ключі. Позитивні питання також потрібно ставити. Чи грамотність однією мовою допомагає, чи перешкоджає грамотності другою мовою? Чи навички читання і письма однією мовою переходять на читання і письмо другою мовою?

З ключових відгуків (Білосток (Bialystok, 2007); В. Едвардс (V. Edwards, 1998); Горнбергер (Hornberger, 1989); Крашен (Krashen, 1996, 2002); МакКей *та ін*. (McKay *et al*., 1997)), очевидність має скоріше позитивні, ніж негативні позиції.

Білосток (Bialystok, 1997, 2001a, 2001c) показала, що діти, які рано вчаться читати двома мовами, мають початкову **перевагу** над своїми однолітками-монолінгвами. У її експерименті чотири- і п’ятирічним дітям, монолінгвам і білінгвам, показують дві картинки: картинку собаки та окрему картинку дерева. Потім вона показує дітям картку з написаним словом «дерево». Спочатку вона розміщує слово «дерево» під картинкою дерева. Це вважається правильним. Потім, коли діти відволіклись, вона пересуває слово «дерево» під зображення собаки. Коли дітей запитують, що написано на картці зі словом, лише третина дітей-монолінгвів відповідає правильно. Дві третини дітей-монолінгвів сказали, що слово «дерево» відноситься до зображення собаки. Діти-білінвгви відповіли правильно.

Білосток (Bialystok, 1997, 2001a, 2001c) припускає, що діти, які знайомі з надрукованими книгами двома мовами (напр., французькою й англійською або англійською і китайською), швидше розвивають розуміння того, що слова є символами, які відповідають особливим значенням. Коли дітям-білінвгам показують картинку у супроводі слова, вони доволі рано розуміють, що слово також має значення, як і картинка.

У всіх дослідженнях діти-білінгви значно перевершили дітей-монолінгвів, часто показуючи більше, ніж річну перевагу в розумінні цього принципу. У середньому, монолінгви правильно відповіли у 40 % випадків, а білінгви у 80 %.... Просте знайомство з двома системами писемності або двома видами книжок надає можливість дітям-білінгвам цінувати те, що письмові форми є символічними системами, з яких виникають історії. (Білосток (Bialystok, 2001c: 22)).

У дослідженні також припустили, що багато академічних і мовних навичок мовою меншини порівняно легко **переходять** на другу мову. Простіше кажучи, дитині, яка вчиться читати іспанською мовою вдома або в школі, не доведеться починати з самого початку при навчанні читання англійською мовою (Аугуст і Шанахан (August & Shanahan, 2006, 2008)).

Коли дітей з груп мовних меншин заохочують до двомовної грамотності, здається, що навички і стратегії з першої мови переходять на другу мову (особливо при використанні подібної системи писемності). Тоді як лексика, граматика і орфографія можуть бути різними, узагальнені навички в розшифруванні і стратегіях читання можуть легко переходити з грамотності першої мови до другої. Поняття і стратегії легко переходять з грамотності першої мови на другу мову (напр., переглядове читання, пошук інформації у тексті, здогадка значення слова з контексту, пропускання незнайомих слів, терпимість двозначності, читання заради змісту, робити висновки, спостереження, розпізнавати структуру тексту, використання попереднього навчання, використання фонових знань про текст). Простий приклад полягає в тому, що як тільки учень вивчив, що існує точна відповідність між буквами та звуками рідною мовою, він негайно використовуватиме це розуміння при навчанні читання другою мовою. Хоча деякі звуки і букви можуть бути різними у другій мові, учнів не треба повторно навчати, що такий взаємозв'язок існує. Така металінгвістична обізнаність про взаємозв'язок між звуком і смислом є важливою у навчанні читати, і білінгви отримують переваги в розумінні таких усвідомлень (див. розд. 7).

Упевненість у собі як читачеві однією мовою, як правило, призводить до впевненості у читанні двома мовами (Калеро-Брекгаймер і Гетц (Calero-Breckheimer & Goetz, 1993); Джіменес *та ін*. (Jiménez *et al.,* 1995)). Цю ідею знаходять у Загальному базовому рівні володіння мовою або ідеї подвійного айсберга Каммінса (Cummins) і його принципі взаємозалежності (див. розд. 8). Така ідея також означає, що білінгви використовуватимуть обидві свої мови, щоб знайти значення при читанні другою мовою, наприклад, перекладаючи і шукаючи однокореневі слова. Вони будуть компенсувати прогалини при читанні другою мовою, спираючись на відповідні навички і знання з першої мови.

Точка зору, що здатність читати іноземною мовою - це чисто функція рівня володіння другою мовою взагалі, не підтримана у дослідженнях (Білосток (Bialystok, 2007); Калеро-Брекгаймер і Гетц (Calero-Breckheimer &

Goetz, 1993). Якщо розшифрування слів має **поділ** при навчанні читанню кожною мовою, вищі когнітивні уміння і стратегії, необхідні у створенні змісту тексту, є спільними для обох мов. Загалом, компетентність читання двома мовами не існує окремо одна від одної.

Коли дві мови мають **різні системи писемності** (напр., англійська, китайська), «загальні стратегії, навички і погляди, знання структури тексту, риторичні прийоми, сенсомоторні навички, візуально перцептивне навчання, когнітивні функції і багато навичок готовності читати передаються від читання М 1 до М 2 (Овандо *та ін*. (Ovando *et al*., 2003: 175)). Однак, Білосток (Bialystok, 2001c) зазначає, що на прогрес у двомовній грамотності більше впливає близька чи віддалена спорідненість двох мов (усно, графічно й орфографічно, напр., порівнюючи англійську– французьку, англійську – іврит, англійську–китайську), ніж білінгвізм.

Для концепції друку зустріч з двома системами писемності, які виглядали по-різному, але обидві були буквеними, був найвигіднішим тлом; для фонологічної обізнаності зустріч з двома усними мовами, які відрізнялися одна від одної, але мали спільний набір звуків, призвело до найвищих рівнів усвідомлення; і для швидкого читання дві буквені системи писемності заохочували передачу відомих стратегій (Білосток, (Bialystok, 2001c, p. 30).

Перехід з грамотності першої мови на другу мову не є безумовним і, мабуть, буде залежати від контексту навчання і характеристики учня. Наступні чинники можуть відіграти дієву роль: (1) відмінності в полегшенні характеру середовища у школі, вдома і в суспільстві (Маккей та ін. (McKay *et al*.), 1997); (2) індивідуальні відмінності в мовному умінні, мовній здібності і стратегії мовного навчання; (3) індивідуальні відмінності в аналізі мови (металінгвістичні уміння, див. Білосток (Bialystok, 2007)); та (4) взаємозв’язок між парами мов (напр., португальська та іспанська порівняно з англійською та китайською) – див. Маккей та ін. (McKay *et al*., 1997) та Білосток (Bialystok, 2010c)). Здатність до читання другою мовою теж дуже пов’язана зі ступенем володіння другою мовою (Лі і Шаллерт (Lee & Schallert, 1997)). Дітям, грамотним своєю рідною мовою, все-таки потрібно оволодівати відмінностями, виявленими у другій мові (напр., різні звуки, словниковий запас, граматичні структури), і тут може знадобитися справжнє навчання.

На противагу цьому, Кеннер (Kenner, 2004a) припускає, що деякі діти-білінгви оволодівають грамотністю двома мовами (двомовною грамотністю) **одночасно**, а не як окремими сутностями, які «передана» ідея може запропонувати. Її 6-річні діти в Лондоні навчалися писати китайською, арабською або іспанською, а також англійською, і шукали взаємозв’язок між різними системами письма. Спираючись на досвід, накопичений у різних соціальних і мовних світах, ці діти комбінували, інтегрували і творчо синтезували. Такі діти можуть навчитися розуміти різні точки зору людей з різних культур і мов, зокрема свої власні, **синхронізованим** способом.

Ця точка зору «перенесення», а не «відділення», впливає на навчання читанню серед учнів мовних меншин. Точка зору **«поділу»** у тому, що читання другою мовою (напр., англійською для учнів з числа меншин у США) залежить від рівня володіння другою мовою, а не здатності до читання першою мовою. Отже, учні повинні швидко пересуватися в освіті через другу мову; максимальна схильність до грамотності необхідна у другій мові (більшості). Час, витрачений на читання мовою меншини - це час, втрачений на навчання читанню мовою більшості. На відміну від цього, точка зору «передачі» суперечить тому, що початкове оволодіння грамотністю мовою меншини можливе таким чином, щоб когнітивні навички і стратегії, необхідні для читання, були повністю розвинутими. Коли вони добре розвинені, ці навички і стратегії грамотності легко переходять на другу мову. Саме ця остання точка зору має підтримку у дослідженнях (Крашен (Krashen, 2002)).

Один з наслідків для вчителів точки зору «переходу» полягає в тому, що повторення слід уникати. Наприклад, навряд чи є сенс вводити поняття метафори на уроках англійської мови і потім повторювати те саме на уроці іспанської. Координація, інтеграція і синхронізація, необхідні для забезпечення навчання, є накопичувальними і не повторюються.

Додатковий і від'ємний контексти

Найважливішим проміжним чинником є контекст, у якому відбувається оволодіння мовою і грамотністю. Стратегії та поради для розвитку білінгвальної грамотності не є універсальними, а залежать від контексту. У канадських програмах занурення, наприклад, контекст є додатковим. Тобто рідну мову дитини – англійську – не замінюють, а доповнюють французькою. Оцінки таких програм занурення (див. розд. 12) показують, що грамотність французькою мовою набувається не за рахунок грамотності англійською. У цьому додатковому контексті мови більшості дитина може оволодіти грамотністю другою мовою без шкоди для грамотності рідною мовою. На противагу цьому, у **від'ємному середовищі** (напр., «слабкі» форми білінгвальної освіти), передача навичок грамотності між цими двома мовами може бути ускладненою. У таких від'ємних ситуаціях грамотність переважно набувають через другу мову (напр., англійську в США). Грамотністю можна ефективніше оволодіти рідною мовою, успадкованою мовою, мовою меншини (Гольденберг (Goldenberg, 2008)). Грамотністю можна оволодіти через вищі рівні навичок рідною мовою, а не слабшою мовою більшості англійською (Дженесі та ін. (Genesee et al.), 2005b). Коли грамотністю пробують оволодіти через другу мову більшість у США, усні навички дитини англійською мовою можуть бути недостатньо розвинені, щоб відбулося таке оволодіння грамотністю. «Якщо це можливо, дітей потрібно навчати читати їхньою первинною мовою. Навчання читання первинною мовою а) розробляє навички першою, б) сприяє читанню англійською мовою, с) може здійснюватися, бо

діти теж вчаться читати і вивчають інші навчальні предмети англійською мовою» (Гольденберг (Goldenberg, 2008: 42)).

Для вчителів залишається питання про те, **коли** заохочувати двомовну грамотність, враховуючи деякий ступінь грамотності однією мовою. Одна модель - це **одночасне** оволодіння двомовною грамотністю, а також білінгвізмом. Це має тенденцію до 50 на 50 мовної моделі двома мовами (див. розд. 11), де діти мови меншості і діти мови більшості залишаються інтегровані весь день (Говард і Крістіан (Howard & Christian, 2002; Говард *та ін*. (Howard *et al*., 2004)).

Інші діти навчаться читати другою мовою **до того**, як вони навчилися читати першою мовою (більшості). Прикладом може бути освіта занурення в Канаді, де діти начаються читати французькою мовою, перш ніж навчаться читати англійською. Як правило, результатом цього підходу є успішна двомовна грамотність, але зверніть увагу, що це відбувається в додатковому мовному контексті. Немає загроз ні для першої мови, ні для мови більшості, тому результатом буде грамотність обома мовами.

Третій підхід, де діти оволодівають грамотністю своєю першою мовою, мовою меншини, і **пізніше** розвивають навички грамотності мовою більшості. У моделях двома мовами 90: 10 (див. розд. 11) та в освіті успадкованою мовою всіх дітей, як правило, спочатку навчають грамотності мовою меншості. Дослідження Говарда та ін. (Howard et al., 2004) шкіл двома мовами у США припускає, що до кінця 5-го класу «учні програм двома мовами досягають очікуваних рівнів майстерності іспанською й англійською мовами у читанні й письмі, демонструючи «вражаючі рівні діяльності усною мовою, читанні та письмі англійською й іспанською мовами (с. 32). Їхній висновок полягає в тому, що «учні можуть продовжити розвиток мовних навичок і грамотності рідною мовою, одночасно розвиваючи мовні навички і грамотність другою мовою» (с. 33).

Однак у **від'ємному** контексті грамотність мовою меншин (першою) можна швидко знехтувати. У перехідній двомовній освіті, наприклад, грамотність мовою більшості підвищується за рахунок грамотності мовою меншини.

Крашен (Krashen, 2002: 143) наводить аргумент для **розвитку грамотності рідною мовою** дітей мовних меншин США у ранньому віці - сприяти розвитку сильної грамотності англійською мовою: є дуже вагомі підстави вважати, що навчання читання рідною мовою є коротким шляхом до читання другою мовою. Аргумент на користь цього складається з трьох етапів:

1. Ми вчимося читати, читаючи, розуміючи, що знаходиться на сторінці.
2. Легше зрозуміти текст тією мовою, яку ви вже знаєте.
3. Після того, як ви можете читати, ви можете прочитати; здібності до читання переходять у різні мови.

Прості відповіді на питання, коли розвивати грамотність другою мовою, ускладнюються іншими чинниками, такими як освітній і соціальний контекст, а також **вік і здібності** дитини. Рівень шестирічної дитини, яка тільки починає оволодівати навичками попереднього читання і письма першою мовою, відрізняється від рівня 18-річного студента, що досконало володіє рідною мовою. У першому випадку двомовну грамотність можна відкласти. У другому випадку перше володіння усним мовленням і грамотністю другою мовою можуть бути взаємодоповнювальними. Контексти будуть відрізнятися. Коли дитину мови меншини постійно засипають письмовими матеріалами мови більшості, від оголошень до коміксів, комп'ютерів у супермаркетах, базова двомовна грамотність може виникнути порівняно легко. Акцент у школі може бути на грамотності мовою меншини, але він не є винятковим. Перш ніж уводити грамотність другою мовою, краще переконатися, що в дітей молодшого віку грамотність рідною мовою є порівняно добре сформованою. Така грамотність другою мовою може розвинутися у середніх роках початкової школи (наприклад, від семи років до 12 років залежно від рівня грамотності, досягнутого першому мовою).

Послідовність двомовної грамотності

Грамотність, яку розвивають під час занять, істотно різниться й уникає акуратної класифікації щодо передачі, побудови змісту, соціокультурних та критичних орієнтацій грамотності. Таку класифікацію найкраще досягнути шляхом відсилання до Горнберга (Hornberger, 2003, 2004, 2008b) і Горнберга і Скілтон-Сильвестра (Skilton-Sylvester, 2003), які забезпечують повний набір вимірів, щоб зрозуміти і розробити природу двомовної грамотності у шкільній практиці на регіональному політичному рівні. Послідовність двомовної грамотності має чотири **вкладених** і пересічних компоненти (кожен з яких має три підвиміри), позначені контекстами, розвитком, змістом і середовищем (Горнберг (Hornberger, 2003)). (1) Контексти двомовної грамотності мають три підвиміри від мікро до макро, від усного до писемного, від бі(мульти)лінгвального до монолінгвального. (2) Розвиток двомовної грамотності також має три підвиміри: від прийому до продукції, від усних до письмових, від першої мови до другої мови. (3) Зміст двомовної грамотності має три підвиміри: від мови меншості до мови більшості, від просторіччя до літературної мови, і від залежного контексту до позбавленого контексту. (4) Середовище двомовної грамотності має три підвиміри: від паралельного до послідовного впливу, від відмінних до аналогічних структур, від дивергентних до конвергентних текстів. Ця послідовність (див. нижче у Горнберга і Скілтон-Сильвестра (Skilton-Sylvester, 2003)) забезпечує широкі, однак узагальнені концептуальні рамки для двомовної грамотності в суспільстві та школі.

Контексти двомовної грамотності
Мікро ↔ Макро
Усний ↔ Письмовий
Білінгвальнийі ↔ Монолінгвальний

Розвиток двомовної грамотності
Прийом ↔ Виробництва
Усний ↔ Письмовий
Перша мова ↔ Друга мова

Зміст **двомовної грамотності**
Меншість ↔ Більшість
Просторіччя ↔ Літературна мова
Залежний від контексту ↔ Позбавлений контексту

Зміст двомовної грамотності
Одночасний вплив ↔ Послідовний вплив
Різнорідні структури ↔ Аналогічні структури
Дивергентні тексти ↔ Конвергентні тексти

БАГАТОМОВНА ГРАМОТНІСТЬ У КЛАСІ

Вступ

У середині 1960-х рр. десять педагогів зібралися разом і сформували Нову лондонську групу (New London Group). Вони запропонували педагогіку багатомовної грамотності, включивши візуальні, звукові, жестові і просторові режими, разом з важливістю культурного та мовного розмаїття, про яке свідчить міграція та глобалізація. Наприклад, в аборигенних культурах візуальний режим представлення є дуже багатим і виразним, у той час як у суданській культурі дуже важливим є жест (Міллс (Mills, 2009)). Нещодавно додали інформацію про грамотність емоційну, наукову і фінансову, щоб значно розширити види грамотності.

З цього руху 1990-х рр. походять сучасні концепції **мультилінгвальних грамотностей** (Каланцис і Коуп (Kalantzis & Cope, 2008; Мартін-Джонс і Джонс (Martin-Jones & Jones, 2000); Міллс (Mills, 2009); Стріт (Street, 2008)). Такі терміни позначають різні мови, різні варіанти конкретної мови і різне регіональне використання мови. Оскільки грамотність формується в різних соціальних, культурних і релігійних контекстах, існують різні практики читання і письма з «різних жанрів, стилів і типів текстів, пов’язаних з різними видами діяльності, сферами або соціальними ідентичностями» (Мартін-Джонс & Джонс (Martin-Jones & Jones, 2000 : 5)). Наприклад, особа може розмовляти мовою сулхеті (регіональною мовою Бангладешу), читати і писати бенгальською мовою (стандартною мовою Бангладешу), а також англійською,

вільно розмовляти англійською мовою, але використовувати місцевий різновид східнолондонської англійської мови. Така людина може виявляти **багато видів грамотності,** які мають різноманітні і різні конкретні види використання, рівні досвіду, рівні престижу, містять різні символи соціальної та мовної ідентичності, мають різні можливості використання (наприклад, відповідно до статі мовця), що змінюється з плином часу, з досвідом, часто не використовуються окремо, але в комбінації з інноваційним змішуванням (синкретизмом). Такі діти-мультилінгви не залишаються у світах окремої мови і грамотності, але й одночасно набувають мультилінгвізм і багатомовну грамотність (Грегорі та ін. (Gregory et al., 2004)).

Це не просто навчальний момент, це має наслідки для грамотності в **класі**. Поняття багатомовної грамотності, наприклад, передбачає, що у вчителів є вибір щодо того, що розвивати і як. Наприклад, чи слід концентруватися в класі на грамотності «стандартною англійською мовою» або включати місцеві регіональні різновиди англійської мови? Чи розвивають грамотність мовою більшості, чи так само розвивати багатомовну грамотність? Яке значення вчителі надають практикуванню грамотності поза школою, у тому числі на ранніх стадіях читання та письма? Чи такі домашні спільноти мультилінгвальних грамотностей втиснені у школи і класи, наприклад, за допомогою батьків, бабусь і дідусів, братів та сестер (Ада (Ada, 1995,1997); Ада і Сміт (Ada & Smith, 1998); В. Едвардс (V. Edwards, 2009); Грегорі та ін. (Gregory et al., 2004))? Дослідження Борна (Bourne, 2001a) показують, що вчителі можуть не володіти рідною грамотністю, через що багато потенціалу втрачається. У них протиставлена невідповідність між сприйняттям дітей і вчителів як «різниця між тим, яким чином ці діти-білінгви сприймають свою мову і культуру як природну частину повсякденного життя, і способами, за допомогою яких домінуюча культура сприймає білінгвізм як щось екзотичне і незвичайне» (с. 112).

Цей розділ спочатку був покликаний висвітлити більш практичні аспекти білінгвальних і мультилінгвальних мультикультурних класів. Вчителі часто застосовують різноманітний і вибірковий підхід до грамотності і мультикультуралізму з білінгвами. Відтак було розглянуто різні стратегії занять. Стратегічний підхід учителя включає рішення про групування дітей, ресурси, щоб допомогти розвитку грамотності і мультикультуралізму, і ключові характери спільноти, взаємини між домом і школою.

Шкільні ресурси

Де існують мультилінгвальні класи, навчання, мотивацію і самооцінку можна покращити за допомогою мультилінгвальних грамотностей. Наприклад, Кеннер (Kenner, 2004b) рекомендує застосовувати **покази** в класах, де є різні скрипти з дітей (напр., фотографії дітей з текстом про їхні мови і грамотності; текст про громадські і релігійні школи, в яких навчаються читати іншими мовами). У класних або шкільних заходах читання своєю **успадкованою**

мовою може надати дітям визнання і гордості, а також усвідомлення того, що вони можуть бути корисними для інших дітей.

Культурно відповідні книги для дітей є цінними для їхнього зацікавлення й натхнення. Такі книги будуть більш зрозумілими (і прихильно передбачуваними), якщо вони поєднані з особистими історіями дітей, культур і спільнот. Мотивація читати, читати самостійно і з задоволенням, буде більш успішною, якщо учень побачить текст, який має дружнє **культурне значення**. Це може бути досягнуто шляхом: а) характеристик, які схожі на сім'ї учнів та мовні спільноти, (б) тем і контекстів, які прийнятні в їх життєвому досвіді, і (с) мови та дискурсу, які знайомі учням (Фрімен та ін. (Freeman et al., 2003)).

Комп'ютери (та мобільні телефони), які представляють різноманітні мовні світи і мультилінгвальні грамотності на екран і принтер, все частіше стають частиною життя дітей та створюють статус і сприяють розвитку мультилінгвізму. Такі **електронні грамотності** бувають міжнародними (напр., з «успадкованою» країною) та місцевими мережевими мультилінгвів. Такі грамотності потім стають більш мультимодальними: скрипти, картинки, що рухаються, образи і звуки. Діти (і батьки) розповідають історії про життя своїх домів і родин, у яких цінують їхню рідну культуру і культуру спільноти; ці історії можуть бути збережені і передані іншим дітям за межі школи через інтернет (Скоуртоу (Skourtou, 2002)).

Наскільки це можливо, мовні ресурси класної кімнати повинні бути мультилінгвальним, частково відображати рідні мови дітей у класі, а також сприяти усвідомленню мультилінгвізму всіх дітей (В. Едвардс (V. Edwards, 2009)) О. Гарсія (O. Garcia, 2008a)). Іноді важко знайти достатньо якісні і різноманітні матеріали для читання рідними мовами дітей у білінгвальних класах. Часто проблемами є імпорт книг з інших країн та купівля дорогих книг. Проте деяким школам все-таки вдається зібрати відмінні бібліотеки з книг різними мовами (і мультикультурні книжки) за допомогою мовних спільнот, батьків учнів і через організації мовних меншин, які мають зв'язки і віддані розвитку грамотності дітей рідними мовами. Партнерство з батьками в подіях, що стосуються грамотності, є важливим, особливо в мультилінгвальних класах, і ми обговоримо його пізніше.

Ресурси передбачають не тільки матеріали і стратегії грамотності, але й людей. Крім батьків (обговоримо пізніше), допоміжний персонал – вчитель – може допомогти розвитку грамотності іншою мовою. Аналогічно можна використовувати навчання та взаємну підтримку однокласників (Кеннер (Kenner, 2004a)), щоб представити різні тексти, слухати, як хтось читає мовою, якої вчитель не розуміє, порівнювати тексти, які використовуються переважно у класі (напр., спрямованість, акценти), й іноді надавати моделі для наслідування.

Стратегії грамотності зазвичай включають комбінації класної роботи цілого класу, індивідуальні завдання, партнерську діяльність, заняття в малих групах, роботу з текстом й індивідуальне самостійне навчання (Тухі (Toohey, 2000)). У контекстах, де студенти-білінгви походять з мовних меншин, **кооперативне навчання** може ефективно збільшити міжгрупові дружні стосунки і збільшити досягнення таких учнів, підвищити їхню мотивацію, самооцінку і співчуття до інших (див. розд. 12). Датта (Datta, 2000) приділяє особливу увагу стратегіям мультилінгвальної грамотності і діяльностям з використанням досвіду дитини як у приватній, так і в **інтерактивній соціальній активності:** наприклад, обговорення досвіду родини, а також «рідної країни», екскурсій і телебачення, релігійних і сімейних обрядів, анекдотів та звершень, фантазій і загальних інцидентів. Вчителі, старші брати і сестри, бабусі й дідусі, тітки і дядьки, а також батьки можуть допомогти у забезпеченні показів мультилінгвального класу (відеозаписи багатомовних грамотностей, напр., у спільнотах або релігійних мовних класах), відзначаючи різноманітність текстів (напр., писані арабською, китайською, кириличною, грецькою, англійською графікою, а також урду, іврит).

Такий мультилінгвальний підхід також означає уникання оцінок виключно за допомогою вузьких стандартизованих тестів, які тільки відображають навички домінуючої мовної грамотності. Аудиторні **оцінювання** повиннні піти набагато далі, ніж перевірка неавтентичних мовних навичок, позбавлених контексту (див. розд. 2 і 15). Портфоліо учнів, наприклад, є одним з важливих способів, за допомогою яких учитель може зібрати інформацію про діяльність своїх білінгвальних дітей у класі; вони можуть дати більш повне розуміння сильних і слабких сторін, і тому для поліпшення і розвитку грамотності дитини необхідна діагностична увага (див. розд. 2 і 15).

Книги двома мовами

Книги двома мовами містять розповідь, народні казки, міфи чи інформацію двома мовами. Такі мови можуть бути схожими скриптами (як французька та англійська, іспанська й англійська) або різними (напр., китайська й англійська, урду й англійська, бенгальська й англійська). Часто ці дві мови на на тій самій сторінці або на протилежних сторонах сторінки розділяють однакові картинки (Едвардс (Edwards, 2009)).

Деякі книги двома мовами є професійно підготовленими й опублікованими. Також учителі можуть працювати з дітьми (та їхніми батьками), щоб виготовити ці тексти. Такі книги допомагають дітям, як білінгвам, так і монолінгвам, усвідомити, які значення і функції мають інші мови. «Кращі книги двома мовами найчастіше пишуть з позиції своєї рідної культури і перекладають англійською мовою, а не навпаки, що робить їх більш культурно відповідними, ніж книги, написані з англоцентричного погляду й перекладені мовою спільноти» (Блекледж (Blackledge, 2000a: 86)).

Для дітей, чиєю рідною мовою не є мова країни більшості, книги двома

мовами можуть служити містком до грамотності англійською мовою. Такі діти перш за все читатимуть історію грецькою або корейською, російською чи іспанською. Згодом вони можуть читати іншою мовою (напр., англомовна версія) і, вже розібравшись в сюжетній лінії, матимуть змогу зрозуміти англійські слова.

Книги двома мовами виступають як важливий місток між батьками і дітьми, між домом і школою. Батьки й інші члени розгалуженої родини можуть бути в змозі читати своїм дітям їхньою рідною мовою. Такі книжки можна використати в невеликих групах або для пари учнів у спільній роботі над книгою. Якщо одна дитина може читати арабською, а інша - англійською, вони зможуть працювати разом, обговорювати сюжет і виконувати завдання, поставлені вчителем щодо цієї історії.

Книги двома мовами не позбавлені суперечностей. По-перше, деякі вчителі й батьки стверджують, що діти читають в книзі лише однією мовою й ігнорують іншу. Якщо зрозумів історію однією мовою, для чого зайвий раз утомлювати себе, читаючи історію іншою мовою. Діти можуть таким чином концентруватися тільки на одній половині книги. По-друге, вчителі та діти іноді спостерігають, що мова більшості, як правило, англійська, позбавляє бажання читати рідною мовою меншин. Різний статус двох мов може означати, що дитина буде хотіти читати лише мовою більш високого статусу (В. Едвардс (V. Edwards, 1995b)).

ВІДНОСИНИ У СПІЛЬНОТІ

Важливо, що соціальний і культурний контекст грамотності включає в себе відносини між **етнічною спільнотою** й оволодінням грамотністю (див. вивчення випадків у Мартін-Джонс і Джонс (Martin-Jones & Jones, 2000)) тематичних досліджень). Зміст поняття «читання» відрізняється у представників різних культур, субкультур і етнічних груп. Як демонструють Грегорі (Gregory, 1993, 1994, 1996), Генкок (Hancock, 2006) та Лі (Li, 2006), у дослідженнях азіатських і китайських сімей мета читання, ресурси, забезпечені домом, і процес, коли батьки допомагають своїм діти читати, можуть відрізнятися від цілей, ресурсів і процесів грамотності в школі. У школі можуть навчити читання для відпочинку і задоволення; група мова меншини прагне грамотності для утилітарних цілей (напр., уникнути безробіття і злиднів, для торгівлі та бізнес-операцій). Шкільна політика грамотності може бути спрямованою на дитиноорієнтований, індивідуалізований підхід, з учителем, який допомагає, є партнером і гідом, забезпечуючи широкий вибір яскравих привабливих книг. Етнічна група може, навпаки, забезпечувати заняття з навчання грамоти в суботній школі, у мечеті або храмі, іноді з великою кількістю осіб в одному класі.

На таких позашкільних заняттях учитель може виступати і як директор. Навчання, наприклад, може бути значущим результатом. Заповітну Біблію,

Коран чи інші священні або високо цінувані книги можуть бути у центрі уваги читання. У кращому випадку, дитина з грамотністю двома мовами приходить до поціновування й розуміння різних культур, традицій і поглядів, що ведуть до більш активної культурної чутливості і міжгрупової толерантності.

Грегорі (Gregory, 1993, 1994, 1996) далі порівнює стиль навчання грамоті у спільноті і в школі. У школі грамотності навчали, а у спільноті дитину м'яко соціалізували до «літературного клубу» «грати» з книгами у спокійній обстановці з невеликими помилками. В етнічних суботніх школах, наприклад, діти, як правило вивчають напам'ять, повторюють букви, склади і фрази до тих пір, поки не оволодіють ними ідеально. Там існує постійна практика, тестування і виправлення помилок у досить суворій і дисциплінованій формі. Діти можуть передати книги тільки після того, як вони довели свої навички читання до рівня, гідного таких шанованих скарбів.

Безпосередній доступ до книг знецінює і книги, і принцип важкої праці. Діти повинні працювати на своєму шляху до знань повільно, і книга - це нагорода для свідомого досягнення дитини. Тому любов до книг приходить після читання, а не є необхідною передумовою для цього. (Грегорі (Gregory, 1993: 57)).

Різниця між очікуваннями грамотності практики **у школі та в етнічній групі** може бути складною для дитини. Дитина підлягає впливу двох світів грамотності, двох версій відповідної поведінки грамотності. Школа, зокрема, несе відповідальність за те, щоб трохи розрядити обстановку, створити поєднання і гармонію між відмінностями, так, щоб поважали, цінували і відзначали обидва підходи. Якщо це досягається, учень-білінгв оволодіває не просто двомовною грамотністю, але й більш глибоко бікультуралізмом, з розширеним баченням практики грамотності, навіть більшою терпимістю до відмінностей і різноманітностей. Занадто часто школи мало беруть до уваги або взагалі не зважають на грамотності спільнот, з якими діти приходять до школи. Це буде обговорено в наступному розділі.

Крім того, школи принижують такі етнічні групи грамотності і мають на увазі, що батьки і їхні діти неграмотні, якщо вони не володіють англійською мовою, і виключають батьків як партнерів у боротьбі з неписьменністю (Блекледж (Blackledge, 2000a); Грегорі і Вільямс (Gregory & Williams, 2000)). Коли діти приходять з економічно бідних домів культур мов меншин, припускають, що вони походять з менш ефективних середовищ мови і грамотності, ніж представники середнього класу з сімей мов більшості (Блекледж (Blackledge, 2000a, 2000б)).

Грамотність - це не окрема культурна подія, але дзеркало і функції загальної практики **соціалізації**. Для певних культурних і етнічних груп можна зробити перехід від домівки до школи більш складним і чудовим досвідом. Едвардс і Нвеменлі (Edwards and Nwenmely, 2000) вважають недоліком, коли від фундаменталістськи релігійних дітей у загальноосвітніх школах очікують обговорення і питання замість того, щоб давати «правильні» шаблонні

відповіді. Однак саме школа зобов'язана створити ефект гармонізації, переходу або відзначення різних практик грамотності.

СТОСУНКИ ВДОМА І В ШКОЛІ

Багато дітей-мультилінгвів часто перемикають між різними системами грамотності. Наприклад, арабська може використовуватися для читання Корану, мова урду для сімейної розмови й англійська мова для класних занять. Це відзначено Кеннером (Kenner, 2004a) у молодих осіб, які мають двомовну грамотність китайською та англійською, арабською й англійською, а також іспанською й англійською мовами. Сім'ї бачили двомовну грамотність як створення локальних мереж і глибоких зв'язків у розширеній сім'ї, засобі дитячої успадкованої й культурної ідентичності, а також розширенні навчальної програми школи.

Батьки, брати і сестри, як правило, є важливою ланкою для розвитку мультилінгвальної грамотності учня. Вони часто забезпечують «екосистему» грамотності, де є взаємна підтримка (напр., діти допомогають батькам з письмом англійською мовою), адаптивність та лінгвістичне виживання і поширення. Різні мови можуть мати на увазі різні ролі (Кеннер (Kenner, 2004a)). Наприклад, **старші брати та сестри** можуть допомагати зі шкільними уроками, батько може допомогти з релігійною грамотністю, мати слухати, як її молодші діти читають книги оповідей однією або декількома мовами.

Практики грамотності школи можуть відрізнятися від домашньої, як проілюстровано в дослідженні Грегорі (Gregory, 1993, 1994, 1996). Школа може навчити батьків, що таке «гарні звички читання» у їхніх дітей, відображення шкільних практик грамотності та шкільної культури. Це **передбачає дефіцит** сімейних практик грамотності, які можуть бути необґрунтованими. Батьків розглядають як таких, кому не вдається передати досвід грамотності шкільного стилю і які роблять свій внесок у погану успішність дітей (Даніил-Вайт (Daniel-White, 2002); Едвардс і Нвемлі (Edwards & Nwenmely, 2000)). «Послідовники пояснень культурного дефіциту невдачі меншин стверджують, що домашні умови меншин не забезпечують достатньої інтелектуальної стимуляції для нормального розвитку своїх дітей» (Даніил-Вайт (Daniel-White, 2002 : 31)).

Немає мови без грамотності, і мультилінгвальна грамотність та знання мають тенденцію бути невидимими за умови домінування англійської мови (Кеннер (Kenner, 2000)). Вчителі, які відвідують такі родини, можуть не знайти ніяких книжок для використання в класі, але пропускають повз увагу газети, релігійні тексти, списки покупок, календарі, картки, відео і використання інтернету, які створюють різний, але багатий фон грамотності. Коли діти розпочинають ходити до початкової школи, їхні світи грамотності можуть бути проігнорованими (Борн (Bourne, 2001a)), бо зроблено акцент лише на одній грамотності (напр., шкільна англійська мова). Для двомовно грамотної дитини

і батьків це може виглядати середовищем, позбавленим мови (Кеннер (Kenner, 2000)).

Замість цього, батьки мови меншини можуть справді мати високу мотивацію до грамотності своїх дітей і цінувати її як ключ до професійної й економічної мобільності. Маргіналізовані групи іммігрантів можуть «розглядати грамотність та шкільну освіту як ключ до мобільності, до змін свого статусу та запобігти тому, щоб їхні діти страждали, як вони» (Блекледж (Blackledge, 2000a : 4)).

Хасса-Кілер (Huss-Keeler, 1997) з'ясував у дослідженні в Північній Англії, що інтерес батьків до грамотності своєї дитини і допомога вдома можуть не бути очевидним для вчителя, який вважає невідвідування батьківських зборів деякими батьками ознакою відсутності їхньої зацікавленості. У мусульманській спільноті Гуджараті у Лондоні Шеддон (Sneddon, 2000a, 2000b) і Шеддон і Патель (Sneddon and Patel, 2003) виявив позитивне ставлення батьків до освіти, включаючи англомовну грамотність: «Дані з практики грамотності вдома виявили, що обидві групи усвідомлювали необхідність допомагати своїм дітяму навчитися читати англійською мовою, і більшість робили це регулярно (Шеддон (Sneddon, 2000b: 124))». Діти самі займаються багатьма прихованими діяльностями з власної ініціативи, як засвідчують спостереження в класі, сміттєзбірники, шухляди і шафи їх будинків» (Кеннер (Kenner, 2000)).

Дітей можна заохочувати принести **тексти з дому до класу**. Кеннер (Kenner, 2000) виявив: якщо заохочувати, діти будуть приносити календарі, газети, підручники, листи, відео і плакати їхньою рідною мовою. У результаті заохочення їхні батьки також **створять матеріал**, який можна відобразити, обговорити і використати під час навчання грамотності (напр., листи, листівки, плакати, буклети, рекламні проспекти, фотографії з підписами, алфавіт, діаграми). «Матеріали з грамотності, принесені в школу сім'ями, можуть бути ресурсом для цієї роботи, виступаючи як «домашні сторінки» для дітей у класі (Кеннер (Kenner, 2000: x)). Ще одиним кроком уперед є **запрошення батьків до класу**, щоб допомогти вчителю й учням створити мультилінгвальні тексти (напр., створення мультилінгвальної газети; практикуму зі спільної письмової роботи – див. Кеннер (Kenner, 2000).

Дельгадо-Гайтан (Delgado-Gaitan, 1990) окреслює три моделі **батьківської участі** в освіті дітей. Іншими відповідними типологіями батьківських ролей є шість типів партнерства між сім'єю, спільнотою і школою Епштейна (Epstein, 1992), і типологія вчителів як єдиних експертів, спеціалістів, які спрямовуюють пасивних батьків, і батьків як ключових осіб, що приймають рішення, підкреслюють Фредериксоне і Клейн (Frederickson and Cline, 2002).

По-перше, вплив сім'ї, модель сім'ї сприймається як прямий об'єкт впливу школи, і школа–родина встановлює максимально ефективні умови співпраці для навчання в школі. Де є «сильні» типи співробітництва в білінгвальній освіті, білінгвізм і двомовна грамотність можуть процвітати. У «слабких»

версіях білінгвальної освіти шанси двомовної грамотності зменшуються, бо вчителі і батьки об'єднуються для підкреслення мови більшості. Метааналіз впливів батьківської участі в академічній успішності учнів меншості Джейнеса (Jeynes, 2003) свідчить про значення і силу цієї моделі.

Блекледж (Blackledge (2000a, 2000b) говорить про те, що ця модель передбачає дефіцит мови меншості батьків, як він припускає, що є «правильні» практики грамотності. Вчителі повинні вчити батьків, так само як і учнів, змусту поняття грамотності, бо домашня грамотність є недостатньою. Він також вказує на те, що школи можуть самі виключити учнів і батьків зі співпраці, бо єдині законні діяльності грамотності – це ті, які вимагають розуміння мови більшості. Це може ізолювати учнів мови меншини та їхніх батьків, які не розуміють шкільного очікування, операцій або пріоритетів.

Модель шкільної реформи працює там, де батьки намагаються змінити школи і зробити їх більш уважними до батьків. Це добре зображується Мехіа (Mejia, 2002) в умовах різної ролі, яку відіграють батьки в японських «поверненнях» учнів занурення Канади, Колумбії та Австралії. Національний колективний приклад - канадські батьки у французькій організації, яка розпочала роботу в 1977 р. (Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998); Канадські офіційні успадковані мови, 2004). Мови меншин, однак, можуть відносно нечасто ставати активними і наполегливими, хоча їх голос дуже потрібен для забезпечення білінгвізму і білінгвальної освіти для дітей. Це не «звинувачення жертви», але часто такі мовні меншини мають статус, що сприймається як підлеглий і нижчий через економічну ситуацію, яка залишає їх безпорадними.

У **моделях кооперативних систем** батьки розглядають сім'ю, школу і спільноту як взаємозалежні, кооперативі, які функціонують як одне ціле. Батьки відіграють роль волонтера, оплачуваного працівника на неповне навантаження, викладача вдома, дорослого учня і помічника. Батьки дітей з мовою меншини відграють важливу роль у представленні грамотності вдома й у спільноті, особливо у «слабких» формах білінгвальної освіти.

Блекледж (Blackledge, 2000a) розширює цю модель до ідеалу повного зворотно-поступального рух між родиною і школою. «Школи можуть виступати каталізатором у процесі розширення прав і можливостей для дітей, їх сімей та їх учителів шляхом залучення батьків та інших членів сімей і спільнот у галузі викладання і навчання грамотності, спираючись на існуючу грамотність родини і громади (Блекледж (Blackledge, 2000a : 1)).

Важливий прояв процесів стосунків учитель – батьки демонструє Молл (Moll, 2001). Молл і його колеги з Університету Арізони використовували етнографічні дослідження спільнот учнів, щоб визначити навички, знання, досвід і інтереси мексиканських **домогосподарств**, що можуть бути використані на благо всіх у класі. Для багатьох мовних меншин, дітей та їх сімей відносини між школою і батьками є обмеженими або часто не існують взагалі. Однак Молл показує, як батьки та інші члени спільноти можуть багато чого запропонувати дітям у класах латиноамериканців. Такі люди можуть

доповнювати педагога, надаючи те, що Молл називає **«фонди знання»**, що є «культурними практиками і накопиченнями знань та інформації, які використовують домогосподарства, щоб вижити, вирватися вперед або процвітати» (Молл (Moll, 1992 : 21). Фонди знання в широкому сенсі означають будь-які знання, отримані поза школою, а не просто вдома, і стосуються того, як такі знання побудовані, змінені, збережені й розподілені (Гонсалес та ін. (Gonzalez et al., 2005); Мойе (Moje, 2008)).

Приклади засобів пізнання, які можуть бути використані школами, включають у себе інформацію про квіти, рослин і дерева, насіння, землеробство, розподіл води й управління, догляд за тваринами і ветеринарну медицину, економіку ранчо, механіку автомобіля і велосипеда, теслярські роботи, цегляну кладку, електропроводку та побутову техніку, фехтування, народні засоби, трав'яні ліки і природні препарати, акушерство, археологію, біологію і математику. Із занепадом багатьох світових мов і культур (див. розд. 3) збереження і трансформація фондів знань стали необхідними для збереження різноманітності і кольорів у світі. Поняття «фонди знань» також служить, щоб «розвінчати усталені ідеї домогосподарств робочого класу як позбавлених інтелекту або вартих уваги ресурсів» (Молл (Moll, 2001 : 23).). Мартін-Джонс і Саксена (Martin-Jones and Saxena, 2003) надають цінну аналітичну ілюстрацію Великобританії щодо того, як помічники викладачів, які є білінгвами мовами панджабі й англійської, використовують «фонди знання» у трьох мультиетнічних класах.

Крім того, вчителі можуть відвідувати батьків не лише для того, щоб передавати навчальну інформацію «зверху-вниз» і заручатися підтримкою для школи, а й щоб швидше дізнатися про культуру батьків і «фонди знання» та зрозуміти їх (Молл (Moll, 2001).). Вчителі ставлять питання; **батьки надають збережену мудрість.** Такі питання можуть бути про сімейну історію та спадщину, соціальні мережі, виховання дітей, релігію, використання мови й очікування від освіти. Вчителі є учнями, батьки - вчителями.

Молл (Moll, 2001: 17) також наводить думку, що «особливо важливо задокументувати, як функціонують домогосподарства як частини більш широкої економіки у формальному і неформальному секторах економіки». Створення добрих соціальних стосунків з оточуючими також є частиною порядку денного. Іноді вчителі стають частиною соціальної мережі батьків (напр., відвідують весілля, дні народження), що свідчить про взаємну довіру. У результаті таких відвідин учителі можуть розвивати і змінювати зміст навчального плану.

Однак існують також сценарії, за яких стосунки батьки - вчителі є занепокоєнням або проблемою. Є багато ймовірних причин, чому деякі стосунки батьки - вчителі показують відсутність співробітництва, нерозуміння, відстань і навіть антагонізм між культурою родини і школи. Розуміння цих причин допомагає пояснити, чому багато дітей мовних меншин зазнають невдач у системі, мають високі показники відсіву і характеризуються відносно

низькою успішністю. Дослідження Блекледжа бангладеських сімей у центральній Англії (Blackledge, 2000a, 2000b) виявило, що матері відчували, що школа «не надто підтримувала їхні зусилля допомогати дітям у читанні книг, які вони привезли додому зі школи. Шкільні підручники дали додому маленьким дітям без будь-яких явних порад або інструкцій про те, як краще їх використовувати, ...так що батьки почувалися розчарованими і «безправними» (Блекледж (Blackledge, 2000b: 84)).

Такі сім'ї мовних меншини можуть бути соціально, культурно, економічно і педагогічно ізольованими від школи. Наприклад, інформаційний розрив між такими сім'ями і школою може потребувати подолання (Перес і Торрес-Гусман (Perez & Torres-Guzman, 1996)). Якщо батьки мов меншини не можуть розмовляти мовою більшості, якою розмовляють учителі в школі, це може посилити почуття безпорадності й ізоляції. Такі батьки не хочуть або не можуть обговорювати успіхи своїх дітей з учителем, не можуть або не хочуть ходити на батьківські збори й інші шкільні заходи. Хоча такі батьки можуть обговорити проблеми освіти своїх дітей один на один з учителем, усіх проблем і турбот не вдається позбутися, бо існує величезний розрив між школою і сім'єю. Деяких батьків може лякати високий статус школи, авторитетних вчителів і директорів шкіл, або вони вважають, що школи знають краще, і тому повинні діяти в односторонньому порядку у спілкуванні з їхніми дітьми.

У спробі показати, що може бути конструктивним рішенням для розширення можливостей таких батьків, Дельгадо-Гайтан (Degaldo-Gaitan, 1990) пояснює через етнографічне вивчення, як батькам запропонувати організуватися в группу лідерів і вчити один одного, як спілкуватися зі школами. Завдяки формуванню розуміння почалася мобілізація, мотивація і прихильність, а тому погляди і дії групи батьків були змінені. З часом **батьки** переконалися, що вони мають право, відповідальність і повноваження вирішувати академічні й соціальні проблеми своїх дітей і налагоджувати міцні стосунки зі школою для кращої успішності своїх дітей. Окремі батьки також зрозуміли, що вони повинні щось запропонувати іншим батькам, їхнім дітям і школі. Як батьки вони стали більш залученими, почали відчувати, що більше контролюють своє життя. Вони отримали владу. «Почуття некомпетентності створювало ізоляцію для батьків. Такі почуття повинні бути замінені визнанням здатності співпрацювати з іншими, перш ніж може виникнути активна участь (Дельгадо-Гайтан (Degaldo-Gaitan, 1990 : 158)).

У цьому дослідженні вихователь дошкільного закладу залучав заходи мексиканських сімей у класі і навчав батьків бути більш свідомими своїх взаємин з дітьми. Цей вихователь організував батьківський комітет, що залучав батьків до процесу прийняття рішень щодо діяльності в дитячому садку. Він також включив відомості про культуру учнів до повсякденної шкільної програми. Так вихователь створив культурно і педагогічно цілісний освітній

досвід між родиною і школою. Такий педагог стає важливим прихильником потужностей співробітництва між батькамии й учителями.

ВИСНОВКИ

У цьому розділі показано, що різні підходи до грамотності мають різні очікування щодо дітей-білінгвів, які пронизують національні і шкільні політики грамотності, забезпечення навчальних планів і класної практики. Одним із недавніх контрастів грамотності тільки мовою більшості (наприклад, англійською) порівняно з акцентом на місцевих, регіональних грамотностях, можливо, призводять до «множинної грамотності», коли різні користувачі використовують грамотність у різних контекстах.

Школи є потужним «постачальником» грамотності і диктують, що саме вважати правильною мовою, правильними ідеями і відповідними знаннями, які передаються через практику грамотності. Школами передаються чудові форми та види грамотності, необхідні для досягнення успіху в освіті; інші грамотності часто знецінюються (за винятком релігійної). Таким чином, на самооцінку і особистість дітей мови меншини може впливати те, яка грамотність є узаконеною в школі і які є ігнорованими або зневаженими.

Одним з очікувань від освіти є те, що діти набудуть навичок грамотності, щоб мати можливіть функціонувати як «добрі громадяни» у стабільному суспільстві. Контрастним очікуванням є те, що діти повинні набути влади, навіть політично активізуватися, стаючи грамотними. Діти мови меншини повинні вміти читати, наприклад, щоб зрозуміти пропаганду, і писати, щоб відстояти власні інтереси або протестувати проти несправедливості, дискримінації та расизму. Вони повинні читати світ, а не просто слово (Фрейре і Маседо (Freire & Macedo, 1987)).

Важливість різних підходів до грамотності і мультилінгвальної грамотності полягає в їхніх різних пропозиціях щодо ролі, статусу і самоствердження дітей і дорослих білінгвів. Чи грамотність виробляє гвинтики, які допомагають плавному ходу добре змащеного колеса? Чи грамотність «виробляє» учнів-білінгвів, активних у відстоюванні своїх прав на рівність потужності, гаманця і можливості? Основоположне питання грамотності, двомовної і мультилінгвальної грамотності є, таким чином, політичним. Коли досягнуто ясність у визначенні передбаченого використання грамотності для учнів-білінгвів, освітні аспекти, а саме підходи, методи та стратегії, стають більш раціональними.

У цьому розділі показана важливість грамотності і двомовної грамотності для розширення прав і можливостей учнів-білінгвів і їхніх спільнот. Аудиторні практичні аспекти не відірвані від навчальної і політичної політики; забезпечення освіти не можна розглядати у відриві від питань **влади,** які впливають на життя білінгвів.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Грамотність має безліч застосувань в умовах білінгвізму, мультикультурних спільнот: для навчання, громадянства, задоволення і зайнятості, наприклад.
- Культури, субкультури і населені пункти відрізняються у своєму використанні грамотності (напр., релігійні групи, передача цінностей та переконань, спадщини).
- Підходи до грамотності включають: підхід до навичок (функціональна грамотність), будівництво змісту, соціокультурну грамотність і критичну грамотність.
- Стиль передачі класної грамотності протиставляється критичному підходу, за якого питання влади, статусу, рівності і справедливості вирішуються за допомогою точки зору мови меншин.
- Стратегії в аудиторії для просування двомовної грамотності вимагають міждисциплінарних, спільних і персоналізованих підходів.
- Батьки є важливими як партнери у розвитку двомовної грамотності, в тому числі, коли використовують місцеві й сімейні «фонди знання».
- Коли заохочують двомовну грамотність серед дітей мов меншості, спеціальні навички і стратегії з першої мови переходять на іншу мову.
- Деякі діти-білінгви одночасно навчаються читати і писати обома мовами. Інших дітей навчають читати рідною мовою, перш ніж вони навчаться читати другою мовою (більшості). В освіті порядок занурення є зворотнім. Обидва ці підходи, як правило, призведуть до успішної двомовної грамотності. Контексти стають важливими в рішенні.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BLACKLEDGE, A., 2000a, *Literacy, Power and Social Justice*. Stoke on Trent: Trentham.

CUMMINS, J., 2000a, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J., BROWN, K. & SAYERS, D., 2007, *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Pearson.

EDWARDS, V., 2009, *Learning to be Literate: Multilingual Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N.H. (ed.), 2003, *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings.* Clevedon: Multilingual Matters.

MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), 2000, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

REYES, M. & HALCON, J., (eds), 2001, *The Best for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York: Teachers College Press.

WILEY, T.G., 2005c, *Literacy and Language Diversity in the United States* (2nd edn). Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, Illinois.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Відвідати школу, де є хоч якась увага до двомовної грамотності. Зробіть соціологічне дослідження (або усний чи письмовий звіт) хоча б однієї з таких шкіл:

а) Обговоріть з викладачем цілі такої двомовної грамотності. Чи повинен учитель відчувати, що ця двомовна грамотність є можливою або що грамотність однією мовою є важливішою?

б) Яке забезпечення читання двома мовами є доступним у класі? Скільки книг є різними мовами? Чи деякі з книг написані двома або більше мовами? Що таке стиль і зміст (напр., типу оповідань) книжки? Чи є відмінності (напр., колір, сучасність, рівень мови) між книгами двома мовами?

в) Поспостерігайте і запишіть, скільки часу йде на класне читання в школі. Скільки часу відведено для кожної мови?

г) Запитайте вчителів, на якому етапі і в якому віці вводиться читання кожною мовою у класі? Які існують варіації між учителями? Якого рівня досягнення мають бути в усному мовленні і читанні однією мовою, перш ніж впроваджувати двомовну грамотність? Чи впливає має інтерес дитини і ставлення на грамотність і двомовну грамотність?

д) Запитайте учнів про їхні погляди на уміння читати двома мовами. Спитайте учнів, скільки вони читають після школи і якою мовою або мовами? Які їхні улюблені книги і якій мові вони віддають перевагу?

е) Проводячи опитування, знайдіть приклади співпраці батьки – вчитель у процесі читання. Який вид взаємодії існує? Наскільки добре ви відчуваєте, що це працює? Як можна поліпшити ситуацію?

У чому відмінність і схожість практик грамотності в сім'ї та школі?

2. Працючи з учнями конкретного класу, створіть щось одне або декілька з такого (див. Блекледж (Blackledge, 2000a: 120 – 123)):

а) плакати для розміщення на стінах класної кімнати, в яких використані різні мови учнів і які мають особистісне значення для них;

б) класна газета з використанням різних мов;

в) буклет або брошура про школу для батьків їхньою успадкованою мовою;

г) переклад листів зі школи батькам мовою, якій батьки віддають перевагу, щоб використовувати вибрану батьками мову;

д) проілюстровані книги для дітей рідною мовою;

е) коротка драма, в якій використано більше ніж одна мова.

3. Спостерігайте за двома класами з різними програми грамотності для дітей мовної меншини. Як класи відрізняються? Які різні вірування і припущення про грамотності у двох класах?
4. Розробіть короткі програми, щоб проілюструвати, як критичну грамотність можна ввести учням мови меншини у 5, 6 або 7 класах.
5. Обдумайте ті випадки, коли ви (чи друзі) отримали введення однією мовою (напр., у класі, релігійному розташуванні), але працювали або відповіли (вихід) іншою мовою. Який вид обробки, на вашу думку, виник? Наскільки підсвідомим або свідомим був рух між мовами? Які були можливі вигоди і проблеми?
6. Вивчіть деякі книги двома мовами (напр., іспанська мова на одній сторінці, англійська мова на протилежній). Запитайте думку деяких учителів та їхніх учнів про такі книги. Складіть список плюсів і мінусів. Надайте власний аргументований висновок.
7. Відвідайте родину, де використовують дві або більше видів грамотності. Які ресурси грамотності використовують у побуті? Діти читають і пишуть різними мовами? Хто допомагає кожній дитині вдома, з якими мовами, якими заходами і коли? Опишіть «екосистему» мультилінгвальних грамотностей у цій родині, простеживши, чи батьки допомагають своїм дітям, роль братів і сестер у великій родини. Які відносини існують зі школою у взаємному розумінні багатьох видів грамотності?

РОЗДІЛ 15

ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ОЦІНЮВАННЯ І ТЕСТУВАННЯ БІЛІНГВІВ

ВСТУП

ОБДАРОВАНІ ДІТИ-БІЛІНГВИ І МУЛЬТИЛІНГВИ

ЧАСТОТА ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ У ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ

ЗАТРИМКА РОЗВИТКУ МОВИ

БІЛІНГВАЛЬНА СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

АЛЬТЕРНАТИВНІ ПРИЧИНИ ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ І ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ

ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЗМІЩЕННЯ ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ У ШКОЛАХ

ПРИКЛАД СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ

ОЦІНЮВАННЯ ТА ТЕСТУВАННЯ ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ

ПРИСТОСУВАННЯ

ТЕСТИ І ТЕСТУВАННЯ

ОЦІНКА РІШЕНЬ І ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 15

ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ОЦІНЮВАННЯ І ТЕСТУВАННЯ БІЛІНГВІВ

ВСТУП

У цьому розділі розглянуто дітей-білінгвів з особливими потребами, значення білінгвальної спеціальної, або інклюзивної освіти, а також роль оцінювання в ідентифікації, і зокрема неправильній ідентифікації, дітей-білінгвів.

Спеціальні, або особливі потреби мають багато різних прийнятних і менш прийнятних термінів, наприклад: інвалідність, вада, порушення, труднощі, розлади. Такі терміни позначають індивідуальні проблеми. Ідеться про дефіцит, а не проблему, що лежить поза особою, наприклад, у несправедливому суспільстві або спільноті. Ці терміни сконцентровано на людині, а не на соціально-культурних чинниках; одній особі, а не їхньому контексті; за інвалідністю, а не потенційними можливостями.

Визначення особливих потреб, які сприймаються як ті, що впливають на мову, змінюються від країни до країни, але можливим є включення таких елементів: комунікації, навчання (напр., дислексія та афазія, що розвивається), грамотність, низький рівень розвитку когнітивних, поведінкових та емоційних реакцій. Існує розходження між особливими потребами, які можуть оцінюватися за об’єктивними критеріями (напр., за зором і глухотою) і тими, де потрібне більш суб’єктивне, оцінне судження (напр., емоційні і поведінкові труднощі). Існує ризик упередженого оцінювання біженців, іммігрантів, тих, хто живе в бідності і розмовляє вдома мовою меншини. Наприклад, тенденція до поміщення іммігрантів у спеціальну освіту може посилюватися там, де існує суб’єктивне судження про їхній передбачуваний мовний дефіцит.

Звичайно, деякі діти-білінгви мають особливі потреби, зокрема й діти з «елітних» білінгвальних сімей (напр., українська мова – німецька мова), а також мовних меншин. Однак жодна з них не викликана білінгвізмом. Як коментують Фредеріксон і Клайн (Frederickson and Cline, 2002: 292), «єдині мовні труднощі, з якими стикається більшість дітей-білінгвів, виникають просто тому, що вони переважно живуть у монолінгвальному суспільстві». **Білінгвізм** не є причиною мовленнєвого або мовного порушення, аутизму, дислексії, афазії, що розвивається, важкого відхилення від нормального когнітивного розвитку, серйозних емоційних порушень або проблем з поведінкою (напр., див. про дислексію у білінгвів у Клайн і Фредеріксон (Cline & Frederickson, 1999), Піер і Райд (Peer & Reid, 2000) і Кормос і Контра

(Kormosh & Kontra, 2008)). Те, що людина є членом мовної меншини, може співіснувати в таких умовах, не є **причиною,** як буде показано нижче. Білінгви з особливими потребами так само стикаються з цими проблемами, якщо їх виховували як монолінгвів. Однак спеціальні білінгвальні потреби дитини можуть збільшити потреби в підтримці (напр., якщо навчаються у школі другою мовою).

ОБДАРОВАНІ ДІТИ-БІЛІНГВИ І МУЛЬТИЛІНГВИ

Особливі потреби можуть передбачати виключні обдарування і здібності (напр., високий IQ, високу творчість, видатні музичні, художні або математичні таланти; успіх у лідерстві або у спорті). Таких **обдарованих мультилінгвів і білінгвів** рідко обговорюють у літературі, і часто вони погано представлені в прискорених програмах для обдарованих (Вальдес (Valdes, 2003)). Найчастіше обговорення «дітей з особливими потребами» обертається навколо учнів з проблемами. Важливо визнати, що багато білінгвів мають **відмінну успішність**, дослідження учнів занурення (див. розд. 11) свідчить про те, що білінгвізм пов'язано з посиленими досягненнями. Аналогічно розділи 7 і 8 описують **когнітивну обдарованість**, властиву багатьом білінгвам (напр., метамовні здібності, творче мислення). Такі приклади показують відмінність між тими білінгвами, які розвивають мовні обдарування завдяки своєму білінгвізму чи мультилінгвізму, і тих білінгвів, чиї академічні, художні, наукові або музичні здібності менш пов'язані з їхнім білінгвізмом, який теж може впливати на їхній успіх.

Дослідження Вальдеса (Valdes, 2003) показує конкретну **мовну обдарованість** багатьох учнів-білінгвів, які виступають як **талановиті перекладачі**, особливо в сім'ях іммігрантів (див. розд. 5). У збірнику матеріалів Кастеллано і Діаса (Castellano and Diaz, 2002) розглянуто ідентифікацію, оцінювання і навчання в класі обдарованих білінгвів у США, зокрема й основні характеристики набору і підготовки вчителів для таких учнів. Увага до обдарованих мультилінгвів і білінгвів допомагає реконструювати негативні ярлики «лікування» і «дефіциту», які навісили на білінгвів в останні десятиліття.

Синдром Аспергера, як правило, поєднує обдарованість та проблеми. Альберт Ейнштейн, композитор Бела Барток і піаніст Гленн Гулд – усі мали синдром Аспергера. Ці постаті ілюструють той факт, що люди з синдромом Аспергера дуже часто є розумними і художньо обдарованими. Але таким людям часто бракує розуміння відповідної соціальної поведінки і інтерпретації їхніх емоцій. Учителі та інші фахівці можуть звинувачувати білінгвізм у ранніх ознаках синдрому Аспергера, і рух до монолінгвізму часто розглядають як розв'язання цієї проблеми. Але навряд чи це буде мати місце.

Практично відсутні дослідження щодо взаємозв'язку аутизму й білінгізму або синдрому Аспергера та білвнгвізму. Але монографія Рубіней (Rubinyi,

2006) про її сина з синдромом Аспергера дає хоча б початкове розуміння проблеми. Її син Бен став білінгвом англійською та французькою мовами через застосування підходу «один із батьків – одна мова». Рубіней бачить певні переваги білінгвізму для дитини, яка має проблеми проявляти гнучкість і розуміти існування різних поглядів. Те, що існують два різні способи описати той самий об'єкт чи поняття, використовуючи дві мові, збільшує сприйняття довкілля. Використання двох мов спонукає дитину розглядати альтернативні шляхи розв'язання кількох проблем (їжа, спорт, транспорт). Рубіней (Rubinyi, 2006) переконана, що завдяку тому, що мозок Бена є білінгвальним, він має шанс навчитися писати до того, як синдромом Аспергера стане очевидним. Крім того, акцент на синдромі Аспергера означав, що Бен засвоїв словниковий запас дуже швидкими темпами з майже ідеальними інтонаціями носія мови. Це є прикладом того, як обдарованість і особливі потреби взаємодіють і не обов'язково виступають окремими темами.

ЧАСТОТА ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ У ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ

У Сполучених Штатах існує думка, що **діти-білінгви найбільш представлені** у спеціальній освіті (Артайлс і Клінгер (Artiles & Klingner, 2006); Родос та ін. (Rhodes *et al.,* 2005); Руеда і Віндмуеллер (Rueda & Windmueller, 2006)). Наприклад, перше дослідження Мерсера (Mercer, 1973) виявило, що мексиканські американці у 10 разів більш імовірно будуть представлені у спеціальній освіті, ніж білі американці. У США приблизно 1 з 10 студентів визначають для здобуття спеціальної освіти, уважається, що приблизно 6 % учнів мають обмежені можливості для навчання (Донован і Крос (Donivan & Cross, 2002)). Але, безумовно, існують відмінності у різних країнах і штатах США (Артилес і Ортіс (Artiles & Ortiz, 2002)). Наприклад, ті, хто вивчає англійську мову в спеціальній освіті, становили понад 25 % у Массачусетсі і Південній Дакоті до менш ніж 1 % у Мериленді і Південній Кароліні. Національна дослідницька Рада США провела дослідження учнів меншин у сфері спеціальної освіти і припустила, що американські індіанці були непропорційно високо представлені як ті, хто має обмежені навчальні можливості (Донован і Крос (Donovan & Cross, 2002)). Таке непропорційне представлення часто відбувається через необ'єктивні практики (див. далі).

Завелике представництво – це не єдиний сценарій. Наявна також **недостатня представленість**, особливо у Сполучених Штатах і округах, де учні мови меншини становлять порівняно невеликий відсоток населення (Артилес (Artiles, 2003)). Стосовно Великобританії Клайн і Фредеріксон (Cline and Frederickson, 1999) показали, що ідентифікація людей, які страждають дислексією, а також є білінгвами, часто пропускається. Якщо вчителі ігнорують білінгвів або не спостерігають за ними, то їх не можна розміщати у звичайні процеси оцінювання.

Департамент освіти США (2004) підрахував, що 9 % усіх, хто вивчає англійську мову, мають проблеми з навчанням. З усіх дітей у спеціальній освіті США 8 % тих, хто вивчає англійську мову і має труднощі з навчанням, це приблизно 357 000 дітей. 24 % тих, хто вивчає англійську мову і має труднощі в навчанні, було класифіковано як таких, хто має мовленнєві/мовні порушення. Це актуалізує питання про те, чому діти мови меншини можуть потребувати спеціальної освіти, чому діти-білінгви мають особливі потреби, чи білінгвізм деяких учнів приводить до мовних та комунікаційних розладів (напр., затримки мови).

Неправильним є припущення, що білінгвізм призводить до труднощів у мові і в спілкуванні (напр., затримки мови). Результати різних досліджень не поєднують такі проблеми з білінгвізмом (Лі Вей та ін. (Li Wei *et al.*, 1997)). Такі думки, швидше, виникають із забобонів і незнання результатів лінгвістичних і когнітивних досліджень. Комунікативні **відмінності** дітей-білінгвів потрібно **відрізняти від** комунікативних **розладів**. Нездатність усвідомити цю важливу відмінність почасти приводить до помилок в оцінюванні та категоризації. Наприклад, дитину-білінгва часто оцінюють за її більш слабкою, другою, мовою. Відтак, неточно вимірюють розвиток мови і загальний когнітивний розвиток. У США і Великобританії дітей іммігрантів часто оцінюють через англійську мову та їхній рівень знань з англійської мови. Їх рівень мовної та когнітивної компетенції іспанською, в'єтнамською, хмонг, корейською, кантонською, турецькою, тагальською, генгалі, панджабі, наприклад, ігнорують.

У результаті таких дітей можуть класифікувати як тих, які мають «мовні труднощі» і, можливо, через несправедливу імплікацію, як тих, що мають «труднощі з навчанням». Замість того, щоб їх розглядали як білінгвів, що розвиваються або народжуються (тобто дітей з гарним знанням першої мови, які перебувають у процесі оволодівання другою мовою більшості), їх класифікують як тих, хто має «обмежене володіння англійською мовою» (обмежений рівень володіння англійською у США) або навіть «загальні труднощі з навчанням». Їхні нижчі результати тестів з другої мови (напр., англійської) помилково визначають як «дефіцит», або «труднощі», які можливо виправити деякими формами спеціальної освіти. У США однією з проблем є те, як розрізнити учнів, які намагаються навчитися читати і писати англійською через свої обмежені здібності англійською, і тих, хто має додаткові освітні потреби, або «труднощі з навчанням» (Клінгнер і Гаррі (Klingner & Harri, 2006); Клінгнер та ін. (Klingner *et al.*, 2006); Клінгнер та ін. (Klingner *et al.*, 2008).

Затримку мови особливо часто пов'язують з білінгвізмом, що й ілюструє, як можуть виникати упередження й непорозуміння.

ЗАТРИМКА РОЗВИТКУ МОВИ

Особливу патологію у дітей («затримку розвитку мови») часто помилково приписують білінгвізму. Затримка розвитку мови виникає, коли дитина дуже пізно починає говорити або відстає від однолітків у розвитку мовлення. Оцінки дітей молодшого віку, які відчувають затримку мови, варіюються від 1 з 20 до 1 з 5 дитячого населення. Такі різні оцінки частково відображають, що деякі затримки розвитку є короткими і ледь помітними, тоді як інші є більш серйозними.

Затримка розвитку мови має **різноманітні причини** (напр., аутизм, важке відхилення від нормального розвитку, церебральний параліч, фізичні проблеми (напр., вовча паща), психологічні проблеми, емоційні труднощі тощо). Однак приблизно у двох третинах усіх випадків точна причина затримки розвитку мови не відома (Лі Вей та ін. (Li Wei *et al.,* 1997)). Діти, які з медичного погляду є здоровими, не позбавленими слуху, з нормальним IQ і пам'яттю, які не є соціально позбавленими або емоційно нестійкими, можуть мати затримки розвитку, коли починають говорити, можуть повільно розвиватися або мати проблеми в особистісному вираженні. У таких випадках найкраще шукати професійної допомоги фахівців. Логопеди, клінічні психологи, педагоги-психологи, радники або лікарі можуть поставити експертний діагноз і запропонувати варіанти лікування проблеми. Дуже важливо, щоб такі професіонали мали уявлення про природу білінгвізму клієнтів, яких вони консультують і лікують.

Іноді фахівці через найкращі наміри ставлять неправильний діагноз, нібито білінгвізм є причиною затримки розвитку мови. Якщо причини невідомі, білінгвізм може здатися ймовірною причиною затримки розвитку мови. Існує поширена думка, що виховання дітей двома мовами призводить до затримки розвитку мови. Проте доказів цієї хибної думки не існує (Лі Вей та ін., (Li Wei *et al.,* 1997)).

Учителі, психолог, логопед, консультант і батьки приймають рішення, що робити, якщо у дитини-білінгва відносно сильна затримка розвитку мови. Чи відмова від однієї мови поліпшить, погіршить або не матиме жодного ефекту на мовленнєвий розвиток такої дитини? Ураховуючи, що причина проблеми може бути невідомою, часто переважає інтуїція і припущення, а не «наука». Дослідження в цій галузі лише розпочинаються.

Припустимо, що професійні консультації мають змінюватися від білінгвізму до монолінгвізму. Одразу постає питання, на **якій мові** сконцентруватися, якщо поставлено діагноз сильної затримки розвитку мови. Небезпека полягає в тому, що батьки, учителі та інші спеціалісти захочуть зробити акцент на важливості мови більшості. У США, наприклад, часто радять дитині «дієту» з англійської мови (вдома й особливо у школі). Мовою школи і успіху, зайнятості і можливості визнають лише мову більшості. Часто радять рідну мову меншини замінити мовою більшості.

Навіть, якщо фахівці визнають, що білінгвізм не є причиною проблем дитини, деякі рух від білінгвізму до монолінгвізму розглядають як можливість поліпшити цю проблему. Причиною, звичайно, уважають те, що скасовані «додаткові вимоги» білінгвізму полегшать навантаження дитини. Наприклад, якщо в дитини існує емоційна проблема або діагностовано стан затримки розвитку мови, якою б не була причина, спрощення мовних вимог можна розглядати як один із шляхів розв'язання або зменшення гостроти цієї проблеми. Явна складність білінгвального життя полегшується монолінгвізмом. Чи раціональне і відповідне це рішення?

Існує багато прикладів, коли зміна білінгвізму на монолінгвізм жодним чином не впливає на розвиток мовлення. Наприклад, якщо здається, що дитина повільно говорить без жодної очевидної причини або має низьку самооцінку, видалення однієї мові навряд чи уможливить який-небудь ефект. Навпаки, різкі зміни в освіті або сімейному житті можуть посилити проблему. Дитина може бути засмученою, якщо різко змінити мову у школі чи сім'ї. Якщо той, хто любив, виховував дитину або дбав про неї однією мовою (напр., мовою меншини) раптом використовує лише іншу мову (напр., мову більшості), це може негативно вплинути на емоційний стан дитини. Асоціативно дитина може відчувати, що любов і турботу змінили. Таке миттєве перемикання може мати болючі наслідки для дитини із затримкою розвитку мови. Рідну мову забороняють, мову сім'ї неявно висміюють і зневажливо ставляться до комунікативного середовища спільноти. Саме **рішення може посилити проблему.**

Альтернатива полягає в тому, щоб зберігати **рідну мову**, якщо це можливо прагматично. Навіть якщо дитина повільно розвивається цією мовою, має повільний прогрес, мова є способом, найкраще відомим дитині. Якщо дитина змушена перейти на мову більшості, її шкільне життя стає менш проблемним. Отже, у більшості випадків недоцільно переходити від білінгвізму до монолінгвізму, але вважати, що ця пропозиція є абсолютною й однозначною, небезпечно. Коли є затримка розвитку мови, можуть виникнути кілька ситуацій, у яких максимальний досвід однією мовою є найкращим рішенням. Наприклад, коли одна мова є надійнішою і більш розвиненою, ніж інша, то, можливо, розумно сконцентруватися на розвитку сильнішої мови.

Це не означає, що шанс білінгвізму втрачено назавжди. Якщо або коли зникає затримка розвитку мови, іншу мову можна **повторно ввести.** Якщо дитина із затримкою розвитку мови, справді, не любить використовувати (навіть коли до неї звертаються) конкретну мову, тоді родина може вирішити приєднатися до потреб дитини. А вирішивши проблеми з поведінкою та мовою, «відхилену» мову можна повторно ввести, якщо це послідовно пов'язано з приємними враженнями.

Будь-який тимчасовий рух від білінгвізму до монолінгвізму не можна розглядати як єдине рішення. Акцент на зміні мови як єдиному засобі захисту від проблем дитини є наївним і небезпечним. Наприклад, емоційні проблеми,

що викликають затримку розвитку мови, можуть потребувати змін моделей поведінки у школі чи сім'ї. Затримка розвитку мови може потребувати візитів до логопеда для консультації про мовну взаємодію між дитиною і значущими в її житті дорослими. Тимчасовий монолінгізм є одним із компонентів у списику змін, які пробують, щоб вирішити мовні проблеми дитини. Важливо підкреслити, що в більшості випадків на затримку розвитку мови збереження білінгвального підходу істотно не впливає.

Арділа і Рамос (Ardila and Ramos, 2007: 207) прийшли до загального висновку щодо дітей-білінгвів із мовними порушеннями: «Як і очікувалося, діти показали труднощі в обох мовах, але їхні труднощі були аналогічними тим, які показали монолінгвальні носії кожної мови, які мали специфічні мовні порушення. Мабуть, у цій популяції, вивчення другої мови не є додатковим тягарем, і хоча ці діти можуть ніколи повністю досконало не оволодіти обома мовами (як носії-монолінгви з особливими мовними порушеннями можуть ніколи повністю не оволодіти своєю однією мовою), вони, імовірно, скористаються багатьма перевагами того, що є білінгвами у своїй спільноті».

Аналогічно Мартін (Martin, 2009: 69–70), використовуючи соціокультурний підхід до мовних обмежень, стверджує, що «білінгвізм не викликає мовних труднощів. На противагу раннім публікаціям, які пов'язують мультилінгвізм із мовною патологією, нещодавні дослідження показують, що розвиток двох мов – це позитивний досвід для дітей-білінгвів з мовними труднощами.

БІЛІНГВАЛЬНА СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Для спеціальної освіти дітей-білінгвів створені **різноманітні** інституційні механізми. Це школи спеціальної освіти (резидентів і нерезидентів), підрозділи спеціальної освіти, приєднані до загальноосвітніх шкіл, класи зі спеціальними ресурсами у загальноосвітніх школах, окремі програми (напр., для додаткової допомоги в розвиткові мови й мовленні та управлінні своєю поведінкою) і спеціальна допомога викладачів, фахівців-практиків або допоміжного персоналу в «звичайних» класах. Наведені форми мають інтегрувати таких дітей у загальну або «інклюзивну» освіту. Якою мірою таке середовище буде білінгвальним або монолінгвальним варіюється в межах і через регіональні й інституційні механізми. Білінгвальний або монолінгвальний статус буде залежати від забезпечення навчання (матеріального, людського і фінансового), від типу і ступеня потреб або умов спеціальної освіти, ступеня володіння обома мовами, здатністю до навчання, віку, соціальної та емоційної зрілості, ступеня успіху в будь-якій із попередніх розміщень у школах і відповідно до бажань батьків і дитини.

Коли дітей-білінгвів або дітей мови меншини оцінили як таких, що мають спеціальні потреби, деякі педагоги стверджували, що потрібно їх навчати виключно мовою більшості, яка домінує. У США іноді дають поради, що дітей

латиноамериканців та інших мовних меншин з особливими потребами слід навчати в монолінгвальних, спеціалізованих англомовних школах. Аргументом вслужить те, що такі діти будуть жити в англомовному суспільстві.

Багато дітей-білінгвів з особливими потребами матиме вигоди від **білінгвального забезпечення** та від монолінгвальної освіти. Прикладом таких дітей із спеціальними потребами є діти іммігрантів, які нещодавно прибули. Розміщення такої дитини в класі, де він або вона не говорять мовою аудиторії (напр., англійська мова в США), може лише збільшити невдачі і призвести до низької самооцінки. Щоб бути освіченою, дитині потрібне початкове навчання переважно першою мовою, із шансом стати білінгвом.

Багато дітей з особливими потребами здатні розвиватися двома мовами (напр., про дітей із синдром Дауна див. Кей-Рейнінг Берд (Kay-Raining Bird, 2007) і Кей-Рейнінг Берд та ін. (Kay-Raining Bird *et al.*, 2005). Більшість таких дітей не досягає того самого рівня володіння будь-якою мовою порівняно з їх однолітками в звичайних класах, але вони досягають функційних рівнів **оволодіння мовою у двох мовах відповідно до їхніх здібностей**. Те, що дитина стає білінгвом, не зменшує її досягнень в оволодінні навчальною програмою (напр., математикою і творчими мистецтвами).

Дослідження в Канаді показує, що менш здібні діти-білінгви мають деякі когнітивні переваги та переваги в навчальній програмі саме завдяки білінгвізму (Брук (Bruck, 1978, 1982); Руеда (Rueda, 1983)). Парадіс та ін. (Paradis *et al.*, 2003) з'ясували, що вісім дітей-білінгвів французькою й англійською мовами зі специфічними мовними порушеннями (special language impairment – SLI) були успішними у вивченні двох мов, принаймні в плані граматичної морфології. «Замість того, щоб демонструвати, що білінгвізм ускладнює оволодіння мовою в умовах порушення, діти в цьому дослідженні показали, що вони мали здатність вивчити дві мови, незважаючи на їхні порушення» (с. 125).

Так само, як і математичні здібності, грамотність і науковий розвиток може відбуватися більш повільними темпами, тому дві мови будуть розвиватися з різною швидкістю. Розмір словникового запасу і точність синтаксису може бути меншою в обох мовах, ніж для середньої дитини-білінгва. Тим не менш, коли такі діти рано оволодівають двома мовами, вони зазвичай спілкуються обома мовами, так само як і представники монолінгвальної спільноти однією мовою. Валар і Папагно (Vallar and Papagno,1993) виявили, що 23-річна жінка з синдромом Дауна стала трилінгвом з італійською (домінантною), французькою й англійською (оволоділа як другою і третьою мовами).

Це свідчить про те, що білінгвізм і трилінгвізм можливі, незважаючи на те, що фахівці часто рекомендують дітям з мовними і когнітивними проблеми стати монолінгвами. Коли такі діти живуть у білінгвальному або монолінгвальному середовищі, така рекомендація може ізолювати дітей від соціальної і культурної діяльності в суспільстві. Якщо їхні батьки невимушено використовують дві або більше мов, то природна структура

спілкування в сім'ї може не відбутися. Як доходять до висновку Кей-Рейнінг Берд та ін. (Kay-Raining Bird *et al.*, 2005): «перш, ніж обмежити використання однієї з мов, логопеди повинні надати належну підтримку дітям-білінгвам в обох мовах, щоб забезпечити оволодіння належним рівнем кожної мови залежно від їхніх можливостей» (с. 197).

Учня-білінгва часто розміщують у школу або клас після експертної оцінки, припускаючи, що потреби дитини не можуть бути задоволені шляхом включення до регулярних (тобто не спеціальних) занять. Якщо дітей розміщують до спеціальних освітніх класів, важливо, щоб вони отримували **переваги** з інших форм білінгвальної освіти: мовної компетенції двома мовами, бікультуралізму і мультикультуралізму та інших освітніх, культурних вигод та вигод самоідентичності і самоповаги. Про ці пільги вже йшлося в нашій книзі.

Однак, **включення** все частіше розглядають як більш пріоритетне послаблення сегрегації (Фредеріксон і Клайн (Frederickson & Cline, 2002); Мартін (Martin, 2009)). Сегрегація може обмежити доступ до освітніх можливостей. У Великобританії дітей, які не склали контрольний тест з англійської мови, іноді відокремлюють від основної шкільної програми та обмежують теми навчальної програми, їх уважають невдахами та ізгоями. Включення покликане боротися з будь-якою нетолерантністю до мови і культурних відмінностей, а також акцетувіати на нерівності, звільнивши учнів з загального освітнього процесу, тому ЮНЕСКО (1994) прийняла «принцип інклюзивної освіти, що передбачає прийом усіх дітей до звичайних шкіл, якщо немає вагомих причин чинити інакше». Таке включення означає особливі потреби білінгвів, які навчаються в загальній освіті і повністю беруть участь у навчальному плані. Учителі, фахівці-практики і асистенти вчителів для учнів з особливими потребами будуть працювати з такими дітьми у школі згідно з інклюзивною філософією. Крім територіальної інтеграції учнів-білінгвів з особливими потребами, включення робить спробу здійснити соціальну інтеграцію (д середовища однолітків) та інтеграцію навчальних планів. Соціальна інтеграція та відповідність загального навчального процесу особливим потребам дитини потребує добре підготовлених учителів, високої якості супутніх матеріалів, участі батьків і постійного контролю (Фредеріксон і Клайн (Frederickson & Cline, 2002)).

Важливо подивитися на поняття **включення** щодо дітей-білінгвів зі спеціальними потребами в історичній перспективі. Раніше вважали, що такі учні є «проблемою», яку потрібно «розв'язати» шляхом «лікування» (Артилес і Ортіс (Artiles & Ortiz, 2002); Мартін (Martin, 2009)). Згідно з концепцією включення всі діти можуть навчатися успішно в межах інтегрованої освіти, адаптованої до їхніх конкретних потреб. Освіта включення може збільшити позитивні очікування учнів з особливими потребами, їх вчителів, однолітків. На відміну від цього, поточна підзвітна ідеологія і система кваліфікаційного тестування мають тенденцію виключити або негативно відзначити культурнуі

лінгвістичну різноманітність учнів у загальноосвітній системі. Ескамілла та ін. (Escamilla *et al.*, 2005) та Менкен (Menken, 2008b) стверджували, що часто автоматично вважається, що, за результати важливих тестів, латиноамериканці і носії іспанської мови мають недостатню успішність і їхні мовні та культурні відмінності є основним мотивом.

Один приклад, який досі не обговорювався, коли діти «провалюють» навчання у звичайній школі через те, що їхній рівень знання мови недостатній для розуміння навчальних планів. Наприклад, у США деякі іспанськомовні діти у звичайних школах (досвід «поглинання») хоча і мають нормальні здібності, зазнають невдач у системі (напр., кидають школу, залишаються на другий рік, закінчують школу без атестата), тому що їх рівень знань з англійської мови недостатньо розвинутий, щоб осягнути більш важкий навчальний план.

Така ситуація створює очевидну дилему. Якщо дитину поміщують у яку-небудь форму класу спеціальної освіти, то її нібито таврують як таку, що має «неповноцінність» або «дефіцит мови». Такі класи можуть не сприяти білінгвізму. Часто, вони будуть підкреслювати думку, щоб діти стали компетентними мовою більшості (напр., англійською мовою в США). Така сегрегація може призвести до більшої уваги до другої мови, але результатом буде дискремінація мовних меншин. Класи спеціальної освіти перешкоджають тому, щоб у загальноосвітній школу друга мова поглинула дитину, але вони можуть перетворитис на відступ, що маргіналізує дитину. Чи будуть такі діти у спеціальних освітах реалізувати свій потенціал у навчальному плані? Чи вони матимуть ширший доступ до працевлаштування? Чи збільшиться сприйняття невдачі, бо дітей пов'язують з закладом для відсталих? Чи зменшаться можливості для досягнення успіху в школі, зайнятості і самоствердження?

Ідеальною для дітей у цій дилемі може бути освіта, що дозволяє їм почати і продовжити навчання рідною мовою. Другу мову (напр., англійську) також плекають, щоб забезпечити розвиток білінгвів, які зможуть спілкуватися з основними масами суспільства. У таких школах обидві мови розвинуті і використовують у навчальному плані. Такі школи уникають асоціацій спеціальної освіти з «лікуванням», або «компенсацією», або дефіцитом. Такі школи відзначаються культурним і мовним розмаїттям своїх учнів.

Але для загальної білінгвальної освіти іноді існує небезпека бути розглянутою як особлива форма освіти. Навіть коли «другу мову відкладають убік», відокремлюють від учнів які вивчають мови більшості на початковому етапі (напр., англійської мови в США), небезпека полягає в тому, що останню мову буде як і раніше оцінено як таку, для якої потрібна особлива, компенсаторна, корекційно-спеціальна освіта.

Можна також учня-білінгва з особливими потребами помістити в класи монолінгвальної спеціальної освіти, зважаючи на те, що немає нормальної білінгвальної освіти. Там, де учні мови меншини з особливими потребами є географічно ізольованими або унікальними, переважає прагматизм.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ПРИЧИНИ ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ І ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ

Наведено шість **причин особливих потреб і труднощів у навчанні для дитини** і розвитку її білінгвізму. Цей список, хоча і не є ні вичерпним, ні всеохопним, свідчить, що білінгвізм немає нічого спільного з проблемами в навчанні або не виступає первинною чи вторинною причиною цього.

1. Бідність і нестатки, недогляд та зловживання, почуття песимізму, безпорадності і відчаю вдома, велика сім'я чи спільнота можуть створити такі умови навчання, які утруднюють засвоєння нового матеріалу. Іноді такі труднощі відбивають забобони, помилкові судження і помилкові уявлення про переживання дитини вдома. Навчальна проблема може полягати в невідповідності між культурою, поглядами, очікуваннями від освіти й цінностями дому і школи. У розділі 14 цей варіант розглянули з посиланням на місцеву грамотність і варіації використання грамотності в етнічних групах і соціальному класі. Різні вірування, культура, знання і когнітивні підходи можуть бути девальвованими, якщо дитину відразу відзначити як таку, що має низький інтелект, академічну некомпетентність і низький потенціал. Представники соціокультурного підходу (Виготський (Vygotskian)) підкреслюють, що навчання є соціальним, культурним і пізнавальним (Мартін (Martin, 2009)).
2. Проблема може бути у **стандарті освіти**. Дитина зазнає труднощів у класі через погані методи навчання, відсутність мотивації, культурно чуже середовище, брак відповідних навчальних матеріалів чи проблеми у стосунках з учителем.
3. **Школа** може блокувати успіхи в навчанні або заважати їм. Якщо дитину навчають іноземною мовою, а рідну ігнорують, то це призводить до провалу й труднощів у навчанні. Одним із прикладів є деякі іспанськомовні діти у США. Записуючи таких дітей до школи, їх часто поміщають у класи лише з англійською мовою викладання. Вони повинні тонути або плавати в англійській мові. Деякі плавають, інші тонуть, і їх можуть уважати такими, що мають недоліки. Коли їх оцінюють у слабшій другій мові (англійській) більше ніж у їх сильнішій рідній мові (іспанській), їх маркують як таких, які потребують спеціальної або корекційної освіти. Отже, монолінгвальна шкільна система є відповідальною за недоліки навчання. Школи, які заохочують білінгвізм, імовірно забезпечують успіх у навчанні для однієї і тієї дитини.
4. До емоційних причин труднощів у навчанні відносять відсутність упевненості в собі, низьку самооцінку, страх невдачі і високу тривожність у класі.
5. Невдачі, частково викликані взаємостосунками дітей у класі. Наприклад, якщо група дітей підтримує погану поведінку одне одного, має низьку мотивацію до успіху, або якщо існує агресивна поведінка, забобони,

ворожнеча, расизм, соціальний поділ, а не єдність дітей у класі, навчальна етика може гальмувати розвиток дитини.

6. Інший випадок – коли існує невідповідність між очікуваним **градієнтом навчання** і рівнем здібностей дитини. Деякі діти вчаться читати більш повільно, ніж інші, навчаються читати добре, але протягом більш тривалого періоду. Менш здібні діти можуть вивчити дві мови в межах своїх можливостей. Інші діти відчувають специфічні труднощі у навчанні (напр., дислексія, неврологічні дисфункції, проблеми «короткочасної пам'яті», погані фізичні координації, проблеми концентрації уваги або мотивації). Жодне з цих специфічних труднощів у навчанні або інші мовні розлади не викликане білінгвізмом. Водночас діти-білінгви не можуть уникнути входження в такі групи. Білінгвальні сім'ї не зазнають такого самого впливу, як і інші сім'ї.

Поодинокими є випадки, коли труднощі в навчанні дитини-білінгва прив'язують до білінгвізму. Є випадки, коли дитину приймають до класу, а вона не має достатньо розвиненої мови, щоб впоратися з конкретними мовними навичками, яких вимагає навчальна програма. У тих випадках, коли дитина має прості розмовні навички двома мовами, але не може впоратися з навчальною програмою будь-якою мовою, мову можна пов'язати з труднощами в навчанні.

ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЗМІЩЕННЯ ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ У ШКОЛАХ

Діти-білінгви часто представлені в освіті для осіб з особливими потребами, що стається через практику оцінювання. Це завелике представництво може бути результатом як культурних, так і мовних зрушень у тестування і тестері, у реферальній практиці, погано підготовлених шкільних психологах та інших фахівцях або у використанні непідготовлених перекладачів (Родос та ін. (Rhodes *et al.,* 2005)).

Оцінюючи дітей-білінгвів, важливо пам'ятати три різні яскраво виражені аспекти їх розвитку: 1) рівень володіння першою мовою; 2) рівень володіння другою мовою і 3) наявність (або відсутність) фізичних, навчальних або поведінкових труднощів. Така триєдина відмінність дозволяє більш точно і справедливо оцінити спеціальну освіту.

Рівень учнів у використанні другої мови не повинен розглядатися як такий, що становить рівень розвитку мови дитини. Потрібно оцінювати розвиток дитини **першою мовою** (напр., шляхом спостереження, співбесід, тестів) з метою намалювати картину володіння мовою, а не картину вад, недоліків, картину потенціалу, а не дефіциту. Рівень володіння дитиною мови відрізняється від потенційних проблем в індивідуальних можливостях, яким необхідне спеціалізоване лікування (напр., порушення слуху). Ні мова і культура дому, ні соціально-економічні та етнічні відмінності не повинні

розглядатися як умови фізичних недоліків. Треба зібрати соціальну, культурну, сімейну, освітню та особистісну інформацію, щоб зробити правильний і надійний висновок і правильно розмістити дитину в загальну або середню спеціальну освіту (Мартін (Martin, 2009)). Це розглядається окремо в наступному розділі, присвяченому оцінці дітей-білінгвів.

Ключовим елементом оцінювання дітей мовних меншин є те, що їх потрібно **ідентифікувати, оцінювати та втручатися** на ранніх стадіях (Ортіс (Ortiz, 2002)). Більш ефективна профілактика або втручання потрібне якомога раніше (Артилес і Ортіс (Artiles & Ortiz, 2002); Донован і Крос (Donovan & Cross, 2002)). Часто системи оцінювання залучають до спостереження за невдачами дитини, щоб втрутитися. Підхід «чекати, щоб зазнати невдачі перед дією» означає, що відсутня ефективна рання підтримка, а пізніша допомога може знизити ефективність. Ця проблема ускладнюється, коли учні приїжджають із неблагополучних спільнот і відвідують школи з недостатніми ресурсами. Отже, важливим є раннє оцінювання, коли існують діти мови меншини.

ПРИКЛАД СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ

Під час перевірки рідної мови публічне **право** США (94–142) узаконює оцінювання, позбавлене культурного дискримінаційного характеру, щоб всі області для оцінювання учнів з «обмеженими можливостями» стали мультивимірними. Помилкові діагнози учнів-білінгвів у спеціальній освіті призвели до судових справ, у ході яких доведено, що учні-білінгви були помилково оцінені в їхній потребі спеціальної освіти (Мальдонадо (Maldanado, 1994)). У деяких випадках учителі не знали, як впоратися з дитиною, чия англійська мова була порівняно «слабкою». Лише на цій підставі вчитель вимагав особливого навчання для дитини з «обмеженим знанням англійської мови».

У США є **законодавство,** яке регулює відповідні процеси оцінювання тих, для кого англійська є додатковою мовою. Наприклад, Каліфорнійська справа 1970 р. «Діана проти Каліфорнійської державної ради освіти», яка базувалася на позові дев’яти мексикано-американських батьків, які протестували, що їхнім діти (для яких іспанська мова була домінантною) давали тести на визначення IQ англійською мовою. Тест IQ показав «нормальні» невербальні показники інтелекту, але дуже низькі вербальні IQ бали (такі як 30 на одну дитину). На підставі результатів цього лінгвістично і культурно недоречного IQ тесту мексикано-американські діти були поміщені до класів для «розумово відсталих». За попередніми дослідженнями було встановлено, що тестування повинне проводитися рідною мовою дитини (й англійською) та що невербальні IQ тести повинні бути більш справедливим вимірюванням IQ, ніж вербальні тести. Наслідком цієї справи стало збирання ширших даних про мову меншини

для дітей (а не прості тестові дані), щоб виправдати розміщення таких дітей у системі спеціальної освіти.

У 1975 р. публічний Акт освіти для всіх дітей з обмеженими можливостями узаконив на федеральному рівні, що всі процедури випробування і оцінювання мають бути недискримінаційними. «Недискримінаційність» означає використання тестів, що враховують культурні і мовні особливості. Такі процедури тестування мали застосовувати лише спеціально підготовлені члени **мультидисциплінарної** команди. Результати тестів, рекомендації вчителів, їхні спостереження за дитиною та інші відповідні відомості повинні створити мультипрофільний файл (портфоліо) доказів.

Така мультидисциплінарна команда не завжди є можливою, але це, як і раніше, найефективніша практика. Такі команди можуть складатися зі шкільного педагога-психолога, логопеда-дефектолога, соціального працівника, лідера учнів, які вивчають англійську мову, і вчителя учнів. Участь, а не виведення батьків з такого колективного процесі, є важливою, як і в збиранні **доказів,** відмінних від тестових балів, про учнівські сім'ї, побут, вивчення історії та способу життя спільноти / культурного способу життя.

Така судова практика США і закон показали відокремлення білінгвів з реальними труднощами в навчанні від тих білінгвів, чий рівень володіння другою мовою (напр., англійською) є нижчим, ніж середній рівень «носіїв мови». Останню групу не треба оцінювати як таку, що має труднощі в навчанні і тому потребує спеціальної освіти. Судовий процес також показав потенційну несправедливість щодо учнів-білінгвів: **помилкова ідентифікація** (а також недостатня ідентифікація або велика ідентифікація), неправильне розміщення, зловживання тестів та в результаті провал за розподілення у спеціальну освіту.

Страх судових розглядів з боку шкільних округів може привести до надмірного направлення учнів-білінгвів з реальною потребою у спеціальній освіті до загальної освіти. На початку 1980-х років у Каліфорнії існувала тенденція припускати, що занадто багато учнів мовних меншин потребують спеціальної освіти. Коли здавалося, що учні не отримують вигоди від навчання у «звичайних» класах, відповіддю стали класи спеціальної освіти. Або, якщо вчителі не були впевнені, що впораються з білінгвом, який має проблеми в поведінці або навчанні, улюбленим рішенням стало переведення до класів спеціальної освіти.

До кінця 1980-х рр. усе стало навпаки. Тенденція змінилася: почали **недооцінювати** особливі потреби дітей мовних меншин. Протиправне розміщення дітей у систему спеціальної освіти (надмірне направлення) призвело до того, що різні адміністратори стали з обережністю ставитися до розміщення у спеціальній освіті. Страх правової дії батьків і усвідомлення того, що засоби оцінювання часто мають низьку обґрунтованість, призвів до того, що адміністратори стали вагатися, чи розміщувати дітей-білінгвів у систему спеціальної освіти.

Коливання між надмірним і недостатнім направленням до спеціальної освіти робить точне оцінювання ключовим моментом. Проте точно оцінювати і розміщувати в різних школах не достатньо. Розроблення **ефективних стратегій навчання** і відповідного навчального плану для таких учнів має вирішальне значення (Гувер та ін. (Hoover *et al.*, 2008)), тому є потреба готувати вчителів для учнів-білінгвів у галузі спеціальної освіти. Просвіта батьків дітей-білінгвів з особливими потребами також має велике значення.

ОЦІНЮВАННЯ І ТЕСТУВАННЯ ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ

Розміщення білінгвів у спеціальну освіту і приписування їм навчальних труднощів, як правило, залежить від деяких форм оцінювання. Украй важливим для будь-якого психолого-педагогічного оцінювання дітей-білінгвів є справедливість, точність і широта. Форми оцінювання можуть бути різноманітними, зокрема тести, спостереження, співбесіди, портфоліо робіт і професійного судження. Отже, тести є просто однією з форм оцінювання. Тести часто зумовлюються складною структурою, у них перевіряється поведінка у стандартних умовах. Більше того, вони мають правила підрахунку балів і результат – числовий наслідок.

Тести, пропоновані дітям-білінгвам, часто служать для того, щоб підтвердити їхню «інвалідність», наявність «дефіциту» або відсутність вільного володіння другою мовою (Фігероа (Figueroa, 2002)). Оцінювання може дуже легко узаконити обмежені можливості учнів мовних меншин. Такі учні можуть отримати тавро після таких випробувань, наприклад, тому що тести підкреслюють очевидні недоліки в мові більшості і використовують бали монолінгвів для порівняння. Тести з англійської мови і IQ тести та тести, які проводять другою мовою для учнів США, є тому конкретним прикладом.

Незважаючи на законодавство, дискусії в науковій літературі і результати досліджень, у багатьох країнах білінгвів, як правило, дискримінують під час тестування й оцінювання, тому важливо розглянути складники такого зміщення і запропонувати конструктивну практику. Нижче розглянемо питання оцінювання дітей-білінгвів, які спілкуються і взаємодіють між собою.

1. Дітей потрібно оцінювати їх **сильнішою мовою**. В ідеалі дітей потрібно оцінювати як білінгвів – в обох їхніх мовах. Застосовані тести, прилади оцінювання і мова спілкування, використовувана під час оцінювання, повинні, за можливості, бути сильнішою мовою дитини. З’являється все більше число прикладів цього процесу: оцінювання валлійською мовою в Уельсі, мовою маорі в Новій Зеландії, корінними мовами американських індіанців (Газеркоул та ін. (Gathercole *et al.*, 2008); Pay (Rau, 2008)). Оцінювання на підставі результатів тестів слабшою мовою дитини може призвести до неправильної діагностики, створити помилкове враження про низькі здібності дитини і створити часткову необ’єктивну картину рівня розвитку дитини. Іноді це відбувається у Великобританії і США, де дітей-

білінгвів тестують англійською мовою, частково через наявність добре розроблених психометричних тестів. Такі тести можуть недооцінювати і неправильно представляти мову і когнітивні здібності дитини.

2. **Тимчасові труднощі**, на які наражаються білінгви, слід відрізняти від порівняно більших постійних труднощів, які заважають повсякденній активності та навчанню. Коротка затримка розвитку мови, тимчасова проблема пристосування іммігрантів і короткострокового затинання (ускладненого мовлення) є прикладом перехідних труднощів (П. М. Робертс (P. M. Roberts, 2007)). Дислексія, утрата слуху і високий нейротизм – ось випадки, коли більш довгострокові проблеми потребують утручання. У цьому простому розходження приховані різні і складні розміри і взаємодій. Такими є засоби для відрізнення тимчасових і довгострокових завдань.
3. Чи важливо використовувати бачення дитини **педагогами**, які спостерігали за нею в різних умовах навчання протягом тривалого часу. Що, на думку вчителів дитини, є коренем проблеми? Які рішення і втручання радять учителі? Чи мають учителі дитини план дій? Команда вчителів, які регулярно зустрічаються, щоб обговорити дітей з проблемами, є першою цінною спробою оцінити й вилікувати дитину. Така команда може бути шкільною групою, яка приймає рішення про звернення до інших фахівців (напр., логопеда, психолога, консультанта тощо).
4. Вибір **оцінювачів** для дитини впливатиме на оцінку (Ортіс і Єйтс (Ortiz & Yates, 2002)). Той факт, чи є експерти кваліфікованими фахівцями з тієї самої мовної групи, що й дитина, позначиться на успішності дитини (і, можливо, діагнозі). Сприйнятий вік, соціальний клас, могутність і стать оцінювача(ів) вплине на те, як дитина реагує і, можливо, на результати оцінювання. Процес оцінювання не є нейтральним. Хто оцінює, за допомогою яких пристроїв і на яких умовах – усе це впливає на зроблений висновок. Невідповідний оцінювач створює підвищений ризик зробити дві прості, але суперечливі помилки щодо дітей-білінгвів: 1) створення «помилкового позитиву», тобто діагностування відсутньої проблеми; 2) створення «помилкового негативу», тобто нездатність виявити проблему, якщо така існує. У розділі 2 коротко було розглянуто, як оцінювач впливає на результат оцінювання. В усному оцінюванні соціальний і культурний обмін створює як оцінювач, так і оцінюваний. Результат – це не просто індивідуальна зафіксована здатність, але й оцінювач і контекст.
5. Бувають випадки, коли тестування або оцінювання неможливо провести сильнішою мовою дитини. Наприклад, у команді оцінювання може не бути відповідних професіоналів-білінгвів, тести можуть бути недоступними рідною мовою дитини, **переклади** тестів можуть бути недостовірними і ненадійними. Тому іноді потрібні **перекладачі**, вони можуть виконувати цінні функції. Якщо потрібне тренування лінгвістичної, професійної компетенцій і компетенцій встановлення стосунків, оцінювання може бути

більш точним і справедливим. Перекладачі можуть також додати двозначності оцінюванню (тобто «підвищити» або «знизити» результати оцінювання на підставі певного пояснення).

6. **Результати тестів** (напр., освітні та психометричні тести), як правило, знаходяться поза контекстом і є менш складними. Аналогія допомагає проілюструвати цей важливий момент. Результати тестів – це як широта і довгота. Вони дають орієнтири на карті людських характеристик. Як стандарт виміру, який можна застосовувати на всіх картах, вони забезпечують початкову, швидку і миттєво порівняльну інформацію. Але уявіть найкрасивіше місце, яке ви знаєте (напр., оточене квітами озеро блакитного кольору посеред високих гір із зеленими схилами і крижаними вершинами). Чи вказівка широти і довготи цієї картинки дає повну інформацію, яка характеризує красу та своєрідність цього місця? Потрібна більша точність, щоб повністю дослідити і оцінити характер та якості дитини.
7. Батьки і педагоги повинні переконатися, що **мова, використовувана в тесті**, відповідає дитині. Переклад тесту (напр., з англійської іспанською) може створити недоцільну, «високу» мову. Кестер і Пенья (Kester and Pena, 2002) вказують, що може змінитися частотність слів, порядок слів, бо використання мови в різних сферах і граматика (напр., маркування гендеру) відрізняються в обох мовах білінгва. Крім того, різні варіанти іспанської мови, наприклад, можуть не відбивати тих особливостей, що використовують учні. Іспанськомовні батьки американців мексиканського походження захочуть провести тести мовою чикано або, принаймні, мексиканським варіантом іспанської мови, а не кубинським, пуерто-ріканським або кастильським варіантом іспанської. Після того, як іспанськомовні діти провели деякий час у США, їхня іспанська змінюється. Англійська впливає на їхню манеру говорити по-іспанськи, тому тест «стандартною» іспанською мовою часто буває недоречним. У тесті з іспанської мови мають обрати лише одну правильну відповідь, отже відбувається виьраковувння дітей за їхній білінгвізм і американську іспанську мову. Монолінгвальний стандарт іспанської мови буде недоречним для таких дітей-білінгвів.
8. Оскільки є мовні проблеми з тестами (як подано вище і буде продовжено нижче), важливо відрізняти мовний профіль дитини і **профіль діяльності** (Каммінс (Cummins, 1984a)). Профіль діяльності є важливішим, бо через нього намагаються зрозуміти ключові когнітивні, а не мовні здатності. Профіль діяльності дає змогу зрозуміти повний потенціал дитини, а не лише мовні здібності. Профіль діяльності дає змогу зрозуміти загальний потенціал дитини, а не лише мовний. Каммінс (Cummins, 1984a) продемонструвала цю **відмінність між мовним профілем і профілем діяльності** в тестах IQ, які часто використовують для індивідуального оцінювання, – Модернізована Шкала інтелекту для дітей Векслера (Wechsler Intelligence Scale for Children:

Revised – WISC-R. Діти-білінгви, як правило, отримують значно вищі бали з діяльності, ніж за вербальні субтести.

9. **Автентична мова** в кожній мові потребує загального оцінювання, а не просто окремих мовних навичок, позбавлених контексту. Таке подвійне мовне оцінювання може бути представлене окремо від оцінювання поведінкових або когнітивних труднощів. Рівні мислення і розуміння дитини потребують оцінювання, а не поверхового розуміння, почерпнутого з «наукового» тесту (напр., тест, що відповідає високим вимогам є повторним надійним тестом і взаємодіє з подібними тестами). Тести з «неавтентичної мови» занадто часто передають стиль навчальної програми, коли потрібно отримати правильну відповідь, і «навчання заради тесту» домінує над навчанням мислити і роботою в класі. Такі тести не відбивають рівня комунікативних здібностей дитини, як, наприклад, відбувається на ігровому майданчику, на вулиці, за сімейними вечерями, в особистих розмовах наодинці.
10. Діагностика повинна виходити за межі кількох простих тестів і залучати широку лінійку вимірювання і приладів спостереження. Діагностику потрібно проводити протягом тривалого часу й уникати миттєвого висновку і миттєвого діагнозу. **Спостереження** за дитиною в різних контекстах (не лише в класі) дасть більш цінний профіль (мови і поведінки) цієї дитини. Потрібно вивчати історію родини й освіти дитини, консультуватися з батьками і вчителями, іноді психологами, лікарями, вихователями, логопедами і соціальними працівниками (напр., у багатопрофільних командах). Потрібно збирати зразки дитячого природного спілкуванні, у якому дитина грає різні ролі в різних ситуаціях. Фігероа (Figueroa, 2002: 57) доводить, що потрібно набагато менше проводити тестів і набагато більше спостерігати за учнем:

    Найточніший висновок, чому ті, хто вивчають англійську мову, не розвиваються, можна зробити лише після спостереження за дитиною на збагаченому, ефективному класному занятті. Лише так можна відділити проблеми в навчанні, пов’язані з недоліками у викладанні та навчальному середовищі, від проблем, пов’язаних з інвалідністю.
11. Базові знання етнічної, культурної та мовної належності дитини є важливими для справедливого оцінювання, але цього може виявитися замало. Уміння інтерпретувати результати тестів і класифікацій багатозначно і мудро і, зокрема, приймати рішення на підставі результатів оцінювання потребує чуйного і співчутливого **розуміння характеристик спільноти, культури, сімейного життя та індивідуальності дитини**. Діти приходять до школи з дуже різним сімейним досвідом, адже в різних сім’ях виховували і цінували різні види компетенцій. Здібності, які цінують батьки, можуть бути відмінними від здібностей, набутих у школі.

    Наприклад, евристичне навчання та навчання через гру не виступає частиною всіх культур. У культурі може не заохочуватися дослідницький

склад мислення людини. Натомість дорослі дають авторитетні знання, які дитина повинна прийняти й засвоїти. Батьки можуть навчати грамотності у «поважному» стилі і очікують від дитини, що вона запам'ятає багато або всі Священні книги і повторюватиме їх без повного розуміння. Такі практики соціалізації родини і спільноти мають наслідки 1) для типу оцінювання, яке виявляє сильні і слабкі сторони дитини; 2) для отримання важливих доказів культури дитини; 3) для процесу оцінювання вчителя, психолога, логопеда, консультанта або іншого професіонала.

Отже, існує небезпека зосередитися виключно на оцінюванні дитини. Якщо дитину тестують, то припускають, що «проблема» перебуває всередині дитини. Тоді як **соціокультурний акцент** потрібно перенести на **причини поза дитиною** (Мартін (Martin, 2009)). Чи проблема в школі? Чи школа підводить дитину, відхиляючи здібності першою мовою і фокусуючись на неуспіхові другою (шкільною) мовою? Чи система шкільної освіти заперечує дитячу культуру й етнічний характер, впливаючи так на успіхи дитини в навчанні й самооцінку? Чи виконання навчального плану забезпечується на рівні, який знаходиться поза межами розуміння дитини або є культурно чужим для дитини? Шляхи розв'язання проблеми можуть полягати в змінах у школі, а не в дитині.

12. Небезпека оцінювання полягає в тому, що це призведе до втрати дієздатності, а не **розширення прав і можливостей** дітей-білінгвів (Каммінс (Cummins, 2000a)). Якщо оцінювання відділяє дітей від владних, домінуючих, головних груп у суспільстві, дитина може стати безправною. Оцінювання може призвести до категоризації до нижчих груп суспільства та аргіналізації. Натомість оцінювання повинно відбуватися в кращих довгострокових інтересах дитини. «Найкращі інтереси» означають не лише короткострокові освітні засоби, а й довгострокове працевлаштування та можливості примножувати матеріальні ресурси. Оцінювання повинно **виступати за** дитину, а не проти неї.
13. Оцінювання і тестування можуть здійснювати небажаний вплив на викладання і навчання. Учителі можуть «навчати для тесту», змінюючи зміст і підхід до навчання, для збільшення ймовірності доброго складання тесту дітьми, що покращує репутацію учителя і школи. Часто це називають ефектом впливу змісту запитань на екзамені на систему навчання (Чен (Cheng, 2005, 2008)). Тест не просто впливає, а навіть контролює те, що вивчають, як навчають і скільки часу витрачається на підготовку до тесту.
14. Також, як було розглянуто в розділі 2, оцінювання стосується влади й управління, що призводить до рішень щодо окремих учнів, педагогічних практик у класі, репутації школи та регіональної політики. Потужні політичні та освітні установи говорять про тести як науково і математично точні і правильні. Крім проблем оцінювання учнів із додатковими потребами в навчанні, також потрібно оцінити політику, владу та політичні рішення щодо практики оцінювання.

ПРИСТОСУВАННЯ

Акт США «Жодна дитина не залишена поза увагою» від 2001 р. (див. розд. 9) зупинив практику виключення учнів, які вивчають англійську мову, з великомасштабного оцінювання і доручив включити їх до загальнодержавного тестування (Абеді (Abedi, 2004); Менкен (Menken, 2008a, 2009); Райт (Wright, 2006)). Акт «Жодна дитина не залишена поза увагою» сприяв навчанню, коли учнів, яих вважають тими, хто вивчає англійську мову, не зараховують. Штати несуть відповідальність за те, щоб учні, які вивчають англійську мову, мали «адекватний щорічний прогрес» за результатами тестів, наприклад, оволодіння англійською мовою (усним мовленням і грамотністю). У такому оцінюванні учнів, які вивчають англійську мову в США, існує багато технічних і освітніх проблем (напр., невідповідність між штатами, якість тестів оцінювання, обмежений вибір змісту оцінювання, звуження навчального плану до «навчання задля тестування», тестові бали відбивають не лише індивідуальний прогрес учнів, а й не навчальні чинники, такі як бідність, якість викладачів (див. Каммінс та ін. (Cummins *et al.*, 2007); Менкен (Menken, 2008a)). Це тести «високих ставок», бо по закінченні середньої школи, учнів з кращими розміщують у старші класи, адеяких відсівають (Менкен (Menken, 2008b)).

Закон «Жодна дитина не залишена поза увагою» (NCLB) вимагає, щоб таких учнів «оцінювали достовірно і надійно й забезпечували розумне врегулювання оцінювання». Коли ті, хто вивчає англійську мову, проходять тестування англійською мовою у США, їм часто надають підтримку або застосовують **«врегулювання»** (Абеді та ін. (Abedi *et al.*, 2004)). Мета врегулювання - спробувати забезпечити справедливість (рівні умови) для всіх учнів. Урегулювання випливає з тестування дітей і додатковими освітніми потребами. Наприклад, для дітей з вадами зору використовують шрифт Брайля, для учнів з фізичними труднощами – комп'ютеризоване оцінювання, учням з дислексією надають додатковий час для виконання тестів, а також з різних причин надають довші або чисельніші перерви часу для тестування.

Прикладами **врегулювання** є спрощення англійської мови в інструкціях без зміни змісту, використання білінгвального словника і тлумачного словника, створення невеликих груп учасників тестування або окреме його адміністрування, надання додаткового часу для завершення виконання тесту, усний прийом (читання вголос), усна відповідь та вказівки мовою учня. У тесті можливі пояснення учням більш простою формою мови, надання більше часу для виконання, так що використання другої мови потрібне менше, а діяльність є більш продуктивною. В ідеалі це створює більш рівні умови для учнів, які вивчають англійську мову. Переклад рідною мовою учня інструкції щодо виконання тесту не завжди може допомогти, отже, «мовою навчального процесу» буде англійська.

Використання врегулювання є занадто дискусійною темою (Абеді та ін. (Abedi *et al.*, 2004)). Як ми можемо бути впевнені, що врегулювання (або яке саме врегулювання) мало бажаний результат? Дослідження у цій галузі тільки розпочинаються, і на основі «найкращого оцінювання» багато що регулювань для тих, хто вивчає англійську мову Однак здається, що скорочення у розбіжності в успішності між тими, хто вивчає англійську мову, і між носіями мови, відбувається при модифікації тесту з англійської мови (Абеді (Abedi, 2006, 2008)). Коли лінгвістичну складність зменшують, тоді учня більше оцінюють за змістом, а не незнанням англійської мови. Похибка вимірювання, або «шум», знижується. Наприклад, можуть бути внесені зміни щодо незнайомих слів, довгих і складних питань із багатьма відносними підрядними реченнями, використання пасивного стану та заперечних форм, які збивають з пантелику (Абеді (Abedi, 2006)).

Є багато й інших питань про **вплив врегулювання** на дійсність результатів тесту, напр., які саме студенти мають право на врегулювання і за якими критеріями і якими є кількісні переваги (навіть нечесна перевага), зумовлені різними врегулюваннями. Однак різниця в розбіжності результатів між тими, хто вивчає англійську мову, та іншими зменшилася завдяки таким урегулюванням (Абеді (Abedi, 2006, 2008); Абеді та ін. (Abedi *et al.*, 2004)). Ураховуючи, що бали тих, хто вивчає англійську мову, у середньому на 20-50 % нижчі, ніж у носіїв англійської мови (це має наступні ефекти на шкільні успіхи і невдачі, репутацію школи й окремі покращення оцінок, програми працевлаштування, самооцінки, нав'язування ярликів «невдах», закінчення старшої школи і відсів), потрібно ширше застосовувати врегулювання (Менкен (Menken, 2008a)).

ТЕСТИ І ТЕСТУВАННЯ

Нормативні **тести** часто використовують, щоб оцінити дитину (напр., для вступу до білінгвальних програм або їх завершення). Це означає, що експерт може порівняти результати з великою вибіркою так званих «нормальних» дітей. Експерт може вказати, наскільки дитина відрізняється від середньостатистичної. Багато таких тестів засновано на балах дітей, для яких мова більшості є «рідною». Отже, порівняння може бути несправедливим для дітей-білінгвів. Наприклад, тести щодо рівня володіння англійською мовою можуть мати «норми» (у середньому, і бали приблизно середні) на підставі результатів носіїв англійської мови (див. розд. 2). Це робить їх упередженими щодо білінгвів і призводить до стереотипів про окремі мови й етнічні групи.

Тестування білінгвів розвинулося з практики тестування **монолінгвів.** Білінгв - не просто сума двох монолінгвів, а унікальне поєднання й інтеграція мов. Мова конфігурації білінгвів означає, що, наприклад, мовну діяльність англійською мовою білінгва не можна порівнювати з англомовною

компетенцією монолінгва. Десятиборця не можна порівнювати зі спринтером на 100-метрову дистанцію виключно у швидкості бігу. Норми монолінгвів є просто невідповідними для білінгвів (див. розд. 1). Один приклад допомагає проілюструвати цей момент. Білінгви використовують мови в різних контекстах (галузях). Отже, вони можуть мати мовну компетенцію в різних частинах навчальної програми, з різних тем навчального плану і з різних мовних функцій. Однакові мовні здібності обома мовами трапляються рідко. Порівняння за монолінгвальними нормами передбачає такі рівні мови в усіх областях, мовних функціях і сферах навчального плану. Це несправедливо й упереджено.

Нормативні тести часто укладають білі американці англійського походження, які належать до середнього класу. Тестові завдання часто відбивають їх стиль мови і **культури.** Наприклад, використані слова, як-от «тенісна ракетка», «сніговик» і «кредитні картки» можуть бути незнайомі деяким іммігранти, які ніколи не бачили сніговика, не грали в теніс або не вболівали за гравців у теніс, ще не знають про культуру пластикових грошей. Оцінювання предметів, які відображають унікальний досвід навчання дітей мови меншини, виключені з тесту для дітей мови більшості або загальної освіти. Фокус на таких предметах зроблений в аналізі елементів раннього проекту тесту, який є «незв'язаним» із більшістю тестових завдань.

Нормативні тести є часто паперовими, іноді з множинним варіантом відповідей (відповідь обирають із списку запропонованих). Такі тести не вимірюють усі аспекти мови. Розмовну мову, наприклад, неможливо адекватно виміряти за допомогою паперового тесту.

Деякі нормативні тести подають результати в процентилях (особливо у США). Процентиль стосується відсотка дітей нижче (вище) за дітей, які проходять випробування. Наприклад, перебування на 40-й процентилі означає, що 39 % дітей отримали нижчі результати, ніж дитина, яка проходить випробування, а 60 % дітей цієї вікової групи отримали вищі бали за 40-ву процентиль дитини. Уважається, що всі діти мають бути розподілені серед 100 однакових за розміром груп. Процентилі часто використовують для вступу учнів до білінгвальних програм у США або після їх закінчення. Наприклад, учень може досягти 40-ї процентилі в тесті з англійської мови в загальноосвітньому класі. Який «поріг процентилі» використовувати для вступу або який потрібен після закінчення навчання, – це, по суті, довільне питання, яке залежить від політичних і освітніх рішень.

У США стандартизовані нормативні тести з оцінювання англійської мови використовують, щоб змінити клас і перекласифікувати учнів від тих, хто має обмежений рівень володіння англійською, або тих, хто вивчає англійську, до тих, хто вільно володіє англійською мовою (fluent English proficient – FEP). Рівні **перекласифікації** використовують для оцінювання ефективності району або школи в допомозі тим, хто вивчає англійську мову (Лінкуанті (Linquanti, 2001)). Такі тести зміцнюють ілюзію, що таким учням потрібно вивчити

англійську мову, щоб домогтися успіху в навчальному плані, і що навчальний успіх обов'язково буде (Лінкуанті (Linquanti, 2001)). Як уже обговорювалося в розділі 8, потрібен високий рівень володіння «англійською мовою для навчального плану». Якщо за результатами таких тестів учнів перемістять до іншого класу як тих, хто вільно володіє англійською мовою, занадто швидко, то може зникнути необхідна підтримка навчального плану, і тести можуть сприяти освітній несправедливості і невдачі.

Нормативні тести порівнюють одну особу стосовно інших. Чи це так важливо? Чи більш важливим виміром є те, що діти-білінгви можуть і чого неможуть робити в кожному предметі з навчального плану? Результат, що дитина перебуває на 40-й процентилі англійською мовою, не говорить батькам або вчителям дитини про те, якими є її сильні і слабкі сторони, можливості і потреби в англійській мові. Альтернативою є оцінювання, яке безпосередньо вимірює прогрес у кожній частині навчального плану.

Таке **оцінювання на матеріалі навчального плану** називають **критеріально-орієнтованим тестуванням**. Воно спрямовано на те, щоб установити рівень відносного володіння дитиною предметами навчального плану (Бейкер (Baker, 1995)). Критеріально-орієнтоване тестування покликане встановити, що дитина вже може робити і що буде новим етапом в її навчальному плані (напр., читання), де можливо досягти прогресу. Також можливо визначити проблеми, не обов'язково істотні психологічні проблемі чи проблем у навчанні, а певні слабкі сторони, які необхідно відновити, щоб сприяти концептуальному розумінню (напр., якщо дитина має проблеми в читанні певних сполук приголосних). Результати критеріально-орієнтованого оцінювання учнів-білінгвів надають батькам і вчителям більше корисної і важливої інформації. Завдяки їм батьки і вчителі дізнаютьсяв, чого дитина може досягти в предметі (напр., математиці), і який розвиток навчання має відбутися далі. Таке оцінювання дозволяє обрати для дитини індивідуальну програму.

Однак послідовність навчання, яка лежить в основі критеріально-орієнтованого випробування, може все ще відображати **культурну невідповідність** для дитини. Критеріально-орієнтоване оцінювання (зазвичай, але не обов'язково) передбачає наявність відносно лінійного, послідовного прогресу в навчальному плані (напр., у навчанні читанню, в розвитку навичок, у науці). Такий поступовий рух уперед прогресія може бути культурно відносним та культурно визначеним. Як відзначає Клайн (Cline, 1993: 63), «через їхній різний попередній досвід їхня навчальна ієрархія для конкретних завдань може існувати в різній послідовності (напр., щодо фонології та орфографії для навчання читанню), тому важливо оцінювати навчальний контекст і навчальний процес, які є адекватними, зрозумілими і значущими для дитини-білінгва.

ОЦІНКА РІШЕНЬ І ВИСНОВКИ

Альтернативним підходом до тестування є більш автентичний навчальний план. Підставою для плану стають результати і тип оцінювання, а також збільшене культурне та мовне усвідомлення білінгвів (Гамаян та ін. (Hamayan *et al.*, 2007)).

Автентичне оцінювання, що розвивається, і яке має лінгвістичну і контекстуальну ширину, стало особливо популярним (Гувер та ін. (Hoover *et al.*, 2008). Таке оцінювання створює поступове **портфоліо** унікального зростання дитини (напр., в обох своїх мовах). Портфоліо учня розкриє досягнення, що зростають, у вигляді **автентичної** діяльності (можливо, зі включенням спостережень персоналу). Якщо учень знає своє портфоліо, це збільшує його усвідомлення досягнень, які розвиваються, і він особисто усвідомлює свій прогрес. Фредеріксон і Клейн (Frederickson and Cline, 2002) стверджують, що частиною цього оцінювання є перспективи дитини (напр., сприйняття школи, спеціальні потреби, друзі, дім, почуття і майбутнє). Взаємодія між батьками і сім'ями є подальшим важливим виміром для оцінювання і рішення (С. Б. Гарсіа (S. B. Garcia, 2002). Продовженням цього є збирання інформації не лише про учня, а й про навчання, дизайн програми, сімейну динаміку, участь батьків, попередню освіту, крос-культурні очікування і доступні людські й матеріальні ресурси (Гамайан та ін. (Hamayan *et al.*, 2007)).

Екологічний підхід до оцінювання передбачає, що учні є частиною складної соціальної системи, і їхню поведінку можливо зрозуміти лише в контексті. Отже, оцінювання повинне бути прикладом спілкування учнів у різних контекстах і середовищах, зокрема й за межами класу. Це також означає збирання інформації про очікування сім'ї, друзів і вчителя про спілкування дитини. Приклади цього наведено в оцінюваннях процедури RIOT – Огляди всієї доступної інформації, інтерв'ю вчителів, друзів і родини, спостереження за учнем у кількох контекстах і тестування шкільної й омашньої мов (Мартін (Martin, 2009)).

Інший підхід до оцінювання, що недавно виник, **динамічне оцінювання**. «Динамічне» означає, що оцінювання є процесом, а не результатом. Досліджується посередництво між учителем і учнем через огляду їхньої спільної побудови навчання і взаєморозуміння того, що відбувається. Акцент роблять не лише на поточному рівні діяльності учня, а й на оцінюванні кращих засобів для полегшення подальшого навчання. Воно виходить за межі оцінювання, оскільки дитина вже вивчила мови для того, щоб дізнатися, яку нову мову їй потрібно вчити. За такого підходу оцінюють, як найкращим чином здійснювати підтримку навчання, щоб допомогти вчителю планувати уроки і співпрацювати з окремими учнями. Оцінювання дає найкращі результати у досвідчених учителів, які мають достатній рівень професійних

знань для того, щоб запобігати упередженому оцінюванню і отримати ідеї для підготовки домайбутніх уроків.

Радикальним рішенням для тестування є зміна оцінювання в межах (а не окреме від) зміни в очікуваннях щодо характеру і поведінки учнів-білінгвів. Це тягне за собою зрушення в політиці і політичних аспектах оцінювання білінгвів. Тести лише можуть полегшити симптоми проблеми, але не викорінити причину. Першопричина, як правило, є упередженням проти мовних меншин, які є ендемічними в багатьох суспільствах, що обгрунтовно несправедливими тестами. Оцінювання є передженим проти білінгвів у культурній і лінгвістичній формі, бо в нього неможливоь включати розуміння когнітивних сполук білінгвів. Цей факт стверджує й увіковічує різноманітні дискримінаційні уявлення про дітей мовних меншин.

Отже, оцінювання іноді виступає за своїм характером і метою, і формою, і через використання результатів доказом для **дискримінації** і **упередження** щодо мов меншин (напр., у США та Великобританії), які необхідно зберігати. Результати оцінювання ведуть до маргіналізації і демотивують, щоб виявити недостатню успішність і нижчу діяльність дітей мови меншини. Ці результати часто є відображенням низького статусу, упередженого ставлення і бідності багатьох мовних меншин. Оцінювання забезпечує нас усім необхідним, щоб очікувати, що учні мови меншини стануть таким, які самореалізуються і самовідтворюються. Зміна оцінювання не обов'язково розірве цей цикл, поки він є складником більш широкого реформаційного руху.

Непотрібно звинувачувати оцінювання в упередженості щодо білінгвів. Це частина, а не корінь причини дискримінації та упередженості щодо мовних меншин. Поки є автентичне і справжнє сприйняття мовного плюралізму у сфері мінімізації расизму і забобонів щодо етнічних меншин, незначні зміни в оцінюванні білінгвів можуть стати простим підтвердженням нижчого статусу і сприйня «недоліків» дітей мовних меншин.

Занадто часто роблять акцент на оцінюванні мовної компетенції білінгвів (або їх «обмеженого рівня володіння» як у тестуванні учнів, які вивчають англійську мову у США на основі тестів, таких як Платформа оцінювання англійської мови (English Language Assessment Battery – LAB)). Рідко оцінювання білінгвів у системі освіти зосереджено на інших значущих компетентністьх білінгва, таких як **компетенції,** пов'язані з працевлаштуванням (напр., для роботи в команді, ведення переговорів, роботи з людьми з різних культурних фонів), усний переклад і передача інформації, творче мислення, відповідальність, товариськість, самоконтроль і цілісність. Ці важливі «життєві навички» потрібні для успіхів у професійній діяльності, зміцнення почуття самоповаги і побудови кращого світу.

Багато з цих атрибутів дають підстави вважати, що білінгви можуть мати переваги над монолінгвами (напр., ведення переговорів, робота з людьми різних культур, інтерпретація та передача інформації, творче мислення). Якщо оцінювання білінгвів зосереджено більше на аспектах «зовнішнього світу»

і менше на мовних навичках мовою більшості у класі, можливо підвищити більш позитивний і сприятливий, продуктивний і конструктивний погляд білінгвів.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Діти-білінгви часто занадто представлені в спеціальній освіті, бо їх розглядають як таких, що мають мовний дефіцит. Як це не парадоксально, вони можуть бути також і недостатньо представлені з огляду на страх судових позовів за протиправне розміщення.
- Білінгвізм пов'язують з мовними і комунікативними розладами (напр., затримкою розвитку мови). Це не підтверджено жодними дослідженнями.
- Дітей-білінгвів спеціальної освіти обслуговують різні інституційні механізми, зокрема Школи спеціальної освіти шкіл, Спеціальні освітні підрозділи загальноосвітніх шкіл, класи загальноосвітніх шкіл зі спеціальними ресурсами, програми спеціальних занять і спеціальна допомога викладачів, фахівців-практиків або допоміжного персоналу в «звичайних» класах. Більшість дітей з особливими потребами отримають вигоду від білінгвальної спеціальної освіти, а не монолінгвальної спеціальної освіти.
- Оцінювання дітей-білінгвів покращується, коли є не лише тестування, а й і спостереження (у класі або поза ним), оцінювання на підставі навчального плану, культурне та мовне усвідомлення білінгвів і використання відповідним чином підготовлених експертів, які мають на меті розширити можливості таких дітей.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

ARTILES, A.J. & ORTIZ, A.A. (eds), 2002, *English Language learners with Special Educational Needs.* Washington DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.

GENESEE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M.B., 2004, *Dual Language Development & Disorders: A Hand-book on Bilingualism and Second Language Learning.* Baltimore: Paul H. Brookes.

HOOVER, J.J., KLINGNER, J.K., BACA, L.M. & PATTON, J.M., 2008, *Methods for teaching culturally and linguistically diverse exceptional learners*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

MARTIN, D., 2009, *Language Disabilities in Cultural and Linguistic Diversity*. Bristol: Multilingual Matters.
MENKEN, K., 2008, *English Learners Left Behind: Standardized Testing as Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
RHODES, R.L., OCHOA, S.H. & ORTIZ, S.O., 2005, *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*. New York: Guilford Press.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Проведіть інтерв'ю з батьками або вчителями учнів-білінгвів, які мають особливі потреби (бажано зібрати різноманітні погляди). Визначте точну природу цих особливих потреб. Дізнайтеся про історію освіти цього учня. Поцікавтеся, що ними керувало під час вибору мови у школі, і чи вони хочуть, щоб їхні діти були білінгвами в результаті шкільного навчання. Дізнайтеся, яку вони бачать цінність у використанні мов для дітей зі спеціальними потребами.
2. Знайдіть двох учнів, яких уважають, що вони мають «особливі потреби». Проведіть дослідження для кожного учня, щоб показати історію оцінювання і розміщення його в школі. Оцініть прийняті рішення, зазначаючи конкретні проблеми, що мають практичне значення.
3. З'ясуйте практику оцінювання у школах вашого району. Які практики існують на районному або шкільному рівні? Які тести використовують? Які наводять докази ефективності такого оцінювання? Хто проводить оцінювання? Як практики оцінювання впливають на учнів-білінгвів?
4. Досліджуючи двох або трьох учнів-білінгвів, створіть один або більше тестів для оцінювання, завдань або інших видів оцінювання. Проаналізуйте результати і профіль учнів а) у плані результатів випробувань, потім б) порівняйте результати тестування з іншою корисною інформацією, доступною про учня (напр., проведіть інтерв'ю з учнями).
5. Знайдіть учнів, яких можна назвати «обдарованим мультилінгвами/білінгвами». Яку форму обдарованості має кожен із них? Це учні, які отримують спеціальне навчання або перебувають у програмах для обдарованих? Який зв'язок між їхньою мовною здатністю і їхньою обдарованістю?

РОЗДІЛ 16

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ, БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА

ВСТУП

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ ЯК БІЛІНГВИ

ДВА ПОГЛЯДИ НА ЛЮДЕЙ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ. МОВА ЖЕСТІВ

НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 16

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ, БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА

ВСТУП

У розділі йдеться про особливу групу білінгвів, які формують власну мовну меншину, – це люди з вадами слуху. Білінгви з вадами слуху мають багато вад тих білінгвів, які чують. Висуваються різні погляди на білінгвів із вадами слуху, науковці дискутують, який вид білінгвальної освіти є кращим для учнів із вадами слуху.

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ

Приблизно 1 з 1000 людей щороку народжується з різним ступенем глухоти і формує особливу групу меншини. Близько 19 з кожних 20 глухих дітей народжується в батьків, які чують. Люди з вадами слуху становлять значну меншість серед загальної кількості населення, тому є групою меншини. Як правило, глухі люди мають значно меншу владу і престиж, нижче визнання і нижчі важелі впливу, ніж більшість у суспільстві. Людей із вадами слуху історично найчастіше вважають «проблемою» в межах освітньої системи, системи соціального захисту населення, серед лікарів і психологів і на ринку праці, що є аналогічним до більшості груп етнічних меншин у світі.

Тема цього розділу – знайти наукове визначення терміна «глухий» (‘deaf’) і чому віддають перевагу багатьом групам глухих (Deaf). У наведеному вище абзаці слово «глухий» (‘deaf’) подано з маленької літери «г» (‘d’); іншого разу – з великої літери «Д» (‘D’). Чому? Прийнято, що ми використовуємо велику літеру «У» (‘U’) для позначення українців (‘Ukrainian’) і велику літеру «Л» (‘L’) для позначення латино-американців (‘Latino’), так само спільнота Глухих (‘Deaf community’) або хтось, хто культурно ідентифікує себе з глухою людиною, вимагає великої літери «Г» (‘D’). Маленька літера «г» позначає аудіологічний (нечуючий) стан, як у «глухоті». Як Джеймс і Волл (James and Woll, 2004) зазначають: «Бути глухим (‘deaf’) означає втратити слух; бути Глухим (Deaf) – належати до спільноти зі своєю мовою і культурою» (с. 125). Також, замість того, щоб говорити про «глухих» (‘the deaf’), краще застосовувати термін «Глухі люди» (‘Deaf people’). Це робиться для того, щоб підкреслити, що вони такі самі люди, як і інші. Ці зміни віддзеркалюють ідентичність особистості Глухих людей, що походить від їхнього «етнічного відродження» (Бейкер (Baker, 2010a)).

Ті, які є глухими або мають частковий слух, можуть стати білінгвами (Керні (Kerni, 2007); Гросьєн (Grosjen, 2008); Сванвік (Swanwick, 2010)). Однак більшість глухих білінгвів не вважає себе білінгвами ... і взагалі багато глухих не думають, що вони є білінгвами, бо вони не вповні оволоділи всіма навичками, що супроводжують усне мовлення (або іноді – мову жестів). Це відоме явище, виявлене в багатьох білінгвів чи тих, що чують або є глухими, які мають тенденцію оцінювати свою мовну компетенцію як неадекватну (Гросьєн (Grosjen, 2008: 224)).

Існує також поточна кампанія для Глухих людей стати двомовними через вивчення мови жестів, й надалі оволодіти грамотністю в мові для тих, хто чує (напр., англійська мова в США, французька мова у Франції) й іноді через розмовну мову (Майєр і Лей (Mayer & Leigh, 2010)).

Метою цього розділу є вивчити взаємозв'язок між білінгвізмом та Глухими людьми (Бейкер (Baker, 2010a)). Ми знайшли багато подібностей між білінгвами, які чують, і мовами глухих спільнот по всьому світові (Сванвік (Swanwick, 2010)). Це поширюється і на соціально-політичні області (Міллер (Miller, 2008)).

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ ЯК БІЛІНГВИ

Люди з вадами слуху можуть вважатися білінгвами на підставі навчання жестам передусім, а потім грамотності мовою неглухих. Існують й інші форми білінгвізму в глухих людей (див. Фруда (Froude, 2003)), наприклад, ті, які вчаться говорити від батьків зі слухом з подальшим навчанням жестів. Інші спочатку вчаться жестам, а потім вивчають усну форму мови, яку чують. Деякі вчаться спілкуватися різними способами, знаками, розмовою і письмом – відтак, мають загальний підхід до комунікації. Деякі глухі люди використовують жести в очному спілкуванні і використовують письмову форму (напр., англійську мову) для спілкування з членами спільноти Глухих через факс, телефон, електронну пошту та листи. Шлях від жестів до грамотності мовою більшості обговоримо далі в цьому розділі.

Нині важливо визнати, що Глухі люди (як і багато білінгвів) формують **мовні меншини** і мають щось спільне з індивідами із груп мов меншин, які чують. Глухі люди часто мають свою мовну **спільноту** (напр., клуби глухих; спілкуються через Інтернет) і зазвичай бажання ідентифікувати себе як культурна спільнота Глухих (Бурч (Burch, 2000); Ледд (Ladd, 2003); Джеймс і Волл (James & Woll, 2004); Ертінг і Кунтзе (Erting & Kuntze, 2008); Лей (Leigh, 2009)). Іноді від них вимагають асиміляції зі спільнотою, яка чує (Янковський (Jankowski, 1997); Ріглі (Wrigley, 1996)). Ті, хто втратив слух, відрізняються за своєю ідентифікацією, іноді ідентифікуючи себе з Глухими людьми, а іноді з людьми, які чують, рідше з обома групами, тобто існує безліч варіацій (Ертінг і Кунтце (Erting & Kuntze, 2008)).

Автор книги Леддса (Ladd, 2003) визначає, як спільноти Глухих можуть створити позитивну, колективну версію «глухоти» ('deafhood') із власною структурою і виховною просвітительською роботою, як стати глухою людиною. Це означає контролювати власну долю, а не бути підконтрольним неглухим колонізаторам, які краще за «інших все знають». Таке звільнення від «управління польотами» потребує визнання мови жестів як офіційної мови меншин для благополуччя Глухих.

Як і багато білінгвів, які чують, Глухі люди, які є білінгвами, як правило, використовують свої дві мови для **різних функцій і цілей.** Наприклад, жести можуть використовуватися для спілкування зі спільнотою Глухих, водночас як розмовну мову або письмо мовою більшості використовують для спілкування з представниками спільноти, яка чує. Глухих людей занадто часто поміщають у **тип освіти дефіциту**, який мовно і культурно поглинає тих, хто чує, а не є моделлю збагачення, коли жести рекомендують як основну мову.

ДВА ПОГЛЯДИ НА ЛЮДЕЙ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ

Перший погляд - медичний погляд на глухоту. Тут глухоту визначають як дефект або фізичний недолік, що відрізняє «ненормальних» Глухих людей від «нормальних» людей, які мають слух. Глухоту розглядають як умову, що має бути усунута або вилікувана наскільки можливо. Розглядаючи цей стан як інвалідність, рекомендують використовувати кохлеарні імплантати, слухові апарати та інші пристрої, які посилюють слух або розуміння мови. Очікують, що Глухі люди стануть «нормальними», наскільки можливо, уникаючи чисто візуальних методів комунікації, таких, як мова жестів, і будуть інтегровані в суспільство завдяки використанню розмовної мови.

Історична концепція про Глухих людей - це те, що вони живуть у тихому і тому обездоленому світі. У вірші Вільяма Вордсворта (1770–1850 – уривок з «Екскурсії», кн. VII) звучить думка про те, як люди, які чують, часто сприймають глухоту, як світ, який мовчить, трагічний і порожній, який неспроможний відчути стимулювальні й чудові звуки природи.

... там, під
Звичайним синім каменем ніжний житель долин лежить,
З якого в ранньому дитинстві був знятий
Дорогоцінний дар слуху.
Він з року в рік ріс у самоті душі,
І ця глибинна гірська долина була йому
Беззвучною, з усіма її потоками.
Птах зорі жодного разу не пробудив його від сну
З вражаючими закликами;
Не для радості зозуля навесні кричала;
Не для нього пробурмотіли працьовиті бджоли.

Погляд, що глухі люди населяють світ, який є німим і порожнім, не поділяють самі глухі люди. Звук або відсутність звуку не є проблемою для глухих людей, поки люди зі слухом не скажуть їм, що це проблема. Мова жестів забезпечує природну форму спілкування.

Необізнаним людям **мова жестів** може видатися примітивною, недорозвиненою і спрощеною мовною картиною, а розмовну мову розглядають як природну мову для всіх спільнот, і для глухих людей зокрема. Основною метою освіти Глухих, що випливає з цього погляду, зрештою стає вправність розмовною і писемною мовою. Така освіта і соціальний тиск у спільноті прагне до інтеграції чи **асиміляції** Глухих людей з людьми, які чують. Не є корисним чи бажаним існування глухих людей в окремих спільнотах, які спілкуються одне з одним мовою жестів або мають культуру Глухих.

Отже, багато педагогів, професіоналів і політиків допомагають Глухим людям подолати їхні «недоліки» та жити в світі.

Другий погляд більшою мірою проливає світло на білінгвів, тому що підкреслює переваги додаткового білінгвізму, життєздатність лінгвістичної та культурної спільноти меншин і потребу розвивати білінгвальну освіту (Бейкер (Baker, 2010a); Клайн (Cline, 1997; 2009)). Такий погляд починається з твердження про те, що Глухі люди можуть робити все, крім чути. Хоча існують відмінності між глухими і людьми, які чують, - це природні, культурні відмінності, а не відхилення від норми слуху. Томас Галлодет (Thomas Gallaudet), засновник першої школи Глухих у США, стверджував, що Глухі діти не можуть навчитися розмовляти або «зчитувати мову» досить добре, щоб використовувати її як основний засіб спілкування та освіти. Для Глухих людей природними є жести. Як висловився Ведітс (Veditz) у 1913 р., мова жестів є «найблагороднішим даром, даним Богом Глухим людям» (цит. у Янковського (Jankovski, 1997)).

Отже, з цоього погляду, глухота вважається мірилом, що відрізняє «нормальних» Глухих людей від «нормальних» людей, котрі чують. Глухих людей розглядають як таких, що володіють мовою знаків, граматично складною мовою, яка виражає стільки, скільки будь-яка розмовна мова. Глухих людей розглядають як лінгвістичну і культурну меншість, яка потребує збереження, збагачення і шани. Використання знаків **додає різноманітності** і багатокольоровості мовного світу.

Натомість підкреслювати недоліки Глухих людей підкреслюють їхні здібності. Натомість орієнтуватися на втрату слуху підкреслюють високий рівень володіння мовою жестів. Акцентують на використанні зору як позитивної, ефективної і повної комунікативної альтернативи чіткому говорінню та слуханню. Мова жестів, отже, не лише дорівнює розмовній мові, а є найбільш природною мовою для людей, народжених глухими.

В **освіті** Глухих дітей на передній план висувається розвиток мовлення за допомогою жестів, а пізніше розвиток білінгвізму через грамотність мовою більшості. Важливо нагадати, що максимальний розвиток мовлення

відбувається на ранній стадії шляхом використання жестів. Передусім використання жестів дозволяє сфокусуватися на предметах з навчального плану (швидше, ніж навчитися розмовляти мовою більшості). Раннє використання жестів у школі може дозволити Глухим дітям відносно добре навчатися в подальшому. Але там, як правило, відчувається нестача вчителів, які вільно володіють мовою жестів. Проте ідеї про важливість використання мови жестів у освіті Глухих дітей поширюються.

Також Глухі люди повинні створити, де це можливо, власну **культурну спільноту,** усвідомити власне почуття ідентичності Глухих (Лей (Leigh, 2009)). Глухі мають спільну мову жестів, культуру (див. Ледд (Ladd, 2003)) і набір потреб, що відрізняються від спільнот, які чують (У. Ж. Адамс (J. W. Adams, 1997); Джеймс і Волл (James & Woll, 2004); Лей (Leigh, 2009)).

Гофмейстер зауважує (Hoffmeister, 2008: 74): «Глухі люди розробили власні правила поведінки, які відрізняються від правил тих людей, які чують. Їхні культурні норми, ставлення і перспективи засновані у світі, який є візуальним на відміну від слухового. Відмінності між Глухими і тими, що чують, у культурних нормах, підходах, перспективах і шляхах аналізувати світ, дуже численні».

Спільнота Глухих є важливим засобом соціалізації Глухих і людей з частковим слухом, які чують (Ертінг і Кунтце (Erting & Kuntze, 2008)). Спільнота Глухих може створювати клуби для Глухих, але більшою мірою соціальна взаємодія відбувається через технічні засоби, напр., текст на телефоні, електронна пошта на комп'ютері, блоги та влоги (відеоблоги), безпровідні текстові пейджері, відеофоні, скайпи та відеорелейні служби (Хоффмайстер (Hoffmeister, 2008); Лей (Leigh, 2009). Мова знаків увійшла в комп’ютери і кіберпростір, Глухі люди мають свої чати. Таке спілкування сучасних глухих дорослих можуть показати важливі рольові моделі для глухих дітей. Отже, цей погляд підтримує білінгвізм, культуру Глухих і білінгвальну освіту Глухих людей.

Серед глухих людей і людей з частковим слухом існують не лише різні субгрупи, а й розбіжність думок щодо мови для Глухих, освіти для Глухих і їхньої інтеграції до загальноосвітнього суспільства, яке розмовляє. Нижче такі відмінності будуть коротко представлені.

Гагемейер (Hagemeyer, 1992) припускає, що існує **дев’ять груп населення серед Глухих** у Сполучених Штатах. Такі підгрупи стосуються культури Глухих, а не того, чи є особа членом латиноамериканської, корінних американців, азіатської або будь-якої іншої етнічної групи, яка існує поряд з Глухими. Назвемо ці дев’ять груп у США:

1. Ті, хто використовує мову жестів (напр., американська мова жестів – часто представлена як АМЖ (ASL – American Sign Language)) як первинну мову.
2. Ті, хто може спілкуватися як американською мовою жестів, так і англійською мовою.

3. Ті, які можуть спілкуватися переважно за допомогою мови (в основному це групи людей з порушеннями слуху).
4. Дорослі, які не народилися глухими, а оглухли пізніше в житті, через що могли говорити, перш ніж втратили слух. Такі люди мають досвід слухання зазвичай триваліший період і можуть мати мовленнєву структуру відносно добре розвинену ще до глухоти.
5. Літні люди, які стали глухими пізніше, тобто в результаті процесу старіння.
6. Ті, хто не знає ні американської мови жестів, ні англійської мови, але спілкується за допомогою жестів, міміки і власної системи жестів. Такі люди, можливо, були позбавлені доступу до культури Глухих, американської мови жестів й освіти в ранньому віці.
7. Ті, хто має залишковий слух. Вони вважають себе такими, які погано чують, але можуть чути за допомогою різних допоміжних засобів.
8. Ті люди, які є глухими і сліпими. Приклад Хелен Келлер (1880–1968 – див. Херрманн (Herrmann, 1998)).
9. Ті люди, які мають нормальний слух, але тому, що їхні батьки, діти або інші члени родини є глухими, вони розуміють мову жестів або повністю ознайомлені з культурою Глухих й інтегруються до спільноти Глухих.

ЛЮДИ З ВАДАМИ СЛУХУ. МОВА ЖЕСТІВ

Глухі люди поділяють загальний стиль мовлення. Мова жестів може стати основним маркером під час визначення членів спільноти Глухих. За допомогою мови жестів є змога встановити культуру спільноти, почуття ідентичності, спільне розуміння і спосіб життя, який належить спільноті Глухих (Ледд (Ladd, 2003)). Мова жестів, яку раніше вважали символом гноблення, перетворюється на **символ єдності**.

Мова жестів стала відмінністю, що надала гідності спільноті Глухих і трансформувала «ненормальне» у «визначене», здійснивши поворот в ієрархії і ... для визначення поняття «нормальності» (Янковський (Jankovski, 1997: 44)).

У світі існує понад **200 мов жестів**, майже всі без офіційного статусу або визнання (Ледд (Ladd, 2003)). Мови жестів дозволила Глухим людям набути навичок спілкування, притаманних для людей, які чують, і здобути розширені права і можливості спільноти у спілкуванні. Мова жестів дозволила Глухим людям усвідомити власне почуття «нормальності». Незважаючи на обіцянки генної інженерії відновити слухову здатність Глухих, Ледд (Ladd, 2003) доводить, що понад 200 мов жестів є «справжніми і цінними утвореннями. Глухі люди також почали розуміти, що їхня віра в себе як «істот природи» узгоджується з новим екологічним мисленням про біорізноманіття» (с. 456). Ледд (Ladd, 2003) доводить, що мова жестів зберігається, вона є найпомітнішим і найгарнішим творінням.

Мова жестів є цілком розвиненою, автентичною мовою, яка дозволяє її користувачам спілкуватися тією самою, повною значення, розмовною мовою. Мова

жестів - не жестикулювання. Жестикулювання є відносно безсистемним і використовується ситуативно, щоб донести невелике число базових виразів (напр., указуючи на те, що хочеш). Усі ми використовуємо невербальне спілкування, щоб додати акценту нашій мові.

На відміну від цього, **мова жестів** є дуже розвиненою, структурною, складною, регламентованою правилами, повною засобів комунікації. Мова жестів може виконувати той же набір функцій, що й розмовна мова, і може бути застосована, щоб вивчити будь-який аспект навчального плану. У межах етнічного пробудження мову жестів усе частіше розглядають як природну мову Глухих людей (Бейкер (Baker, 2010a)).

Існує велике розмаїття знакових систем. Назвемо лише деякі з них: американська мова жестів (АМЖ), Британська мова жестів (БМЖ), китайська мова жестів, датська мова жестів, французька мова жестів, російська жестова мова і тайська мова жестів. Проте багато глухих люди не використовують мову жестів. У США, наприклад, деякі не вивчили американську мову жестів, тому що їхні батьки були людьми, які чують. Інші відвідували школи, у яких їх навчали за допомогою «губного мовлення» (говоріння). Інші Глухі люди воліють використовувати мовлення, а не мову жестів у своїх спільнотах.

Прорив відбувся на початку 1981 р., коли уряд Швеції офіційно визнав шведську мову жестів як рідну мову шведів. Згідно з і навчальним планом для Глухих білінгвів, прийнятим у 1983 р. і переглянутим у 1994 р., Глухим людям у Швеції потрібна і мова знаків, і шведська мова, тобто швецька національна версія білінгвізму (Свартгольм (Svartholm, 2010)). Це був світовий прецедент, наслідком якого для спільнот Глухих в інших країнах стало домогтися політичного визнання їх як самостійної соціальної групи, а не, як часом буває, окремих індивідів. Швеція, отже, стала головним борцем за права Глухих дітей. Кохлеарні імплантати стають усе більш досконалими і дозволяють дітям розвивати навички мовного спілкування, але багато що залежить від індивідуумів. Саме тому у Швеції батьки «все-таки вибрали спеціальні школи для своїх Глухих дітей і дітей з вадами зору, незважаючи на те, чи має їхня дитина кохлеарний імплант чи ні. Вони роблять це, тому що розуміють мовні потреби своїх дітей і хочуть, щоб вони стали білінгвами» (Свартгольм (Svartholm, 2010: 171)).

НАВЧАННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ СЛУХУ

Існують різноманітні підходи до навчання Глухих учнів і тих, чий слух пошкоджено. Ці підходи варіюються від мінімальної допомоги у спеціально розроблених програмах. У найгірших проявах загальної освіти Глухих вважають за таких, котрі мають серйозні інтелектуальні, а також слухові «вади», їх кваліфікують як таких, що потребують «лікування» або навіть «відсталих». В історії шкільної освіти в більшості країн існують численні приклади такого бездушного і некультурного лікування (Ексзагальноосвітні

групи глухих, 2003, 2004). Хоч інтеграція може здатися включенням, але це може призвести до ізоляції, самотності і безправ'я багатьох Глухих учнів, і зрештою їхній соціальний та емоційний розвиток може постраждати.

На відміну від цього, існують **спеціальні школи, класи та підрозділи** для Глухих учнів, де, наприклад, дітей ретельно навчають передусім мові жестів. Навчання здійснюється згідно з навчальним планом у повному обсязі і в основному мовою жестів, що розвиває письмові і усні навички розмовною мовою більшості. У США англійську мову, зазвичай, вивчають як другу мову з різним акцентом для володіння усним мовленням і грамотністю (Очсе (Ochse, 2001)).

Відбуваються серйозні дискусії, **дебати** щодо розвитку освіти Глухих (Найт і Сванвік (Knight & Swanwick, 1999, 2002); Сванвік (Swanwick, 2010); Пауерс та ін. (Powers et al., 1999); Поверс і Грегорі (Powers & Gregory, 1998); Керні (Cerney, 2007); Гоффмайстер (Hoffmeister, 2008); Смол іМейсон (Small & Mason, 2008); Міллер (Miller, 2008)). Дискутують стосовно методів навчання, яким віддавати перевагу, напр., як за допомогою мови жестів навчати грамотності і розмовної мови; щодо **підходу загальної комунікації**, чи використовувати англійську мову з підтримкою жестів або точну англійську мову жестів; щодо виду мови жестів, яку використовують, щоб розвивати усні та письмові навички розмовної мови більшості; щодо політики інтеграції та включення дітей із порушеннями слуху в загальне суспільство; щодо потреби використання перекладачів на заняттях (Керні (Cerney, 2007)) і щодо навчання порівняно відокремлених спільнот Глухих.

Одним із традиційних підходів було розвивати будь-який залишковий слух із залученням слухових апаратів та розвивати мовні навички читання і мовлення серед глухих і тих, хто має порушення слуху. Протягом більшої частини цього століття до 1970-х рр. це був підхід, який домінував у освіті Глухих учнів у Північній Америці і Європі. Такий підхід базувався на вірі:

- що Глухі діти повинні інтегруватися в загальне суспільство;
- що навчальний план не можливо викладати мовою жестів, але потрібен високий рівень володіння мовою більшості;
- що мова жестів як мовлення є недостатньою для повноцінного інтелектуального розвитку;
- що мова жестів є лише тимчасовим засобом, милицями для тих, для кого розмовна мова більшості має важливе значення;
- що успіхи в навчальному плані вимагають насамперед володіння усною мовою і грамотністю мовою більшості (напр., англійською мовою).

Часи і технології змінюються, як зауважує Сванвік (Swanwick, 2010: 155): «Останніми десятиліттями ми спостерігаємо надзвичайно успішні зміни умов раннього втручання і аудіологічної підтримки. Нині немовлята у Великобританії протягом перших кількох тижнів життя всі проходять скринінг на глухоту, що зумовлює раннє виявлення і втручання, Аудіологічні аспекти цього втручання стають усе більш досконалими протягом останніх

10 років. ... Більшість глухого населення мають кохлеарний імплант, коли починають навчання в школі. Технологія змінює потенціал цих глухих дітей, щоб використовувати їхній слух, що змінює їхні освітні потреби. Одним з очевидних результатів цього є збільшення кількості учнів в інклюзивному навчанні, а не в спеціальних школах для Глухих».

Слух немовлят останнім часом стрімко збільшується, напр., Майєр і Лей (Mayer and Leigh, 2010) звітують, що в Канаді, менша кількість батьків вибирає мову жестів для білінгвальної освіти, тобто акцент на розвитку розмовної мови поновлено. Американські батьки все більше віддають перевагу кохлеарним імплантатам для своїх дітей (Керні (Cerney, 2007)). Це також означає, що деякі діти вивчають мову жестів як другу мову, бо спочатку їхні батьки змушують їх слухати англійську мову й розмовляти нею, наприклад, у той час, як інші діти будуть вчитися розмовляти і вивчати мову жестів одночасно. Деякі діти перемикають код між жестами і говорінням прагматично, зважаючи на те, з ким вони спілкуються і залежно від контексту (Менендес (Menendez, 2010)).

Другий підхід, розроблений з 1970-х рр., заснований на філософії **загальної комунікації**. Усі способи комунікації розглядають як прийнятні для Глухих людей або тих, хто має частковий слух. Використовують комунікацію, що поєднує в собі слухове сприйняття з візуальною інформацією, наприклад, через використання англійською мови у поєднанні з мовою жестів. Проте загальний комунікаційний підхід часто має асиміляційнийі або перехідний характер, бо дозволяє Глухим людям спілкуватися з людьми, які мають слух.

Третій підхід стосується білінгвізму для Глухих дітей через Білінгвальну освіту мовою жестів (ДеЛана та ін. (DeLana *et al.*, 2007); Гофмейстер (Hoffmeister, 2008); Найт і Сванвік (Knight & Swanwick, 1999, 2002); Сванвік (Swanwick, 2010); Сванвік і Грегорі (Swanwick & Gregory, 2007)). Це може відбуватися в спеціальній школі або підрозділі, хоча такий підхід здійснюють усе частіше і частіше в інклюзивних основних параметрах (Сванвік (Swanwick, 2010)). Ця недавня ініціатива міститься в 12 пропозиціях, що відбиті в усній білінгвальній освіти:

1. Мова жестів має бути першою мовою всіх глухих дітей та вважатися їхньою первинною мовою.
2. Мову жестів потрібно використовувати для навчання дисциплін з навчального плану, таких як природничі науки, гуманітарні науки, соціальні науки та математика.
3. Мову жестів можна використовувати для вивчення англійської або іншої мови більшості як другу мову. Зазвичай, це буде навчання навичкам читання та письма англійською мовою, а не англійської усної мови, проте розмовні навички можуть розвивати.
4. Культура і мова спільноти Глухих є визнаною й означає, що діти належать до культури Глухих. Цей підхід підтримує переважна більшість, але не всі спільноти Глухих його схвалюють, не схвалює багато політиків і професіоналів у галузі освіти, які розробляють освітню політику і закони.

5. Така білінгвальна освіта для Глухих учнів частково базується на результатах досліджень для розширення форм білінгвального навчання для дітей із вадами слуху (Найт і Сванвік (Knight & Swanwick, 2002); Сванвік і Грегорі (Swanwick & Gregory, 2007); Сванвік (Swanwick, 2010)):
   - білінгвальна освіта базується на чинних лінгвістичних та інтелектуальних ресурсах дитини;
   - когнітивні навички, поняття і знання, розроблені в першій мові, легко переходять на другу мову (напр., за навчання читанню (Германс та ін. (Hermans *et al.*, 2010)). Сьогодні це досліджують як ступінь і характер переходу між знаковою системою мови жестів і другою мовою у відповідності до Теорії лінгвістичної взаємозалежності Каммінса (див. розд. 18) з мовою жестів, також потребує перевірки (Герменс та ін. (Hermans *et al.*, 2010); Майєр і Лей (Mayer & Leigh, 2010); Менендес (Menendez, 2010));
   - використання успадкованої мови надає дитині гідності та впевненості в своїй культурі та спільноті;
   - посилюються самоповага та самореалізація дитини, і використання їхньої першої мови не зашкодить цьому;
   - успішність у школі та досягнення в навчальному плані збільшуються, коли першу мову підносять, а не знецінюють;
   - проблема гіршої успішності учнів мов меншини і Глухих учнів має вирішуватися шляхом збагачення форм (або «сильних форм») білінгвальної освіти.

   Смолл і Мейсон (Small and Mason, 2008: 135) приходять до висновку:

   > дослідження, проведені протягом останнього десятиліття, наочно показали, що діти, які мають міцні навички в мові жестів, краще володіють англійською мовою, ніж ті, чиї здібності в американській мові жестів є слабшими або ірреальними.
6. Глухі діти не можуть оволодіти розмовною мовою легко або швидко, бо вони мають обмежені слухові можливості. Якщо навчальний план передають в усному мовленні,то від них очікують, що вони засвоять зміст навчального плану, використовуючи рівень мови, якою вони ще не оволоділи. Аналогічним є процес для дітей із груп мовних меншин, від яких очікують, що вони матимуть поглибленні знання мови більшості, якою вони ще не оволоділи.
7. Англійська чи інша мова більшості вивчається за допомогою мови жестів. Часто вчителі мови жестів рідною мовою будуть працевлаштовані в школах, де це можливо, щоб навчати і виступати як приклади рольових моделей.
8. Оволодіння мовою жестів повинно починатися якомога раніше, в ідеалі відразу ж після народження (ДеЛана та ін. (DeLana *et al.*, 2007); Гросьєн (Grosjen, 2008)). Оскільки приблизно 95 % Глухих дітей народжується в батьків, які чують, це часто є важко, але такі батьки все частіше готові навчати мові жестів. Отже, першою мовою дітей, що погано чують, може стати мова жестів. Наразі вважають, що якомога раніше оволодіння мовою

жестів є кращим у більшості випадків. Батьків Глухих дітей потрібно інформувати про громади Глухих, білінгвальну освіту для Глухих дітей, щоб збільшити для їхньої дитини освоєння навчального плану й успішність у ньому, і очікувати, що жести стануть середовищем для вивчення предметів, а також засобом оволодіння грамотності у мовібільшості.

9. Важливо уникати затримки мови в Глухих дітей, яка може з'явитися при використанні слухових підходів, а іноді й загального комунікативного підходу. Успішність освоєння навчального плану може понизитися, якщо виникне затримка розвитку мови.
10. Педагоги для Глухих часто зустрічаються з такими вадливими проблемами, як забезпечення кваліфікованого персоналу в білінгвальній освіті Глухих завдяки програмі початкової підготовки персоналу, підвищення кваліфікації співробітників, а також фінансуванням. Це практичні проблеми, які потрібно долати, а не проблеми, які неможливо розв'язати.
11. Батьки глухих дітей мають значну соціальну та емоційну підтримку, інформацію та рекомендації, що допоможуть дітям стати білінгвами. Для забезпечення когнітивного, лінгвістичного, соціального та емоційного розвитку глухих дітей потрібне партнерство між школою і батьками, між школою та спільнотою. Поки точаться дискусії щодо інтеграції глухих дітей у суспільство, яке чує (вони віддані, перш за все, спільноті Глухих – див. Ледд (Ladd, 2003)), батьки глухих дітей потребують істотної підтримки та розуміння.
12. Система білінгвальної освіти Глухих може включати командне навчання. Глухий учитель може виступати природною моделлю оволодіння мовою жестів, як і вчитель зі слухом, що виступає як модель оволодіння високим рівнем мови більшості, такою як англійська чи іспанська. В ідеалі обидва вчителі повинні бути білінгвальними моделями, які здатні спілкуватися як мовою жестів, так і мовою «слухання». Також обидва вчителі в команді повинні мати знання про культуру Глухих, про відмінності Глухих і всі можливості для Глухих дітей і дорослих. Останнім часом спостерігається тенденція до зниження в спеціальних школах та об'єднаннях глухих дітей, а збільшується їх включення до загальної освіти.

У цьому підрозділі про білінгвальну освіту Глухих було показано, що існують значні **подібності між білінгвами зі слухом і Глухими білінгвами.** Однак є багато відмінностей між глухими учнями щодо їхньої глухоти, соціалізації особистості і перевагах. Існує багато аргументів на користь збереження першої мови дитини – мови меншини і для «сильних» форм білінгвальної освіти для Глухих дітей. Аргумент про те, що діти з мовних меншин повинні стати бікультурними і культурно плюралістичними також є переважно справедливим для Глухих білінгвів. Мова меншин часто має низький статус, і її передставники отримують меншу владу у стосунках серед носіїв мови більшості. Це більше навіть стосується Глухих людей. Глухі білінгви часто мають погані стосунки з білінгвами мовних меншин. Розмовну

мову меншини часто зневажають і висміюють, зокрема й мову жестів. Досягнення і статус серед Глухих дітей і дорослих часто лише визнають і задовольняють тоді, коли відбувається мовний монолінгвізм.

Коли Глухі люди походять зі **спільнот мовних меншин,** вони утворюють меншини (Фредериксон і Клайн (Frederickson & Cline, 2002; Мартін (Martin, 2009)). На прикладах Глухих латиноамериканців у США бачимо, що Глухі турки в Німеччині і Глухі Бенгальці в Англії - усі представляють інтереси громадян, які становлять меншість у меншині. Вони часто стають удвічі обділеними і подвійно зневаженими. Там, де членство в мовній меншині поєднується з тим, що вони Глухі, безправ'я, низький статус, дискримінація і низька самооцінка можуть стати ще більш відчутними. Діагноз може бути ускладненим, затриманим тим, чому не довіряють (Фредериксон і Клайн (Frederickson & Cline, 2002)). Якщо багато груп білінгвів позбавлено привілеїв, то тим більше такими є Глухі білінгви.

ВИСНОВКИ

У цьому розділі проведено численні паралелі між Глухими білінгвами і білінгвами зі слухом. Погляди медиків і погляди «компетентних білінгвів» на Глухих людей різняться і розглянуті в цьому розділі як протилежні. Обидва погляди пов'язані з різними переконаннями про освіту Глухих учнів. Різні форми білінгвальної освіти для Глухих учнів свідчать про важливість цього питання для обговорення та дискусії.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Глухі люди часто є білінгвами, для яких мова жестів є природною рідною мовою спільно із грамотністю та другою мовою, яку вони чують.
- Медичний погляд на глухоту як проблему та потребу асиміляції глухих людей у загальну спільноту порівнюють із білінгвізмом/бікультуризмом, що підкреслює спроможність Глухих мати свою власну спільноту й культуру.
- Білінгвальна освіта для глухих учнів віддзеркалює цей білінгвальний/бікультурний погляд та показує, що існує багато аргументів на користь «сильної» версії білінгвальної освіти для Глухих учнів.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BAKER, C., 2010, Sign Language and the Deaf Community. In J.A. FISHMAN & O. GARCÍA, 2010, *Handbook of Language and Ethnic Identity*. (2nd edition), New York: Oxford University Press.

CERNEY, J., 2007, *Deaf Education in America: Voices of Children from Inclusion Settings*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

ERTING, C.J. & KUNTZE, M., 2008, Language Socialization in Deaf Communities. In P.A. DUFF & N.H. HORNBERGER (Eds), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn), Volume 8: Language Socialization. New York: Springer.

HOFFMEISTER, R.J., 2008, Language and the Deaf World. In M.E. BRISK (ed.), 2008. *Language, Culture, and Community in Teacher Education*. New York: L. Erlbaum Associates.

KNIGHT, P. & SWANWICK, R., 2002, *Working with Deaf Pupils: Sign Bilingual Policy into Practice*. London: David Fulton.

LADD, P., 2003, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

SWANWICK, R. & GREGORY, S., 2007, *Sign Bilingual Education: Policy and Practice*. Coleford: McLean.

Спеціальний випуск «Міжнародного журналу Білінгвальної освіти і білінгвізму», - 2010 р. (*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*) озаглавлений «Глухота і білінгвальна освіта» (‘Deafness and bilingual education’) за редакцією Рута Сванвіка (Ruth Swanwick) містить не лише результати сучасних досліджень у цій галузі, а й перспективи розвитку цього напряму (Том13, № 2). http://www.informaworld.com/smpp/title~content= t794297780 ~db=all

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Відвідайте сім’ю з Глухим учнем і школу, де є Глухі учні. Які цілі в розвитку мови? Яка форма білінгвізму існує? Які прагнення учнів, батьків та учителів щодо мови?
2. Вивчіть відмінності між освітою Глухих людей до і після етнічного відродження (див. Бейкер (Baker, 1999)). Обговоріть, чи виправданим є підхід «тотальної комунікації». Вивчіть це з погляду спільноти зі слухом і спільноти Глухих. Чи підтримуєте ви інтеграцію Глухих людей у суспільство та окремі громади Глухих, і яку роль повинна відігравати освіта в цьому процесі?
3. Розгляньте поему Вільяма Вордсворта (див. на початку розділу). Який досвід у ній уважають «нормальним» і важливим, і як це характеризує Глухих людей? Висловте власні думки щодо вірша «Мій жест» Кейт Віт (‘My sign’

by Kate Wheat), що автор передає за допомогою контрасту? Чим цей погляд відрізняється від погляду Вордсворта?

Мій жест
Тиха рука рухається повільно з витонченістю,
потім тремтить від збудження і прискорює темпи,
Образи, виписані з точністю в повітрі,
з енергійною пристрастю, красою і талантом,
Розповість так набагато більше, ніж сказане слово.
Мова поколінь, яку ніколи не почують.
Все притягує мене як магніт, все, здавалося, підходить,
Це викликало сильні емоції –запалило вогонь.
Наче повернення до улюбленого будинку
Вона відчувала себе самотньою.
Немає більше непорозуміння, хочу побачити,
Що люди кажуть – я зараз знайшла ключ.
Я відімкнула двері і виявила, що втратила.
Я залишуся тут, чого б це не коштувало!
Нова свобода слова, щоб висловити те, що відчуваю
Зі змістом і глибиною, мовою, яка відповідає реальності.
Це головне, тепер я відчуваю, що можу сяяти,
Як мені світ показав мою мову, мій жест ...

Вірш Кейт Віт з книги «Між молотом і ковадлом» (‘Between a Rock and a Hard Place’) відредагований і опублікований спільнотою Глухих, які раніше належали домінували у Вейкфілді, Західний Йоркшир, WF5 9JN, Великобританії. (http://www.dex.org.uk/). Передруковано з люб’язного дозволу Кейт Віт і спільноти Глухих.

Див. також вірш у Керні (Cerney, 2007: 182), який містить рядки:

Ти живеш у ящику, де
нечутно голосів
і відсутні стосунки.
Ви знаєте, що ви не самотні?
Ви є частиною культури величного народу.
Розумного, веселого і талановитого.
Ви не самотні.

РОЗДІЛ 17

БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПРОБЛЕМА, ПРАВО І РЕСУРС

ВСТУП

ТРИ ПОГЛЯДИ НА МОВИ
Мова як проблема
Мова як право
Мова як ресурс

МОВНІ ОРІЄНТАЦІЇ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ
Вдосконалення англійської мови в США

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 17

БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПРОБЛЕМА, ПРАВО І РЕСУРС

ВСТУП

Білінгвізм не тільки вивчають лінгвістично, психологічно і соціологічно, його також вивчають з погляду відношення до влади й політичної системи в суспільстві. Основою цього і наступного розділів є те, що білінгвізм і білінгвальну освіту, які б форми вони не мали, неможливо правильно зрозуміти, якщо не пов'язувати з ідеологією та політикою суспільства. Діяльність білінгвального класу, і рішення про те, як навчати дітей мовою меншини, не ґрунтуються виключно на освітніх перевагах. Заклики за і проти білінгвальної освіти оточені і підкріплені основними переконаннями про мови та культури меншин, лінгвістичну та культурну різноманітність, імміграцію та іммігрантів, рівність можливостей і рівність результатів, можливості, позитивні дії, права осіб і права мовних меншин, асиміляцію й інтеграцію, десегрегацію та дискримінацію, плюралізм і мультикультуралізм, різноманітність і ворожнечу, рівність визнання груп меншин, соціальний поділ і соціальну згуртованість.

Для деяких людей білінгвальна освіта буде сприяти процесу національної єдності та культурної інтеграції і дасть можливість різним мовним спільнотам всередині країни спілкуватися один з одним (напр., Сінгапур). Для інших людей білінгвальна освіта створить мовний розбрат, національну роз'єднаність і культурну, економічну й політичну дезінтеграцію. Отже, освіта була задумана як частина **рішення** і частина **проблеми** досягнення національної єдності, покликана забезпечити різноманітність та її єдність.

На вчителів і адміністраторів освіти не тільки впливають політичні рішення і процеси, вони теж забезпечують виконання рішень і процесів. Вчителі створюють **мовне планування**. Вчителі є частиною **мови парадоксів,** які щодня набувають чинності і є тимчасово вирішеними в класах: забезпечення рівності можливостей для всіх, відзначення своєрідності та відмінності; гарантування того факту, що різноманітність не призведе до розладів; заохочення учнів долучитися до загальної мети; розвиток гідності етнічної належності, національної стабільності. У мультилінгвальних класах вчителі мають виразні й приховані переконання про мови, які можуть сягати

від заборони до толерантності, від обмеженого дозволу до поширення. Вчителі й учні часто є мимовільними акторами у виставі мови та політики.

ТРИ ПОГЛЯДИ НА МОВИ

Насамперед розглянемо різні припущення та погляди, що знаходяться в основі політики білінгвізму і білінгвальної освіти. Руїс (Ruiz, 1984) запропонував три основні мовні перспективи: **мова як проблема, мова як право та мова як ресурс**. Ці три різних диспозиції можуть бути свідомими, але вони також вбудовані в підсвідомі припущення вчителів і політиків. Такі орієнтації розглядаються як фундаментальні та пов'язані з базовою філософією або ідеологією, яка сповідується фізичною особою або групою.

Мова як проблема

Громадські обговорення білінгвальної освіти та мов у суспільстві, зазвичай, починаються з ідеї мови, яка викликає ускладнення і труднощі. Це виразно спостерігається в історичних дебатах про передбачувані **когнітивні проблеми** експлуатації двох мов (див. розд. 7 і 8). Виявлені проблеми не обмежуються мисленням. **Особистість і соціальні проблеми**, такі як розмежована ідентичність, культурні дислокації, низька самооцінка, відчуженість, емоційна вразливість і аномії (норми) також іноді приписують білінгвам. (Павленко (Pavlenko, 2005b)). Девід Бланкетт, який був міністром внутрішніх справ у Великобританії, стверджував, що спілкування англійською мовою серед азіатських іммігрантів Великобританії «допомагає подолати шизофренію, яка псує стосунки між поколіннями» («Спостерігач» ('Observer'), 15 Вересня, 2002). Білінгви іноді мають мовну тривожність («шизоглозію»), бо вони відчувають, що їхня мова не співвіднесена з передбачуваними монолінгвальними стандартами, і в крайніх випадках це призводить до потреби у психоаналізі та терапії (Павленко (Pavlenko, 2005b)).

Позиціонування **жінок-білінгвів** було підключено до дефіциту концепції структури (Міллс (Mills, 2006); Павленко (Pavlenko, 2001a); Павленко і Піллер (Pavlenko & Piller, 2001)). Наприклад, жінки виявили себе менш білінгвальними, ніж чоловіки, а також більш пов'язаними з мовами меншин: «у багатьох мовних контактних спільнотах домінуюча мова, яку сприймали як потужний код, асоціюється з мужністю, а мова меншини – із вітчизняними цінностями й жіночністю» (Павленко (Pavlenko, 2001a: 128)). Це слугує важливим нагадуванням про те, що **стать** і мова взаємодіють між собою, змушуючи білінгвізм мати різні значення для різних груп, зокрема, для одного може створювати проблеми, натомість іншому приносити користь (Міллс (Mills, 2006)). Наприклад, у деяких спільнотах жінкам можуть обмежити доступ до престижної мови (напр., англійської), обмежити їхній білінгвізм, доступ до освіти, зайнятості чи економічного становища. Може виникнути

також протилежна ситуація. «Де білінгвізм пов'язаний із нерівністю і соціальним неблагополуччям, ідеології мови та статті можуть змовитися, щоб чинити більший тиск, щоб менш потужні групи ставали білінгвальними, зазвичай – серед жінок» (Павленко (Pavlenko, 2001a: 131)).

На груповому рівні білінгвізм іноді пов'язаний із потенціалом для національної або регіональної роздробленості та міжгруповими конфліктами. Отже, мова є **політичною проблемою**. Частина орієнтації «мови як проблеми» полягає в тому, що вшанування мовних меншин і мовного різноманіття може призвести до меншої інтеграції, меншої згуртованості, більшого антагонізму та збільшення конфліктів у суспільстві. Ці питання повинні **вирішуватися через асиміляцію** мови більшості (див. у розд. 18). Такий аргумент означає, що мовам більшості (напр., англійська) бракує різноманітності. Здатність кожного громадянина з легкістю спілкуватися національною мовою більшості розглядається як загальний зрівнювач. Єдність нації розглядається як синонім однаковості та подібності. Протилежний аргумент полягає в тому, що можливо мати національну єдність без одноманітності. Різноманітність мов і національна єдність можуть співіснувати (напр., Сінгапур, Люксембург, Швейцарія, Уельс, Ірландія).

Співіснування двох або більше мов рідко є причиною напруженості, роз'єднаності, конфліктів або розбрату. Історія війн свідчить швидше про те, що причинами є, зазвичай, економічні, політичні та релігійні відмінності. **Мова як така рідко буває причиною конфлікту.** Релігійні хрестові походи та джихади, суперництво між різними релігіями, суперництво між різними політичними партіями й економічна агресія можуть стати призвідниками конфлікту. Де існує мовний конфлікт, мова часто є символом, але не основним питанням. Основна проблема зазвичай полягає в економічній перевазі та характерна для суспільства, де є суперництво влад і статусів, де мова є зовнішнім маркером, але не внутрішньою проблемою.

У міжнародному порівняльному дослідженні питання про причини громадянської війни, Фішман (Fishman, 1989) зазначає, що мова не була причиною громадянської ворожнечі. Його аналіз, який охоплював 130 країн світу, показав один результат, залежний від розбратів (при цьому мала значення частотність, тривалість і інтенсивність змови, внутрішні війни й розбрати). Прогностичні зміни стосувалися заходів лінгвістичної однорідності/гетерогенності, соціально-культурних, економічних, демографічних, географічних, історичних і політичних заходів. «Проведений нами аналіз показав, що широко поширена публіцистична та популярна політична мудрість, про те, що лінгвістична гетерогенність завжди провокує громадянські заворушення, швидше є міфом, ніж реальністю» (Фішман (Fishman, 1989: 622)). Зникнення авторитарних режимів та модернізація знищили причини ворожнечі.

Ромен (Romen, 2000a: 14) узагальнює:

Отже, мови та діалекти є часто потенційними символами класової, гендерної, етнічної та інших видів диференціації, тому можна стверджувати, що мова лежить в основі конфлікту. Однак в основі суперечки про мови справа не в них, а у фундаментальній нерівності між групами, які інколи розмовляють різними мовами.

У Сполучених Штатах «стати американцем» історично символізувало бути англомовним. Це означає англомовний монолінгвізм, а не білінгвізм. Білінгвізм розглядається як характеристика бідних, знедолених, іноземців і неосвоєних іммігрантів. Володіння **англійською мовою** цінується за її передбачувані зв'язки з волею, свободою, статусом, справедливістю та багатством. Внаслідок цього, інші мови в США іноді розглядають як пов'язані з терором, несправедливістю, бідністю й іншими проблемами суспільства. Американські ідеали та мрії вивчаються через англійську мову. Деякі переконані у тому, що інші мови навчають неамериканським ідеям, і тому їх не слід заохочувати в школах (Вальдес та ін. (Valdes *et al*., 2006)). Білінгвізм, із цього «проблемного» погляду, зменшить ВНП, збільшить розбрат, сприятиме політичним і соціальним заворушенням та загрожуватиме стабільності США.

Мова меншин часто пов'язана з **проблемами** бідності, неуспішності в школі, меншою соціальною та професійною мобільністю й відсутністю інтеграції в культуру більшості. З цієї перспективи «мова як проблема», мова меншини сприйматиметься як часткова причина соціальних, економічних та освітніх проблем, а не як наслідок цих проблем. Ця мова становить собою перешкоду, що підтверджує думка: «якщо вони лише розмовлятимуть англійською мовою, їх проблеми будуть вирішені». Мову меншин, таким чином, розглядають як перешкоду, яку має подолти шкільна система.

Одним з вирішень проблеми розглядають збільшення викладання мови більшості (напр., англійської) за рахунок рідної мови. Таким чином, загальна та білінгвальна освіта мають на меті розвинути навички грамотності англійською мовою у дітей мовних меншин, настільки швидко, як тільки можливо, тому вони мають навчатися в рівних умовах із носіями англійської мови як першої мови в загальній школі. У США зростання **кваліфікаційного тестування** показало, що мова – це проблема, оскільки носії іспанської мови мають відносно нижчі результати тестів. Така група одразу ж отримує ярлик (напр., латиноамериканці, носії іспанської мови) (Ескамілла *та ін*. (Escamilla *et al.*, 2005)), наприклад, Латиноамериканці відразу ж асоціюється з нижчою успішністю у тестах. Мові помилково приписують походження недостатнього досягнення, а не, наприклад, відносно погані економічні умови, які оточують багатьох таких білінгвів.

Мовну проблему іноді сприймають як викликану «сильними» формами білінгвальної освіти. Іноді стверджують, що така освіта викличе соціальні заворушення або дезінтеграцію в суспільстві. Підтримування мови меншин та етнічні відмінності можуть провокувати конфлікт і дисгармонію, політичні й

соціальні заворушення. Відповідь зазвичай у тому, що «сильні» форми білінгвальної освіти призведуть до кращої інтеграції, гармонії та соціального миру. Отегуа (Otheguy, 1982: 314) відповідає досвіду США:

Критиків білінгвальної освіти турбує громадський порядкок і соціальна дисгармонія, існує потреба дослідження проблем бідності, безробіття та расової дискримінації… Обіцяючи свободу та справедливість, вимагають зазвичай англійську мову – для всіх лише для того, щоб утримувати неподільними.

«Сильні» форми білінгвальної освіти не створюють мовну проблему. Навпаки, докази свідчать про те, що білінгвізм і двомовна грамотність, які розвиваються, у межах «сильної» білінгвальної освіти призводять до вищих досягнень в усьому навчальному плані й, отже, кращого використання людських ресурсів в економіці країни і менших втрат талантів. Виховання самооцінки, самоідентифікації й позитивнішого ставлення до шкільної освіти через білінгвальну освіту може також стосуватися підвищення соціальної гармонії та достатку.

Така орієнтація «проблем» викликає бажання зняти відмінності між групами для досягнення загальної культури. Лише за таких умов може бути позитивне прагнення до втручання, щоб поліпшити становище мовних меншин. «Вирішення проблем залежить не від орієнтації на викорінення, анулювання, карантин, а від бажання рекультивації і «покращення» (Руїс (Ruiz, 1984: 21)).

Мова як право

Інший погляд на мову, який відрізняється від «мови як проблеми», це визнання мови як **основного людського права**. Індивідуальне право у виборі релігії доводить, що має бути й індивідуальне право на обрання мови й білінгвальної освіти. Так само, як існують спроби викорінення дискримінації за ознакою кольору шкіри та віросповідання, люди в межах цієї орієнтації будуть сперечатися, що мовні забобони і дискримінація повинні бути викорененені в демократичному суспільстві через встановлення мовних прав (Мей (May, 2001); Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1999b, 2000, 2008); Скутнабб-Кангас і Філліпсон (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994, 2008)).

Так само мовні права стосуються **захисту від дискримінації**. Багато мовних меншин (напр., маорі, корінні американці) відчувають значну дискримінацію. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 2000) наочно зображує пригнічення курдської мови через застосування тортур, позбавлення волі, конфіскації книг, звільнення з робочих місць, навіть страти. Нгугі ва Тіонго (Ngugi wa Thiong'o, 1985) описує дискримінацію, від якої африканці страждали економічно, політично, культурно та лінгвістично від Європейського колонізаторського ставлення й американізації. Для Нгугі ва Тіонго (Ngugi wa

Thiong'o, 1985) права африканських мов стосуються саморегуляції та самовизначення, а не просто недискримінації.

> Нгугі ва Тіонго розмовляв мовою гикую в дитинстві, на полях, вдома й у спільноті. Однак його відправили у колоніальну школу, у якій викладали виключно англійською мовою. Мова освіти відрязнялася від мови його культури. Гикую було придушено, як він жваво згадує: «у Кенії англійська мова стала чимось набагато більшим, ніж мова: це була *саме та* мова, й усі інші мали схилятися перед нею на знак поваги. Таким чином, одним із найбільш принизливих переживань було те, коли тебе спіймають, як ти розмовляєш мовою гикуя в околицях школи. Винуватці зазнавали тілесних покарань – від трьох до п'яти ударів різкою по голих сідницях – або змушували носити на шиї металеві пластини з написом: «Я ТУПИЙ» чи «Я ОСЕЛ». Іноді винних штрафували, а вони навряд чи могли собі дозволити заплатити ті гроші.
>
> Нгугі ва Тіонго (Ngugi wa Thiong'o, 1985, pp. 114-115).

Клосс (Kloss, 1977, 1998) відрізняє **права, орієнтовані на толерантність**, і **права, орієнтовані на просування**. На рівні, орієнтованому на просування, мовні права є більш позитивними та конструктивними, стверджується право користуватися мовою меншин вільно, включно в усіх офіційних контекстах. Такі права поширені там, де є відносно більше індивідуального та групового самовизначення (Кіббі (Kibbee, 1998); Моусес (Moses, 2000)). Однак мовні права іноді можуть бути ідеалістичними, а не реалістичними. Наприклад, якби всі європейські мови більшості та меншості використовували в Європейському Парламенті, усний та письмовий переклад були б дуже дорогим задоволенням. У Південній Африці дорого коштує виробляти повний спектр освітніх ресурсів (для різних вікових категорій, напрямків навчальних планів і рівнів підготовки) для 11 офіційних мов. Хоча привілей однієї або кількох мов над іншими будуть за рахунок носіїв (напр., менший освітній успіх) та самих мов (напр., зміна мови).

Підхід невтручання, «відсутності прав до мов національних меншин слугує засобом зміцнення потужних і престижних мов. Тому певна форма втручання у мовні права набуває важливого значення для захисту та збереження мов меншин, особливо у громадських сферах. Уряди, зазвичай, мають менше влади в економічній діяльності, створенні прав на території, яку контролює місцеве самоврядування. Там введення законів, що стосуються національної освіти, є більш можливим.

Такі мовні права можуть походити від особистих, людських, правових і конституційних прав. **Особисті** мовні права будуть спиратися на індивідуальні свободи і право на свободу індивідуального вираження (Мей (May, 2001, 2008)). Також нагадаємо, що можуть бути мовні права в **групі**, але не в індивідуальних умовах. Мовами розмовляють у парах, групах і мережах,

а не насамоті. Права мовних груп можливо виражати в термінах важливості збереження успадкованої мови та культури спільнот і виражати «права на захист», «права на участь». Це включає права на ту чи ту форми самовизначення і соціальної справедливості (Мей (May, 2000)). Мей (May, 2000) обґрунтовує потребу використання більшого етнокультурного та етномовного самовизначення та демократії для полінаціональних держав.

За **права групи**, швидше за все, будуть боротися. Що являє собою група (або ідентичність із групою) для колективних мовних прав людини, і визначення тих, хто є або не є членом мовної спільноти – проблематичне (Мей (May, 2000)). Крім того, національні держави і лібералізм як політична ідеологія побудовані на понятті індивідуальних громадянських прав і свобод (Мей (May, 2000)). Такі колективні права можуть інколи стикатися з індивідуальними правами та свободами (напр., зайнятість на місцевому рівні, коли людина має професійну кваліфікацію, але не білінгвальну компетенцію). Гоффман (Hoffman, 2000) наводить приклад – випадок у Каталонії (Іспанія), де «доступ до роботи білих комірців стає все більш обмеженим для тих, хто вільно володіє каталонською мовою ...серед тверджень, що ця ситуація підштовхує непропорційно високу кількість носіїв некаталонської мови у непристижні види робіт» (с. 435).

Подальший рівень мовних прав є міжнародним (Дель Валле (Del Valle, 2003)). Наприклад, у 1993 р. у проекті Декларації Об'єднаних Націй про права корінних народів (Мартінес (Martinez, 1993)) у статті 3 іде мова про те, що «корінні народи мають право на самовизначення. За цим правом вони вільно визначають свій політичний статус і вільно здійснюють свій економічний, соціальний і культурний розвиток». Таким народам також надано право створювати та контролювати свої освітні системи та навчальні заклади, забезпечувати освіту своєю власною мовою (стаття 15). У Європейській Хартії регіональних мов або мов меншин (Рада Європи, 1992) мова йде більше про норми, ніж про права, але вона має опції (напр., використання мови меншини у дошкільній освіті), із яких держави можуть вибирати (Гринь та ін. (Grin et al., 2003)). Освіта є однією зі сфер, у яких держави з Договору зобов'язуються захищати та просувати мови меншин на їхніх територіях. Така освіта може варіюватися у діапазоні від виключно мови меншин (освіта успадкованою мовою) до освіти двома мовами й інших форм білінгвальної освіти, де є на це попит. Однак, окремі країни часто ігнорують такі міжнародні декларації або порушують домовленості (Скутнабб- Кангас (Skutnabb-Kangas, 2000)). Тим не менше, боротьба за мовні права є важливою, бо вона «прикладає зусилля щоб узаконити самі групи меншин і змінити своє ставлення до стану» (Толлефсон (Tollefson, 1991, p. 202)). Невизнання мовних прав (як це часто трапляється серед іммігрантів мов меншин) є формою гноблення, панування та несправедливості (Голл (Hall, 2002)).

Види **прав**, крім мовних прав, на які етнічні групи можуть претендувати, включають: захист, членство у своїй етнічній групі й окреме існування,

недискримінацію та рівне ставлення, освіту та інформацію своєю етнічною мовою, свободу віросповідання, свободу переконань, свободу пересування, зайнятість, мирні збори й асоціації, політичне представництво та участь, адміністративну автономію. Таким чином, мовні права є компонентом у широкому спектрі прав меншин.

У **США** права особистості є основною частиною демократії (Дель Валле (Dell Valle, 1998)). На думку адвоката цивільних прав Дель Валле (Dell Valle, 2003), поборники мовних прав у США можуть достатньо набратися сміливості у ранній історії толерантності, у відсутності історії монолінгвізму в США, у появі Чотирнадцятої поправки до Конституції США (напр., положення про рівний захист), допоміжними можуть бути також судові справи (напр. Мейер проти Небраски). Дель Валле показує, що закони про використання лише англійської мови мають тенденцію бути «більш символічного, ніж обмежувального характеру» (с. 79), але зазвичай «поширення англійської мови – тільки правила на робочому місці, введені роботодавцями співробітників-білінгвів. На відміну від державних або публічних законів про використання лише англійської мови, ці правила, вочевидь, можна легко прийняти, і навіть вони можуть бути оскаржені у суді» (с. 118). Широке вивчення мовних прав у США Дель Валля (Dell Valle, 2003) включає допит, обшуки, переклад документів, несправедливе виключення білінгвальних присяжних засідателів і комерційне маркування та слугує для демонстрації того, що лінгвістичні права людини лежать набагато глибше, ніж національні та міжнародні закони і статути, бо такі права затверджують на місцевому рівні, у судах, на робочих місцях, передусім, у класах.

У США мовні права мають історію захисту в залах судових засідань. Це суттєво відрізняється від європейського досвіду, де мовні права рідко випробували законом. Від початку 1920-х років по теперішній час спостерігаються постійні дискусії в **американських судах** щодо правового статусу прав мовних меншин (Дель Валле (Dell Valle, 2003)). Щоб отримати короткостроковий захист і середньострокову гарантію для мов меншин, правові проблеми стали важливою частиною руху мовних прав у США. У судових баталіях не просто інструктують свідків про боротьбу мови меншин проти мови більшості. Випадки також стосуються позовів дітей проти школи, батьків проти шкільних рад, держави проти федеральної влади (Дель Валле (Dell Valle, 2003)). У той час, як центральний уряд притягнув активістів мови меншини серед басків в Іспанії і валлійців у Британії за їхні дії (див. К. Н. Вільямс (C. H. Williams, 2007)), активісти мови меншини у США прятягнули центральний та регіональний уряди до суду. Два пов’язаних приклади проілюструють це.

Вирішальною справою Верховного Суду США була «Браун проти Комітету освіти в 1954 р». Чорношкірі діти були свідомо відокремлені у південних школах. Верховний суд постановив, що чорношкірі діти зазнали утисків у системі освіти США внаслідок відокремлення їх від однолітків.

Сегрегація позбавила рівної можливості освіти через важливий елемент у класі – взаємодію з однолітками. Суд вирішив, що освіта має бути доступною для всіх дітей на рівних умовах, як гарантує 14-та поправка. Сегрегаційна доктрина роздільної, але рівної освіти була, безумовно, нерівною.

Важливою віхою у білінгвальній освіті США був позов. Судову справу порушили від імені китайських учнів проти шкільного округу Сан-Франциско в 1970 р. Цей випадок стосувався того, щоб неангломовні учні отримали рівні освітні можливості, щоб їх не навчали мовою, яку вони не могли зрозуміти. Невдачу забезпечити білінгвальну освіту приписали порушенню положення про рівний захист, 14-ої поправки і Розділу VI Закону про громадянські права, 1964 р. Випадок, відомий як Лау проти Ніколса, Федеральний окружний суд і апеляційний суд відхилили, хоча Верховний суд прийняв у 1974 р. Вирок заборонив англомовні програми і вилився у загальнонаціональні «Засоби захисту Лау». Такі засоби захисту відобразили розширення мети білінгвальної освіти, що допускає можливість підтримки мови і культури меншин. Засоби захисту Лау створили деяке розширення використання мов національних меншин у школах, хоча вони рідко досягали результату справжнього захисту спадкової мови, її збагачення або програми збереження. За результатами цього розділу, судова справа Лау є символом динамічної та безперервної боротьби встановлення мовних прав у США, зокрема через випробування законів у залі суду (Кроуфорд (Crawford, 2004); Дель Валле (Del Valle, 2003); Дікер (Dicker, 2003)).

Мовні права не тільки виражені в судових позовах. Мовні права часто виражені на **нижчому рівні** за допомогою протестів і груп тиску місцевими діями, напористістю й аргументом. Наприклад, за допомогою таких засобів рух Коганда Рео (Kohanga Кео - мовні гнізда) в Новій Зеландії надає дошкільний досвід занурення на низовому рівні для народу маорі (Мей (May, 1996)). Один з прикладів низового вираження «мови як права» - це нещодавній кельтський (Ірландія, Шотландія та Уельс) досвід. У цих країнах це «низові» рухи знизу вгору (а не зверху вниз), які створили дошкільні ігрові групи, групи «мама і малюк», заняття для вивчення мови для дорослих для збереження спадкової мови (І. В. Вільямс (I. W. Williams, 2003)). Сильна активність і ненасильницькі, але наполегливі вимоги призвели до створення валлійських початкових шкіл з успадкованими мовами, особливо в міських районах. Не без боротьби, опозиції і антагоністичної бюрократії, батьки отримали право на освіту корінними мовами. Такі групи впливу складалися з батьків, які розмовляють корінною мовою, і тих, які розмовляють англійською мовою, але хочуть, щоб їхні діти могли навчатися спадковою мовою місцевості, ставали справжніми білінгвами.

У північно-американському та британському суспільстві в політиці чи в правовій системі, зазвичай офіційно не визнають розрізнення категорій або груп людей на основі їхньої культури, мови або раси. Швидше акцент роблять на **індивідуальних правах**, на рівності можливостей, індивідуальних

нагородах на основі індивідуальних заслуг. Політика недискримінації, наприклад, має тенденцію ґрунтуватися на індивідуальних, а не групових правах.

Групи мовних меншин, тим не менш, сперечатимуться за нагороди і правосуддя, засноване на їхньому існуванні як визначної групи в суспільстві. Іноді на основі територіальних прав, часто на основі етнічної ідентичності, такі **права мовних груп** були розцінені як спосіб подолання несправедливості у мові меншин. Це може бути тимчасовим кроком на шляху до повних особистих цивільних прав, як демократія, що має тенденцію схвалювати рівність кожного індивідуума, а не привілеї групи (С. Х. Вільямс (C. H. Williams, 1998)). Крім того, мова меншин може претендувати на право деякої незалежної сили, певною мірою прийняття рішень і гарантії самовизначення. Зазвичай це помітно у групах мов більшості як крок на шляху до самовизначення, навіть апартеїду (Мей (May, 1996)).

Коли права мовної групи отримані, "ту обмежену автономію, яку їм надають, зазвичай сприймають з великою часткою підозрілості, і часто з відвертою опозицією, тому що вона може бути пов'язана з посяганням на права особистості членів групи більшості (Мей (May, 1996: 153)). Прикладом є випадок, коли англомовні монолінгви не можуть отримати посад вчителів у місцевому уряді в білінгвальній спільноті, і вони відчувають, що їх права на працю були порушені.

Існують два зауваження щодо мовних прав. (1) Брусіокс (Bruthiaux, 2009), стверджує, що у фінансових наслідках мовних прав потрібно враховувати, що будь-яка реалізація є розумною та неідеалістичною. Наприклад, коли кількість офіційних мов у Європейському Союзі зросла з 11 у 1995 році до 23 у 2007 році, витрати на усний та письмовий переклад стали значно більшими. Аналіз витрат і вигод опцій лінгвістичного розмаїття поки відсутній (Грін (Grin, 2005)). До «нульового» кінця вимірювання потужності передається домінуючим мовам; до «нескінченного» кінця витрати можуть стати непомірно високими. Крім того, витрати на усний та письмовий переклад можливо визначити, у той час як вигоди можуть бути меншими, але не менш цінними для статусу мови.

(2) Ліберальні слова про індивідуальні права можуть приховувати переваги примусу та відповідності (Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1991)). Стаббс (Stabbs, 1991) говорить про досвід в Англії з мовами меншин, де уряд звітує:

Треба використовувати риторику про мовні правостатутні документи й мовні права, а також свободи та демократії ...це робить правильні моральні акценти, але це не має законодавчої бази, і тому є порожнім. Існує думка про правовстановчі документи, але не про дискримінацію, із якою стикаються багато дітей; говорять про рівність можливостей, але не рівність результатів. (с. 220-221)

Проте у США, коли деякі шкільні адміністратори висловлюють орієнтацію «мови як правила», вони, зазвичай, забезпечують правовий мінімум

у послугах підтримки учнів мовних меншин. Слова рідко співвідносяться з діями.

МОВА ЯК РЕСУРС

Альтернативною перспективою «мови як проблеми» і «мови як права» є ідея мови як ресурсу особистості, спільноти та регіону. Білінгвізм може забезпечити інтелектуальний (див. розд. 7), культурний, економічний (див. розд. 19), соціальний, комунікативний (див. розд. 19) і громадянський ресурс (Ло Бьянко (Lo Bianco, 2001)). Білінгвізм розглядають як актив, як для спільнот, так і для фізичних осіб. Мови допомагають індивідууму в участі у громадському житті, на відпочинку та особистому житті. Наприклад, участь у громадському житті полегшується, коли людина може оперувати різними мовами різних груп, сприяючи інтеграції, маючи змогу обговорювати та переконувати мовою групи.

Рух у континентальній Європі для збільшення мультилінгвізму (напр., в Іспанії, Скандинавії, Словенії) вписується в цю орієнтацію. Під загальним заголовком «мови як ресурс» також з'являються мови меншин і рідковживані мови як культурний і соціальний ресурс. У той час як мови можна розглядати з погляду їх економічного потенціалу побудови мостів (напр., зовнішньої торгівлі), мови можна також підтримувати за їхню здатність будувати соціальні мости серед різних груп (напр., там, де є релігійні конфлікти), а також мости для збільшення міжкультурного порозуміння.

Останні тенденції в Континентальної Європі, наприклад, були спробою розширити **закордонну мовну освіту**. У багатьох регіонах світу англійську мову як міжнародну додали до шкільної програми. Вивчення другої та третьої мов усе частіше розглядають як важливий ресурс для просування зовнішньої торгівлі, світового впливу, навіть миру. Парадокс у тому, що поки білінгвальна освіта для підтримки мов меншин недооцінюється в США, сьогодні існує тенденція цінувати носіїв англійської мови, які вивчають другу мову, щоб забезпечити продовження важливої ролі США у світовій політиці та світовій економіці. Спостерігається тенденція цінувати вивчення мов під час девальвації мовних меншин, які володіють нею (напр., носії іспанської, арабської, китайської мандаринської, хінді та корейської мов у США). Хоча інтеграція та асиміляція все ще є домінуючою ідеологією у внутрішній політиці США, зовнішня політика все більше вимагає громадян-білінгвів.

«З одного боку ми заохочуємо та стимулюємо вивчення іноземних мов серед англомовних монолінгвів, ціною великих витрат і з великою неефективністю. У той самий час ми знищуємо лінгвістичні подарунки, які діти з неангломовних сімей приносять до наших шкіл» (Овандо (Ovando, 1990: 354)). Іронія в тому, що багато учнів у США та Великобританії проводять час у школі, вивчаючи деякі з тих самих мов, які дітей іммігрантів змушують забути (Рісенто (Ricento, 2009)). Політика імміграції служить забороні білінгвізму;

політика світової торгівлі все більше обслуговує вимоги білінгвізму. Зокрема, поряд з Об'єднаним Королівством, «Сполучені Штати є справжнім кладовищем іноземних мов, бо знання рідної мови у сотень груп іммігрантів рідко триває далі третього покоління» (Портес і Гао (Portes & Hao, 1998: 269)).

У США ідея мови як ресурсу стосується не тільки сприяння розвитку другої мови серед носіїв-монолінгвів, вона також стосується **збереження мов**, відмінних від англійської мови. Наприклад, діти, чиєю рідною мовою є іспанська або німецька, італійська або мандаринська, грецька або японська, французька або мова хмонг, мають рідну мову, яку можна використати як ресурс. Наприклад, носії іспанської мови в США, які разом складають четверту за чисельністю іспаномовну країну в світі. Так само, як воду у водосховищі та нафту в родовищі зберігають як основний ресурс і сировинний товар, мова така як іспанська, незважаючи на те, що її важко виміряти й визначити в якості ресурсу, може бути збереженою для єдиного економічного, соціального та культурного спадку. Пригнічення мов меншин, особливо в шкільній системі, можна розглядати як економічні, соціальні та культурні втрати. Проте такі мови є **природним ресурсом**, який можна використати для культурного, духовного та освітнього зростання, а також для економічних, комерційних і політичної вигод.

У межах орієнтації «мова як ресурс» існує припущення, що лінгвістична різноманітність не викликає поділу або меншої інтеграції у суспільство. Не виключено, що **національна єдність і мовна різноманітність можуть співіснувати.** Єдність і різноманітність не обов'язково несумісні. Між групами можуть бути толерантність і співпраця, як у випадку з лінгвістичною різноманітністю, оскільки вони навряд чи будуть можливими, коли таку лінгвістичну різноманітність пригнічують.

Часто дискусія стосується того, **які мови** є ресурсом? Мови, яким сприяють, можуть бути міжнародними і особливо поширеними в міжнародній торгівлі. Нижчий статус надають мовам меншин, які є невеликими, регіональними і їхнє значення менше сприймається на міжнародному ринку. Наприклад, в Англії, французьку мову традиційно вивчають у школах першої категорії. Німецька, іспанська, данська, голландська, сучасна грецька, італійська та португальська мови були головними європейськими мовами, які потрапили до другої категорії. Незважаючи на велику кількість носіїв мов бенгалі, панджабі, урду, гуджараті, хінді та турецької як рідної, політика англійської освіти зводить ці мови і багато інших до скромніших позиції у шкільній програмі. Отже, може бути створена кастова система мов. У Великобританії, наприклад, кастова система має тенденцію бути євроцентристською, культурно обмеженою й економічно недалекоглядною, «дозволяючи мовам, якими вже розмовляють у побуті та спільноті, бути підірваними, у той же час починаючи з нуля вчити інші мови в школах і коледжах» (Стаббс (Stubbs, 1991, p. 225)).

Висновок: у той час як три мовні орієнтації мають відмінності, вони також мають певну загальну мету: національної єдності, індивідуальних прав і вільного володіння мовою більшості (напр. англійською), що є важливою ланкою економічних можливостей. Основна відмінність у тому, чи монолінгвізм мовою більшості або білінгвізм слід рекомендувати в якості засобу досягнення тієї мети. Усі три орієнтації з'єднують мову з політикою, економікою, суспільством і культурою. Кожна орієнтація визнає, що мова є не просто засобом спілкування, а також пов'язана з соціалізацією у місцеве та більш широке суспільство в цілому, тож є потужним символом спадщини та особистості. Кожен використовує ліберальні цінності на зразок індивідуальної свободи і рівності можливостей для просування (Шмідт (Schmidt, 2009)). Відмінності між трьома орієнтаціями полягають у соціалізації та розвитку особистості: асиміляція або плюралізм, інтеграція або сепаратизм, монрокультуралізм або мультикультуралізм.

МОВНІ ОРІЄНТАЦІЇ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ

Те, що три орієнтації мають спільну мету, а також відмінності, проілюстровано на прикладі США. США є колискою народів з багатьма мовами: німецької, французької, ідишу, польської, італійської, ірландської, грецької, російської, вельської, арабської, мандаринської, кантонської, китайської, корейської, японської та особливо іспанської – це лише кілька прикладів. Булл та ін. (Bull et al., 1992) зображує ситуацію так:

Культурні та мовні відмінності були джерелом застосування сили та суперечок у США з моменту заснування. Справді, заснування цієї країни та багатьох інших у подальшій історії США можна розглядати як безперервний пошук єдності в різноманітності, для «багатьох-єдине», особливо серед жителів європейського походження. Що могло б об'єднати голландців Нью-Йорку, німців Пенсильванії та англійців Вірджинії; пуритан Массачусету, квакерів Пенсильванії, католиків Меріленду й англіканців Віргінії; торговців-Янкі, північних фермерів і Південних плантаторів? Як могли США асимілювати й отримувати вигоду від своїх норвезьких, ірландських, російських, італійських, польських та єврейських іммігрантів? І зовсім нещодавно постало питання: які стосунки могла встановити біла англійська більшість із раніше безправними й економічно маргіналізованими афро-американцями, китайцями, японцями, американськими індіанцями і Латино меншинами латиноамериканців? (Булл та ін. (Bull et al., 1992: 1))

Вмістилище внутрішньої міграції перетворили в **плавильний котел** асиміляції та уніфікації, особливо через англомовну гегемонію (Шмідт (Schmidt, 2009)). Мрією стали інтегровані Сполучені Штати із загальними соціальними, політичними й економічними цінностями. Цитати двох президентів ілюструють ставлення «плавильного котла». Рузвельт у 1917 році закликав всіх іммігрантів прийняти англійську мову:

Це буде не просто біда, а злочин, увіковічити відмінності мов у цій країні... ми повинні забезпечити кожного іммігранта денними школами для молодих, і вечірніми школами для дорослих, надати можливість вивчати англійську мову; і якщо після, скажімо, п'яти років він її не вивчив, його потрібно відправити назад у країну, з якої він приїхав (цит. в Гонсалес (Gonzalez, 1979)).

Думкою президента Рейгана наприкінці 1980-х рр. було те, що це «абсолютно неправильно і проти американських понять – мати білінгвальні освітні програми, які тепер відкрито за загальним визнанням, присвячено збереженню їхньої рідної мови. Незнання англійської мови ніколи не надасть їм достатнього рівня, щоб вони на рівних могли взяти участь на ринку праці» (процитовано в Кроуфорд (Crowford, 2004: 120); з «Хронік демократа», Рочестер, 3 Березня, 1981: 2а). Це ставлення «плавильного котла» триває (наприклад, законодавства 2001 року «Жодна дитина не залишена поза увагою»– див. розд. 9).

Вдосконалення англійської мови в США

У США, основні відмінності в «мовній орієнтації» є особливо помітними на прикладі руху, щоб зробити англійську мову офіційною, а не де-факто національною мовою (Кроуфорд (Crowford, 2000, 2004); Дель Валле (Dell Valle, 2003, 2009); Діккер (Dicker, 2000, 2003); МакГроурті (McGroarty, 1997); Рісенто (Ricento, 2009); Шмідт (Scmidt, 2000, 2009); Вілі і Лукес (Wiley & Lukes, 1996)). Політичні дебати за місце англійської мови в США ілюструють, як можна розглядати мову як проблему, право або ресурс.

На федеральному рівні немає посилання на мову ні в декларації Незалежності 1776 р., ні в Конституції Сполучених Штатів 1789 р., двох установчих документах США. Однак в останні 25 років були пропозиції внести поправки до Конституції, які б називали англійську мову офіційною мовою. Відбулися численні дебати про офіційну англійську мову або законодавство лише англійською мовою (Дікер (Dicker, 2003)).

У квітні 1981 р. сенатор С. І. Хаякава, каліфорнійський республіканець, запропонував Поправку до Конституції США щодо англійської мови. Це було спрямовано на перетворення англійської мови в офіційну мову США, щоб, за його словами, розвивати далі представницьку демократію та об'єднання. Поправку не підтримали, але це допомогло розгорнути у США рух «лише англійська мова» або «офіційна англійська мова» (які включили «англійську мову США» й організації «спершу англійська»). Організація англійська мова у США була заснована в 1983 р. сенатором Хаякавою і Джоном Тантоном, який був особливо зацікавлений в обмеженнях імміграції та управління населенням. У 1987 р., войовничіша група – **Спочатку англійська** –приєдналася до Англійської США в студіюванні загального панування англійської мови в освіті, голосуванні та адміністрації.

Рух **лише англійська мова** стверджує, що **англійська мова** – це соціальний клей, який скріплює різноманітних американців і долає відмінності. Тому англійську мову краще за все вивчати в ранньому віці (напр., у загальній освіті), щоб протидіяти тенденціям іммігрантів відмовлятися вчити англійську мову. Якщо успадкованій мові дозволять процвітати, то буде конфлікт, сепаратизм і міжгрупова ворожість (Кроуфорд (Crowford, 2000)).

Як Баркер і Джайлз (Barker and Giles, 2002) вивчали в одному з небагатьох емпіричних досліджень рух **лише англійська мова**: англо-американці, які підтримують позиції *лише англійська мова* вважають, що стійкість латиноамериканців (напр., економічна, політична влада і статус) зростає в США у такій самій пропорції, як англійська стійкість знижується. У цьому дослідженні, прихильність до традиційної концепції «добрих американців» була пов'язана тільки з позицією англійської мови. Менше контактів з іспанською мовою пов'язано з більшою підтримкою позиції *лише англійська мова*. Люди з нижчим рівнем освіти схильні підтримувати такі позиції, як «сині комірці» або безробітні. Такі групи можуть сприймати латиноамериканців як більшу загрозу своїм шансам на покращення та вдосконалення. Це говорить про те, що коріння лише англійська мова може лежати не тільки в особистій **невпевненості** та нетерпимості відмінностей, але й у сприйнятті загрози влади, становища в суспільстві та привілеїв, разом зі страхом відмінності та конкуренції за сприйняття мізерних ресурсів (Баркер та ін. (Barker et al., 2001)).

Прихильники *лише англійської мови* розглядають **білінгвальну освіту** як заохочення сепаратистських мовних спільнот, поділу суспільства США, повної байдужості до англійської мови, що робить носіїв англійської мови чужинцями у своїх власних місцевостях (Кроуфорд (Crowford, 2003)). Натомість англійська мова має об'єднувати й гармонізувати. Вивчення англійської мови з раннього шкільного віку, змісту навчальних програм за допомогою англійської мови, забезпечить інтегрування мікрорайонів. Таким чином, кращий американо-англійський іммігрант – це той, хто вивчає англійську мову, звичаї і культуру США, набуває навичок, які знадобляться у економічному розвитку країни, наполегливо працює і досягає мрії США. На думку критиків, білінгвальна освіта в США слугує тільки руйнуванню, а не сприяє досягненню мрії США.

Рух за англійську мову, проголошення її національною мовою США, не стосувався лише англійської мови та національної єдності. Спостерігалися також расизм, фанатизм, параноя, ксенофобія, переваги та домінування білих (Кроуфорд (Crowford, 2004)). Меморандум д-р Джона Тантона, коли він був головою Організації англійської мови у США, виявив темні сторони: «Коли білі бачать, що їхня влада і контроль над їхнім життям знижується, чи будуть вони просто йти спокійно спати? Чи там буде вибух?» (цит. за Кроуфорд (Crowford, 2004: 136)). Цей Меморандум пішов далі та позиціонував сприйняті загрози від латиноамериканців: хабарництво як культура, католицизм як культивування церковної влади, а не національної автономії, незастосування протизаплідних засобів та швидке зростання чисельності населення, високі

показники відсіву в школі та низька здатність до навчання. Це породжує **позицію цапа-відбивайла**, витіснення страхів про соціальне, політичне й економічне позиціонування мови та використання англійської мови як засобу відстоювання культурної й економічної переваги (Дікер (Dicker, 2000, 2003)).

Шмідт (Schmidt, 2009) стверджує, що латиноамериканці перебувають в оточенні англомовної гегемонії США. Така гегемонія означає очевидну згоду пригноблених латиноамериканців перебувати під пануванням найпотужнішого класу в суспільстві, зокрема, монолінгвальних носіїв англійської мови. «Цей статус гегемонії англійської мови підтримується також частим змішуванням раси, класу і мови в суспільстві США» (Шмідт (Schmidt, 2009: 142)). Латиноамериканці можуть сприйматися як відмінна раса, низький клас груп із «покоївок, сміттярів, садівників ... та іноземної ідентичності» (Гарсія (Garcia, 2009 : 153)), із притаманною сприйнятим поясненням невдачі того, що вони є латиноамериканцями. Іспанська може мати тавро бар'єру до соціально-класової та економічної мобільності. Іспанський акцент або Спанглиш пов'язується з низькими досягненнями та неписемністю. Білінгвальні квартали почали ототожнювати із районами нетрів. «Ґеґемонний статус англійської мови, не тільки у США, але все частіше по всьому світу робить панування англійської мови настільки потужним, що жити суспільним життям виключно через її досвід є «здоровим глуздом» для будь-якої раціональної людини, яка намагається просувати свої інтереси в «реальному світі» (Шмідт (Schmidt, 2009: 147)).

Дискусії про інтеграції і плюралізм ми розглянемо в наступному розділі, однак існує угода про певні бажані результати між позиціями групи *лише англійська мова* й **«англійська мова-плюс»,** відгук, що підтримує білінгвізм у США (напр., обидві позиції погоджуються, що діти мають вільно володіти англійською мовою). Різниця в способі для її досягнення. Для групи *лише англійська*, навичками англійської мови найкраще оволодіти через англомовну монолінгвальну освіту. Для групи англійська мова-плюс цим навичкам успішно сприяють такі чинники, як «сильні» форми білінгвальної освіти (Фейнберг (Feinberg, 2002)). Здається, що обидві групи визнають, що повне володіння англійською мовою є важливим у відкритті дверей до вищої освіти, економіки та професійного ринку. Досконале володіння мовою у більшості зазвичай ототожнюють із напрямком на рівність освітніх і професійних можливостей.

Однак, як передбачає Кроуфорд (Crowford, 2003: 7), небезпека «англійська мова-плюс» у тому, «що таке плюс»? Якщо «плюс означає «пріоритет білінгвальної освіти, чому було не вчити англійську, а підтримувати інші мови», тоді це не відображає сподівання дітей і батьків, і є «червоною ганчіркою» для політичного бика *лише англійська*, а білінгвізм має бути чітко визначений, бо він означає високу компетенцію в галузі англійської мови, а не тільки в успадкованій мові. Сильні форми білінгвальної освіти можуть це забезпечити.

Як зазначено у розділі 12, існують значні докази для підтримки «сильної» версії **білінгвальної освіти** і, отже, позиції «англійська мова-плюс». Такі докази підтримують використання рідної мови меншин у класі не за рахунок компетенції мови більшості. Успішність у навчальному плані, успішність із таких дисциплін, як різноманітні природничі науки і суспільствознавство, математика та вивчення іноземної мови, здавалося б, не страждають, але можуть бути підвищені за рахунок «сильних» форм білінгвальної освіти. Дослідження когнітивних ефектів білінгвізму підтримує володіння двома мовами для підвищення, а не зубожіння інтелектуального функціонування.

Однак домінуюча більшість часто розглядає білінгвальну освіту як створення національної роз'єднаності, а не єдності, дезінтеграцію, а не інтеграцію. Частою **критикою білінгвальної освіти** є те, що вона слугує для просування відмінностей, а не подібностей, відокремлює, а не інтегрує. У США виражений суспільний погляд має тенденцію до єдності, інтеграції та асиміляції іммігрантів, мови меншин. Справді, найбільш сильні аргументи для білінгвальної освіти на основі когнітивних і освітніх ґрунтів можуть дати збій, поки не знайдуть сильного аргументу для просування лінгвістичного та культурного плюралізму.

ВИСНОВКИ

Чи розглядає навколишнє суспільство і спільноти мову як проблему, право або ресурс, залежить від ролі мови під час вивчення в школі. Коли питання «мова як проблема» є домінуючим, від білінгвальної освіти, швидше за все, будуть відмовляти. Мовні права можуть захистити існування білінгвальної освіти. Орієнтація «мова як ресурс» сприятиме поширенню білінгвальної освіти. Отже, ці три орієнтації мають різні наслідки для білінгвів і білінгвальної освіти.

Але політичні дебати про білінгвальну освіту заглиблюються в політику і особисті аргументи. Чи повинна білінгвальна освіта призводити до більшої або меншої толерантності, загальної або окремої особистості, почуття аномії (відсутності норм) або можливості належати до двох культур одночасно? Дітей навчають мові меншин (справедливо чи несправедливо), тобто бути в стані конфлікту або миру з більшістю? Чи є білінгвальна освіта ареною для боротьби за владу між більшістю і меншістю? Ці питання розглянемо в наступному розділі **центральні дебати про асиміляцію та плюралізм**.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Три погляди на мови: мова як проблема, право або ресурс.
- «Мова як проблема» є в даний час поширеним поглядом в політиці та ЗМІ США, де іммігранти прагнуть досягти культурної асиміляції, але не обов'язково економічної.

- Мовні права можуть бути індивідуальні, групові та міжнародні. У США права перевіряють у судах.
- Місце англійської мови в США є суперечливим, групи *лише англійська мова* вимагають англійську мову як єдину офіційну мову та заборону білінвгальної освіти.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CRAWFORD, J., 2000, *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.

CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom.* Los Angeles: Bilingual Education Services.

DEL VALLE, S., 2003, *Language Rights and the Law in the United States: Finding Our Voices.* Clevedon: Multilingual Matters.

DICKER, S.J., 2003, *Languages in America: A Pluralist View* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

HALL, J.K. & EGGINGTON, W.G. (eds), 2000, *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

MAY, S., 2001, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language.* London: Longman.

SALABERRY, M.R. (ed.), 2009a, *Language Allegiances and Bilingualism in the US*. Bristol: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Серед студентських груп, вчителів у школах або в мовних спільнотах, дізнайтеся про різні політичні погляди на мову. Чи існують відмінності між різними групами? Або чи є більше відмінностей всередині цих груп, ніж між цими групами?
2. Виконайте один конкретний захід щодо мови в сфері освіти. Якщо це можливо, проаналізуйте, як цей захід тлумачать двома різними мовами (напр., в іспанській газеті і в англійській). Які є відмінності в інтерпретації та сприйнятті?
3. У межах конкретної спільноти знайдіть різні групи інтересів і різні соціально-культурні або соціально-економічні групи людей. Наприклад, порівняйте погляди робочого і середнього класу на двомовну білінгвальну освіту. Як ви думаєте, скільки існує різних поглядів, якщо вони стосуються домашніх, соціальних, економічних, політичних та освітніх відмінностей між групами? У чому полягає їх схожість та відмінність?

РОЗДІЛ 18

БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА: ІДЕОЛОГІЯ, ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ

ВСТУП

ІДЕОЛОГІЯ І БІЛІНГВІЗМ

АСИМІЛЯЦІЯ

ПЛЮРАЛІЗМ

АЛЬТЕРНАТИВИ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ

АСИМІЛЯЦІЯ Й ІММІГРАНТИ

ІДЕНТИЧНІСТЬ

ЗБЕРЕЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МЕНШИНИ

ДОСЯГНЕННЯ ЗМІН: ДИНАМІКА ЧИ КОНФЛІКТ?

ДОСЯГНЕННЯ ЗМІН ДЛЯ УЧНІВ З ЧИСЛА МЕНШИН

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 18

БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА: ІДЕОЛОГІЯ, ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ

ВСТУП

Політики, особи, що формують політику, і громадськість мають різні програми дій щодо мови. Деякі бажають асимілювати різні мовні групи до однорідного суспільства монолінгвів, інші прагнуть зберегти мовне розмаїття й плюралізм. Деякі мовні меншини мріють про самодостатність і самовизначення. Інші прагнуть інтернаціоналізму (напр., Європеїзація) та глобалізму. Боурхіс (Bourhis, 2001b) пропонує чотири ідеології: проконтинуум, плюралізм, громадянськість, засвоєння етнічності. Ці чотири ідеології коротко описані у роботі, детальніше досліджені асиміляція і плюралізм.

ІДЕОЛОГІЯ І БІЛІНГВІЗМ

Плюралістична ідеологія прагне затвердити індивідуальну свободу володіти, вивчати і використовувати дві або більше мови (напр., у школі, на роботі). Це право підтримують можновладці, які сприяють мовній політиці, орієнтованій на просування (Вілей (Wiley, 2002)). Враховуючи, що мовна меншина платить податки, тоді «виявляється справедливим, що державні кошти будуть розподілені для підтримки культурної та мовної діяльності як більшості, так і меншини» (Борхіс (Bourhis, 2001b: 11)). Очікують, що школи, судова система і цивільна адміністрація оперуватимуть двома мовами, де потрібно, а не будуть в опозиції до національної узгодженості та єдності. Закон Канади про офіційні мови (Canada's Official Languages Act, 1969, 1988) і Закон про мультикультуралізм (Multiculturalism Act, 1988) відображають таку плюралістичну ідеологію.

Громадянська ідеологія очікує, що мовні меншини приймуть суспільні цінності політично домінуючої більшості, забезпечуючи свободу у власних цінностях індивідів (напр.., мова меншини і культура), але очікують відсутності державного фінансування мов меншини. Натомість громадянська ідеологія «характеризується офіційною державною політикою невтручання

і неприпустимості підтримки мов і культур меншин» (Боурхіс (Bourhis, 2001b: 12)). Це розглядають як мовну політику, орієнтовану на терпимість» (Вілей (Wiley, 2002)).

Асиміляційна ідеологія схильна стверджувати, що можуть бути деякі галузі приватного значення, у які держава має право втрутитися. Мова є такою галуззю. Очікують, що іммігранти відмовляться від своєї успадкованої мови. Це може бути добровільно і поступово з покоління в покоління або швидко завдяки державному регулюванню в публічних сферах (напр., виключення мов меншин зі шкіл). Політично й економічно домінуючі групи часто є зацікавленими у збереженні свого привілейованого становища, стверджують, що їхня мова більшості – це засіб творення єдиної системи і єдиної нації. На відміну від цього, мову і культуру меншин сприймають як потенційно спірну і конфліктну, що працює проти національної лояльності.

Етністична ідеологія закликає або примушує мови меншин відмовитися від своєї мови і культури та прийняти ті, що належать домінуючим групам. Вона також намагається запобігти або виключити такі меншини від асиміляції юридично або соціально, навіть коли такі індивіди шукають культурної, мовної та економічної асиміляції. Ідеологія є ексклюзивною і визначає, хто може бути повноправним членом домінуючої групи або законним громадянином. Наприклад, тільки певним расовим групам надають повний правовий статус, визначений по «крові», народженню і спорідненості. Наслідком може бути політична, економічна та соціальна маргіналізація. Вілей (Wiley, 2002) називає це репресивно-орієнтованою мовною політикою. Як крайня межа, етністична ідеологія пропагує політику ізоляції, висилки, апартеїду, етнічних чисток і навіть геноциду.

У цьому розділі розглянемо асиміляцію як домінуючу ідеологію в багатьох країнах, особливо там, де була імміграція.

АСИМІЛЯЦІЯ

Соціальні та політичні питання навколо білінгвальної освіти, зазвичай, обертаються навколо двох контрастних ідеологічних позицій. **Асиміляція** – це переконання, що культурні групи повинні відмовлятися від своїх успадкованих культур і прийняти спосіб життя суспільства-господаря. На відміну від цього, згідно з плюралізмом, ці групи повинні зберігати свою успадковану культуру у поєднанні з культурою, яка їх приймає. У США, наприклад, як стверджує Шмідт (Schmidt, 2000: 4), «плюралісти виступають на користь допомоги держави посилити присутність і статус мов меншин у Сполучених Штатах, у той час як асиміляціністи підтримують державну політику, яка забезпечить статус англійської мови як єдиної державної мови країни».

Асиміляція була відгуком прихильності на значну **імміграцію** до США. Приблизно 28,4 мільйонів (10%) жителів США народилися за межами США (Перепис населення 2000). Населення іммігрантів у США, таким чином,

є великим, але у порівнянні з 42% у Ізраїлі, 41% у Гонконгу і 16% у Канаді (Фейнберг (Feinberg, 2002)), це не найбільша частина в світі. У Сполучених Штатах справа з іммігрантами була такою: приїхати до цієї економічно розвинутої країни, розпочати нове та краще життя, але асимілюватися і стати «Американцем». Асиміляція означає відмову від рідної мови, незважаючи на подвійні ідентичності через «дефіси (напр., кореєць-американець або українець-американець). Культурну єдність та національну солідарність розглядають як таку, яку досягли через асиміляцію. Перехід від рідної мови до англійської протягом трьох поколінь (див. розд. 4) серед сімей іммігрантів сприяє тому, що 80% третього покоління розмовляють тільки англійською мовою у США (Салаберрі (Salaberry, 2009b)). Перехід на англомовний монолінгвізм і втрата білінгвізму можуть бути стрімкими й успішними (Портес і Гао (Portes & Hao, 2002)).

Асиміляційний погляд відображено в ідеї плавильного котла (Дікер (Dicker, 2003)). П'єса Зангвілла «Плавильний котел» (Zangwill «Melting Pot» (1914)) ввела уявлення про різноманітні елементи іммігрантів, об'єднані, щоб зробити нове однорідне ціле». «У котел з усіма вами! Бог створює Америку» (акт 1). Ідея плавильного котла відразу відтворила два різні погляди. По-перше, це ідея – як кінцевий продукт, наприклад, американець у США, складається з внеску всіх культурних груп, які потрапляють до котла. Культурні групи розтопилися разом до кінцевого продукту – це унікальне поєднання. Жоден інгредієнт не домінує. Кожна культурна група робить свій внесок в остаточний продукт. Однак це не єдині уявлення, пов'язані з плавильним котлом. Тому, по-друге, плавильний котел часто означає культурні групи, які віддають свою успадковану культуру та приймають ту, що належить культурі, до якої їх прийнято, де вони просто розтають.

Ідеологія особливо сильної асиміляції створюється, коли вважають, що існує одна або більше з таких умов: іммігранти не мають жодної або кількох трудових навичок, потребують соціального забезпечення, і податки для них тягар; робота іммігрантів знижує зарплату і робить жителів безробітними; іммігранти збільшують злочинність і міжгрупову ворожість; вони становлять загрозу безпеці, оскільки можуть бути терористами (Фейнберг (Feinberg, 2002)).

Асиміляційна перспектива частково заснована на рівності можливостей і суспільній системі, у якій становище особи визначається її здібностями, що дозволяє кожному індивідууму мати рівний шанс на економічне зростання. Такий погляд стверджує, що окреме існування різних расових і культурних груп запобігає рівності. Коли акцент роблять на індивідуальності в термінах права, свободи, зусиль і достатку, аргумент на користь асиміляції полягає в тому, що мовні групи не повинні мати більше привілеїв та прав, ніж інші спільноти. Переваг, пов'язаних із мовними меншинами, потрібно уникати, тоді можуть бути створені рівні можливості.

Асиміляційний погляд наполягає на національній спільноті, що є монолінгвальною і монокультурною, у якій мовне розмаїття не загрожує поглинути нас у вавилонському стовпотворінні дисонуючих звуків, що знаменують собою подрібнені соціальні тканини. Плюралістичне бачення, навпаки, сприймають Сполучені Штати Америки як етнічно різноманітне і багатомовне суспільство з трагічним минулим расового етнокультурного домінування, яке стоїть зараз на межі історичної можливості реалізувати – через політику мультикультуралізму та лінгвістичного плюралізму – обіцянки його поточного проекту демократичної рівності (Шмідт (Schmidt, 2000: 183))

Асиміляціоністи також стверджують, що білінгвальна освіта створює розділення, бо діти мови меншини ізольовані від основного суспільства, що позбавляє їх економічних, політичних та соціальних можливостей. Такий поділ і перешкоджає їхньому навчанню англійській мові та фізично відокремлює учнів від загальної освіти. Через те, що білінгвальна освіта може окремо фінансуватися і мати окремі адміністративні структури, її також розглядають як сегрегацію. Асиміляціоністи заявляють у своїй критиці, що ще один елемент білінгвальної освіти полягає в тому, що вона вчить дітей відокремлюватися від етнічної та національної ідентичності, наприклад, бути латиноамериканцем, а не «американцем» (Салаберрі (Salaberry, 2009b)).

Асиміляційна ідеологія – це узагальнений термін, що тлумачить різні типи асиміляції: культурну, структурну, подружню, ідентифікаційну, ставлення, поведінку, соціальну і громадянську (Гордон (Gordon, 1964)). Мовна асиміляція має дві головні цілі: зниження культурного рівня, аби домогтися підпорядкування, і підвищення культурного рівня, щоб сприяти поглинанню (Вілей і Райт (Wiley & Wright, 2004)). Важлива відмінність між **економіко-структурною асиміляцією і культурною асиміляцією** (Скутнабб- Кангас (Skutnabb-Kangas, 1977)). Деякі іммігранти і члени групи меншин можуть бажати асимілюватися в культурному руслі суспільства. Культурна асиміляція означає відмову від самобутності культури, прийняття загальної мови і культури. Багато іммігрантів і корінних мовних меншин хочуть уникнути такої культурної асиміляції. Тим не менш, економіко-структурна асиміляція може здійснюватися через мовні меншини. Така асиміляція означає рівність доступу, можливостей і ставлення. Наприклад, мови меншин можуть бажати рівного доступу до робочих місць, товарів і послуг, рівності у виборчих правах і привілеях, рівних можливостей і ставлення в галузі освіти, охорони здоров’я, соціального забезпечення, законі та захисті. Таким чином, структурні інкорпорації є більш бажаними, а культурній асиміляції чинять більший опір (Паулстон (Paulston, 1992); Шермерхорн (Schermerhorn, 1970)).

Асиміляція може бути прямою, непрямою або прихованою (Тозі (Tosi, 1988)). Наприклад, **пряма асиміляція** виникає, коли діти мови меншин зобов’язані отримувати монолінгвальну освіту виключно мовою більшості (напр., загальна система освіти в США). Примусова асиміляція корінних американців, захоплення земель племен і насильне розміщення дітей у лише

англомовних інтернатах є іншим прикладом (Вілей і Райт (Wiley & Wright, 2004)). **Непряма асиміляція** – це діагностування дітей мови меншини як таких, що мають «особливі потреби», їм пропонують компенсуючі форми освіти (напр., Прихована англійська і Перехідна білінгвальна освіта в США). П**рихована асиміляція** виявляється, наприклад, де мовні меншини можуть навчатися расовій гармонії, національній єдності та індивідуальним досягненням з використанням критеріїв мови більшості для оцінки успіху. Така програма розроблена, щоб досягти гегемонії і міжнаціональної злагоди.

Оскільки існують **різні форми асиміляції**, вимірювання ступеня, до якого відбулося асиміляція, буде важким. Чи вимірюється асиміляція сегрегацією та інтеграцією в умовах життя іммігрантів, їхніх позицій у межах економічного порядку, за ступенем змішаних шлюбів між різними культурними групами або їхнього ставлення до мов? Асиміляція, таким чином, є багатовимірною і складною. Її нелегко визначити. Асиміляціоністи також мають різні думки. Як-от: кілька асиміляціоністів можуть визнати, що учні школи повинні зберігати рідну мову і культуру. Тим не менш, вони стверджують, що це **відповідальність дому** або мови місцевої громади, а не школи. Інші асиміляціоністи хочуть залишити мову і культуру меншин. Діккер (Dicker, 2008) ілюструє цей погляд у справі з Арнольдом Шварценеггером, актором і вихідцем з Австрії, губернатором Каліфорнії, який говорив, що діти з іспаномовних будинків покращать академічну успішність, якщо вимкнуть іспанські телевізійні канали і використовуватимуть лише англомовні.

У довготривалому (10 років) дослідженні з асиміляції Портес і Гао (Portes and Hao, 2002) з'ясували, що тільки 27% з 5000 учнів-іммігрантів другого покоління в Південній Флориді і Південній Каліфорнії залишаються білінгвами, які вільно володіють мовами. Перехід на англійську мову як домінантну або єдину був таким чином очевидним. Використовуючи заходи з сімейної солідарності, конфлікт між поколіннями, амбіції та самооцінку, їх статистичний аналіз показав, що білінгви, які вільно володіли мовами, мали найпозитивніші профілі. Наприклад, ті, хто вільно володіє англійською мовою та їхньою рідною мовою, на 8% успішніші в навчанні. Ті діти, які зберегли свою рідну мову без вивчення англійської мови показали високу сімейну солідарність, але мали набагато нижчу самооцінку й амбіції. Висновок Портеса і Гао (Portes and Hao, 2002) полягає в тому, що друге покоління іммігрантів, які не стали вільними білінгвами, позбавлене «ключового соціального ресурсу в критичні моменти їхнього життя» (Портес і Гао (Portes and Hao, 2002: 23)). Справді, повний перехід до англомовного монолінгвізму у США – не найбажаніший результат. Асиміляція, що від якої виникає англомовний монолінгвізм, має приховані витрати для сімейних стосунків, особистісного розвитку та адаптації.

ПЛЮРАЛІЗМ

З 1960-х рр. підвищився акцент на **етнічній належності**, й асиміляція поступилася своїми позиціями новій етнічності» (див. Фішман (Fishman, 2010)). Ідеології, які оточують терміни «**інтеграція», «етнічна різноманітність», «плюралізм»** і **«мультикультуралізм»,** оскаржені асиміляційною філософією. Картину «плавильного котла» протиставляють альтернативним зображенням: картата ковдра, змішаний салат, лінгвістична мозаїка та мовний сад. Одна з популярних метафор – це салатниця, у якій кожен інгредієнт окремий і помітний, але робить цінний і унікальний внесок у ціле. Іншою метафорою «інтеграції», якій віддають перевагу в Канаді, є лінгвістична мозаїка, із різних частин об'єднана в одну цілісну композицію. Але такі картини є спрощеними.

Плюралістичний підхід передбачає, що різні мовні групи можуть жити разом на одній території у відносній гармонії та без несправедливого панування однієї групи над іншою (Мей (May, 2008)). Атмосфера взаємопорозуміння і толерантності є ідеальною.

Плюралісти також стверджують, що індивідуальний білінгвізм є не тільки можливим, але й бажаним, оскільки він полегшує збагачення культурного й міжкультурного розуміння. Плюралісти боряться з недовірою та нетерпимістю у ставленні до мовної різноманітності, сподіваються створити доброзичливий клімат, який сприятиме статусу рівності між етнолінгвістичними групами й, отже, вищому рівню національної єдності (Шмідт (Schmidt, 2000: 62-63)).

Асиміляціоністи припускають, що лінгвістичний плюралізм, замість того, щоб сприяти гармонії, призводить до етнічних анклавів, які викликають нерівності між групами і, зокрема, створюють міжнаціональний конфлікт. Для таких людей мовна асиміляція забезпечує соціальну, політичну та економічну інтеграцію, потрібну для рівності можливостей і політичної гармонії. Часто існують великі відмінності у статусі між мовами в суспільстві. Там, де мова пов'язана з владою, багатством і престижем, люди схильні вибирати мови економічної та соціальної мобільності. Економічні елементи часто є настільки налаштованими проти плюралізму, що насильницька асиміляція є зайвою ідеєю.

Шмідт (Schmidt, 2000) стверджує, що корінь проблеми асиміляції / плюралізму не мови, але **ідентичність** (див. нижче), за якої мова є одним із компонентів: «у кінцевому результаті, мовні політичні дебати у Сполучених Штатах стосуються не мови як такої, а того, яким типом політичної спільності ми є й хочемо бути. Тобто це є центром політики ідентичності» (с. 183).

Шмідт (Schmidt, 2000) також вважає, що крім асиміляції та плюралізму існують два інших підходи щодо мовної політики: загальне домінування мови групи більшості та виключення мови меншин (напр., апартеїд у старій

Південній Африці) і конфедерація (як у Швейцарії, Бельгії та Індії – див. Бейкер і Джонс (Baker & Jones, 1998)).

АЛЬТЕРНАТИВИ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ

У контексті США, Шмідт (Schmidt, 2000) розглядає три альтернативи мовної політики. Він стверджує, що аргументом на користь асиміляції є збереження привілейованого становища білих носіїв англійської мови. Тому він відкидає асиміляційний аргумент як такий, що ігнорує спадщину расової етнічної несправедливості та неправильно пояснює характер взаємовідносин між індивідуумом, культурою, державою й рівністю можливостей.

У той час, коли говорять про користь **плюралістичної альтернативи**, Шмідт (Schmidt, 2000) знаходить перешкоди для її остаточного приймання. Він стверджує, що тип соціальної інтеграції, передбаченої плюралізмом (тобто, індивідуалістом і волюнтаристом), швидше за все, увічнить саму соціальну нерівність між мовними групами, яку він прагне подолати. Він стверджує, що політика мовного плюралізму є недостатньою для досягнення соціальної й економічній справедливості для мовних меншин. Плюралісти сперечаються за індивідуальний вибір у мові та культурі, проте рівного вибору немає, бо немає однакової відправної точки або єдиного грального поля. Без однакової відправної точки контекст вибору для осіб обмежений численними нерівними обставини, для яких мова меншини не несе ніякої відповідальності. Таким чином, Шмідт (Schmidt, 2000) песимістично налаштований щодо реальності результатів для плюралістичної позиції, коли є вільний вибір. Мовою влади в США є англійська, тому люди зазвичай вибирають саме її, бо вони підтримують свої власні соціальні та економічні інтереси. Соціальна мобільність і економічне зростання є прагматично малоймовірними з плюралістичної позиції, однак мають сильні інтелектуальні аргументи.

Асиміляціоністи є нереалістичними, бо їхня ідеологія позиціонує монокультурну і монолінгвальну країну, яка не існує в реальному світі; що ще важливіше, наслідком цього нереалістичного припущення є тривале несправедливе підпорядкування мовних меншин за привілейованою англійською більшістю європейського походження. Плюралісти теж є нереалістичними, бо вони припускають, що в егалітарне суспільство, яке складається з чисельних культурних спільнот, можливо поєднати окремих людей на основі вільного вибору заходів і моральних переконань, тоді англосакси поважатимуть мовне і культурне розмаїття) Шмідт (Schmidt, 2000: 209).

У Квебеці, одна політична група прагнула створити окрему франкомовну спільноту. Створення неангломовних домінуючих територій для розвитку навряд чи є альтернативою для США. Таким мовним спільнотам потрібні їхні власні території, щоб витримувати сильний тиск альтернативи перейти на англійську мову в Північній Америці. Така лінгвістична територія може надавати мові меншини певного статусу і скорочувати маргіналізацію та стигматизацію. США вже має такі лінгвістичні територій на Острові

Співдружності Пуерто-Ріко та на американських Індіанських резерваціях на материку. Якщо розвивати такі можливості, то це надало б регіональної автономії районам Південної Каліфорнії, північного Нью-Мексико і південного Техасу, але це навряд чи відбудеться.

Створення неангломовних-домінантних територій в США, здавалося б, не є політично життєздатним варіантом, частково через те, що найбільш урбанізовані райони США мають численні групи мовних меншин і таким чином складну лінгвістичну мозаїку. Іншою альтернативою є вдосконалена плюралістична мовна політика в США, яка спрямована на зміцнення плюралістичної інтеграції. На думку Шмідта (Schmidt), це є першим вибором. Можливість першого вибору також підтримує Мей (May, 2001), який сперечається за права групи мовної меншини, які захищають індивідуальні свободи.

Ці дві позиції асиміляції та плюралізму відрізняються у таких фундаментальних ідеологічних напрямках, де прості компроміси та **резолюції** є практично неможливими. Коли наводять аргументи для збереження мов і культур меншин, асиміляціоністи, ймовірно, будуть стверджувати, що погляди і поведінка, як і раніше, знаходяться в процесі змін. Асиміляціоністи будуть доводити, що з часом люди відійдуть від збереження культури меншини і віддадуть перевагу мові й культурі більшості. Асиміляціоністи схильні вважати, що білінгвізм і співіснування двох культур як наслідок є тимчасовим і призводить до монолінгвізму, який об'єднує.

Коли аргументи сприяють асиміляції, що відбулася в суспільстві (напр., друге або третє покоління після міграції), плюралісти швидше за все розподіляться на два табори. По-перше, зміна у відношенні до асиміляції тільки відбулася до певних розмірів (напр., мови, а не економічної асиміляції). По-друге, іноді колесо повертає повне коло. Пробудження і воскресіння у майбутніх поколіннях може виникнути у відповідь на репресії й відмову від попередніх поколінь.

Відмінність між асиміляціоністами і плюралістами полягає в основних людських ідеологіях і політиці, цінностях і мотивах, що ще більше ускладнює рішення. Будь-яке вирішення дискусії асиміляції проти плюралізму багато в чому залежить від **системи економічних нагород**. І асиміляцію й плюралізм можна просувати та захищати, бо занчний вплив має потреба заробляти собі на життя і намагання оволодіти або збільшити достаток. Асиміляцію можуть обрати, щоб влаштуватися на роботу, бути професійно успішним і досягти достатку. Мову та культуру меншини можуть облишити, щоб розвиватися у спільнотах мови більшості. У той же час, мовне планування можна використовувати, щоб забезпечувати наявність робочих місць і сприяти спільноті меншини, як описано в розділах 3 і 19.

Іноді уникають вирішення проблеми асиміляція проти плюралізму. Домінуюча група в суспільстві може не бажати асиміляції меншин. Таким групам меншин можуть не дозволити асиміляцію, утримуючи їх на погано

оплачуваній роботі. Таку групу меншини потім експлуатує домінантна група. Економічні інтереси групи більшості можуть обслуговуватися **внутрішнім колоніалізмом**, а не асиміляцією (напр., економічна ізоляція або маніпулювання групою корінної мовної меншини для переваги групи більшості).

Рішення іноді є прагматичним, але не часто, вільне володіння мовою більшості є необхідним для працевлаштування, і це може сприяти асиміляції. Щоб отримати роботу і конкурувати з членами групи більшості, особа мовної меншини зазвичай повинна володіти мовою більшості. Білінгви можуть усвідомлювати, що вони можуть функціонувати як у групі меншини, так і в домінуючій групі. Тобто вони мають здатність бути економічно життєздатними в будь-якій мовній спільноті й утворювати міст між цими двома спільнотами.

Тим не менше, стати білінгвом, вивчивши мову більшості, не є гарантією економічного поліпшення. Отегай (Otheguy, 1982: 306) надає приклад досвіду США.

Англомовний монолінгвізм означав мало в плані економічних переваг для більшості негрів і бідних нащадків європейських іммігрантів. Латиноамериканців, які зараз розмовляють лише англійською мовою, можна часто зустріти у такому ж поганому стані, як і коли вони тільки емігрували. Англомовний монолінгвізм серед іммігрантів має тенденцію сприяти економічній інтеграції, а не бути її причиною.

Дві протилежні думки – асиміляцію і плюралізм – досі обговорюють. Дж. Едвардс (J. Edwards, 1985) наголошує на тому, що можливі **інші позиції.** Можна брати участь в житті суспільства і зберегти мову й культуру своєї меншини. Для багатьох людей це стане ступенем засвоєння і збереження своєї спадщини. Загальна асиміляція та повна ізоляція можуть бути менш імовірними, ніж деяке пристосування ідеології більшості до меж загальної ідеології плюралізму; збереження культури у межах часткової асиміляції. У межах мультикультуралізму та плюралізму, агресивний, войовничий плюралізм можна розглядати як загрозу для соціальної гармонії суспільства. Замість цього ліберальний плюралістичний погляд може дозволити і членство у ширшій спільноті й ідентифікацію з успадкованою культурною спільнотою.

АСИМІЛЯЦІЯ Й ІММІГРАНТИ

Політичні дебати з приводу асиміляції і плюралізму є фундаментальними для розуміння мови меншин і постійно присутні у мовних дебатах (Фішман (Fishman, 2010); Маккей і Вонг (McKay & Wong, 2000)). Повторний акцент знову переносять на особисте зусилля, індивідуальне прагнення до успіху і зниження залежності від добробуту, приєдналися й етнічні конфлікти (напр., у Боснії, Хорватії, Сербії, Чечні). Це призвело до збільшення міркувань і суперечок про достоїнства асиміляції і плюралізму. Але такі дебати треба вписати в історичний контекст, особливо тоді, коли це стосується іммігрантів.

Очікували, що **іммігранти** до США, Австралії, Канаді, Німеччині і Великобританії, наприклад, із задоволенням уникнуть політичного гніту або економічного пригніченого становища і будуть раді отримати рівні можливості й особисті свободи. Очікували, що індивідуум буде радий відмовитися від своєї минулої ідентичності, і стане прихильним до нової національної ідентичності. Проте успадкована культура і культурна ідентичність зберіглися, вчинили опір і наполягли на своєму. Асиміляція не завжди відбувалася серед іммігрантів. Чи це навмисно або ненавмисно, бажано або без запрошення?

Іммігранти можуть прагнути до асиміляції, але починають мешкати, навчатися у відокремлених кварталах і школах. Таким чином, бажаній асиміляції можуть **перешкоджати** соціальні й економічні чинники, що знаходяться поза бажаннями іммігрантів. Деякі групи іммігрантів, можливо, бажають бути ідентифікованими як громадяни США, але основне суспільство класифікує їх і ставиться до них як до окремих, «іноземців», іммігрантів і нерезидентів США. Умови, у яких живуть іммігранти, можуть створити негативні ярлики і соціальні бар'єри, що забезпечують відсутність інтеграції. Наслідком може стати перешкода асиміляції та інтеграції з подальшою потребою прийняти певну форму плюралізму для виживання, безпеки, статусу і самоствердження.

Велтман (Veltman, 2000) емпірично показав нам з перепису даних США, що багато іммігрантів у Сполучених Штатах вивчають англійську мову досить швидко, часто прийнявши її як основну і бажану, навіть відмовившись від використання своєї рідної мови (напр., скандинави, німці), і виховують дітей виключно англійською мовою. Усі мовні меншини хочуть вивчати англійську, хоча іспанські, китайські й грецькі іммігранти порівняно частіше підтримують білінгвізм. Таким чином, рішучі заходи, щоб асимілювати іммігрантів або ініціатива з просування асиміляції англійської мови в школах не завжди є потрібними. У багатьох іммігрантів є внутрішні мотиви вивчити англійську мову швидко та добре (Салаберрі (Salaberry, 2009b). Імміграція не є загрозою для домінування англійської мови в США або Об'єднаному Королівстві.

Прагнення іммігрантів у всіх групах мовних меншин вивчити англійську мову та зробити цю мову своєю власною є достатньо високим, щоб призвести до того, що іммігранти стануть англомовними людьми. Я однозначно стверджую, що рівні мовного перемикання на англійську мову є настільки високими, що всі мови національних меншин занедбані, це позбавляє США одного людського ресурсу, який може бути економічно і політично корисним як для підтримки, так і для розвитку. (Вельтман (Veltman, 2000: 58)).

Якщо лінгвістична асиміляція іммігрантів відбувається настільки легко, то що ж відбувається з їхньої ідентичністю? Щоб дати відповідь на це питання, потрібно вивчити природу ідентичності.

ІДЕНТИЧНІСТЬ

Взаємний зв'язок між мовою й ідентичністю є складним. Для когось, хто визначає свою ідентичність як баски або каталонці, розмовляння рідною мовою зазвичай є важливим маркером, що позначає кордони. Запитайте кельта, чи важливо розмовляти гельською або ірландською мовою, щоб відчути себе шотландцем чи ірландцем, то відповіддю буде «ні». Існують й інші способи встановлення шотландської або ірландської ідентичності, не лише через мову. Інакше кажучи, наприклад, майже 99% шотландців не визначили б себе як шотландців, бо вони не розмовляють гельською мовою.

Хоча мова є одним із найсильніших символів і розмежувальних знаків у груповій, регіональній, культурній чи національній ідентичності, але це не основний елемент у колективній ідентичності. Дель Валье (Del Valle, 2003, 2009) стверджує, що тільки відносно незмінні характеристики визначають конкретні групи, наприклад, такі як стать. Мовні зміни в особистостях відбуваються у плані компетентності, використання мови і усвідомлень часу. Хтось може не зберегти свою іспанську мову, але досі ідентифікує себе як латиноамериканець.

Думки про взаємозв'язок мови та ідентичності є суперечлививми і конфліктними (Блок (Block, 2007); Салаберрі (Salaberry, 2009a); Блееклідж та ін. (Blackledge et al., 2008). Останнім часом відбулися зміни способу, як можливо розглядати ідентичність. Наші ідентичності **не є фіксованими** або унітарними. Особистість соціально створюють і розвивають через мову, за допомогою умисного узгодження смислів і розумінь. Ми розмовляємо іноземною мовою або мовами, і це часто визначає наше походження, історію, членство і культуру. Ми щодян переписуємо свою ідентичність, бо по-різному уявляємо себе, заново створюємоі показуємо, як ми інтерпретуємо соціокультурний досвід і приміряємо на себе безліч ролей та ідентичностей (Нортон (Norton, 2000)). Для Геллера (Heller, 1999b) «мова стала головною характеристикою диференціації груп, які вважають себе відмінними» (с. 144). Наша індивідуальність виражається в нашій мові, у наших виразах і зобов'язаннях, пристрастях та уподобаннях. **Мова** – це символ нашої ідентичності, нашої самобутності, який передає відокремленність народу і вірність йому (напр., ірландська). Однак мова сама по собі не визначає нас. Це одна риса або ознака серед багатьох, що створює нашу побудовану, змінену і гібридну ідентичність (Мей (May, 2000)).

Ми не володіємо особистістю настільки сильно, як **гібридними і чисельними ідентичностями**. Соціокультурні конструкції нашої статі, віку, етнічної приналежності, раси, одягу, національності, регіону (напр., округу, держави), району, членства в групі (напр., релігія, політика), статусу, соціально-економічного класу надають нам безліч взаємодоповнюючих, різноманітних, взаємодіючих, постійно змінних, умовних ідентичностей. Дівчина може розмовляти англійською та іспанською мовами, бути

мусульманкою, демократом, вважати себе американкою, каліфорнійкою і мексиканкою, з ідентичністю підлітка і тромбоніста, вигнаної зі школи і лесбіянки. Як змінюються контексти, так і наші ідентичності переосмислюються, розвиваються, іноді ставляться під сумнів, іноді у конфлікт. Ми не встановлюємо наші ідентичності самі, але за допомогою соціального порівняння, отримуючи ярлики від інших осіб, діалог всередині себе та з оточуючими, і через досвід, що постійно змінюється, драми і арени, п'єси та етапи.

Ідентичність – це лише ярлик. Якщо ми іденфікуєму якусь особу, як жінку, яка є білою і розмовляє вельською мовою – то це просто тимчасовий початок. І ми про нього не згадуватимемо, коли стануть подальші відмінності і складні з'язки. Ярлики іноді є швидкоплинними, коли ситуації і контексти змінюються. Це особливо стосується етнічних ярликів (або національної ідентичності), які є занадто загальними і редукціоністськими. Якщо особа є іудеєм або арабом, то це не відразу співвідноситься з іншими фіксованими релігійними, економічними або особистісними атрибутами. Молоді люди, зокрема, відтворюють свою «мову» і «культуру» з нових сумішей, які змінюються у різних ситуаціях (Голл (Hall, 2002)). Рамптон (Rampton, 1995) відзначає **«мовний перетин»** підлітків у Лондоні, які мали спільні вирази у мовленні, багатонаціональну форму спілкування. Такий доброзичливий перетин мов створив новий набір мультилінгвальних ідентичностей. Але множинні ідентичності можуть залучати завдання побудови цілісного відчуття себе, що не завжди досягається, бо внутрішнє тертя і конфлікти можуть залишатися (Блок (Block, 2007); Міллс (Mills, 2004)).

Контекстом, який впливає на те, як мова й ідентичність взаємодіють, є імміграція (Дікер (Dicker, 2003); Павленко (Pavlenko, 2003b); Блок (Block, 2006, 2007, 2008a)). 13-річна іммігрантка до Канади, Єва Хоффман, говорить про це так:

«Я чекаю на спонтанний потік внутрішньої мови, яку використовую для нічних розмов із собою ...нічого не приходить. Польська, за короткий час, відмирає, зникаючи від реальної марності. Її слова не належать до мого нового досвіду ...Англійські слова не проникли в ті шари моєї психіки, з яких могла б відбутися приватна розмова» (Гоффман (Hoffman, 1989: 107)).

Пишучи підлітковий щоденник, Єва Хоффман зазначає, що її польська мова тепер пов'язана з минулим, тому вона пише безособовою, шкільною англійською, мовою теперішнього, але не мовою своєї душі. На відміну від неї, Боурн (Bourne, 2001a)) показує, скільки дітей у класах є активними учасниками в конструюванні своєї ідентичності, а не пасивними слухачами, і що у цьому беруть участь успадковані мови, навіть у класах, де англійська мова домінує.

Іммігранти часто виробляють яскраві, мінливі, перетворені на товар, нові етнічні ідентичності і важко вливаються в існуючі культурні, етнічні чи мовні групи. Молоді люди, які виросли в мультилінгвальних міських умовах (напр., Утрехті, Лондоні, Нью-Йорку), спрощено розглядаються як голландці

турецького походження, британці походження сомалі чи американці кубинського походження. Оточуючі можуть розглядати їх як голландців, британців чи американців, але самосприйняття ідентичності може бути новим, динамічним, множинним, накладатися одне на одного і мати ситуативно мінливу природу. Мовні та етнічні аспекти ідентичності взаємодіють з іншими атрибутами, тому маємо одночасні, родинні й ускладнені класифікації. Стереотипи, забобони і відстань зменшуються, коли ми розгялаємо інші народи за кількома класифікаціями, а не просто, наприклад, етнічну належність або мову.

Особистість є більш або менш нав'язаною, допущеною і виступає предметом домовленостей (Блекледж і Павленко (Blackledge & Pavlenko, 2001); Павленко (Pavlenko, 2003b)). Для декого називатися членом мовної меншини є нав'язаним і негативним, бо «меншина» передбачає клеймо маргінального, неосновного і незвичного. Отже, такі **ярлики** як «лінгвістично різноманітні» покликані створити ідентичність, яка є більш позитивною. Такі ярлики можуть бути віднесені, а не обрані. Наприклад, фізична особа може не описувати себе як «носій мови бенгалі» або «кантонезький білінгв», бо вони можуть натякнути на негативні, небажані відмінності в однорідному суспільстві. Щоб описати мову дитини, замість «носія мови» і «рідної мови», більш позитивним може бути «мовна експертиза» і «мовна належність». Аналогічно, мітка «іспаномовний» (Hispanic) для деяких є зневажливим терміном. Так само як «негр» перетворився на «чорношкіру людину», щоб сигналізувати ідентифікацію, основану на свободі, а не рабстві, так само ярлики ідентичностей на мовному ґрунті іноді відновлюються, щоб спробувати позитивніші асоціації й очікування. Відтак, деякі віддають перевагу терміну «латиноамериканці» (Latino), а не «іспанці» (Hispanic). Іноді про ідентифікатори можуть домовлятися (напр., бути американцем і білнгвом – див. Павленко (Pavlenko, 2001b)), іноді ні (напр., євреї у нацистській Німеччині і «вороги народу» середнього класу в сталінській Росії – див. Блекледж і Павленко (Blackledge & Pavlenko, 2001)).

Такі ярлики груп ніколи не бувають статичними. У Європі етнічна та мовна ідентичності є динамічними, як масова імміграція, технологія (напр., авіаперельоти, супутник, інтернет), релігія, пост-колоніалізм, міфологізація минулого, розширення Європейського Союзу, фемінізм, міжкультурний шлюб є одними із взаємодіючих сучасних тенденцій, які створюють постійно мінливі, гібридні мовні ідентичності (Губбінс і Гольт (Gubbins & Holt, 2002)). Це засвідчено адаптацією англійської мови в Європі. У Німеччині німці хочуть говорити як німці, коли вони розмовляють англійською мовою, а не як північно-американці чи британці. Носії англійської мови все менше є нормою для тих, хто розмовляє англійською мовою по всьому світу. Нові різновиди англійської мови, які чують у мультилінгвальних спільнотах в Англії, особливо в мультилінгвальних ідентичностях культури молоді (Чешир (Cheshire, 2002)). Це відрізняється від їхніх сімейних ідентичностей і сприяє членству у різних

мережах, коли поряд з цим існує загальна відданість мові. Рей та ін. (Wray et al., 2003) коротко описує процес «обкладання дерном» (знання, практика і суб'єктивний досвід), за яким нова ідентичність прийняття особи без спорідненості «коріння трави» до цієї самобутності.

Ще одну дискусію, що є акцентовано негативною, іноді озвучують політики та члени громадськості: чи призводить мультилінгвізм до того, щоб особа була обмежена двома мовами, що призводить до **конфлікту ідентичності,** соціальної дезорієнтації, навіть ізоляції і роздвоєння особистості. У старій ірландській поемі йде мова про боротьбу за ірландську ідентичність мовою англомовних гнобителів: «хто коли-небудь чув / про таке видовище неоспіване/ як відрубана голова / з пришитим язиком». Лі Вей та ін. (Li Wei et al., 2002) припускають, що існує велике розмаїття у мультилінгвальній ідентичності (напр., серед прохачів притулку, біженців, іммігрантів): перемикання на ідентичність мови більшості, зберігаючи ідентичність меншин, подолання проблем і об'єднання знедолених.

На відміну від цього, південні амбіції (із дев'ятьма корінними мовами плюс англійська мова та мова африкаанс) за мультилінгвізм на індивідуальному, а не лише на національному рівні, щоб визначити характеристику Південної Африки, «ідентичність, яка є динамічною, перекриваючою, включеною та егалітарною» (Чік (Chick, 2002: 46b)). Цього частково досягають у тих школах, де учні навчаються більше, ніж однією мовою, де викладають додаткові мови, а також через занурення в мовне середовище і програми мовного збереження.

Однак якщо є побоювання і боротьба за ідентичність, білінгвізм навряд чи може бути причиною: «це не мова як така, що викликає кризу ідентичності; навпаки, часто соціальні, економічні та політичні умови оточують розвиток білінгвізму (Лі Вей та ін. (Li Wei et al., 2002: 4)). Такі умови зазвичай є економічними (напр., матеріальна бідність), політичне гноблення, расизм, соціальна ізоляція, дискримінація, ворожнечі і безсилля. Наприклад, Блекледж (Blackledge, 2001) показує, як бангладеські жінки в Англії, які не володіють англійською мовою, були позбавлені права отримати доступ до інформації про освіту своїх дітей. Таку маргіналізацію списують на силові структури шкіл, які функціонують тільки англійською мовою, а не на мову жінок. Споживання товарів і послуг, а також процеси і масштаби споживання забезпечують значно мінливіші умови, що все більше впливає на соціальну ідентичність, а не білінгвізм і мультилінгвізм.

Павленко і Лантолф (Pavlenko and Lantolf, 2000)) припускають, що йде процес реконструкції **ідентичності** (напр., у дорослих після імміграції). Після (1) первинної втрати мовної ідентичності настають відчуття внутрішнього голосу і виснаження першої мови; (2) період відновлення і трансформації, який проходить через етапи: присвоєння нових голосів, появи нових голосів (напр., на письмі), відбудови минулого і постійного зростання нових розумінь і суб'єктивності. З погляду мови, є трансформація або «повторна наратизація»

(реконструкція), а не заміна, що являє собою ідентичність у русі, який знаходиться на якорі в тій чи тій мові.

ЗБЕРЕЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МЕНШИНИ

Мова меншини, як правило, стикається з труднощами в отриманні статусу і влади, тим самим зберігаючи відокремлену ідентичність. Дискримінаційне ставлення і практики найчастіше переважають, з кордонами між домінуючим і тим, над чим домінують (Блекледж (Blackledge, 2006)). Багато обмежень накладають, наприклад, на отримання доступу до зайнятості. Втім, обмеження також можуть бути цінними у продовженні мовної ідентичності меншин. Межі між мовами групи меншини і домінуючою групою можуть допомогти зберегти ідентичність мов меншин та рідної мови. Встановлення меж та етнічної ідентичності базується на кількох критеріях (Аллардт (Allardt, 1979); Аллардт і Старк (Allard & Starck, 1981)):

1. Самокатегоризація як окремої етнічної групи.
2. Загальне походження і родовід, чи то реальний, чи то уявний.
3. Покази відносно відмінних культурних моделей, серед яких мова є найвиразнішою ознакою.
4. Налагоджені мережеві структури взаємодії всередині групи і окремо з «аутсайдерами».

Деякі з членів етнічної групи відповідають усім цим чотирьом критеріям; кожному члену зазвичай необхідно буде відповідати принаймні одному з чотирьох критеріїв, щоб бути членом тієї етнічної групи (Аллардт і Старк (Allard & Stark, 1981)). Ці критерії підкреслюють різницю між **самокатегоризацією** і **категоризацією іншими**, зокрема класифікацію домінуючої групи. Барт (Barth, 1966) стверджував, що такі класифікацій, по суті, визначають етнічну групу.

Ідентичність мови меншини може відбуватися шляхом класифікації, введеної ззовні, або шляхом внутрішньої класифікації. Самокатегоризація може досягатися шляхом заохочення етнічних соціальних інститутів (напр., закон, ЗМІ, релігійні об'єднання, розваги, спортивні та культурні об'єднання, які оперують успадкованою мовою). Школи мов меншин (освіта успадкованою мовою) разом із ретельним плануванням мови меншини у навчальному плані можуть бути основним компонентом у самокатегоризації. Мобілізація членів етнічної групи до агітації за мовну легітимність і реформи, праця в напрямку певного бачення статусу мови може також допомогти самокатегоризації (С. Г.Вільямс (C. H. Williams, 1991b)). Це порушує фундаментальну дискусію про те, як досягнути етнічної самосвідомості та мовних прав: переконанням або агітацією; реформами або революцією? Далі розглянемо цю дискусію.

Чи повинні мовні меншини завжди бути в кооперативних, функціональних стосунках з мовою більшості? Чи іноді мають місце ненасильницькі конфлікти, щоб домогтися прав для мовного співтовариства? Досягнення басків і валлійців

припускають конфлікт із більшістю, що є одним із механізмів забезпечення мовних прав. Історія мого Університету є прикладом того, як права валлійської мови стали джерелом конфлікту (Д. Робертс (D. Roberts, 2009)). Така конфліктна позиція змусить приділити більше уваги правам груп, а не правам особистості. «Бути баском» може конфліктувати з «бути іспанцем». «Бути валлійцем» може конфліктувати з «бути англійцем». «Бути уродженцем Квебеку» може вступати в конфлікт з «бути канадцем». У цих умовах культурний плюралізм не завжди може призводити до порядку і підтримки правил мови більшості в суспільстві. Чи повинні мови меншин дотримувати рівноваги, чи вступати в конфлікт?

ДОСЯГНЕННЯ ЗМІН: ДИНАМІКА ЧИ КОНФЛІКТ?

Дві протилежні теорії можуть бути використані для інтерпретації мовних прав меншин, ідентичності і білінгвальної освіти (Чік (Chick, 2002); Полстон (Paulston, 1992)). Відповідно до **функціональної теорії**, суспільство має бути у стані відносної рівноваги, і цю рівновагу потрібно підтримувати як першочерговий принцип. Школа, економічний порядок, соціальна мобільність і соціальні процеси є взаємно поєднаними і працюють відносно гармонійно і нормативно разом. Зміни в суспільстві відбуваються поступово, повільно, шляхом плавного розвитку. Конфлікту та дисгармонії слід уникати, бо вони призводять до порушення плавного, «годинникового» механізму. Радикально нові компоненти змусять систему припинити плавне функціонування. Окремі компоненти в механізмі є до певної міри самі по собі. Це в цілому є важливим пусковим механізмом.

Коли годинник іде неправильно, то винувата не система. Один або кілька компонентів є проблемними і потребують коригування. Що ж до груп мов меншин і білінгвальної освіти, то будь-яка явна «несправність» буде не через систему, але через проблеми в групах мов меншин чи у формах білінгвальної освіти. Будь-який збій у мові учнів меншини можливо віднести до їхнього слабкого рівня володіння англійською мовою, а не до освітньої системи. Будуть звинувачувати осіб, а не систему. Наприклад, оскільки система США працює через навчання англійської мови, глибше навчання англійської мови необхідно для мовних меншин, якщо така проблема існує. У свою чергу, будь-який недолік або злидні в таких групах можуть бути вирішені шляхом покращення своїх досягнень у школі через підвищення грамотності мовою більшості. Оскільки олією на пусковому механізмі годинника є володіння англійською мовою, то якщо воно є, учні мовних меншин будуть мати рівні можливості в освітній та економічній системах. Білінгвальна освіта має підтримувати рівновагу в суспільстві і не підривати правильності роботи годинника.

Дженесі (Genesee, 1987) аналізує **канадські програми занурення** за допомогою підходу рівноваги. Ці програми розглядають як такі, що надають

групам більшості в суспільстві англомовним канадським дітям – білінгвальні знання, щоб підтримати своє соціально-економічне панування в Канаді. Засновану на тлі протестів з боку франкомовного Квебеку про статус французької мови в Канаді, освіту занурення можна розглядати як запоруку стабільної білінгвальної ситуації в Канаді. Більшість французько–англійських білінгвів, вихованих у школах занурення, здається, відповідає на деякі протести квебекців. (Це не обов'язково є позицією жителів, які часом вважають, що їхньому праву на франкомовних місцях загрожують такі учні занурення). Таким чином, канадські програми занурення розглядають як такі, що виробляють рівновагу в мовній ситуації Канади.

Відмінним поглядом на перспективи рівноваги «заводного механізму» є **теорія конфлікту** (Чік (Chick, 2002);Поулстон (Paulston, 1992)). Ця теорія стверджує, що конфлікт є природною й очікуваною частиною відносин між нерівними владними угрупованнями в складному суспільстві. Враховуючи відмінності в культурі та цінностях, нерівний розподіл ресурсів і коливання влади в суспільстві, конфлікти, можна очікувати радикальних поглядів і зривів. Домінуючі групи прагнуть зберегти свою владу і високий статус, у той час як підлеглі групи прагнуть вирвати у них владу. Домінуючі групи будуть переважно здійснювати владу за допомогою примусу, контролю (якщо це можливо) спілкування (наприклад, ЗМІ) і підсвідомо або навмисно принижувати і таврувати дискурс підлеглих груп. В освіті завтрашніх громадян школи є головними місцями, де відбуваються такі змагання домінуючого дискурсу.

Теорія конфлікту доводить, що реальні зміни відбуваються здебільшого шляхом протесту, ненасильницьких і часом немирних дій, і менше через лагодження дрібних неполадок у системі. Формальна освіта переважно відтворює домінування правлячої еліти над масами, економічну, соціальну й політичну нерівність, нерівність можливостей і результатів у суспільстві. Зміни можуть відбутися тільки через боротьбу та суперечку.

Картина пускового механізму відповідає операції на нездоровому тілі. Видалення органу, болючий укол, заміна або додавання тканини за допомогою щеплення або пластичної операції може бути радикальним і спочатку руйнівним заходом, але сприймається як важливий, якщо здоров'я організму в цілому покращується. Групам мовних меншин можуть надавати замало влади, замало нагород, обмежувати в правах і ресурсах, що потребують тривожного втручання, навіть конфлікту. Оскільки школи можуть увіковічити недолікоми і пдлегле положення мовних меншин, така мовна, культурна та освітня дискримінація потребує радикального втручання.

«Слабкі» форми білінгвальної освіти переважно увіковічують нерівності, які є в досвіді мови меншин (Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1999a)). У результаті, у межах конфліктної точки зору **білінгвальна освіта** повинна спробувати виправити таку нерівність і несправедливість завдяки позитивним конструктивним діям. Білінгвальна освіта має бути інтервенційною, навіть

конфліктувати з домінуючими точками зору. Білінгвальна освіта може сприяти появі соціальних, економічних та освітніх змін і культурного плюралізму. «Сильні» форми білінгвальної освіти можуть допомагати статусу мов і культур національних меншин, знижувати потяги та поштовхи до асиміляції й допомогти розширенню прав і можливостей меншин (Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1999a)).

Канадську програму занурення, «міцну» форму білінгвальної освіти можливо проаналізувати через конфлікт перспективи, а не тільки через підхід рівноваги (напр., Геллер (Heller, 1994, 1999b)). Є мовні напруження і конфлікти в Канаді. Наприклад, деякі носії французької мови як першої відчувають себе економічно і політично під загрозою від тих білінгвів, для яких французька є другою мовою. «Англомовні носії забрали в нас усе, тепер вони хочуть захопити нашу мову» (франкоорієнтовані підлітки, процитовані у Геллера (Heller, 1999b)). Вважають, що англомовні білінгви мають доступ до влади, престижу і привілеїв, які досі були вотчиною франкофонів-білінгвів (напр., завойовуючи свої позиції у професіях високого статусу). Зі школами занурення англомовні можуть отримати лінгвістичний і культурний капітал для підвищення соціальної та економічної мобільності та для політичної влади.

На сьогодні освіта є основним місцем боротьби, що розгорнулася між англомовними і франкомовними та всередині кожної групи, а також боротьби за те, бути чи ні білінгвізму; і якщо так, чиєю власністю він має бути. Як такий він являє собою боротьбу за розподіл багатства та могутності. (Хеллер (Heller, 1994: 7)).

Білінгвальна освіта, таким чином, стосується не єдності або інтеграції до канадського типу занурення. Білінгвальна освіта стосується отримання культурних, лінгвістичних і соціальних багатств та домінування в канадському суспільстві. Як така віна може забезпечити конфлікту з франкомовними спільнотами (напр., в Онтаріо).

Хеллер і Мартін-Джонс (Heller and Martin-Jones, 2001) стверджують, що конфлікти часто необхідні для змін і досягнення рівності. Мовна політика і практика в освіті зрештою ведуть боротьбу за могутність і владу, капітал і маргіналізацію, законність і соціальний порядок, символічне домінування і посвідчення, соціальну категоризацію і соціальні ієрархії. Будь-який розгляд питання про те, хто повинен розмовляти якою мовою, як, коли і де, є, по суті, дискусією про те, що вважати законною мовою і хто має панування і контроль. Можновладці узаконюють нинішній соціальний порядок за рахунок регулювання доступу до мовних норм і мовних лінгвістичних засобів, щоб зберегти свою владу і становище.

Для Хеллера і Мартін-Джонса (Heller and Martin-Jones, 2001), освіта - це центральна арена, де ведеться боротьба за владу, пов’язану з мовою, і до якої залучені політичні епізоди. Про це свідчать різні типи поведінки в класі, які відтворюють маргіналізацію і демонструють відносну академічну неуспішність: розмова в класі, де домінує вчитель, використання закритих

і конвергентних запитань, читання і групові відповіді учнів, уроків, під час яких розмовляють престижну колоніальну мову, яка значно відрізняється від рідної мови спільноти(Горнбергер і Чик (Hornberger & Chick, 2001)), і нечисленність навчальних матеріалів мовою меншини, посилення домінування мови більшості. Інший приклад – роль, яку відіграють асистенти-білінгви вчителів (див. розд. 14), які виконують «головні ролі» у класі вчителів-монолінгвів (мови більшості), таким чином відтворюючи **символічне домінування**, напр., англійської мови та відчутної неповноцінності мов меншин та мовних меншин (Філд (Field, 2008)).

Вчителі й адміністратори освіти, політики та викладачі коледжу можуть іноді зіткнутися з вибором: змащувати колеса системи або бути радикальним і намагатися змінити систему. Хеллер і Мартін-Джонс (Heller and Martin-Jones, 2001) розглядають вибір як **змову або змагання**: підтримуючи збереження стосунків мови і влади у домінуючій групі або піддаючи сумніву і змагаючись. Часто професіонали йдуть на компроміси: у пошуках еволюції в межах відносної стабільності та розвитку в межах домінуючих перспектив. Загалом прагнення до рівноваги, дрібних конфліктів щодо політики і становища серед співробітників школи, наприклад, можуть виникати регулярно.

ДОСЯГНЕННЯ ЗМІН ДЛЯ УЧНІВ З ЧИСЛА МЕНШИН

У цьому розділі показано, що білінгвізм і білінгвальну освіту можливо правильно зрозуміти лише крізь призму влади, ідентичності, ідеології та політики. Каммінс (Cummins, 1996, 2000b) стверджує, що відносини влади знаходяться в центрі білінгвальної шкільної освіти. Це не більше, ніж для дітей мови меншини, які часто страждають від девальвації особистості, додаткового підпорядкування і безправ'я в їхньому досвіді шкільної освіти. Він стверджує, що реструктуризація шкіл за останні два десятиліття справила незначний вплив на досягнення учнів мовних меншин. Причина в тому, що нам не вдалося торкнутися основних, суттєвих питань, таких, як забезпечення позитивної ідентичності учня, створення міцних партнерських відносин «школа – батьки» та розширення прав і можливостей дітей та підвищення їхніх очікувань. Новий політичний порядок денний є необхідним для таких дітей.

Каммінс (Cummins, 1986, 1996, 2000b, 2009) розробив теоретичні основи, що безпосередньо стосуються політики, політики дій, забезпечення та практики з учнями мови меншин. Він підсумовує: у суспільстві владні відносини впливають на способи, за допомогою яких педагоги визначають свої ролі (особистості вчителя) та структури шкільної освіти (навчальні програми, фінансування, оцінювання тощо), які, у свою чергу, впливають на способи, за допомогою яких педагоги взаємодіють з лінгвістично і культурно різноманітними учнями. Ці міжособистісні взаємодії утворюють простір, у межах якого відбувається навчання та обговорюються особистості. Це

обговорення ідентичностей або посилює примусові відносини влади, або просуває спільні відносини влади (Каммінс (Cummins, 2009: 30)).

В основі теорії є ідеї, які вже були обговорені в цій книзі.

1. Каммінс стверджує, що «учні мови меншини, яких навчають мовою меншини (напр., іспанською) протягом усього шкільного дня мають таку саму гарну успішність в академічних навичках англійською мовою, як і учні, яких навчають повністю англійською мовою» (Каммінс (Cummins, 1986: 20)). Навчання дітей через другу мову або мову меншини, як правило, призводить до незадовільного розвитку академічних навичок англійською мовою.

   Замість того, дітей-білінгвів у США, наприклад, навчають англійською мовою з прихованою метою створити соціально згуртоване суспільство. Відбувається одночасне неприйняття рідної мови і культури. Такі «заміни мови» створюють невдачі, за якими йде «звинувачення жертви» і більш інтенсивні зусилля з викорінення мовного розмаїття в дітей (Каммінс (Cummins, 2009)). З'являється замкнуте коло, у результаті якого освіта поглинання стає засобом зменшення передбачуваної загрози соціального руйнування, бо поділ, як такий, зумовлює низькі показники, які посилюють міф про дітей-білінгвів як культурно і лінгвістично неповноцінних.
2. Друга ідея - це «гіпотеза взаємозалежності». Згідно з нею, «інструкція навчання мовою меншини є ефективною в розробці навчальних досягнень мовою меншини, передача цього рівня володіння мовою більшості виникне внаслідок належної витримки і мотивації до вивчення мови» (Каммінс (Cummins, 1986: 20)). У дослідженні Верговена (Verhoeven, 1994)), наприклад, ідеться про те, що існує позитивний перенос між мовами у навичках грамотності, звуковій системі (фонологія) і навичках спілкування (прагматика). Як можна очікувати, існує невелика передача в лексиконі (словниковому запасі) і синтаксі (наприклад, граматиці). Каммінс (Cummins, 2009) говорить про п'ять типів передачі: концепти, металінгвістичні і метакогнітивні стратегії, прагматичні аспекти мови, значення і фонологічна обізнаність. У цілому, підсилюючи поверхневі характеристики в обох мовах, створюється спільне ядро розвиненої здатності або «академічного рівня володіння». Під двома виступами на воді лежить один айсберг (див. розд. 8).

   Подальша ідея стосується контексту. Зв'язку між спільнотою і школою, **відносини влади** і статусу - все потрібно враховувати в шкільному навчанні учнів мови меншини. Каммінс (Cummins, 2000b) передбачає, що відносини влади є ключем до розуміння стану та втручаннями, необхідними для учнів мови меншини. Владні відносин коливаються в діапазоні від співпраці до примусу. Там, де виявляються домінуючо–підлеглі рольові очікування і відносини, культурно різноманітні учні, зазвичай, заперечуватимуть свою самобутність і рідну мову (Каммінс (Cummins, 1997)). Спільні підходи дозволять розширити можливості учнів, посилюючи їхнє самовираження

та самобутність, надаючи владу безвладним (див. Каммінс (Cummimns, 2000b)). Повернемось до цієї теми згодом у цьому розділі.

Каммінс (Cummins, 1986, 2000b) говорить про те, що учні мови меншини є «здатними», або «нездатними», на основі чотирьох основних характеристик шкіл.

1. **Межа, до якої рідна мова і культура учнів мови меншини включена у шкільну програму**. Якщо рідну мову і культуру дитини мови меншини виключено, мінімізовано або швидко зменшено в школі, є ймовірність, що дитина може стати академічно «нездатною». Там, де школа об'єднує, стимулює і дає статус мові меншин, шанси для розширення можливостей збільшуються. Крім можливих позитивних і негативних когнітивних ефектів, включення рідної мови і культури в навчальний план може мати наслідки для особистості (наприклад, самооцінка), стосунків, соціального й емоційного благополуччя. Цей момент піднімає питання про те, чому білінгвальна освіта, яка робить акцент на мові меншини, є успішною. Чи це через таку освіту відбувається стимулювання пізнавальної та академічної досконалості, як припускає гіпотеза взаємозалежності? Чи це через те, що культурна ідентичність учнів є захищеною і зміцненою, відбувається підвищення впевненості у собі і самооцінки (або обидва)? Каммінс (Cummins, 1986) розглядає мову і культуру учнів національних меншин як таку, що існує у **допюючому або від'ємному** вимірі. «Педагоги, які бачать свою роль у додаванні другої мови і культурної належності до репертуару своїх учнів, швидше за все, розширюватимуть можливості учнів більше, ніж ті, хто розглядає свою роль як заміну або віднімання основної мови і культури учнів» (с. 25).

   Як приклад цього, Канно (Kanno, 2008) зображує нерівний доступ до білінгвізму в освіті Японії. Вона показує нам, що японських учнів із вищих верств середнього класу заохочують розвивати білінгвізм японською та англійською мовами, щоб дати їм перевагу у сфері зайнятості в Японії й у світовому співтоваристві, а також щоб допомогти побудувати свої соціальні мережі й освітні досягнення. На відміну від іммігрантів та біженців, учні зобов'язані оволодівати японською мовою та основними академічними навичками, «адже школи передбачають, що ці групи дітей можуть сподіватися на скромне, але стабільне життя без громадської допомоги. Білінгвізм серед цих учнів не заохочують, бо вважають розкішшю, яку вони не можуть собі дозволити» (с. 3). «Або вони можуть вирости і стати монолінгвальними носіями японської мови, або стати членами японського суспільства, або вони можуть зберегти свою рідну мову і врешті-решт повернутися до своєї власної країни – але не все відразу» (с. 178).

2. **Межа, до якої спільноти меншин заохочують брати участь в освіті своїх дітей.** Там, де батькам надають владу і статус у частковому визначення шкільної освіти своїх дітей, це може призвести до розширення прав і

можливостей спільнот меншин і дітей. Коли такі спільноти і батьки залишаються відносно безвладними, це може призвести до неповноцінності й відсутності прогресу у школі. Зростання парних схем читання є підтвердженням сили партнерства батько–вчитель. Батьки, які слухають, як їхні діти систематично читають, як правило, є більш ефективним агентами підвищення грамотності.

Як ілюстрації щодо важливості участі спільнот, Каммінс (Cummins, 1996) цитує Проект сімейної грамотності Ражеро Веллі у сільських околицях, які оточують Вотсонвілль, Каліфорнія. Іспаномовні батьки зустрічалися раз на місяць, аби обговорити вибрані книги, писати і обговорити вірші, написані ними самими і їхніми дітьми (Ада (Ada, 1988b)). Книги стосувалися попереднього досвіду, були критично проаналізовані і застосовані в повсякденних подіях. Батьки читали своїм дітям – у тому числі телевізійні записи батьків, які читати своїм дітям оповідання. Це дало дітям (і їхнім батькам) більше гордості за себе, свою зростаючу грамотність, свої будинки й спадщину. Впевненість у собі і сила власного самовираження збільшилися. Мову, культуру спільноти й особистий досвід підтверджували, відзначали і надавали їм повноваження.

Вчителів розглядають вздовж лінії з двома протилежними поняттями від **співробітництва** до **відокремлення**. Викладачі із зони співробітництва заохочують батьків мов меншин брати участь у академічному прогресі дітейчерез діяльності вдома або участь батьків у класі. Вчителі із зони відокремлення зберігають жорсткі межі між собою і батьками (Каммінс (Cummins, 2000b)). Співпрацю з батьками можуть розглядати як невідповідну, непотрібну, непрофесійну, навіть шкідливу для прогресу дітей.

3. **Межа, до якої освіта сприяє внутрішньому прагненню дітей стати активними шукачами знань, а не просто пасивним вмістилищем.** Навчання може бути активним, самостійним, внутрішньо мотивованим або пасивним, залежним, яке вимагає зовнішніх поштовхів. **Передаточна** модель навчання розглядає дітей як відра, у які знання вільно або мимоволі наливають, і проконтрольовані вчителем «законні факти» вміщуються в «банк» учнів (Каммінс (Cummins, 2000b)). Прихований навчальний план «банківської» моделі може посилювати і символізує безсилля учнів мовних меншин. Є ті, хто контролює, і ті, яких контролюють. Альтернативною моделлю є «перетворююча», яка вимагає **еквівалентної взаємодії,** що включає в себе: справжній діалог між учнем і вчителем як в усній, так і письмовій формі, орієнтування учнів вчителем сприяння їхньому навчанню, а не контроль знань учнів, заохочення розмов учень – учень у контексті співробітницького навчання. Ця модель акцентує увагу на розвитку більш високого рівня пізнавальних навичок, а не просто відтворення фактів, й осмисленого використання мови учнями, а не корекцію поверхневих форм. Використання і розвиток мови свідомо інтегрують з усім змістом освітніх

програм, а не навчають як відокремлених предметів, й учням пропонують завдання, які створюють внутрішню, а не зовнішню мотивації. (Каммінс (Cummins, 1986: 28)).

Якщо «банківську» модель приєднують до **обмежених можливостей** учнів мови меншини, тоді «трансформуюча» модель стосується розширення можливостей учнів. Ця остання модель спрямована на те, щоб надати учням більшого контролю над власним навчанням, з подальшими потенційними позитивними ефектами для самоповаги, співпраці і мотивації.

4. **Межа, до якої оцінювання учнів мовних меншин уникає виявлення проблеми в учнів і прагне знайти корінь проблеми в соціальній та освітній системі або навчальній програмі, де це можливо.** Психологічні та освітні тести, як правило, виявляють проблеми в особистості учня (напр., низький інтелект, низька мотивація, відсталість у читанні). У найгіршому разі, педагоги-психологи та вчителі можуть перевіряти дитину і спостерігати за нею до тих пір, поки у цієї дитини можна виявити проблему, щоб пояснити її низьку успішність у навчанні. Такий ідеологія і процедура тестування може не знаходити коренів проблеми в соціальній, економічній чи освітній системі. Від'ємна природа перехідної білінгвальної освіти, модель передачі, що використовується в навчальній програмі, відокремлена спрямованість учителя по відношенню до батьків і спільноти і відносна економічна депривація дітей, які належать до меншин, може окремо або спільно бути реальним походженням проблеми дітей мови меншини. Тому оцінки та діагностична діяльність мають бути **пропагандистськими, а не легітимно-орієнтованими** (Каммінс (Cummins, 2000b)). Пропагандистські засоби означають, що оцінювач або діагност, які виступають за дитиною, критично оцінює соціально-освітній контекст, в якому дитина функціонує. Це може включати зауваження про владу і статусні стосунки між домінуючими групами і тими групами, над якими домінують, на рівнях нації, спільноти, школи і класу (Форган і Шерага (Forhan & Scheraga, 2000)).

Таким чином, **розширення можливостей** стає важливим поняттям у перетворенні ситуацій багатьох мов меншин. «Розширення прав і можливостей означає процес оволодівання силою або процес переходу від відсутності контролю до оволодівання контролем над власним життям і найближчим оточенням» (Дельгадо-Гайтана і Труеба (Delgado-Gaitan & Trueba, 1991: 138)). Надання можливостей означає рух учнів мови меншини від примусових, підпорядкованих стосунків, заснованих на відносинах співробітництва, поділі влади і створення влади, де ідентичності меншин підтверджують і озвучують. Таким чином, для Каммінса (Cummins, 1996: 15)

розширення можливостей - це спільне творення влади. Учні, чий досвід навчання відображає відносини співробітництва з владою, розвивають здібності, впевненість у собі та мотивацію досягнення успіху в навчанні. Вони повністю беруть участь у навчанні завдяки розвиненому безпечному почуттю ідентичності і знанням того, що їхні голоси почують і поважатимуть у класі.

Надання влади може забезпечуватися освітою, але і повинно бути реалізованим у правових, соціальних, культурних і особливо економічних і політичних подіях. Дельгадо-Гайтан і Труеба (Delgado-Gaitan & Trueba, 1991) стверджують необхідність соціокультурних і політичних аспектів розширення прав і можливостей, які необхідно додавати до можливостей розширення прав і можливостей через освіту. Розширення прав і можливостей також повинно включати ті мовні групи, які, як правило, отримують мінімальну підтримку та інформаційно-пропагандистську діяльність (напр., негритянський діалект англійської мови (ебонікс), креольська мова і глухі люди).

ВИСНОВКИ

Під «слабкими» та «сильними» формами білінгвальної освіти розуміють різні уявлення про мовні спільноти, етнічні меншини і саму мову. Коли мову розглядають як проблему, часто наявний заклик до асиміляції та інтеграції. Асиміляціоністи зазвичай робитимуть наголос на мові більшості як загальному зрівнювачі. Коли мову розглядають як право, наголос може варіюватися між особистими правами і правами мовної групи. Такі права можна оскаржити тільки в законі і виразити у політичних і громадських рухах.

Мову можна також розглядати як ресурси, культурну та економічну вигоди з прагненням підтримувати культурне й мовне розмаїття. Політичні дебати часто, таким чином, зводяться до асиміляції порівняно з плюралізмом, інтеграцією проти мультикультуралізму. Ця дискусія стосується безпосередньо типів навчання шкільної освіти: напр., мова занурення або успадкована мова, перехідна білінгвальна освіта чи освіта двома мовами. «Сильні» форми білінгвальної освіти можна розглядати як форму заднього ходу безсилля мови цих меншин, які проживають у межах асиміляційної та дискримінаційної політичної орієнтації. Для мови більшості усвідомлення мовних меншин може прийти через полікультурне усвідомлення.

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- Чотири ідеології лежать в основі дискусії про мови в суспільстві і в школах: плюралісти та асиміляціоністи є основними «протилежностями», також є громадські та етнічні ідеології.
- Асиміляція - це переконання, що культурні групи повинні відмовитися від своїх успадкованих культур і сприйняти спосіб життя суспільства, яке їх прийняло. На відміну від них, плюралізм вважає, що ці групи повинні підтримувати свою успадковану культуру в поєднанні з культурою країни-реципієнта.
- Ідентичність, або гібридні ідентичності, іммігрантів є ключовою дискусією із сучасними поглядами на особистість, що припускає

соціальне будівництво, постійні зміни та узгодження.

- Для підтримки етнічної ідентичності необхідні межі, щоб залишитися окремою групою.
- Контраст між рівновагою і конфліктними парадигмами вказує на основні політичні розбіжності в перевагах і очікуваннях мови меншини.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom.* Los Angeles: Bilingual Education Services.

CUMMINS, J., 2000a, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

DICKER, S.J., 2003, *Languages in America: A Pluralist View* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.

McKAY, S.L. & WONG, S-L.C. (eds), 2000, *New Immigrants in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOHANTY, A.K., PANDA, M., PHILLIPSON, R. & SKUTNABB-KANGAS., T. (eds), 2009, *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient BlackSwan.

NORTON, B., 2000, *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.

PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds), 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts.* Clevedon: Multilingual Matters.

SALABERRY, M.R. (ed.), 2009, *Language Allegiances and Bilingualism in the US*. Bristol: Multilingual Matters.

SCHMIDT, R., 2000, *Language Policy and Identity Policy in the United States*. Philadelphia: Temple University Press.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Проведіть інтерв'ю з двома місцевими політиками, які мають різні погляди на білінгвальну освіту. Спробуйте з’ясувати, у чому полягають відмінності та подібності між цими двома політиками. Спробуйте пояснити, чому існують відмінності.
2. Простежте за політичною суперечкою в періодиці. Ця суперечка може стосуватися мови в школі або білінгвальної освіти чи мовних меншин. Зобразіть на словах різні політичні виміри суперечки. Чи протиріччя вписується в двосторонній розкол (напр., ліве крило порівняно з поглядами правого крила)? Чи має розбіжність цілий ряд різних сторін до неї? Чи

вважаєте Ви, що існують аспекти полеміки, які мають на увазі, а не є явними?

3. Складіть коротке ситуативне дослідження школи, з якою Ви знайомі. Використайте рамку Каммінса, щоб описати та проаналізувати школу. Складіть список рекомендацій про те, як школа може підвищити стандарти і якість через інновації та втручання з використанням мов.
4. У школі, яку Ви знаєте, запитайте вчителів і батьків про стосунки школа – дім. Які форми співробітництва існують? Які владні відносини існують між учителями і батьками? Яку роль відіграють батьки у розвитку грамотності?

РОЗДІЛ 19

БІЛІНГВІЗМ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

ВСТУП

ПРОФЕСІЙНИЙ БІЛІНГВІЗМ

БІЛІНГВІЗМ І ТУРИЗМ

БІЛІНГВІЗМ ТА ЗМІ

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА БІЛІНГВІЗМ

БІЛІНГВІЗМ ТА ІНТЕРНЕТ

БІЛІНГВІЗМ ТА ЕКОНОМІКА
Білінгвізм як економічна перевага
Економічна користь різних мов
Мова меншин та економіка
Білінгвізм та економічна нерівність

ВИСНОВКИ

РОЗДІЛ 19

БІЛІНГВІЗМ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

ВСТУП

У цьому розділі буде йти мова про сучасний і **майбутній погляд на білінгвізм** та білінгвів. Активом та/або перешкодою буде успадкована (мова меншини) у сучасному світі? Чи будуть білінгви з двома мовами більшості мати конкурентну перевагу в розвитку світової економіки? Чи білінгвізм цінний для працевлаштування? Чи туризм допомагає підтримувати та/або ослабляє мови меншин і супутні культури? Чи інтернет, соціальні мережі та ЗМІ забезпечують те, що англійська мова все більше стає міжнародною мовою глобальної комунікації, або існує все більше місця для білінгвізму і мультилінгвізму?

Прогнозування майбутнього є небезпечним. Соціологи не мають видатного послужного списку для передбачення майбутнього. Майбутнє мов більшості і меншості у світі є **непередбачуваним**. Поточні економічні, політичні, соціальні і культурні зміни є швидкими (напр., глобалізація), вони впливають на всі мови світу (Блок і Кемерон (Block & Cameron, 2002); Гарріс і Барджиела-Чіаппіні (Harris & Bargiela-Chiappini, 2003)). Потік людей (напр., туризм, імміграція, біженці), потік грошей та технологій, потік інформації й образів, потік ідей та ідеологій є все більш швидким. Тому виділяють п’ять ключових сучасних тем (працевлаштування, туризм, ЗМІ, інформаційні технології й економіка), щоб показати, як мови всередині окремої особи і суспільства, швидше за все, стануть предметом, який буде швидко рухати припливи місцевого та глобального розвитку.

ПРОФЕСІЙНИЙ БІЛІНГВІЗМ

Володіння двома або більше мовами все частіше вважають необхідним, хоча «світ зв’язку» поступово зменшується. Глобалізація, здається, збільшує попит на мультилінгвів. Безпосереднє спілкування по телефону та комп’ютеру по всьому світі стає реальністю, повітряні подорожі принесли народи й країни один до одного, тому і важливою є наявність тих, хто може працювати двома або більше мовами. Оскільки обсяг інформації різко зріс і легкість доставки інформації цілим світом пожвавішала, багато білінгвів, особливо

з «англомовним білінгвізмом», стали відігравати більш важливу роль на ринку праці.

У сфері туризму, маркетингу, колл-центрів (Да Сільва та ін. (Da Silva et al., 2007); Вайш (Vaish, 2008a)), роздрібної торгівлі, авіакомпанії, державних відносин, банківської справи, театрального мистецтва, засобів масової інформації, інформаційно-комунікаційних технологій, бухгалтерського обліку, бізнес-консультування, секретарських робіт, готелів, права і викладання, наприклад, співробітники білінгви і монолінгви часто конкурують між собою під час влаштування на посади або просування по службі. Принаймні білінгв має «додану вартість», бо пропонує мовні компетенції у сфері зайнятості. Де існує **контакт із клієнтами**, взаємодія мовою споживача – це добре для бізнесу. За умови зростаючої поширеності праці на основі екрану та на основі інформації, білінгви частіше бувають ринковоспроможними, бо їх вважають за тих, які мають мультинавички (Карріера і Арменгол (Carreira & Armengol, 2001); МкГроарті (McGroarty , 2002)).

Після подій 11 вересня **збій у роботі розвідки, дипломатії і національної безпеки** призвели до потреби в співробітниках, які вільно володіють іншими мовами, а не лише англійською. Американський оборонний мовний інститут Монтерей, Каліфорнія поставляє армії США, ВМФ, ВПС, Міністерству оборони, Повітряного простору та ФБР співробітників, чиї мовні навички мають життєво важливе значення для їхніх посад (Цзе (Tse, 2001)). Шінндж (Shinge, 2008) включає хінді (а також арабської, китайської, російської мови та мови фарсі) у мовні ініціативи національної безпеки США у 2006 р. Такі мови вважають не тільки важливим для забезпечення національної безпеки, а й для стимулювання реформ в інших країнах, заохочення порозуміння і спілкування з іншими країнами, особливо для господарських цілей.

Однак існує помітний контраст між білінгвальним професіями, які мають високий авторитет, і професіями, де на робочих місцях є білінгви, які символізують низький соціальний статус багатьох мовних меншин білінгвів. У цьому випадку члени мови меншин можуть розмовляти двома мовами, але працювати на низькооплачуваних посадах і бути обмеженими у своїх перспективах працевлаштування і шансах стати заможними. Ми спочатку розглянемо білінгвальні професії, які є престижними.

Прикладом білінгвальних професій, які вважаються престижними, є **туризм і туристичний бізнес**. Міжнародні бортпровідники, інструктори на гірськолижних схилах у Континентальній Європі, ті, хто проводить сафарі в Африці, і ті, хто постачає продукти харчування курорти Середземного моря, всі процвітають, якщо вони білінгви або мультилінгви. Щоб спілкуватися з клієнтами, треба знати дві чи більше мови, що підвищує продуктивність праці.

Для білінгвів і мультилінгвів, які мають навички двох або більше мов, бути **усним або письмовим перекладачем** часто є престижною посадою (В. Едвардс (V. Edwards, 2004)). Коли зустрічаються політики (це, наприклад,

Європейська Комісія, Організації Об'єднаних Націй, закордонні візити) перекладачі формують необхідний міст, забезпечуючи підтримування спілкування. Інтерпретації можуть також існувати у регіоні місцевої мови меншості, такому як Уельс.

У Північному нагір'ї Шотландії послуги перекладу надають лише тим носіям англійської мови, яким потрібен переклад, якщо посадові особи органів місцевого самоврядування або виборні представники спільнот розмовляють гельською мовою. Переклад також може застосовуватися на великих підприємствах (наприклад, в ООН та Європейському Союзі), де багато документів повинні бути перекладені офіційними мовами. Потреба в перекладі також може виникнути у спільнотах мов меншин, де, наприклад, книгу або статтю можуть перекласти з мови меншини або навпаки.

Ще одним прикладом відносно престижних білінгвальних професій є **посадові особи органів місцевого самоврядування**. Коли роблять запити щодо освіти, охорони здоров'я, соціальної допомоги або місцевих податків, часто виникає необхідність використовувати мову(и) місцевих жителів. У багатьох ситуаціях мовних меншин білінгви в органах місцевого самоврядування можуть мати справу з начальством і паперову роботу мовою більшості, але оперувати усно або в письмовій формі мовою меншості з деякими або багатьма представниками місцевого населення. Іншим прикладом є те, коли місцевий чиновник в Африці чи Індії відвідує корінні етнічні групи в порівняно віддаленій частині країни. Посадова особа місцевого самоврядування може мати потребу розмовляти на діалекті або місцевою мовою народу, так само, як розмовляти з колегами в місті більш поширеною мовою.

У **професіях, які допомагають людям** (напр., консультанти, лікарі, психологи, лікарі, медсестри, релігійні лідери) одним із чинників продуктивності професії є білінгвальна здатність таких фахівців. Візьмімо, наприклад, акушерку. Акушерка присутня у той самий особливий момент материнського досвіду. Спілкування з акушеркою не тільки важливо, але й дуже емоційно і дорогоцінно. Чи може акушерка допомогти в момент болю і радості, спілкуючись мовою матері? Якщо ні, то матері потрібно буде перейти на свою другу мову, або вона взагалі не зможе спілкуватися з акушеркою.

Коли люди відвідують психіатра або консультанта, для них може бути важливим мати можливість говорити мовою за їхнім вибором. Перейти на другу або третю мову, якщо професіонал є монолінгвом, може бути неприйнятним як для клієнта, так і професіонала. Для релігійного лідера може бути важливим проводити молитви або відспівування мовою людей, оскільки вони можуть вважати молитву чужою мовою неприродним, навіть незручним.

Є багато випадків, коли представники більш престижних професій (напр., консультант-хірург) розмовляють тільки мовою більшості населення, а представники відносно менш престижних професій (напр., медсестра в лікарняній палаті) є білінгвами. При цьому іноді виникає дилема:

що важливіше – наймати монолінгва, який є більш досвідченим у професії, або білінгва, який є менш досвідченим. (Є чимало випадків, коли білінгви так само або навіть більше кваліфіковані й досвідчені, ніж монолінгвальні претенденти на посаду).

Це підводить до другої частини дискусії про професіоналів-білінгвів. У багатьох ситуаціях **мовних меншин** білінгви можуть бути безробітними або мати менш престижну роботу. У деяких штатах США і в Англії іммігранти не мають навичок спілкування мовою більшості, що є умовою для найбільш престижних посад, або їх просто вважають нижчим сортом на ринку праці, бо вони є іммігрантами. Часом більш престижні робочі місця заповнені монолінгвами, а менш престижні – білінгвами. Менеджери з високим статусом можуть бути носіями мови більшості, а працівники з нижчою платнею бути з місцевих мовних меншин. Це може бути сигналом. Монолінгвізм символічно пов'язаний з високим статусом зайнятості, а білінгвізм – з низьким.

Іноді виникає порочне коло бідності, безправ’я, низького очікування та низької мотивації, що призводить до поганої успішності в школі, а безробіття і менш престижна робота стають частиною цього циклу. Наприклад, у тих містах США, де є великі пропорції іспанської мови, багато **вчителів** англійської мови є монолінгвами. Кухарі, прибиральниці, секретарі, помічники вчителів часто можуть бути білінгвами. Така диференціація між ролями монолінгвів та білінгвів може служити сигналом для учнів і батьків. Є прихований порядок в області зайнятості в межах школи. Учні можуть підсвідомо засвоювати ідею, що монолінгви, які розмовляють англійською мовою, отримують престижні, порівняно добре оплачувані і безпечні робочі місця. Тих, які розмовляють іспанською мовою як своєю рідною мовою і можуть легко впоратися з англійською як другою мовою, як правило, виділяють у нижчий клас, більш чорноробочих професій. Рольові моделі школи доводять думку, що білінгвізм пов’язаний із нижчим статусом і більшою бідністю та знедоленістю (МкГроарті (McGroarty, 1990)).

Ця дискусія білінгвальних професій виявила подвійну природу зв’язку між білінгвізмом і зайнятістю. У першому випадку є ті, які можуть використовувати свій білінгвізм як перевагу: під час продажів, для задоволення потреб клієнтів, досягнення успіхів у наданні послуг. Білінгвізм має економічний потенціал; це актив, який використовує індивід для просування. Білінгвізм може стати **ринковою здатністю** будувати мости між мовами й культурами, щоб забезпечити торгівлю та надання послуг. В іншому випадку є люди, наприклад, деякі іммігранти-білінгви, чия білінгвальна природа здебільшого вказує на їхній нижчий статус, більш маргіналізовану та нестійку зайнятість. Такі білінгви можуть мати найменш оплачувану роботу в школах та магазинах. Білінгвізм асоціюється **з робочими місцями низького статусу**, що символізують найменш потужні, найменш забезпечені і найменш престижні ділянки в суспільстві.

БІЛІНГВІЗМ І ТУРИЗМ

В останні десятиріччя туризм є галуззю, яка розвивається. Граддол (Graddol, 2006: 29) свідчить про те, що «в 2004 р. було близько 763 мільйонів міжнародних туристів, але майже три чверті відвідувачів з англомовних країн подорожували до неангломовних країн. Це демонструє масштаб необхідний для очного міжнародного спілкування.

Розширення можливості для міжнародних подорожей та комунікацій, відкриття національних кордонів, збільшення вільного часу, більш ранній вихід на пенсію, тривалий термін служби і більший дохід передбачають, що відпустки в інших країнах є частиною життя, бо зростає частка заможного населення в багатьох розвинених країнах. Коли люди їдуть у відпустку, деякі видаються байдужими до корінної мови та культури регіону, який вони відвідують, особливо якщо це є мова і культура меншини. Інші зацікавлені, зачаровані, навіть полонені різними мовами, традиціями і культурами.

Подорожі й туризм передбачають **контакт культур і мов**. Це може збагачувати досвідом і бути повчальним. Однак туризм іноді розглядають як ворога мультикультуралізму і мультилінгвізму, особливо мов і культур меншин. Активісти мов меншин можуть стверджувати, що туризм руйнує незаймані куточки дивовижної краси (будують великі готелі, багатоквартирні будинки і пристані для яхт). Туризм може негативно позначитися на мовному середовищі, бо ті, хто у відпустці, очікують отримати послуги своєю мовою більшості. Туристи можуть не бути обізнаними і бути нечутливими до культурного і мовного розмаїття, очікуючи, що мова, їжа будуть такими, як і вдома.

У разі використання мов і культур меншин у туристських підприємствах, як правило, наслідують **«етнічний підхід»,** концентруючи увагу на історії, традиціях, звичаях і культурних артефактах тим способом, який може призвести до зображення їх як «химерних», «архаїчних» або «дивних». Якщо ми говоримо, наприклад, про бретонські вишиті костюми, шотландський тартан, валлійські арфи, традиційні вбрання Амішів, ритуали американських індіанців або маорі, військові танці, то їх можуть представити як видовища для туристів, а не як частину реального життя, сучасну живу культуру. Однак «етнічний» туризм може також принести гроші в спільноту.

Масовий туризм сприяє поширенню **англійської мови** і англіканської культури у світі. Англійська мова часто є очікуваним засобом комунікації, коли туристи з різних континентів знаходяться за кордоном. Однак також часто існують диглосії, коли в туристичному бізнесі спостерігається вільне володіння мовою більшості, такою як англійська, із збереженням своєї рідної мови. У Словенії, наприклад, туризм, схоже, призвів до того, що словенці стали мультилінгвами: вони володіють німецькою, італійською, англійською та словенською мовами. Масовий туризм може також послабити культурну, мовну та економічну структуру регіону, її прагнення забезпечити повсякденні,

сезонні роботи, а також сприяти масовому припливу тимчасових працівників з інших регіонів. Через усі ці негативні наслідки групи мов меншин часом ставляться до туризму з підозрою та занепокоєнням.

Туризм, який активно просуває мову і культуру приймаючої країни, називають **«культурним туризмом».** Із зростанням туризму в усьому світі розробили більш складні і різноманітні стратегії для підвищення туристичного ринку. Все частіше визнають важливість культурного туризму, і мова меншин може підняти свій профіль шляхом створення робочих місць. Це допоможе знайти свою економічну нішу в культурно-пізнавальному туризмі.

БІЛІНГВІЗМ ТА ЗМІ

Радіо та телебачення, газети та журнали стали важливими засобами масової комунікації у вигляді новин, інформації та розваг. Більшість домогосподарств Західних країн мають хоча б один телевізор. Хоча про власний телевізор мріють ще багато сімей у менш розвинених економічних країнах. Телебачення (особливо супутникове) сприяло створенню **«глобального села»** – всесвітнє поширення важливих і першочергових новин спорту і культури. Телебачення дозволяє глядачам перетинати кордони не лише культури. Розвиток супутникових і кабельних технологій сприяє передачі програм по всьому світі. Телебачення може сприяти мультикультуралізму і розумінню інших культур, різних мов та способу життя.

Втім, є й інший бік телебачення. Найбільша телевізійна галузь у світі знаходиться у Північній Америці. Вона надає безліч програм, в основному – легкі розваги та новини. Ці програми транслюють **англо-американську культуру** в інші частинах світу. Англо-американські новини, музика, культурні звичаї та спосіб життя можуть розглядатись як престижні і важливі, а отже, корінні культури інших країн здаються вже застарілими й відсталими.

Англійська мова також розповсюджена по всьому світі засобами масової інформації. Використання субтитрів (дешевше, ніж дубляж) означає, що англійську мову сприймають глядачі в багатьох країнах усього світу. А з появою супутникового телебачення ще більше глядачів мають доступ до англомовних програм.

Широке поширення **англійської мови** через ЗМІ мало певний позитивний вплив. Це сприяло розвитку білінгвізму. Також для носіїв інших мов це стало засобом розвитку компетенцій англійською мовою як мовою міжнародного спілкування. У Скандинавських країнах, наприклад, багато англомовних фільмів та інших програм традиційно входять до ефіру з субтитрами, а дублюють лише дитячі програми. Зазвичай у Скандинавських країнах висока мотивація вивчати англійську мову, а телебачення є у цьому важливою допомогою. Це доповнююча (додаткова) білінгвальна ситуація, при якій друга мова не витісняє першу.

Однак англійська мова проникає через телебачення в багато мов. Цей приплив **запозичень** з англійської мови за допомогою мас-медіа викликає занепокоєння серед прихильників чистоти мови в Японії і Франції, і французький уряд вже зробив перші кроки, щоб зменшити кількість нефранкомовного мовлення на радіо й телебаченні.

Одним із позитивних наслідків, викликаних поширенням міжнародних супутникових і кабельних каналів, є те, що зростає міжнародний ринок телевізійних програм. Це підвищує використання субтитрів, «голосу за кадром», дубляжу і означає, що такі програми та фільми можуть бути зроблені багатьма мовами, тими, які менше використовуються. Вартість може бути відшкодована шляхом їх продажу на міжнародному ринку.

Проте це не означає, що англомовні канали (та інтернет) повністю домінують в англомовних країнах (напр., США і Великобританії). У Великобританії є телевізійні канали арабською, азіатською і багатьма іншими мовами, які по супутниковому телебаченні дивляться носії цих мов. У США іспаномовний канал «Юнівіжн» (Univision), наприклад, виріс із незначного починання на початку 1960-х рр. до великого провайдера з колосальною іспаномовною аудиторією. Рамос (Ramos, 2002), вельми популярний іспаномовний журналіст у США, свідчить про зростання і збільшення могутності впливу іспанського ТБ на Сполучені Штати і, не в останню чергу, на політичну владу. Іспаномовне ТБ тепер визнане через свій вплив на латиноамериканських виборців, тому багато політиків (які підтримують знищення білінгвальної освіти) сповнені ентузіазму досягати і переконати виборців їхньою успадкованою мовою.

Однак, коли засоби масової інформації мовою більшості (напр., англійською) входять в будинки мов меншин, ефектом може стати **від'ємна білінгвальна ситуація.** Наприклад, діти мови меншини зустрічаються з англійською мовою та англо-американською культурою на телебаченні з раннього віку. Мовні меншини, переважно, є стурбованими щодо потенційного шкідливого щоденного впливу мови і культури більшості на носіїв своїх мов, особливо підлітків і дітей молодшого віку. Вони стурбовані тим, що додатково послаблюється престиж і статус їхньої власної мови і культури, подальшим збільшенням розриву між англійською (або іншою мовою більшості) мовою влади, престижу, сучасних технологій, моди та розваг і їхньою власною мовою, як старомодною, застарілою і відсталою вчорашньою мовою. Існує також стурбованість тим, що перегляд телебачення мовою більшості може вплинути на якість і темп оволодівання дитиною своєю рідною мовою і прискорення мовного зсуву для мови більшості.

Протягом останніх десятиліть багато груп мовних меншин узгоджували шляхи вирішення багатьох мовних питань, можливість отримання доступу до радіо і особливо телебачення (В. Едвардс (V. Edwards, 2004)).

Активісти мов меншин вважають необхідним підтримання їхньої мови з таких причин:

1. ЗМІ за допомогою мови меншин додадуть мові престижу і статусу в очах її носіїв.
2. ЗМІ за допомогою мови меншин можуть додати почуття єдності та ідентичності серед її носіїв.
3. ЗМІ за допомогою мови меншин вбережуть носіїв мов меншин, особливо дітей і молодих людей, від перевантаження впливу мови і культури більшості: ознайомлять їх з їхньою власною спадщиною та культурою і сприятимуть тому, щоб вони цим пишалися.
4. ЗМІ за допомогою мови меншин можуть допомогти поширювати стандартну форму мови, можуть допомогти в стандартизації мови меншини у різних регістрах, а також сприяти розвитку нової та технічної лексики.
5. ЗМІ мовою меншин можуть збільшити швидкість мовлення носіїв мови меншин і можуть також допомогти учням оволодіти цією мовою.
6. ЗМІ мовою меншин створють добре оплачувану, високопрестижну роботу для носії мов меншин. Радіо і телевізійна індустрія можуть допомогти стимулювати економіку регіонів мов меншин.

Значення ЗМІ у підтримці мов меншин у розвороті мовного перемикання Фішман (Fishman, 1991) піддавав сумніву. Фішман стверджує, що радіо і телебачення не треба сприймати як рятувальників мови меншин. Він застерігає, що багато груп мовних меншин витрачають цінні ресурси, виконуючи тривале і дороге завдання щодо встановлення і підтримки ЗМІ мовою меншин, що шкодить вирішенню більш елементарного і фундаментального питання – збереженню мов меншин між поколіннями. Фішман (Fishman, 1991) показує, що вплив телебачення мовою більшості, зокрема англомовного телебачення у Великобританії і Північній Америці, такий великий, що йому не може протистояти набагато менший вплив телебачення мовами меншин.

Намагатися що-небудь зробити для протидії ЗМІ мовою більшості за допомогою установ мов меншин набагато краще, ніж нічого не робити. У боротьбу вступають життєрадісність і енергійність. ЗМІ мовою меншин можуть принести користь у питаннях престижу, обслуговування та просування мов, культур і економік меншин. Сігуан (Siguán, 1993) стверджує, що телебачення галісійською мовою значною мірою сприяло підвищенню **соціального престижу** мови. У Каталонії до 40% населення дивляться каталонське телебачення. В Уельсі заснування телеканалу валлійською мовою в 1982 році призвело до створення багатьох незалежних телекомпаній в Уельсі, що і дозволяє розвиватися **економіці** країни. Те ж саме відбулося в Шотландії з гельською мовою. Таке телебачення мовою меншості вважають важливим у стандартизації мови в широкому діапазоні регістрів, що знаходяться в одному регіоні або країні. Телебачення валлійською мовою також було однією з основних сил у створенні і підтримці почуття ідентичності та єдності серед носіїв валлійської мови.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА БІЛІНГВІЗМ

В автобусах і потягах, у лекційних залах і на спортивних майданчиках, у торгових центрах і на жвавих вулицях завжди присутні мобільні телефони, невеликі комп'ютери та інші електронні пристрої. Дехто пише тексти або скачує з інтернету чи спілкується електронною поштою у Facebook, Youtube, Twitter, у блогах та багатьох інших формах соціальних мереж за допомогою технології. Спілкування для людей: які чують і глухих, старих і молодих, учнів та співробітників – переважно перетворилося на електронне. Яка мова домінує? Які мови використовують для електронних соціальних мереж? Чи ця швидка зміна призводить до додаткових функцій використання таких мов більшості, як англійська? Чи таке використання мов більшості може примушувати страждати мови меншин? Чи є використання мови меншин пристосованим до електронного спілкування? Чи є білінгвізм у центральному або периферичному інтернеті (Андроутсопулос (Androutsopoulos, 2007))?

Зі швидким поширенням технологій та інформаційних мереж пішло швидке **розповсюдження англійської мови**. Небезпекою є те, що мови національних меншин, культурне розмаїття і, отже, білінгвізм можуть опинитися під загрозою. Інформацію передають через інтернет переважно англійською мовою. За оцінками, понад 327 мільйонів людей у світі мають доступ до інтернету англійською мовою (Івкович і Лотерінгтон (Ivkovic & Lotherington, 2009)). Мова цифрових енциклопедій і більшість програмного забезпечення, як правило, також англійська, так само як і мова програмного забезпечення ігор. Наприклад, статті з Вікіпедії про мови показують англійську мову (1.608.000) на вершині, за нею йдуть німецька (535.000) і французька (435.000), але віртуальний мовний ландшафт стає все більш мультилінгвальним (Івкович і Лотерінгтон (Ivkovic & Lotherington, 2009)). Арабська мова, а разом із нею китайська та іспанська, показують великі недавні збільшення використання в інтернеті, на сайтах, що поєднують більше двох або трьох мов. Киберсвіт стає все більш мультилінгвальним у змісті та використанні.

Мови меншин можуть здаватися частиною спадщини та історії, вони не можуть набути статусу і престижу сучасних міжнародних мов, не можуть мати ваги і високого профілю, які можливі за допомогою інформаційних технологій. Небезпека полягає у володінні передового технологічного суспільства англійською мовою, і, отже, мови меншин ототожнюються з домом та історією, ритуалом і релігією. Загроза багаторівневого інформаційного суспільства для тих, хто має обмежені лінгвістичні можливості доступу до інформації в тому, що вони не можуть відкрити нові форми комунікації та інформації, бо вони не володіють мовою, яку використовують в інформаційному суспільстві.

Хоча й можливо використовувати технології, щоб **допомогти освіті з мовою меншин.** Наприклад, програмне забезпечення може бути відображене

або перекладене рідною мовою, в електронній пошті обмін інформацією відбувається мовою меншин. Оскільки все більше підприємств починають рекламувати свій товар через веб-сайти, регіональні мережі розробили використання місцевих мов в інтернеті. Коли школи, коледжі, університети, місцеве самоврядування, бібліотеки, архіви і місцеві інформаційні агентства виходять в інтернет, їхні локальні сторінки іноді білінгвальні.

Важливим у збереженні мов меншин у нашому технологічному столітті є забезпечення відповідної **термінології** мовою меншини. Необхідно розширити словник мови меншин, щоб він обіймав технологічні і комп'ютерні терміни мовами, відмінними від англійської. Таке усучаснення допомагає символічному статусу мови, особливо серед вразливих молодих мов. Ця модернізація також відтворює спроби рухати мову в сучасні області і гарантувати, що інформаційні технології є прихильниками, а не руйнівниками білінгвізму в дітей.

Також можливо задіяти технології як допомоги зайнятості мови меншин. Збільшення швидкості підключення до інтернету поліпшує проживання мовних меншин в сільських районах, завдяки покращеній швидкості і відкриває в комунікації зайнятість, що дозволяє людям **працювати вдома**, використовуючи високошвидкісні комп'ютерні посилання отримувати і поставляти послуги та продукти.

БІЛІНГВІЗМ ТА ІНТЕРНЕТ

Інтернет надає нові можливості для спілкування в соціальних мережах серед білінгвів: розмови з різними країнами і континентами, посилення кількох ідентичностей, опосередковане почуття приналежності до інших носіїв рідної мови, і особистий простір, щоб бути різними, виразними і лінгвістично різноманітними. Це включає і глухих людей, які можуть використовувати нові технології, щоб приєднатися до спільнот Глухих по всьому світу, а не тільки у своєму населеному пункті. Зростання обміну текстовими повідомленнями (наприклад, SMS-служба коротких повідомлень) та VoIP (Голос по Інтернет-протоколу, таких як Скайп) робить спілкування можливим на будь-яких відстанях.

Коли учні використовують комунікаційні технології, може підвищитися рівень володіння мовами. Інтернет, наприклад, сприяє **практикуванню автентичної мови** через цілеспрямовану і справжню діяльність (напр., використання соціальних мереж). Може підвищуватися мотивація оволодівати мовою через контакт із реальними учнями з інших країн (напр., Скуртоу (Skourtou, 2002)) та доступ до автентичних мовних джерел для завершення навчальної діяльності (напр., проект в іншій країні).

Електронна пошта, чати і система обміну повідомленнями є усталеними інтернет-заходами для студентів мовних вузів, бо при цьому використовують як текст, так і відео. Все це сприяє виникненню «глобального села»,

де зникають бар'єри для спілкування (напр., вартість і час проїзду). В інтернеті з'являється все більше мовних серверів, доступних через «сенситивні карти» сайтів у кожній країні. Вони містять корисні й актуальні відомості іншою мовою. **Лінгвістична компетентність** розвивається в якості побічного продукту інтересу до інформації.

Завдяки своїй інтерактивній природі інтернет приносить людям, які розмовляють різними мовами, **більш тісний контакт**. Шляхом обміну інформацією зі сверсниками з інших країн, учні можуть збільшити незалежність у мовному використанні, варіювати свою мову в аудиторії, і використовувати мову для реальних цілей. Наприклад, Скуртоу (Skourtou, 2002) зображує успішний греко–канадський інтернет-проект поєднання класів між школами, які надали «електронне середовище для викладання та вивчення англійської мови як іноземної або другої мови для грецьких учнів початкової школи в Греції, а також для викладання та вивчення грецької мови як другої мови для учнів грецького походження в Канаді» (с. 85).

Учні можуть взяти участь у бесідах по інтернету з носіями мови, використовуючи не тільки письмові тексті, але й відео та аудіоконференції. Також обмін візитами може посилюватися з підготовчого і наступного посилання в інтернеті, і є можливості **віртуальних обмінів** і «телеприсутності».

Хоча історично англійську мову використовують найчастіше, Гарсія (Garcia, 2009a) зазначає, що це змінюється, бо китайська, іспанська, арабська, португальська та інші мови більшості збільшують своє використання, збільшується число білінгвальних чи мультилінгвальних веб-сайтів. Пошук на просторах Інтернет можливий будь-якою мовою, велика кількість відвідувачів є і не на англомовних сайтах. Мови меншин швидко адаптуються, щоб мати присутність у глобалізованих технологіях, щоб здаватися сучасним, щоб мати мовний статус та можливість стимулювання електронної комунікації цією мовою.

Технологія також обіцяє спілкування між носіями різних мов. Мовний проект Локхід-Мартінлед (Lockheed-Martin-led Tongue Project) в університеті Карнегі-Меллон прагне інтегрувати розпізнавання мови (перетворюючи вимовлені слова в текст), машинний перекладач (перекладання тексту іншою мовою) і синтезатор мовлення, який перетворює перекладений текст назад у звукові слова мовою слухача. Це зробить можливою **розмову** двома (або більше) мовами і допоможе захистити використання мови меншин та її носіїв.

Інтернет надає вчителям та учням готові банки **мовних мультимедіа-ресурсів**: численні відео та аудіозаписи з усього світу, звукова, образотворча і письмова інформація та діяльність, породжена безліччю різноманітних мовних центрів у різних країнах. Провайдери інформації та навчання є корисними для викладачів іноземних мов, які можуть використовувати

Інтернет для пропаганди заходів, курсів, матеріалів, послуг і дистанційного навчання, консультування та інформаційного обслуговування.

БІЛІНГВІЗМ ТА ЕКОНОМІКА

Білінгвізм як економічна перевага

Білінгви володіють лінгвістичним капіталом, і міські райони, такі як Нью-Йорк і Лондон, є столицями з величезним лінгвістичним капіталом. П. Бейкер і Кім (P. Baker and Kim, 2003) уклали збірник калейдоскопічного мультилінгвального Лондона, який містить більше ніж 10000 записів, списків мовних об'єктів і послуг у місті 444 різними мовами.

Білінгви, як правило, володіють **мовними навичками, які мають ринкову цінність** і міжкультурні знання. Однак деякі білінгви мов меншин є економічно бідними, але лінгвістично вдосконаленими. Чи можуть такі подвійні або потрійні мовні компетенції бути активом власників? Чи є відмінність у заробітку білінгвів? Роботодавці часто шукають співробітників з навичками іноземних мов, які вважають дуже цінним (Гринь та ін. (Grin et al, 2010: 6)).

В умовах зростаючого білінгвального і мультилінгвального світу, з падінням торгових бар'єрів, зі зростанням новимх міжнародних ринків, і зі стрімким розвитком економічної конкуренції, **компетентність у мовах** набуває все більш важливого значення у глобальному масштабі (В. Едвардс (V. Edwards, 2004)). Прикладом може служити Південна Флорида, яка стала головним центром для південноамериканського бізнесу і де навички іспанською мовою стали «мостом» між бізнес-культурами США і Латинської Америки. Зростання мультинаціональних корпорацій у Південній Флориді, поява ринків у Латинській Америці потребують іспанської мови, а не лише англійської, як мови торгівлі. Зростання правових, фінансових і банківськіх послуг у Майамі – це ще один приклад того, що білінгви (іспанською й англійською мовами) мають очевидні економічні переваги і в працевлаштуванні. Підрахували, що майже половина трудових сил у Флориді вимагає певного рівня іспанської мови для того, щоб задовольнити потреби міжнародного бізнесу, туризму та іспаномовних ЗМІ-підприємств (Фредд і Босуелл (Fradd & Boswell, 1996)). Тим не менше, попит на висококваліфікованих фахівців іспанською мовою може випереджати пропозицію, в тому числі й у Флориді (Цзе (Tse, 2001)).

Геллер (Heller, 1999a) говорить про те, що, щоб отримати перевагу в новій глобальній економіці, білінгвам необхідно прийняти іншу концепцію їхньої особистості – стара політика ідентичності і заклопотаність підтримкою успадкованої мови та культури, збереження та захист традицій і увічнення культурної ідентичності меншини. Геллер (Heller, 1999a, 2002) розповідає про нові прагматичні ідентичності мови меншин, які дозволяють використовувати

свої численні лінгвістичні переваги та культурні ресурси для участі в глобальній економіці. Природа нової світової економіки – це **здатність долати кордони**, і багато білінгвів мають досвід такої поведінки. Вона припускає, що це не мультилінгвізм або подвійний гібрид мовної системи, який цінують у новій економіці, а **паралельний монолінгвізм** (Хеллер (Heller, 2002)).

У такому контексті мова меншин може виступати в якості передавача між різними монолінгвальними економічними і політичними зонами. Однак це вимагає від білінгвів лінгвістичних ресурсів, які досить добре розвинені, щоб оперувати в будь-якій мовній групі. У канадському контексті, Геллер (Heller, 1999a) стверджує, що «меншини знаходяться зараз у придатному положенні для ринку свого лінгвістичного капіталу» (с. 29). Щоб зробити це, вони повинні відійти від політики етнічності та традиції до політики на основі капіталу, глобалізації і нового міжнародного політичного та економічного порядку. Однак мова меншин є часто політично і економічно маргінальною, тому вона, здебільшого, не зникає.

Економічна користь різних мов

Виникає питання про те, які мови можуть бути корисними для економічного розвитку країни? У багатьох країнах світу англійська мова як друга або іноземна мова, має важливе економічне значення – як запропонував Коулмас (Coulmas, 1992: 66-67):

Японський бізнесмен ніколи не намагається працювати на американському ринку без достатнього володіння англійською мовою, і навпаки, американські ділові люди, які є бізнесменами в Японії, не завжди володіють японською мовою. З одного боку, це є відображенням зарозумілості сили, але з іншого боку, це свідчить про те, що можливості для реалізації функціонального потенціалу англійської мови на японський ринку набагато кращі, ніж ті ж реалізації функціонального потенціалу японців на американському ринку.

Віллі Брандт, колишній канцлер Федеративної Республіки Німеччини, якось сказав: «Якщо ви хочете купувати щось у нас, ви можете розмовляти будь-якою мовою, а ми повинні спробувати зрозуміти вас. Якщо ви хочете продати нам, тоді ви повинні говорити нашою мовою».

Крім англійської мови, французька, німецька, японська, португальська та іспанська мови історично вважаються важливими торговими мовами. Однак у майбутньому цей список **сучасних мов для маркетингових і торгових цілей**, швидше за все, значно зросте. Наприклад, арабська і малайська, мандаринський діалект китайської мови і кантонська, суахілі і хауса, португальська та російська, бенгальська, хінді і урду можуть стати більш цінними. Хоча світ отримання є економічно багатшим, багатство, створене і проведене східними країнами, може пропорційно зростати по відношенню

до Заходу і, отже, позитивно впливати на економічну привабливість великих східних мов, і зокрема, на можливості працевлаштування білінгвів і мультилінгвів. Зростання нових економічних наддержав до групи БРІК (Бразилія, Росія, Індія, Китай) може означати кінець п'яти століть панування європейців і північноамериканців останнім часом, і таким чином відбудеться зміна обличчя домінуючих мов. Зростання китайської мандаринської мови в найближчі десятиліття, швидше за все, зробить її найважливішою міжнародною мовою для маркетингу і торгівлі, політики і влади.

У цьому сценарії міститься ідея «мовних навичок як детермінантів економічних змінних, таких як: продуктивність, витрати і прибуток» (Гринь та ін. (Grin et al., 2010: 6)). На робочому місце може знадобитися враховувати мови, які очікують своїх цільових ринків, мову, профіль її постачальників, і гарантувати, що його робоча сила має мультилінгвальні навички назустріч таким побажанням і перевагам. Рентабельність може посилюватися такими міркуваннями, ажде бізнес – це товари або послуги, і частіше мова йде про глобалізацію економіки знань (Р. Вільямс (R. Williams, 2010)).

У контексті Ірландії Ріагейн (Riagáin, 2000) доводить, що **кордони прибутків** ведуть мовне життя. Зі зростання економічного благополуччя в Ірландії з 1960 по 2009 рік постійно розширюються міжнародні торговельні контакти, ринки експорту, іноземні інвестиції, включення в міжнародний капіталізм і економічні шлюби з материковою частиною Європи. Англійська й інші основні європейські мови набувають важливості. Це «створило серйозні проблеми для політики, спрямованої на підтримання ірландської мови меншин» (с. 206). Таке економічне зростання було в приватному секторі, вдалині від державного контролю, у той час як у державі (з 1926 р.) в основному проводили мовне планування «зверху вниз» у державному секторі подій. Таким чином, О. Ріагейн (Ó Riagáin, 2000) доходить висновку, що «складна послідовність технічного обслуговування, зміни, відродження, очевидно, в Ірландії за це (попереднє) століття найтіснішим чином пов’язані зі зміною економічної бази спільноти в ширшому суспільстві» (с. 212). Можливо, ірландську мову важливо зберегти як економічну цінність, бо це мова, яка відображає заповітні культури, сімейні цінності та шановані ірландські традиції.

Однак у дослідженні мови Наффілд Фонд (Nuffield Foundation Language Inquiry, 2000) у Великобританії, було визнано, що англійської мови тепер недостатньо. Нам пощастило розмовляти глобальною мовою в розумному і конкурентноспроможному світі, виняткова опора на англійську мову робить Об’єднане Королівство вразливим і залежним від лінгвістичної компетентності і доброї волі інших... Молодь Великобританії має зростаючий недолік на ринку працевлаштування. Робочі ресурси у Великобританії страждають від хронічної нестачі людей на всіх рівнях із корисними знаннями мови ...Мобільність працевлаштування є небезпекою залишати людей з інших країн (с. 6).

Мова меншин та економіка

Припускаючи, що білінгвізм може мати економічні переваги для окремих осіб та організацій, виділені мови досі в основному були мовами більшості. Англійська, іспанська, німецька, французька, китайська та арабська є відносно престижними мовами більшості. Яке місце локальних **мов меншин** в економіці? Чи не матимуть білінгвів мовні меншини, чи не матимуть жодної економічної вигоди, жодної цінної мови для торгівлі у своїй мові меншин? І чи є шанси вибратися з пастки убогості, в яку потрапляють багато білінгвів? Порівняно з головною мовою більшості, мовні маргінальні меншини можуть відчувати дещо вищий рівень безробіття, низьку оплату праці, бідність і безсилля. Там, де мовні меншини живуть у віддалених сільських районах або у центрі міста, часто мають відносні матеріальні нестатки.

Геллер (Heller, 1999a) говорить про те, що економіка багатьох країн рухається від видобутку і переробки матеріальних ресурсів під контролем нації-держави до економіки, заснованої на послугах та інформації, які знаходяться під контролем мультинаціональних корпорацій і корпоративного капіталізму. З глобальною економікою знань нова боротьба за мову меншин буде використовувати свої лінгвістичні ресурси, соціальні мережі та потенціал інтернаціоналізму для економічної і особистої вигоди. Нова економіка знань потребує перетинання мовних кордонів, і білінгви випереджають монолінгвів тому, що мають цей потенціал. Білінгви можуть стати головними **конструкторами мостів та посередниками** в діях світової економіки. Перетин кордонів може бути географічним і мовним для білінгвів і мультилінгвів. Однак це може бути обмежено для білінгвів, мови яких перетинають кордони і не тільки використовуються локально або регіонально.

Сувора реальність для багатьох світових білінгвів полягає в тому, що їхня мова меншин має мало або не має жодної економічної цінності. На них чинять тиск, щоб вони рухалися до мови більшості, наприклад, англійської в США. Там, де є економічна цінність, пов'язана з мовою **іммігрантів**, вона часто знаходиться в потогінних підприємствах, заводах і ресторанах швидкого харчування і не пов'язана з багатством, могутністю або впливом. Мову підтримують підприємства, де робітники заводу, цехові робітники і менеджери працюють частково або в основному за допомогою своєїх рідної мови. У тих випадках мова іммігрантів є комерційною мовою з іншої торговельної країни (напр., іспанська, урду, панджабі, хінді) з рентабельністю і місцевою нішею в економіці.

Невелику економічна цінність, пов’язану з **корінною мовою меншини**, часто асоціюють із несталим розвитком сільських територій. Такі білінгви можуть працювати в ледве прибуткових галузях у віддалених мовних районах у глибинці. У Європі, наприклад, перехід від регіональної та державної економіки до політики єдиного європейського ринку (з блокуванням бізнес-структур у різних європейських країнах, заохочуючи мобільність

на європейських підприємств по всій країні) може залишити відмінність між ядром і периферією, між тими, хто знаходиться у важливих міських бізнес-районах і у **сільських периферіях** (напр., у сільських районах і розрізнених громадах в Ірландії, Уельсі і Шотландії). Оскільки багато корінних мовних меншин у Європі знаходяться в регіонах, порівняно малонаселених, економічно слаборозвинених, з гіршими сільськими дорогами та транспортною системою, є небезпека, що буде зростати нерівність між центром і периферією.

В економічній реструктуризації, яка відбулася в останні 60 років, збільшена конкуренція призвела до необхідності пошуку більшої ефективності, щоб зберегти прибуток. Галузям промисловості та послугам часто доводилося «автоматизуватися, емігрувати або випаруватися». **Еміграція промисловості** була в таких країнах, як Індія, Тайвань, Мексика, Бразилія і Сінгапур, де заробітна плата і витрати на виробництво є відносно низькими. Такі зовнішні інвестиції іноді можуть запропонувати роботу і зарплату мовним меншинам, але це може мати і наслідки негативного багатства (низька оплата праці) для мовних меншин. Ще одним негативним наслідком є те, що економічні інвестиції можуть не досягти мови меншин. Наприклад, там, де меншини проживають у сільських районах, економічне зростання може бути в міських «центрах», а не сільських периферіях. Крім того, робота вищого сорту може бути у відносно благополучних районах міста, а нижчого сорту – погано оплачувана робота в більш віддалених районах.

Інший сценарій – це коли периферійна зона залучає **внутрішні інвестиції** (напр., заводи, які розташовані у віддалених районах). Існує тенденція для місцевих мовних меншин надавати відносно дешевих працівників у той час, як краще оплачувані (мова більшості) **керівники** або діють від них далеко на відстані (у міському штабі) або перемістилися на периферію мовної спільності. В обох випадках (подано нижче) менеджери можуть зробити негативний вплив на збереження мови:

1. Робота з центрального офісу штаб-квартири сприяє географічному поділу мови більшості; менеджер і мова меншин пролетаріату являють собою певний статус, який впливає на соціальний, культурний, економічний та владний розподіли. Такий поділ має наслідки престижу для населення більшості та мов меншини. Кожна мова ототожнюється з більшим або меншим достатком, вищим і нижчим статусом, більшою або меншою владою.
2. Проживаючи в середовищі мови меншин, менеджер, який не вивчає місцеву мову, пробуджує класову нерівність. Менеджер розмовляє мовою більшості населення; працівники – мовою меншості. Один – вищий соціально-економічний клас; а інший – нижчий соціально-економічний клас. Існує соціально-класовий поділ, поділ або перелом у соціально-класовій структурі спільноти (Моріс (Moris, 1992)). Соціальна напруженість може призвести до наслідків, які, в свою чергу, призведуть до поділу людей і у соціальному класі, і у мовних вимірах. Морріс (Moris, 1992) виявив у своєму дослідженні,

що одним із рішень є менеджери, що розмовляють мовою меншини, які здатні діяти через соціальні класи в межах своєї мовної групи.

Відсутність етнічних підприємств на базі спільноти збільшує ризик еміграції більш здатних, більш вмілих і більш підприємливих людей подалі з регіону, отже, сама мова залишається в небезпеці. Крім того, мовна спільнота без економічної активності позбавлена одного істотного механізму – підтримки мови. Економічно заможня мова має вищу ймовірність бути здоровою мовою. Економічно збідніла мова наражається на великий ризик.

Є також історії успіху. Наприклад, розвиток кубинської **анклавної економіки** в Майамі показує можливості мови розвитку економіки меншини в регіоні. Вслід за припливом кубинців до Майамі в 1960-ті рр. Розвинулася кубинсько-орієнтована економіка. На основі достатнього капіталу, здатної робочої сили, готового ринку для продуктів і достатнього кубинського населення, щоб підтримати кубинські підприємства, незабаром результатом став економічний успіх анклаву.

Дослідження Європейської Комісії (CILT, 2006) у 29 країнах показали, що мовні навички можуть істотно підвищити експортний успіх у малих і середніх підприємствах (МСП). Ті малі і середні підприємства, які інвестують у мовні навички персоналу, досягли на 44.5% більше експортних продажів, ніж ті, які цього не зробили. У дослідженні також підрахували, що 11% експорту малих і середніх підприємств втратили контракт через відсутність мовних навичок своїх співробітників (напр., французька, російська й іспанська).

МкГроурті і Урзуа (McGroarty and Urzua ,2008: 142) свідчать про те, що в США наявна «відсутність послідовних грошових нагород білінгвізма». Білінгвізм, некваліфіковані працівники, низький статус і низькі зарплати, як правило, йдуть разом. Багато іспаномовних працівників у США також зазнають мовної дискримінації на робочому місці (МкГроурті і Урзуа (McGroarty & Urzua, 2008)). Однак ці автори показують, що у випадку, коли існують відповідні умови, білінгвізм може дійсно принести користь усім сторонам: самим білінгвальним носіям, а також їхнім роботодавцям, працівникам, клієнтам та колегам. Робоче середовище може розширитися за допомогою мов відмінних від англійської, якщо використання мови на додачу до англійської мови стосується до будь-якого аспекту роботи, чи то у виконанні тієї чи іншої функції, пов’язаної з роботою більш ефективного спілкування, або просто підвищення соціальних взаємин серед працівників і між працівниками і менеджерами. (МкГроурті і Урзуа (McGroarty & Urzua, 2008: 144)).

Справа Вельсу також демонструє **перевагу в зарплаті** для білінгвів у деяких областях мовних меншин. Генлі та Джоунс (Henley and Jones, 2000) виявили, що білінгви в Уельсі заробляли від 8% до 10% вищу зарплату саме завдяки своєму білінгвізму. Ця **перевага в заробітку** є статистично відокремленою від освітніх та професійних досягнень. Перевагу також не пояснюють через «дискримінацію» по відношенню до білінгвів. Швидше

внутрішню перевагу «подвійного зв'язку» білінгвів визнано завдяки їхній ширшій мережі контактів серед валлійськомовних і англомовних спільнот. Також, Хенлі і Джонс (Henley and Jones, 2000)) припускають, що когнітивні переваги білінгвів (див. розд. 7) забезпечують додатковий людський капітал, що, звичайно, впливає на їхню зарплату.

Білінгвізм та економічна нерівність

Історично склалося так, що антагонізм стосовно іммігрантів (особливо в періоди економічного спаду), зазвичай, спрямований на новачків, яких звинувачують у тому, що вони тягнуть на себе робочі місця від давніх громадян. **Іммігрантів** потім звинувачують у всіх економічних і соціальних негараздах у суспільстві. Однак іммігранти можуть здійснювати стимулюючий вплив на економіку такими шляхами: а) відкриття нового бізнесу; б) збереження бізнесу від переміщення за межі країни, надаючи дешевої робочої сили, яка дозволяє зменшити витрати товарів і послуг. У 1997 р. Національна академія наук Сполучених Штатів постановила, що іммігранти додають приблизно 10 мільйонів доларів на рік до виробітку економіки країни, так що «більшість американців мають здорову економіку в результаті збільшення пропозиції праці і нижчих цін, які є результатами імміграції» (Джеймс П. Сміт, економіст і Голова комісії, цит. за Дікером (Dicker, 2003: 183)).

Поки існують етнічні відмінності груп, цілісна картина полягатиме в низькооплачуваній зайнятості серед мовних меншин, відносно менше можливостей для професійного зросту та вертикальної мобільності, низькі професійні очікування, більше економічно безправної спільноти і, отже, можлива економічна «пастка бідності». Однак це не є неминучою умовою економічного неблагополуччя чи бідності для мовних меншин. У США бідність і нерівність не рівною мірою поділяється між латиноамериканцями, кубинцями Сполучених Штатів і пуерто-ріканськими, мексиканськими і домініканськими мовними групами. Зі зростанням іспаномовного населення США існує ймовірність того, що іспанська мова як важлива торгова мова в Латинській Америці може мати зростаючу економічну цінність у майбутні роки.

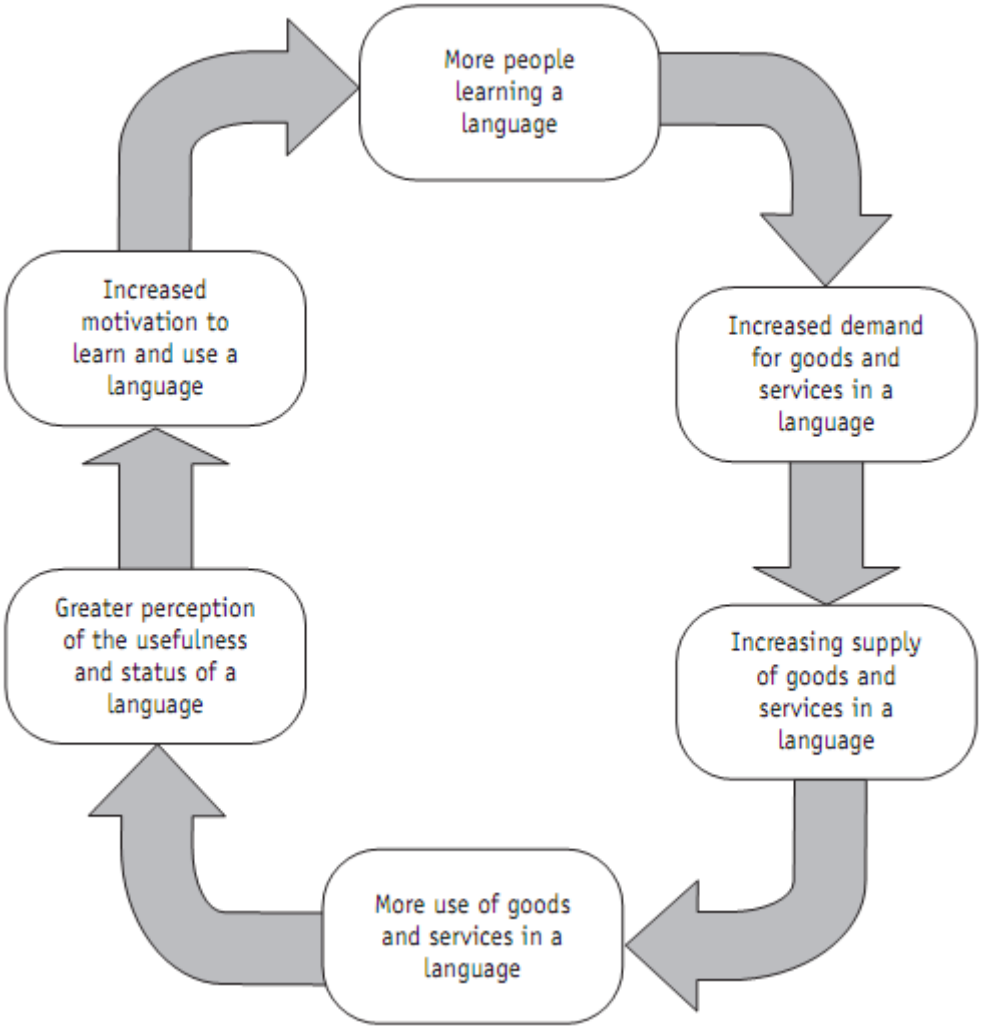
ВИСНОВКИ

Бути білінгвом видається все **більш економічно цінним**: для того, щоб працевлаштуватися і спробувати уникнути бідності, для міжнародних і багатонаціональних корпорацій, для подорожі та бізнесу.

Поняття, що знання англійської мови необхідне всім (будь-то в Європі чи США) – наївние і застаріле. Оскільки маркетинг та пристосування продуктів і послуг для задовольнення місцевих ринків вимагають інших мов у той час, як

англійська мова часто на передньому краї модернізації економіки і технологічного розвитку, Перехід від мови меншини до мови більшості через сприйняті економічні цілі може не отримати очікуваної нагороди. Немає ніякої гарантії, що ті, хто стають лінгвістично асимільованими (напр., розмовляють лише англійською мовою) в таких країнах, як США, будуть працевлаштовані. Результати досліджень Гарсіа і Отегуа (Garcia and Otheguy, 1994) і Моралес і Бонілья (Morales and Bonilla, 1993) свідчать про те, що здатність розмовляти англійською мовою не дає рівного або автоматичного доступу до робочих місць і багатства. Лінгвістична асиміляція не означає включення в економічну структуру країни. Якщо відбувається зростання етнічного бізнесу (напр., у міських районах), а розвиток бізнесу мов меншин на периферії, у сільських районах, тоді білінгвізм, а не англомовний монолінгвізм може стати більш економічно цінним.

Економічне значення мов і шлях до безкінечної зміни ґрунтовно підсумував Струбелл (Strubell, 2001) у терміні позитивного циклу «вогняне колесо».



.

Адаптовано зі Струбеллю (Strubell, 2001)

КЛЮЧОВІ ПУНКТИ ЦЬОГО РОЗДІЛУ

- У світовій економіці в багатьох професіях білінгви і мультилінгви все частіше виявляються потрібними.
- Розвиток туризму має потенційні економічні переваги для багатьох мов меншин, але є союзником швидкого розповсюдження англійської мови і переваги історичної культури, а не сучасної живої культури.
- Засоби масової інформації і використання інформаційних технологій мовою меншини є необхідними для статусу мови, але часто перебувають у конкуренції з домінуючими англомовними ЗМІ.
- Групи мовних меншин часто ототожнюють із відносно високим рівнем безробіття, низькою оплатою праці, злиднями і безправ'ям. Однак місцеві ніші економіки, робота на дому й ініціативи спільноти можуть підтримати збереження мови меншини.
- Білінгвізм може бути більш цінним, ніж монолінгвізм мовою більшості, що надає конкурентноспроможносі все більшому числу професій.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ

BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), 2002, *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.

EDWARDS, V., 2004, *Multilingualism in the English-speaking World*. Oxford: Blackwell.

FISHMAN, J.A. (ed.), 2000, *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

HALL, J.K. & EGGINGTON, W.G. (eds), 2000, *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKOURTOU, E., 2002, Connecting Greek and Canadian Schools through an internet-based sister-class network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2), 85–95.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ

1. Проведіть соцопитування у вашій місцевості і з'ясуйте, у скількох різних діяльностях використовують білінгвальні навички. Крім того проаналізуйте оголошення про вакансії в місцевих газетах, де необхідне знання мови.
2. Схарактеризуйте типи людей працевлаштованих і безробітних із місцевих мовних меншин.
3. Яке і скільки (а) забезпечення і (б) використання різних мов у наземному, кабельному і супутниковому телебаченні отримають вибіркові люди з

місцевих мовних меншин? Також, які мови вони використовують в інформаційних технологіях (напр., використання інтернету)?

4. Зробіть плакат або роздатковий матеріал із рекламою сайтів, доступних для використання мов меншин.
5. У невеликій дискусійній групі або фокус-групі вивчіть добірку дуалізмів або вимірів, представлених нижче. Підведіть підсумки з деяких дискусій і важливих аспектів мислення у цій книзі.

I. Коротко зазначте, яку точку зору, мається на увазі дуалізм / виміри, ви обрали.

II. Вкажіть, як цей дуалізм / виміри співвідносяться з різними видами білінгвізму, білінгвальної освіти і мультикультурної освіти. Які наслідки для виду мови і культурного підходу є прийнятими в школі:

- ✓ Лінгвістичний – порівняно з соціокультурним/соціолінгвістичним поглядом на білінгвів.
- ✓ Індивідуальний – у порівнянні з соціальним аналізом білінгвізму/ диглосії.
- ✓ Мовні навички – порівняно з мовною компетенцією.
- ✓ Часткове –порівняно з цілісним баченням білінгвів.
- ✓ Від’ємний– порівняно з доповнюючим поглядом на білінгвів.
- ✓ Захисники – порівняно з модернізаторами.
- ✓ Правовий погляд (індивідуальний і груповий) – порівняно з поглядом розширення можливостей.
- ✓ Асиміляційний – порівняно з плюралістичною точкою зору.
- ✓ Функціональний погляд – у порівнянні з поглядом конфлікту.
- ✓ Погляд на білінгвів як позбавлених, відсталих, проблемних, з обмеженими можливостями – у порівнянні з поглядом на білінгвів, як тих, хто має ресурс, переваги, різноманітність таланту.

БІБЛІОГРАФІЯ

Усі інтернет-посилання оцінили і перевірили у листопаді 2010 р.

ABEDI, J., 2004, The No Child Left Behind Act and English Language Learners: Assessment and accountability issues. *Educational Researcher 31* (1), 4–14.

ABEDI, J., 2006, "Psychometric Issues in the ELL Assessment and Special Education Eligibility". *Teachers College Record*. 108 (11), 2282–2303.

ABEDI, J., 2008, Utilizing accommodations in assessment. In E. G. SHOHAMY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment.* New York: Springer.

ABEDI, J., HOFSTETTER, C. H. & LORD, C., 2004, Assessment accommodations for English Language Learners: Implications for policy-based empirical research. *Review of Educational Research 74* (1), 1–28.

ABLEY, M., 2003, *Spoken Here: Travels Among Threatened Languages*. Boston: Houghton Mifflin.

ABRAMS, J. R., BARKER, V. & GILES, H., 2009, "An examination of the validity of the Subjective Vitality Questionnaire". *Journal of Multilingual and Multicultural Development 30* (1), 59–72.

ABUTALEBI, J. & GREEN, D., 2007, Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics 20*, 242–275.

ADA, A. F., 1988a, Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In L. M. MALAVE (ed.), *NABE '87. Theory, Research and Application: Selected Papers.* Buffalo: State University of New York.

ADA, A. F., 1988b, The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents. In T. SKUTNABB-KANGAS & J. CUMMINS (eds), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

ADA, A. F., 1995, Fostering the home–school connection. In J. FREDERICKSON (ed.), *Reclaiming Our Voices: Bilingual Education, Critical Pedagogy and Praxis.* Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

ADA, A. F., 1997, Mother-tongue literacy as a bridge between home and school cultures. In J. V. TINAJERO & ALMA FLOR ADA (eds), *The Power of Two Languages: Literacy and Biliteracy for Spanish Speaking Students*. New York: Macmillan/McGraw-Hill.

ADA, A. F. & SMITH, N. J., 1998, Fostering the home–school connection for Latinos. In M. L. GONZALEZ, A. HUERTA-MACIAS & J. V. TINAJERO (eds), *Educating Latino Students: A Guide to Successful Practice*. Lancaster, Pennsylvania: Technomatic.

ADAMS, J. N., 2003, *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.

ADAMS, J. W., 1997, *You and Your Deaf Child* (2nd edn). Washington, DC: Gallaudet University Press.

ADLER, J., 2001, *Teaching Mathematics in Multilingual Classrooms*. Dordrecht: Kluwer.

AFOLAYAN, A., 1995, Aspects of bilingual education in Nigeria. In B. M. JONES & P. GHUMAN (eds), *Bilingualism, Education and Identity*. Cardiff: University of Wales Press.

ALLARDT, E., 1979, Implications of the ethnic revival in modern, industrialized society. A comparative study of the linguistic minorities in Western Europe. *Commentationes Scientiarum Socialium 12*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.

ALLARDT, E. & STARCK, C., 1981, *Sprakgranser och Samhallsstruktur*. Stockholm: Almquist and Wiksell.

ALLEN, P., CUMMINS, J., HARLEY, B., LAPKIN, S. & SWAIN, M., 1989, Restoring the balance: A response to Hammerly. *Canadian Modern Language Review 45* (4), 770–776.

AMARA, M., AZAIZA, F., HERTZ-LAZAROWITZ, R. & MOR-SOMMERFELD, A., 2009, "A New Bilingual Education in the Conflict-Ridden Israeli Reality: Language Practices". *Language and Education 23* (1), 15–35.

AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH & WESTED, 2006, *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K–12: Findings from a Five-year Evaluation*. Washington, DC and San Francisco, CA: Authors.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 1982, Review of Departmen of Education report entitled: *'Effectiveness of Bilingual Education: A Review of Literature'*, Letter to Congressional Hispanic Caucus, April 22nd.

ANDERSON, C., 2003, Criticism. Phillipson's Children. *Language and Intercultural Communication*, 3 (1), 81–95.

ANDERSSON, T. & BOYER, M., 1970, *Bilingual Schooling in the United States* (2 volumes). Austin, TX: Southwest Educational Laboratory.

ANDREWS, D., 1994, The Russian color categories *sinij* and *goluboj*: An experimental analysis of their interpretation in the standard and emigré languages. *Journal of Slavic Linguistics 2*, 9–28.

ANDROUTSOPOULOS, J., 2007, Bilingualism in the mass media and on the internet. In M. HELLER (ed.) *Bilingualism: a Social Approach.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ARDILA, A. & RAMOS, E., 2007, Bilingualism and Cognition: The Good, the Bad, and the Ugly of Bilingualism In A. ARDILA & E. RAMOS (eds), *Speech and Language Disorders in Bilinguals*. New York: Nova Science Publishers.

ARNAU, J., 1997, Immersion education in Catalonia. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.

ARNBERG, L., 1987, *Raising Children Bilingually:* The Pre-School Years. Clevedon: Multilingual Matters.

ARTIGAL, J. M., 1991, *The Catalan Immersion Program: A European Point of View*. Norwood, NJ: Ablex.

ARTIGAL, J. M., 1993, Catalan and Basque immersion programmes. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.), *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

ARTIGAL, J.M., 1997, Plurilingual education in Catalonia. In R. JOHNSON & M. SWAIN (eds), *Immersion Education: International Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

ARTILES, A.J., 2003, Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review 73* (2), 164–202.

ARTILES, A. J. & KLINGNER, J. K., 2006, "Forging a Knowledge Base on English Language Learners with Special Needs: Theoretical, Population, and Technical Issues". *Teachers College Record*. 108 (11): 2187–2194.

ARTILES, A. J. & ORTIZ, A. A., 2002, English Language Learners with special education needs. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

ARVISO, M. & HOLM, W., 2001, Tséhootsooídi Olta'gi Diné Bizaad Bíhoo'aah: A Navajo immersion program at Fort Defiance, Arizona. In L. HINTON & K. HALE (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.

ATHANASOPOULOS, P., 2006, Effects of the grammatical representation of number on cognition in bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition 9*, 89–96.

ATHANASOPOULOS, P., 2007, Interaction between grammatical categories and cognition in bilinguals: The role of proficiency, cultural immersion, and language of instruction. *Language and Cognitive Processes 22*, 689–699.

ATHANASOPOULOS, P., 2009, Cognitive representation of colour in bilinguals: The case of Greek blues. *Bilingualism: Language and Cognition 12,* 83–95.

ATHANASOPOULOS, P., 2010, Cognitive restructuring in bilingualism. In PAVLENKO, A. (ed.), *Thinking and Speaking in Two Languages.* Bristol: Multilingual Matters.

ATHANASOPOULOS, P., DAMJANOVIC, L., KRAJCIOVA, A. & SASAKI, M., in press, Representation of color concepts in bilingual cognition: The case of Japanese blues. *Bilingualism: Language and Cognition,* 14.

ATHANASOPOULOS, P. & KASAI, C., 2008, Language and thought in bilinguals: The case of grammatical number and nonverbal classification preferences. *Applied Psycholinguistics 29,* 105–121.

ATTINASI, J. J., 1998, English Only for California children and the aftermath of Proposition 227. *Education 119* (2), 263–283.

AUCAMP, A.J., 1926, *Bilingual Education and Nationalism with Special Reference to South Africa.* Pretoria: J.L. Van Schaik.

AUGUST, D., 2002, *Transitional Programs for English Language Learners: Contextual Factors and Effective Programming*. Baltimore MD: CRESPAR, John Hopkins University.

AUGUST, D., CALDERÓN, M., CARLO, M. & NUTALL, M., 2006, Developing literacy in English-language learners: an examination of the impact of English-only versus bilingual instruction. In P. D. MCCARDLE & E. HOFF (eds). *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age.* Clevedon: Multilingual Matters.

AUGUST, D. & HAKUTA, K., 1997, *Improving Schooling for Language-minority Children.* Washington, DC: National Academy Press.

AUGUST, D. & HAKUTA, K., 1998, *Educating Language-minority Children.* Washington, DC: National Academy Press.

AUGUST, D. & SHANAHAN, T., (ed.), 2006, *Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth,* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

AUGUST, D. & SHANAHAN, T., 2008, *Developing reading and writing in second-language learners: lessons from the report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth.* New York: Routledge.

BACA, L. M. & CERVANTES, H. T., 1998, *The Bilingual Special Education Interface* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

BACHI, R., 1956, A statistical analysis of the revival of Hebrew in Israel. *Scripta Hierosolymitana 3,* 179–247.

BACHMAN, L. F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S., 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Language Tests.* Oxford: Oxford University Press.

BACKHAUS, P., 2007, *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAETENS BEARDSMORE, H., 1986, *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAETENS BEARDSMORE, H., 1993a, The European school model. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.), *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.), 1993b, *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAETENS BEARDSMORE, H., 1997, *Manipulating the Variables in Bilingual Education. Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education.* Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 1997, 8–16.

BAETENS BEARDSMORE, H., 1999, Language policy and bilingual education in Brunei Darussalam. *Bulletin Des Seances* (Academie Royale Des Sciences D'Outre-Mer) 45 (4), 507–523.

BAETENS BEARDSMORE, H. & SWAIN, M., 1985, Designing bilingual education: Aspects of immersion and 'European School' models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (1), 1–15.

BAKER, C., 1985, *Aspects of Bilingualism in Wales.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 1988, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 1992, *Attitudes and Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 1993, Bilingual education in Wales. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.), *European Typologies of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 1995, Bilingual education and assessment. In B. M. JONES & P. GHUMAN (eds), *Bilingualism, Education and Identity.* Cardiff: University of Wales Press.

BAKER, C., 1999, Sign language and the deaf community. In J.A. FISHMAN (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity.* New York: Oxford University Press.

BAKER, C., 2000a, *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 2000b, Three perspectives on bilingual education policy in Wales: Bilingual education as language planning, bilingual education as pedagogy and bilingual education as politics. In R. DAUGHERTY, R. PHILLIPS & G. REES (eds), *Education Policy in Wales: Explorations in Devolved Governance*. Cardiff: University of Wales Press.

BAKER, C., 2002, Bilingual education. In R. B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

BAKER, C., 2003a, Language planning: A grounded approach. In J-M. DEWAELE, A. HOUSEN & LI WEI (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 2003b, Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics 'Language Contact and Change'* 23, 95–112.

BAKER, C., 2004, Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In N. H. HORNBERGER (ed.) Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 2006a, Bilingual education. In K. BROWN (ed.), Encyclopedia of Language and Linguistics (2nd edn). Oxford: Elsevier.

BAKER, C., 2006b, Bilingual Education. In K. BROWN & A. ANDERSON (eds). *Encyclopedia of Language and Linguistics.* Boston: Elsevier.

BAKER, C., 2007, *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism (3rd edn).* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C., 2008a, Postlude. 'Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in Education'. *AILA Review*, 21, 104–110.

BAKER, C., 2008b, Survey Methods in Researching Language and Education. In K. A. KING & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*. New York: Springer.

BAKER, C., 2010a, Sign Language and the Deaf Community. In J. A. FISHMAN & O. GARCÍA, 2010, *The Handbook of Language and Ethnic Identity.* (2nd edition), New York: Oxford University Press.

BAKER, C., 2010b, Increasing Bilingualism in Bilingual Education. In D. MORRIS (ed.), *Welsh in the 21st Century*. Cardiff: University of Wales Press

BAKER, C., 2010c, Bilingual Education. In R. Kaplan (ed.) The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

BAKER, C. & HINDE, J., 1984, Language background classification. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 5* (1), 43–56.

BAKER, C. & HORNBERGER, N. H., 2001, Jim Cummins: A Biographical Introduction. In C. BAKER & N. H. HORNBERGER (eds) Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C. & JONES, M. P., 2000, Welsh language education: A strategy for revitalisation. In C. H. Williams (ed.) *Language Revitalisation: Policy and Planning.* Cardiff: University of Wales Press.

BAKER, C. & JONES, S. P., 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, K. A., 1987, Comment on Willig's 'A meta analysis of selected studies of bilingual education'. *Review of Educational Research 57* (3), 351–362.

BAKER, K. A., 1992, Ramirez *et al.*: Misled by bad theory. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 63–89.

BAKER, K. A. & DE KANTER, A.A., 1981, *Effectiveness of Bilingual Education: A Review of Literature.* Washington, DC: Office of Planning, Budget and Evaluation, US Department of Education.

BAKER, K. A. & DE KANTER, A. A., 1983, *Bilingual Education.* Lexington, MA: Lexington Books.

BAKER, P. & EVERSLEY, J. (eds), 2000, *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to conomic, Social and Educational Policies.* London: Battlebridge.

BAKER, P. & KIM, J., 2003, *Global London: Where to Find Almost Everything Ethnic and Cultural in the Multilingual Capital*. London: Battlebridge.

BAKHTIN, M. M., 1994. *The Dialogic Imagination: Four Essays.* University of Texas Press Slavic Series, 1. Austin: Univ. of Texas Press.

BALDAUF, R. B., 2005, Coordinating Government and Community Support for Community Language Teaching in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (2 & 3), 132–144.

BALI, V., 2001, Sink or Swim: What happened to California's bilingual students after Proposition 227? *State Politics and Policy Quarterly*, Spring 2001, 295–317.

BARKER, V. & GILES, H., 2002, Who supports the English-only movement? Evidence for misconceptions about Latino group vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (5), 353–370.

BARKER, V., GILES, H., NOELS, K., DUCK, J., HECHT, M. & CLEMENT, R., 2001, The English-only movement: A communication analysis of changing perceptions of language vitality. *Journal of Communication 51* (1), 3–37.

BARRON-HAUWAERT, S., 2004, *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach.* Clevedon: Multilingual Matters.

BARRON-HAUWAERT, S., 2011, *Bilingual Siblings.* Bristol: Multilingual Matters.

BARTH, F., 1966, *Models of Social Organization* (Occasional Paper No. 23). London: Royal Anthropological Institute.

BARWELL, R., 2002, Understanding EAL issues in mathematics. In C. LEUN (ed.) *Language and Additional / Second Language Issues for School Education.* York, UK: NADLIC.

BARWELL, R., 2005a, Ambiguity in the mathematics classroom. *Language and Education 19* (2), 118–126.

BARWELL, R., 2005b, Empowerment, EAL and the national numeracy strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8,* (4), 313–327.

BARWELL, R., 2008, Discourse, mathematics and mathematics education. In M. MARTIN-JONES, A-M DE MEJÍA & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education.* New York: Springer.

BARWELL, R. (ed.), 2009, Multilingualism in Mathematics Classrooms. Bristol: Multilingual Matters.

BARWELL, R., BARTON, B. & SETATI, M., 2007, Multilingual issues in mathematics education: introduction. *Educational Studies in Mathematics. 64* (2) 113–119.

BASSETTI, B., 2007, Grammatical gender and concepts of objects in bilingual children. *International Journal of Bilingualism 11,* 251–273.

BATIBO, H. M., 2005, *Language Decline and Death in Africa: Causes, Consequences and Challenges.* Clevedon: Multilingual Matters.

BATT, L., KIM, J. & SUNDERMAN, G., 2005, *Limited English Proficient Students: Increased Accountability Under NCLB.* Harvard University: Policy Brief from the Civil Rights Project.

BAUGH, J., 1999, *Out of the Mouths of Slaves: African American Language and Educational Malpractice.* Austin, TX: University of Texas Press.

BAYLEY, R. & SCHECTER, S. R. (eds), 2003, *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies.* Clevedon: Multilingual Matters.

BEKERMAN, Z., 2003, Reshaping conflict through school ceremonial events in Israeli Palestinian-Jewish education. *Anthropology & Education Quarterly 34* (2), 205–224.

BEKERMAN, Z., 2005, Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Journal of Language, Identity, and Education 4* (1), 1–20.

BEKERMAN, Z. & SHHADI, N., 2003, Palestinian-Jewish bilingual education in Israel. Its influence on cultural identities and its impact on intergroup conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 24* (6), 473–484.

BEL, A., 1993, Some results of the immersion programme in Catalonia. *Notícies del SEDEC/Newsletter of the Servei d'Ensenyament del Catalonia.*

BENALLY, A. & VIRI, D., 2005, Diné Bizaad (Navajo Language) at a crossroads: Extinction or revival? *Bilingual Research Journal 29* (1), 86–108.

BENSON, C., 2004, Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 204–221.

BENSON, C., 2009, Designing effective schooling in multilingual context: the strengths and limitations of bilingual 'models '. In A. K. MOHANTY, M. PANDA, R. PHILLIPSON & T. SKUTNABB-KANGAS (eds) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. 2009. New Delhi: Orient BlackSwan.

BEN-ZEEV, S., 1977a, The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development 48,* 1009–1018.

BEN-ZEEV, S., 1977b, The effect of bilingualism in children from Spanish–English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism 14*, 83–122.

BERNHARDT, E. B. & SCHRIER, L., 1992, The development of immersion teachers. In E. B. BERNHARDT (ed.), *Life in Language Immersion Classrooms.* Clevedon: Multilingual Matters.

BERTHOLD, M., 1992, An Australian experiment in French immersion. *Canadian Modern Language Review 49* (1), 112–125.

BERTHOLD, M., 1995, *Rising to the Bilingual Challenge: Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*. Canberra: National Languages and Literacy Unit of Australia.

BIALYSTOK, E.,1987a, Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research 3* (2), 154–166.

BIALYSTOK, E., 1987b, Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Learning 9,* 133–140.

BIALYSTOK, E., 1988, Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology 24* (4), 560–567.

BIALYSTOK, E., 1997, Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology 33* (3), 420–440.

BIALYSTOK, E., 2001a, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E., 2001b, Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics 21*, 169–181.

BIALYSTOK, E., 2001c, Literacy: The extension of languages through other means. In R. L. COOPER, E. G. SHOHAMY & J. WALTERS (eds), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam: John Benjamins.

BIALYSTOK, E., 2006, Bilingualism at school: effect on the acquisition of literacy. In P. D. MCCARDLE & E. HOFF (eds). *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age*. Bristol: Multilingual Matters.

BIALYSTOK, E., 2007, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research". *Language Learning 57* (1): 45–77.

BIALYSTOK, E., 2009, Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. Bilingualism: *Language and Cognition 12* (1): 3–11.

BIALYSTOK, E. & CODD, J., 1997, Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development 12* (1), 85–106.

BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. & FREEDMAN, M., 2007, Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia 45*, 459–464.

BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I., GRADY, C., CHAU, W., ISHII, R., GUNJI, A. & PANTEV, C., 2005, Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: *Evidence from MEG. NeuroImage 24*, 40–49.

BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I., KLEIN, R. & VISWANATHAN, M., 2004, Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging 19* (2), 290–303.

BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. & LUK, G., 2008, Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition 34*, 859–873.

BIALYSTOK, E. & FENG, X., 2011, Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In A. DURGUNOGLU & C. Goldenberg (eds), *Challenges for Language Learners in Language and Literacy Development*. New York: Guilford Press.

BIALYSTOK, E. & HERMAN, J., 1997, Does bilingualism matter for early literacy? Bilingualism: *Language and Cognition 2* (1), 35–44.

BIALYSTOK, E. & HERMAN, J., 1999, Does Bilingualism Matter for Early Literacy? *Bilingualism: Language and Cognition. 2* (1), 35–44.

BIALYSTOK, E. & MAJUMDER, S., 1999, The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics 19* (1), 69–85.

BIALYSTOK, E., MAJUMDER, S. & MARTIN, M. M., 2003, Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics, 24*, 27–44.

BIALYSTOK, E. & MARTIN, M. M., 2004, Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science 7*, 325–339.

BJÖRKLUND, S., 1997, Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. In R.K. JOHNSON & M. SWAIN (eds), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

BJÖRKLUND, S. & SUNI, I., 2000, The role of English as L3 in a Swedish immersion program in Finland. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

BLACHFORD, D. R., 1997, Bilingual education in China. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.

BLACHFORD, D. R., 2004a, The sociopolitical and economic foundation behind minority language education policies in China since 1949. In R. W. HEBER (ed.) Issues in Aboriginal / Minority Education: Canada, China, Taiwan . Regina, Saskatchewan: *Indigenous Studies Research Centre*, First Nations University of Canada.

BLACHFORD, D. R., 2004b, Language spread versus language maintenance: Policy making and implementation process. In M. ZHOU & H. SUN (eds) *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice since 1949.* Boston: Kluwer.

BLACKLEDGE, A., 2000a, *Literacy, Power and Social Justice.* Stoke on Trent: Trentham.

BLACKLEDGE, A., 2000b, Power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy': The experience of Bangladeshi women in Birmingham. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

BLACKLEDGE, A., 2001, The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, UK. *International Journal of Bilingualism 5* (3), 345–369.

BLACKLEDGE, A., 2006, "The Magical Frontier between the Dominant and the Dominated: Sociolinguistics and Social Justice in a Multilingual World". *Journal of Multilingual and Multicultural Development 27* (1): 22–41.

BLACKLEDGE, A., CREESE, A, et al., 2008, Contesting 'Language' as 'Heritage': Negotiation of Identities in Late Modernity, *Applied Linguistics 29*(4), 533–554.

BLACKLEDGE, A. & PAVLENKO, A., 2001, Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism 5* (3), 243–257.

BLOCK, D., 2006, Multilingual Identities in a Global City: *London Stories. Language and Globalization.* Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

BLOCK, D., 2007, *Second Language Identities*. London: Continuum.

BLOCK, D., 2008a, Multilingual Identities and Language Practices in a Global City: Four London Case Studies. *Journal of Language, Identity, and Education, 7* (1), 1–5.

BLOCK, D., 2008b, "The Increasing Presence of Spanish-Speaking Latinos in London: An Emergent Community?" *Journal of Language, Identity &; Education 7* (1), 5–21.

BLOCK, D. & CAMERON, D., (eds) 2002, *Introduction. Globalization and Language Teaching.* London: Routledge.
BLOOMFIELD L., 1933, *Language.* New York: Holt.
BORLAND, H., 2005, Heritage languages and community identity building: The case of a language of lesser status. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8* (2 & 3), 109–123.
BORODITSKY, L., 2001, Does language shape thought? English and Mandarin speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology 43*, 1–22.
BORODITSKY, L., HAM, W., & RAMSCAR, M., 2002, What is universal about event. *24th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Fairfax, VA.
BORODITSKY, L., SCHMIDT, L. & PHILLIPS, W., 2003, Sex, Syntax, and Semantics. In D. GENTNER & S. GOLDIN-MEADOW (eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought.* Cambridge, MA: MIT Press.
BOSCH, L. & SEBASTIÁN-GALLÉS, N., 1997, Native-language recognition abilities in four-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition 65*, 33–69.
BOURDIEU, P., 1977, The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information 16*, 645–668.
BOURDIEU, P., 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
BOURHIS, R. Y., 2001a, Reversing language shift in Québec. In J. A. FISHMAN, (ed.), *Can Threatened Languages be Saved*? Clevedon: Multilingual Matters.
BOURHIS, R. Y., 2001b, Acculturation, language maintenance, and language shift. In J. KLATTER-FOLMER & P. VANAVERMAET (eds), *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages*. Münster: Waxmann.
BOURHIS, R. Y., GILES, H. & ROSENTHAL, D., 1981, Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 2* (2), 145–166.
BOURNE, J., 2001a, Discourses and identities in a multilingual primary classroom. *Oxford Review of Education 27* (1), 103–114.
BOURNE, J., 2001b, The role of the bilingual support assistant. *Community Languages Bulletin, Spring 2001, Issue 8,* p. 8. London: CILT.
BOURNE, J., 2001c, Doing 'what comes naturally': How the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools. *Language and Education 15* (4), 250–268.
BOURNE, J. & REID, E., 2003, *Language Education. World Year Book of Education.* London: Kogan Page.
BOYD, S. & LATOMAA, S., 1999, Fishman's theory of diglossia and bilingualism in the light of language maintenance and shift in the Nordic Region. In G. EXTRA & L. VERHOEVEN (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
BRAINE, M. D., 1987, Acquiring and processing first and second languages. In P. HOMEL, M. PALIJ & D. AARONSON (eds), *Childhood Bilingualism:*

Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BRECHT, R. D. & INGOLD, C.W., 2002, *Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States.* Washington, DC: ERIC/CLL.

BREEN, M. P., 2002, Principles for the teaching of EAL/ESL children in the mainstream: Lessons from experience and professional development. In C. LEUNG, *Language and Additional/Second Language Issues for School Education.* York, UK: NADLIC.

BRENTNALL, J., CANN, J. & WILLIAMS, Cen., 2009, *Language in the Multilingual Wales.* Bangor: Bangor University.

BRIGHT, W. (ed.), 1992, *The International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

BRISK, M. E., 1998, *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling.* Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum

BRISK, M.E. (ed.), 2008. *Language, Culture, and Community in Teacher Education.* New York: L. Erlbaum Associates.

BROHY, C., 2000, *Compulsory or free section: Implementation and outcomes of bilingual models in Switzerland.* Paper presented at the 5th European Conference on Immersion, Vaasa, August 2000.

BROHY, C., 2001, Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4* (1), 38–49.

BROHY, C., 2005, Trilingual education in Switzerland. *International Journal of the Sociology of Language 171*, 133–148.

BROWN, D. (ed.), 1997, *Education Policy and Language Learning for a Multilingual Society.* Durban: University of Natal.

BRUCK, M., 1978, The suitability of Early French immersion programmes for the language-disabled child. *Canadian Journal of Education 3* (4), 51–72.

BRUCK, M., 1982, Language impaired children's performance in an additive bilingual programme. *Applied Psycholinguistics 3* (1), 45–60

BRUNER, J., 1983, *Child's Talk.* New York: Norton.

BRUTHIAUX, P., 2009, "Language rights in historical and contemporary perspective". *Journal of Multilingual and Multicultural Development 30* (1), 73–86.

BRUTT-GRIFFLER, J., 2002, *World English: A Study of Its Development.* Clevedon: Multilingual Matters.

BRUTT-GRIFFLER, J. & VARGHESE, M., 2004, *Introduction. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 93–101.

BULL, B. L., FRUEHLING, R. T. & CHATTERGY, V., 1992, *The Ethics of Multicultural and Bilingual Education.* New York: Teachers College Press.

BULLOCK REPORT (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE), 1975, *A Language for Life.* London: HMSO.

BULWER, J., 1995, European Schools: Languages for all? *Journal of Multilingual and Multicultural Development 16* (6), 459–475.

BURCH, S., 2000, In a different voice: Sign language preservation and America's deaf community. *Bilingual Research Journal 24* (4), 1–19.

BUTTITTA, I., 1972, *Io Faccio il Poeta.* Milan: Fetrinelli.

BYRAM, M., 1998, Cultural identities in multilingual classrooms. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), Beyond Bilingualism: *Multilingualism and Multilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

CALDWELL, J. & BERTHOLD, M., 1995, Aspects of bilingual education in Australia. In B. M. JONES & P. S. S. GHUMAN (eds), *Bilingualism, Education and Identity.* Cardiff: University of Wales Press.

CALERO-BRECKHEIMER, A. & GOETZ, E. T., 1993, Reading strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology 14*, 177–204.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 1984, Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators. Sacramento, CA: California State Department of Education.

CAMILLERI, A., 1996, Language Values and Identities: Code Switching in Secondary Classrooms in Malta. *Linguistics and Education. 8,* 85–103.

CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION, 1991, *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto: Canadian Education Association.

CANADIAN HERITAGE OFFICIAL LANGUAGES, 2004, *Official Languages Annual Report. 2002–2003.* Hull, Québec: Canadian Heritage.

CANAGARAJAH, A. S., 2005, Reclaiming the Local in Language Policy and Practice. *ESL and applied linguistics professional series.* Mahwah, N.J.: Erlbaum.

CANTONI, G. (ed.), 1996, *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

CARDER, M., 2007, *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

CAREY, S.T., 1991, The culture of literacy in majority and minority language schools. *Canadian Modern Language Review 47* (5), 950–976.

CARLISLE, J. F., BEEMAN, M., DAVIS, L. H. & SPHRAIM, G., 1999, Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics 20* (4), 459–478.

CARRASQUILLO, A.L. & RODRÍGUEZ, V., 2002, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

CARREIRA, M. & ARMENGOL, R., 2001, Professional opportunities for heritage language speakers. In J. K. PEYTON, D. A. RANARD & S. MCGINNIS (eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* . McHenry, IL: Delta Systems.

CARROLL, J. B., 1968, The psychology of language esting. In A. DAVIES (ed.), *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

CARROLL, L., 1872, *Through The Looking-Glass, And What Alice Found There*. London: MacMillan & Co.

CASTELLANO, J. A. & DÍAZ, E. I. (eds), 2002, *Reaching New Horizons: Gifted and Talented Education for Culturally and Linguistically Diverse Students*. Boston: Allyn & Bacon.

CAZABON, M., LAMBERT, W. E. & HALL, G., 1993, *Two-Way Bilingual Education: A Progress Report on the Amigos Program*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

CAZDEN, C. B., 1992, *Language Minority Education in the United States: Implications of the Ramirez Report*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. & THURRELL. S., 1995. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*, (2), 5 – 35.

CENOZ, J., 1998, Multilingual education in the Basque Country. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J., 2000, Research on multilingual acquisition. In J. CENOZ & U. ESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J., 2003, The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism 7* (1), 71–87.

CENOZ, J., 2004, Teaching English as a third language: The effect of attitudes and motivation. In C. HOFFMANN & J. YTSMA, J. (eds), *Trilingualism in Family, School and Community.* Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J., 2008a, *Teaching through Basque: Achievements and Challenges.* Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J., 2008b, Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. In J. CENOZ & D. GORTER, Multilingualism and Minority Languages: Achievements and Challenges in Education . *AILA Review, 21*. Amsterdam: Benjamins.

CENOZ, J., 2008c, "Learning through the minority: an introduction to the use of Basque in education in the Basque country". *Language, Culture and Curriculum 21* (1): 1–4.

CENOZ, J., 2009, *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

CENOZ, J. & GENESEE, F., 1998, Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond*

Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J. & HOFFMANN, C., 2003, Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism, 7* (1), 1–5.

CENOZ, J. & JESSNER, U. (eds), 2000, *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J. & PERALES, J., 1997, Minority language learning in the administration: Data from the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 18* (4), 261–270.

CENTER FOR THE IMPROVEMENT OF EARLY READING ACHIEVEMENT, 2003, Put Reading First: *The Research Building Blocks for Teaching Children to Read* (2nd edn). Washington, DC: Partnership for Reading.

CERNEY, J., 2007, *Deaf Education in America: Voices of Children from Inclusion Settings*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

CHAMBERS, G. N., 1999, *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

CHANG, J., 2004, *Ideologies of English Teaching and Learning in Taiwan*. Ph. D. Thesis. Dept. of Linguistics, Faculty of Arts, University of Sydney.

CHAO-JUNG, WU, 2006, "Look Who's Talking: Language Choices and Culture of Learning in UK Chinese Classrooms". *Language and Education, 20*, 1, 62.

CHENG, L., 2005. *Changing Language Teaching Through Language Testing: A Washback study.* Cambridge: Cambridge University Press.

CHENG, L., 2008, Washback, impact and consequences. In E. G. SHOHAMY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education,* 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment. New York: Springer.

CHESHIRE, J., 2002, Who we are and where we're going: Language and identities in the new Europe. In P. GUBBINS & M. HOLT (eds), *Beyond Boundaries: Language and Identity in Contemporary Europe.* Clevedon: Multilingual Matters.

CHICK, J. K., 2002, Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (6), 462–478.

CHILD, B. J., 1998, *Boarding School Seasons: American Indian families, 1900–1940.* Lincoln: Univ. of Nebraska Press.

CHIN, N. B. & WIGGLESWORTH, G., 2007, *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.

CHISWICK, B. & MILLER, P. W., 2008, A Test of the Critical Period Hypothesis for Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 29* (1), 16.

CHITERA, N., 2009, 'Code-switching in a College Mathematics Classroom', *International Journal of Multilingualism, 6* (4), 426–442.

CHRISTIAN, D., MONTONE, C., LINDHOLM, K. & CARRANZA, I., 1997, *Profiles in Two-Way Immersion Education: Students Learning Through Two Languages*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

CILT, 2006, ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. Brussels: Directorate General for Education and Culture of the European Commission http://ec.europa.eu/education/ policies/lang/doc/elan_en.pdf.

CLARKSON, P. C., 1992, Language and mathematics: A comparison of bilingual and monolingual students of mathematics. *Educational Studies in Mathematics 23*, 417–429.

CLARKSON, P. C., 2007, Australian Vietnamese Students Learning Mathematics: High Ability Bilinguals and Their Use of Their Languages". *Educational Studies in Mathematics 64* (2), 191–215.

CLARKSON, P. C. & GALBRAITH, P., 1992, Bilingualism and mathematics learning: Another perspective. *Journal for Research in Mathematics Education 23* (1), 34–44.

CLINE, T., 1993, Educational assessment of bilingual pupils: Getting the context right. *Educational and Child Psychology, 10* (4), 59–68.

CLINE, T., 1997, Educating for bilingualism in different contexts: Teaching the deaf and teaching children with English as an additional language. *Educational Review, 49* (2), 151–158.

CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), 1995, *Progress in Curriculum Related Assessment with Bilingual Pupils.* Clevedon: Multilingual Matters.

CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), 1996, *Curriculum Related Assessment. Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

CLINE, T. & FREDERICKSON, N., 1999, Identification and assessment of dyslexia in bi/multilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 2* (2), 81–93.

CLOUD, N., GENESEE, F. & HAMAYAN, E. V., 2000, *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education.* Boston: Heinle & Heinle.

CLYNE, M., HUNT, C. R. & ISAAKIDIS, T., 2004, Learning a community language as a third language. *International Journal of Multilingualism 1* (1), 33–52.

COBO-LEWIS, A. B., EILERS, R. E., PEARSON, B. Z. & UMBEL, V. C., 2002, Interdependence of Spanish and English knowledge in language and literacy among bilingual children. In D. K. OLLER & R. E. EILERS (eds), *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

COELHO, E., 1998, *Teaching and Learning in Multicultural Schools.* Clevedon: Multilingual Matters.

COELHO, E., 2011. *Newcomers in the Classroom: Welcoming and Supporting Immigrant Children at School.* Bristol: Multilingual Matters.

COELHO, E. & RIVERS, D., 2004. *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms.* Toronto: Pippin.

COLLIER, V. P., 1989, How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly, 23* (3), 509–531.

COLLIER, V. P., 1992, A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 187–212.

COLLIER, V. P., 1995, *Acquiring a second language for school. Directions in Language and Education 1* (4), 1–12. (National Clearinghouse for Bilingual Education).

COMEAU, L., GENESEE, F. & LAPAQUETTE, L., 2003, The Modeling Hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism 7* (2), 113–126.

CONKLIN, N. & LOURIE, M., 1983, *A Host of Tongues*. New York: The Free Press.

CONTEH, J., MARTIN, P.W. & ROBERTSON, L.H. (eds), 2007, *Multilingual Learning: Stories from Schools and Communities in Britain*. Stoke on Trent: Trentham Books.

COOK, V. J., 1992, *Evidence for multicompetence. Language Learning 42* (4), 557–591.

COOK, V. J., 2001, "Using the First Language in the Classroom". *Canadian Modern Language Review 57* (3), 402–23.

COOK, V. J., 2002a, Background to the L2 user. In V. COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

COOK, V. J., 2002b, Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

COOK, V. J., BASSETTI, B., KASAI, C., SASAKI, M. & TAKAHASHI, J., 2006, Do bilinguals have different concepts? The case of shape and material in Japanese L2 users of English. *International Journal of Bilingualism, 10,* 137–152.

COOPER, R. L., 1989, *Language Planning and Social Change.* Cambridge: Cambridge University Press.

COSTA, A., 2005, Lexical access in bilingual production. In J. F. KROLL & A. M. DE GROOT (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches.* Oxford: Oxford University Press.

COULMAS, F., 1992, *Language and Economy.* Oxford: Blackwell.

COUNCIL OF EUROPE, 1992, European Charter for Regional or Minority Languages: *Charte Europeene des Langues Regionales ou Minoritaires, Strasbourg, 5*. XI. 1992. Strasbourg: Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

COYLE, D., 2007, Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10* (5), 543–562.

COYLE, D., 2008, CLIL: a pedagogical approach from the European perspective. In N. VAN DEUSEN-SCHOLL & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

COYLE, D. & BAETENS BEARDSMORE, H. (eds), 2007, Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Special Issue of the International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10* (5), 541–701.

CRAWFORD, J., 1999, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice* (4th edn). Los Angeles: Bilingual Educational Services.

CRAWFORD, J., 2000, *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.

CRAWFORD, J., 2003, Hard Sell: Why is Bilingual Education so Unpopular with the American Public? (EPSL-0302-102-LPRU). Tempe, AZ: Arizona State University, Language Policy Research Unit.

CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom.* Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.

CRAWFORD, J., 2008, *Advocating for English Learners: Selected Essays*. Clevedon: Multilingual Matters.

CREESE, A., 2004, Bilingual teachers in mainstream secondary school classrooms: Using Turkish for curriculum learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 189–203.

CREESE, A., 2005, *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms. Bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

CREESE, A., BHATT, A., BHOJANI, N., & MARTIN, P. W., 2006, *Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools, Language and Education 20* (1), 23–43.

CREESE, A., & BLACKLEDGE, A., 2010, Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal 94* (I), 103–115

CREESE, A. & MARTIN, P. W., 2008, Classroom ecologies: a case study from a Gujarati complementary school in England. In A. CREESE, P. W. MARTIN & N. H. HORNBERGER (eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, *Volume 9: Ecology of Language*. New York: Springer.

CRYSTAL, D., 1995, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D., 1997a, *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D., 1997b, *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D., 2000, *Language Death.* Cambridge: Cambridge University Press.

CUMMINS, J., 1975, *Cognitive factors associated with intermediate levels of bilingual skills.* Unpublished manuscript, Educational Research Centre, St Patrick's College, Dublin.

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.

CUMMINS, J., 1977, Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *Modern Language Journal 61*, 3–12.

CUMMINS, J., 1978, Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian–English programs. In M. PARADIS (ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.

CUMMINS, J., 1979, Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129.

CUMMINS, J., 1980a, The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. ALATIS (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980.* Washington, DC: Georgetown University Press.

CUMMINS, J., 1980b, The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal 4* (3), 25–59.

CUMMINS, J., 1981a, *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

CUMMINS, J., 1981b, The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework.* Los Angeles, CA: California State Department of Education.

CUMMINS, J., 1983a, *Heritage Language Education: A Literature Review.* Ontario: Ministry of Education.

CUMMINS, J., 1983b, Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education, 8* (2), 117–138.

CUMMINS, J., 1984a, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J., 1984b, Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. RIVERA (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement.* Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J., 1986, Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review 56* (1), 18–36.

CUMMINS, J., 1992a, Heritage language teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies, 24* (3), 281–286.

CUMMINS, J., 1992b, Bilingual education and English immersion: The Ramirez Report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 91–104.

CUMMINS, J., 1993, The research base for heritage language promotion. In M. DANESI, K. McLEOD & S. MORRIS (eds), *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience*. Oakville: Mosaic Press.

CUMMINS, J., 1996, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

CUMMINS, J., 1997, Cultural and linguistic diversity in education: A mainstream issue? *Educational Review 49* (2), 105–114.

CUMMINS, J., 1999a, Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher 28* (7), 26–32 (plus p. 41).

CUMMINS, J., 1999b, The ethics of Doublethink: Language rights and the bilingual education debate. *TESOL Journal 8* (3), 13–17.

CUMMINS, J. 2000a, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. 2000b, Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), English in Europe: *The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J., 2008a, BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. STREET & N. H. HORNBERGER (eds.*) Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer.

CUMMINS, J., 2008b, Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

CUMMINS, J., 2009, Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In A. K. MOHANTY, M. PANDA, R. PHILLIPSON & T. SKUTNABB-KANGAS (eds), *Multilingual Education for Social Justice*: Globalising the Local . 2009. New Delhi: Orient BlackSwan.

CUMMINS, J., BROWN, K. & SAYERS, D., 2007, *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Pearson.

CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.

CUMMINS, J. & DANESI, M., 1990, *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Ourselves Education Foundation and Garamond Press.

CUMMINS, J. & HORNBERGER, N. H., (eds), 2008, Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 5: *Bilingual Education*. New York: Springer.

CUMMINS, J. & MULCAHY, R., 1978, Orientation to language in Ukrainian–English bilingual children. *Child Development 49*, 1239–1242.

CUNNINGHAM-ANDERSSON, U. & ANDERSSON, S., 2004, *Growing Up in Two Languages: A Practical Guide* (2nd edn). London: Routledge.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L., 2006, Teaching and Learning Chinese: Heritage Language Classroom Discourse in Montréal. *Language, Culture and Curriculum. 19* (2) 189–207.

DA SILVA, E., MCLAUGHLIN, M. & RICHARDS, M., 2007, Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

DAGENAIS, D., 2003, Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity, and Education 2* (4), 269–284.

DANESI, M., 1991, Revisiting the research findings on heritage language learning: Three interpretive frames. *Canadian Modern Language Review 47* (4), 650–659.

DANESI, M., McLEOD, K. & MORRIS, S. (eds), 1993, *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience.* Oakville: Mosaic Press.

DANIEL-WHITE, K., 2002, Reassessing parent involvement: Involving language parents in school work at home. *Working Papers in Educational Linguistics, 18* (1), 29–49.

DANOFF, M.N., COLES, G. J., McLAUGHLIN, D. H. & REYNOLDS, D. J., 1977, *Evaluation of the Impact of ESEA* Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs Volume 1. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

DANOFF, M. N., COLES, G. J., McLAUGHLIN, D. H. & REYNOLDS, D. J., 1978, *Evaluation of the Impact of ESEA* Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs Volume 3. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

DATTA, M., 2000, Bilingual readers. In M. DATTA (ed.) *Bilinguality and Literacy: Principles and Practice.* London: Continuum.

DAVIES, A., 1996, Review article: Ironising the myth of linguicism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 17* (6), 485–496.

DAVIES, A., 2003, *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.

DAVISON, C. & WILLIAMS, A., 2001, Integrating language and content: Unresolved issues. In B. MOHAN, C. LEUNG & C. DAVISON (eds), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity.* Harlow, England: Longman.

DAWE, L. C., 1982, *The influence of a bilingual child's first language competence on reasoning in mathematics*. Unpublished PhD dissertation, University of Cambridge.

DAWE L. C., 1983, Bilingualism and mathematical reasoning in English as a second language. *Educational Studies in Mathematic 14* (1), 325–353.

DE BOT, K., 2008, Review article: The imaging of what in the multilingual mind? *Second Language Research. 24*, 111–133.

DE BOT, K. & MAKONI, S., 2005, *Language and Aging in Multilingual Contexts: An Applied Linguistics Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

DE COURCY, M., 2002, Learners' Experiences of Immersion Education: *Case Studies of French and Chinese.* Clevedon: Multilingual Matters.

DE COURCY, M., WARREN, J. & BURSTON, M., 2002, Children from diverse backgrounds in an immersion programme. *Language and Education 16* (2), 112–127.

DE HOUWER, A., 1990, *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. New York: Cambridge University Press.

DE HOUWER, A., 1995, Bilingual language acquisition. In P. FLETCHER & B. MACWHINNEY (eds), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

DE HOUWER, A., 2003, Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua 24*, 79–96.

DE HOUWER, A., 2004, Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders. In C. HOFFMANN & J. YTSMA (eds), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

DE HOUWER, A., 2006, Bilingual development in the early years. In K. BROWN (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edn). Oxford: Elsevier.

DE HOUWER, A., 2007, Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics 28*, 411–424.

DE HOUWER, A., 2009a, *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

DE HOUWER, A., 2009b, *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters.

DE JONG, E. J, 2002, Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal 26* (1), 1–9.

DE JONG, E. J., GORT, M., & COBB, C. D., 2005, Bilingual education within the context of English-only policies: Three districts' response to Question 2 in Massachusetts. *Educational Policy 19* (4), 595–620.

DEAF EX-MAINSTREAMERS GROUP, 2003, *Between a Rock and a Hard Place.* Wakefield, West Yorkshire, UK: DEAF Ex-Mainstreamers Group.

DEAF EX-MAINSTREAMERS GROUP, 2004, *Deaf Toolkit: Best Value Review of Deaf Children in Education, from Users' Perspective*. Wakefield, West Yorkshire, UK: DEAF Ex-Mainstreamers Group.

DEL VALLE, S., 1998, Bilingual education for Puerto Ricans in New York City. *Harvard Educational Review 68* (2), 193–217.

DEL VALLE, S., 2003, *Language Rights and the Law in the United States*: Finding Our Voices. Clevedon: Multilingual Matters.

DEL VALLE, S., 2009, The bilingual's hoarse voice: losing rights in two Languages. In M. R. SALABERRY (ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US*. Bristol: Multilingual Matters.

DELANA, M., GENTRY, M. A. & ANDREWS, J., 2007, The efficacy of ASL/English bilingual education: considering Public Schools. *American Annuals of the Deaf 152*, 1, 73–87

DELGADO-GAITAN, C., 1990, *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education.* New York: Falmer.

DELGADO-GAITAN, C. & TRUEBA, H., 1991, Crossing Cultural Borders: *Education for Immigrant Families in America*. New York: Falmer.

DEMMERT, W. G., 2001, *Improving Academic Performance among Native American Students:* A Review of the Research Literature. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

DEPALMA, R., 2010, *Language Use in the Two-Way Classroom: Lessons from a Spanish-English Bilingual Kindergarten*. Bristol: Multilingual Matters.

DEUCHAR, M. & QUAY, S., 1999, Language choice in the earliest utterances: A case study with methodological implications. *Journal of Child Language 26* (2), 461–475.

DEUCHAR, M. & QUAY, S., 2000, *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.

DEUSEN-SCHOLL, N. VAN, 2003, Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education 2* (3), 211–230.

DEWAELE, J-M., 2000, Three years old and three first languages. *Bilingual Family Newsletter 17* (2), 4–5.

DEWAELE, J-M., 2002, Book review of Masayo Yamamoto: 'Language Use in Interlingual Families'. *Applied Linguistics 23* (4), 546–547.

DEWAELE, J-M., 2007, Still trilingual at ten: Livia's multilingual journey. *Multilingual Living Magazine*, March/April 2007.

DEWEY, M. & LEUNG, C., 2010, English in English Language Teaching: Shifting Values and Assumptions in Changing Circumstances. *Working Papers in Educational Linguistics 25* (1), 1–15.

DI PIETRO, R., 1977, Code-switching as a verbal strategy among bilinguals. In F. ECKMAN (ed.), *Current Themes in Linguistics*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.

DÍAZ, E. & FLORES, B., 2001, Teacher as sociocultural, sociohistoric mediator: Teaching to the potential. In M. REYES & J. HALCÓN (eds), *The Best for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York: Teachers College Press.

DÍAZ, R. M., 1985, Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development 56*, 1376–1388.

DICKER, S.J., 2000, Official English and bilingual education: The controversy over language pluralism in US society. In J. K. HALL & W. G. EGGINGTON (eds), *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

DICKER, S. J., 2003, *Languages in America: A Pluralist View* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

DICKER, S. J., 2008, US Immigrants and the Dilemma of Anglo-Conformity. *Socialism and Democracy 22* (3): 52–74.

DIEBOLD, A. R., 1964, Incipient bilingualism. In D. HYMES (ed.), *Language in Culture and Society.* New York: Harper and Row.

DIXON, R.M., 1997, *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOLSON, D. P. & MEYER, J., 1992, Longitudinal study of three program models for language-minority students: A critical examination of reported findings. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 105–157.

DONOVAN, S. & CROSS, C., 2002, Executive summary. In S. DONOVAN & C. CROSS (eds), *Minority Students in Special and Gifted Education.* Washington, DC: National Academy Press.

DÖPKE, S., 1992, *One Parent–One Language: An Interactional Approach.* Amsterdam: John Benjamins.

DORIAN, N. C., 1981, *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

DORIAN, N. C. (ed), 1989, *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

DORIAN, N.C., 1998, Western language ideologies and small-language prospects. In L. A. GRENOBLE & L. J. WHALEY, *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects.* Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z., 1994, Motivation and motivating in the second language classroom. *The Modern Language Journal 78* (3), 273–284.

DÖRNYEI, Z., 1998, Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching, 31* (3), 117–135.

DÖRNYEI, Z., 2001a, New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics 21*, 43–59.

DÖRNYEI, Z., 2001b, *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

DÖRNYEI, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

DÖRNYEI, Z. & CSIZER, K., 1998, Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research 2* (3), 203–229.

DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K. & NÉMETH, N., 2006, *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective.* Clevedon: Multilingual Matters.

DÖRNYEI, Z. & SCOTT, M. L., 1997, Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies (Review Article). *Language Learning, 47* (1), 173–210.

DOYLE, A., CHAMPAGNE, M. & SEGALOWITZ, N., 1978, Some issues on the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. PARADIS (ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.

DRURY, R., 2007. *Young Bilingual Learners at Home and School: Researching Multilingual Voices*. Stoke on Trent: Trentham.

DUFF, P. A., 2008, Heritage language education in Canada. In D. BRINTON, O. KAGAN, & S. BAUCKUS (eds), *Heritage Language Education: A New Field Emerging.* New York: Routledge.

DULAY, H. C. & BURT, M. K., 1978, *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings* (2nd edn). San Francisco, CA: Bloomsbury West.

DULAY, H. C. & BURT, M. K., 1979, *Bilingual education: A close look at its effects*. Focus, No. 1.

DUNCAN, S. E. & DE AVILA, E. A., 1979, Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal, 4* (1), 15–50.

DUQUETTE, G., 1999, *Vivre et Enseigner en Milieu Minoritaire*. Sudbury, Ontario: Presses de l'Université Laurentienne.

DUTCHER, N., 2004, *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies* (2nd edn). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

DUTCHER, N. & TUCKER, G. R., 1996. *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of International Experience.* Pacific Islands Discussion Paper Series, No. 1. Washington, D.C.: East Asia and Pacific Country Dept. III, World Bank.

EALAW (English as an Additional Language Association of Wales), 2003, *The Achievement of Ethnic Minority Pupils in Wales.* Cardiff: National Assembly for Wales.

EASTMAN, C. M., 1992, Codeswitching as an urban language, contact phenomenon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 13* (1 & 2), 1–17.

ECHEVARRÍA, J. & GRAVES, A., 1998, *Sheltered Content Instruction.* Boston: Allyn & Bacon.

ECHEVARRÍA, J., VOGT, M, & SHORT, D., 2000, *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Mo*del . Boston, MA: Allyn and Bacon.

ECHEVARRIA, J., VOGT, M. & SHORT, D., 2004 (2nd edn), *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston: Allyn and Bacon.

EDELSKY, C., 1991, *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education.* London: Falmer.

EDELSKY, C., HUDELSON, S. J., FLORES, B., BARKIN, F., ALTWERGER, B. & JILBERT, K., 1983, Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics, 4* (1), 1–22.

EDUCATION DEPARTMENT OF HONG KONG, 1997, *Medium of Instruction: Guidance for Secondary Schools*. Hong Kong: Education Department.

EDWARDS, J. R., 1985, *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.

EDWARDS, J. R., 1994a, *Multilingualism*. London: Routledge.

EDWARDS, J. R., 1994b, Ethnolinguistic pluralism and its discontents. *International Journal of the Sociology of Language 110,* 5–85.

EDWARDS, J. R., 2002, Forlorn hope? In LI WEI, J-M. DEWAELE & A. HOUSEN (eds), *Opportunities and Challenges of Bilingualism.* Berlin: Mouton de Gruyter.

EDWARDS, J. R., 2010a, *Minority Languages and Group Identity: Cases and Categories.* Amsterdam: John Benjamins.

EDWARDS, J. R., 2010b, *Language Diversity in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

EDWARDS, V., 1995a, Community language teaching in the UK: Ten years on. *Child Language Teaching and Therapy 11* (1), 50–60.

EDWARDS, V., 1995b, *Reading in Multilingual Classrooms*. Reading: University of Reading.

EDWARDS, V., 1996, *The Other Languages: A Guide to Multilingual Classrooms. Reading:* Reading and Language Information Centre.

EDWARDS, V., 1998, *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms.* Stoke-on-Trent: Trentham.

EDWARDS, V., 2004, *Multilingualism in the English-speaking World*. Oxford: Blackwell.

EDWARDS, V., 2009, *Learning to be Literate*: Multilingual Perspectives. Bristol: Multilingual Matters.

EDWARDS, V. & NEWCOMBE, L. P., 2005, New initiatives in intergenerational language transmission. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8* (4), 298–312.

EDWARDS, V. & NWENMELY, H., 2000, Language, literacy and world view. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

EDWARDS, V. & REDFERN, A., 1992, *The World in a Classroom: Language in Education in Britain and Canada.* Clevedon: Multilingual Matters.

ELLIS, E., 2006, Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística, 7,* 2, 173–196.

ELLIS, N., 1992, Linguistic relativity revisited: The bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers and mental calculation. In R. J. HARRIS (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals.* Amsterdam: North-Holland.

EPSTEIN, J. L., 1992, *School and Family Partnerships*. Report No. 6. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.

ERRASTI, M. P., 2003, Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism 7* (1), 27–42.

ERTING, C. & KUNTZE, M., 2008, Language Socialization in Deaf Communities. In P. DUFF & N. H. HORNBERGER (eds) *Encylopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 8: Language Socialization. New York: Springer.

ESCAMILLA, K., CHÁVEZ, L. & VIGIL, P., 2005, Rethinking the 'Gap': High stakes testing and Spanish-speaking students in Colorado. *Journal of Teacher Education 56* (2), 132–144.

ESCAMILLA, K., SHANNON, S., CARLOS, S., & GARCÍA, J., 2003, Breaking the code: Colorado's defeat of the anti bilingual education initiative (Amendment 31). *Bilingual Research Journal 27* (3), 357–382.

ESTYN, 2001, Y. *Cwricwlwm Cymreig. The Welsh Dimension of the Curriculum of Wales:* Good Practice in Teaching and Learning. Cardiff: ESTYN.

ETXEBERRÍA, F., 2004, Trilinguals at four? Early trilingual education in the Basque Country. In C. HOFFMANN & J. YTSMA (eds), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

EUROPEAN COMMISSION, 1996, *Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

EUROPEAN COMMISSION, 2004, Euromosaic III: Presence of Regional and Minority Language Groups in the New Member States 2004. Brussels: *European Commission*. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/ languages/langmin/euromosaic/index_en.html

EUROPEAN COMMISSION, 2006, Europeans and their Languages. Special Eurobarometer. Brussels: *European Commission*. http://ec.europa.eu/ public_opinion/ archives/ebs/ebs_243_en.pdf

EUROPEAN COUNCIL OF INTERNATIONAL SCHOOLS, 2009, *The ECIS International Schools Directory 2009/10.* Woodbridge: John Catt Educational.

EURYDICE, 2006, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe.* Brussels: Eurydice.

EVAS, J., 2000, Declining density: A danger for the language? In C. H. WILLIAMS (ed.) *Language Revitalization: Policy and Planning in Wales.* Cardiff: University of Wales Press.

EXTRA, G. & YAGMUR, K. (eds), 2004, *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.

FABBRO, F., 1999, *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*. Hove: Psychology Press.

FABBRO, F., 2002, *The Neurolinguistics of L2 Users.* In V. COOK (ed.), Portraits of the L2 User. Clevedon: Multilingual Matters.

FALTIS, C. J., 1993a, *Joinfostering: Adapting Teaching Strategies for the Multilingual Classroom.* New York: Macmillan.

FALTIS, C. J., 1993b, Critical issues in the use of sheltered content teaching in high school bilingual programs. *Peabody Journal of Education, 69* (1), 136–151.

FALTIS, C. J., 1997, Joinfostering: Adapting Teaching for the Multilingual Classroom (2nd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

FALTIS, C. J. & HUDELSON, S. J., 1998, *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities.* Boston: Allyn & Bacon.

FANTINI, A., 1985, *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective.* San Diego, CA: College Hill Press.

FEINBERG, R. C., 2002, *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

FENG, A., 2007, *Bilingual Education in China: Practices, Policies, and Concepts.* Clevedon: Multilingual Matters.

FERGUSON, C. A., 1959, Diglossia. *Word 15*, 325–340.

FERGUSON, C. A., HOUGHTON, C. & WELLS, M. H., 1977, Bilingual education: An international perspective. In B. SPOLSKY & R. COOPER (eds), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

FERGUSON, G., 2003, Classroom code-switching in post-colonial contexts. In S. MAKONI & U. H. MEINHOF (eds), *Africa and Applied Linguistics. AILA Review Volume 16*. Amsterdam: John Benjamins.

FEUERVERGER, G., 1997, 'On the edges of the map': A study of heritage language teachers in Toronto. *Teacher and Teacher Education 13* (1), 39–53.

FEUERVERGER, G., 2001, *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*. New York: RoutledgeFalmer.

FIELD, R.F., 2008, Identity, community and power in bilingual education. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

FIGUEROA, R. A., 2002, Toward a new model of assessment. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

FISHMAN, J. A., 1965, Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique 2*, 67–68.

FISHMAN, J. A., 1971, The sociology of language. In J. A. FISHMAN (ed.), *Advances in the Sociology of Language,* Volume 1. The Hague: Mouton.

FISHMAN, J. A., 1972, The Sociology of Language. Rowley, MA: Newbury House.

FISHMAN, J. A., 1980, Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 1*, 3–15.

FISHMAN, J. A., 1989, *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J. A., 1990, What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 11* (1 & 2), 5–36.

FISHMAN, J. A., 1991, *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J. A., 1993, Reversing language shift: Successes, failures, doubts and dilemmas. In E. H. JAHR (ed.), *Language Conflict and Language Planning.* New York: Mouton de Gruyter.

FISHMAN, J. A. (ed.), 2000, *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J. A., 2001a, 300-plus years of heritage language education in the United States. In J.K. PEYTON, D. A. RANARD & S. MCGINNIS (eds.), *Heritage*

Languages in America: Preserving a National Resource. McHenry, IL: Delta Systems.

FISHMAN, J. A., 2001b, From theory to practice (and vice versa). In J. A. FISHMAN (ed.), *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J. A., 2001c, Reversing language shift. In R. MESTHRIE (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science.

FISHMAN, J. A., 2006, 300-plus years of heritage language education in the United States. In G. VALDÉS, J. A. FISHMAN, R. CHÁVEZ & W. PÉREZ (eds), *Towards the Developing Minority Language Resources.* Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J. A. (ed.), 2010, *The Handbook of Language and Ethnic Identity* (2nd edition), New York: Oxford University Press.

FORHAN, L. E. & SCHERAGA, M., 2000, Becoming sociopolitically active. In J. K. HALL & W. G. EGGINGTON (eds), *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

FORTUNE, T. W. & TEDICK, D. J., 2008. *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

FRADD, S. H. & BOSWELL, T. D., 1996, Spanish as an economic resource in metropolitan Miami. *Bilingual Research Journal 20* (2), 283–337.

FRANCIS, N. & REYHNER, J., 2002, *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

FRANKEN, M. P., MAY, S. & MCCOMISH, J., 2005, *LEAP* (Language Enhancing and Achievement of Pasifika): Literature Review. Hamilton, N.Z.:Wilf Malcolm Institute for Educational Research, School of Education, University of Waikato. http://leap.tki.org.nz/.

FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 1990, *Curriculum Related Assessment with Bilingual Children*. London: University College London.

FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 1996, The development of a model of curriculum related assessment. In T. CLINE & N. FREDERICKSON (eds), *Curriculum Related Assessment. Cummins and Bilingual Children.* Clevedon: Multilingual Matters.

FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.

FREEBODY, P., 2008, Critical literacy education: on living with "innocent language". In B. STREET & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education,* 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer.

FREEMAN, R. D., 1995, Equal educational opportunity for language minority students: From policy to practice at Oyster Bilingual School. *Issues in Applied Linguistics, 6* (1), 39–63.

FREEMAN, R. D., 1998, *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.

FREEMAN, R. D., 2004, *Building on Community Bilingualism*. Philadelphia: Caslon Publishing.

FREEMAN, Y. S., FREEMAN, A. & FREEMAN, D. E., 2003, Home run books: Connecting students to culturally relevant texts. *NABE NEWS, 26* (3), 5–12, 28.

FREEMAN, Y. S., FREEMAN, D. E. & MERCURI, S., 2002, *Closing the Achievement Gap: How to Reach Limited-Formal-Schooling and Long-Term English Learners.* Portsmouth, NH: Heinemann.

FREIRE, P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press/Continuum.

FREIRE, P., 1973, *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

FREIRE, P., 1985, *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

FREIRE, P. & MACEDO, D., 1987, *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

FROUDE, J., 2003, *Making Sense in Sign: A Lifeline for a Deaf Child* . Clevedon: Multilingual Matters.

FULCHER, G. & DAVIDSON, F., 2007, Language Testing and Assessment: *An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

GAARDER, A. B., 1977, *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. Rowley, MA: Newbury House.

GAL, S., 1979, *Language Shift*: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria. New York: Academic Press.

GALAMBOS, S. J. & HAKUTA, K., 1988, Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics 9*, 141–162.

GALLAGHER, E., 2008, *Equal Rights to the Curriculum*: Many Languages, One Message. Clevedon: Multilingual Matters.

GALLAGHER-BRETT, A, 2005, *Seven Hundred Reasons for Studying Languages*. Southampton: Higher Education Academy. http://www.llas.ac.uk/700reasons/700_reasons.pdf Last Accessed: 6th August 2009.

GÁNDARA, P. & CONTRERAS, F., 2009, *The Latino Education Crisis*: The Consequences of Failed Social Policies. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

GÁNDARA, P., MAXWELL-JOLLY, J., GARCÍA, E., ASATO, J., GUTIERREZ, K., STRITIKUS, T. T., & CURRY, J., 2000, *The Initial Impact of Proposition 227 on the Instruction of English Learners*, University of California, Davis: UC Linguistic Minority Research Institute, Education Policy Center.

GANDHI, M., 1927 (English edition, 1949), *The Story of My Experiments with Truth.* London: Cape.

GARCÍA, E. E, 1983, *Early Childhood Bilingualism*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.

GARCÍA, E. E., 2002, Bilingualism and schooling in the United States. International *Journal of the Sociology of Language 155/156*, 1–92.

GARCÍA, E. E., 2005, Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism & Schooling in the United States. New York: Teachers College Press.

GARCÍA, O., 1988, The Education of Biliterate and Bicultural Children in Ethnic Schools in the United States. *Essays by Spencer ellows of the National Academy of Education, Vol. 4*, pp. 19–78.

GARCÍA, O., 1991, Latinos and bilingual education in the United States: Their role as objects and subjects. *New Language Planning Newsletter 6* (2), 3–5.

GARCÍA, O., 1992, *For it is in giving that we receive: A history of language policy in the United States*. Paper presented to a conference 'American Pluralism: Toward a History of the Discussion', State University of New York at Stonybrook, June 7th 1992.

GARCÍA, O., 1993, Understanding the societal role of the teacher in transitional bilingual classrooms: Lessons from sociology of language. In K. ZONDAG (ed.), *Bilingual Education in Friesland: Facts and Prospects*. Leewarden: Gemeens Chappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding in Friesland.

GARCÍA, O., 1997, Bilingual education. In F. COULMAS (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

GARCÍA, O., 2008a, Multilingual language awareness and teacher education. In J. CENOZ & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer.

GARCÍA, O., 2008b, Teaching Spanish and Spanish in teaching in the USA: integrating bilingual perspectives. In C. HÉLOT & A. M. DE MEJÍA, *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education.* Bristol: Multilingual Matters.

GARCÍA, O., 2009a. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Blackwell.

GARCÍA, O., 2009b, Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. K. MOHANTY, M. PANDA, R. PHILLIPSON & T. SKUTNABB-KANGAS (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient BlackSwan.

GARCÍA, O., 2009c, Livin' and teachin' la lengua loca: glocalizing US Spanish ideologies and practices. In M. R. SALABERRY (ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US.* Bristol: Multilingual Matters.

GARCÍA, O. & BARTLETT, L., 2007 "A Speech Community Model of Bilingual Education: Educating Latino Newcomers in the USA*". International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10* (1),1–25.

GARCÍA, O. & OTHEGUY, R., 1985, The masters of survival send their children to school: Bilingual education in the ethnic schools of Miami. *Bilingual Review 12* (1 & 2), 3–19.

GARCÍA, O. & OTHEGUY, R., 1988, The language situation of Cuban Americans. In S. L. McKAY & S. C. WONG (eds*), Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury House.

GARCÍA, O. & OTHEGUY, R., 1994, The value of speaking a LOTE in US business. *Annals of the American Academy of Political and Social Science 532*, 99–122.

GARCÍA, O. & TRAUGH, C., 2002, Using descriptive inquiry to transform the education of linguistically diverse US teachers and students. In LI WEI, J-M. DEWAELE & A. HOUSEN (eds), *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter.

GARCÍA, R. & DÍAZ, C. F., 1992, The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida: A sociolinguistic study. *Language and Education 6* (1), 13–32.

GARCÍA, S. B., 2002, Parent–professional collaboration in culturally sensitive assessment. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

GARDNER, H., 2003, *Multiple intelligences after 20 years. Paper presented at the American Research Association*, Chicago, Illinois, April 21, 2003.

GARDNER, N., 2000, *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Autonomi Erkidegoko Administrazioa.

GARDNER, R. C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning.* London: Edward Arnold.

GARDNER, R. C., 2008, Individual Differences in Second and Foreign Language Learning. In N. VAN DEUSEN-SCHOLL & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GARDNER-CHLOROS, P., 2009, *Code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

GARRETT, P., 2010, *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARRETT, P., COUPLAND, N. & WILLIAMS, A., 2003, *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.

GATHERCOLE, V. C. M. (ed.), 2007, *Language Transmission in Bilingual Families in Wales*. Cardiff: Welsh Language Board.

GATHERCOLE, V. C. M., THOMAS, E. M. & HUGHES, E., 2008, "Designing a Normed Receptive Vocabulary Test for Bilingual Populations: A Model from Welsh". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11* (6), 678–720.

GAWNE, P., 2003, Gaelic-medium education in the Isle of Man. In M. SCOTT & R. NÍ BHAOILL (eds), *Gaelic-Medium Education Provision: Northern Island, the Republic of Ireland, Scotland and the Isle of Man.* Belfast: Cló Ollsciol na Banríona.

GEARY, D., CORMIER, P., GOGGIN, J., ESTRADA, P. & LUNN, M., 1993, Mental arithmetic: A componential analysis of speed-of-processing across monolingual, weak bilingual and strong bilingual adults. *International Journal of Psychology 28* (2), 185–201.

GEARY, D. & PAN, Y., 2003, A bilingual education pilot project among the Kam people in Guizhou Province, China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 24* (4), 274–289.

GENERAL ACCOUNTING OFFICE, 1987, *Bilingual Education. A New Look at the Research Evidence*. Washington, DC: General Accounting Office.

GENESEE, F., 1983, Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics 4*, 1–46.

GENESEE, F., 1984, Historical and theoretical foundations of immersion education. In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (eds), *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators.* California: California State Department of Education.

GENESEE, F., 1987, *Learning Through Two Languages.* Cambridge, MA: Newbury House.

GENESEE, F., 1992, Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children. *Foreign Language Annals 25*, 199–213.

GENESEE, F., 1998, A case study of multilingual education in Canada. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

GENESEE, F., 2001, Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics 21*, 153–168.

GENESEE, F., 2002, Portrait of the bilingual child. In V. COOK (ed.), *Portraits of the L2 User.* Clevedon: Multilingual Matters.

GENESEE, F., 2003, Rethinking bilingual acquisition. In J-M. DEWAELE, A. HOUSEN & LI WEI (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles.* Clevedon: Multilingual Matters.

GENESEE, F., 2006a, *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. New York: Cambridge University Press.

GENESEE, F., 2006b, Bilingual first language acquisition in perspective. In P. D. MCCARDLE & E. HOFF (eds). *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age*. Bristol: Multilingual Matters.

GENESEE, F., BOIVIN, I. & NICOLADIS, E., 1996, Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics 17* (4), 427–442.

GENESEE, F. & GÁNDARA, P., 1999, Bilingual education programs: Across national perspective. *Journal of Social Issues 55* (4), 665–685.

GENESEE, F. & LINDHOLM-LEARY, K. J., 2008, Dual language education in Canada and the USA. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

GENESEE, F., LINDHOLM-LEARY, K. J., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D., 2005a, "English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings". *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 10 (4)*: 363–385.

GENESEE, F., LINDHOLM-LEARY, K. J., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D., 2005b, *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence.* New York: Cambridge University Press.

GENESEE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M. B., 2004, Dual Language Development & Disorders: *A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning.* Baltimore: Paul H. Brookes.

GENESEE, F., TUCKER, G. R. & LAMBERT, W. E., 1975, Communication skills in bilingual children. *Child Development 46*, 1010–1014.

GHUMAN, P. A., 2011, *British Untouchables: A Study of Dalit Identity and Education*. Farnham, UK: Ashgate Publishing Ltd.

GIBBONS, P., 2002, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

GILES, H., 2001, Ethnolinguistic vitality. In R. MESTHRIE (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics.* Oxford: Elsevier Science.

GILES, H., BOURHIS, R. Y. & TAYLOR, D. M., 1977, Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. GILES (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations.* London: Academic Press.

GILES, H. & COUPLAND, N., 1991, *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.

GOLD, N., 2006, *Successful Bilingual Schools: Six Effective Programs in California*. San Diego: San Diego County Office of Education.

GOLDENBERG, C., 2008, "Teaching English Language Learners – What the Research Does – And Does Not – Say". *American Educator, 32* (2): 8–44.

GOLDSTEIN, B. S., 2002, Walking the talk: The joys and challenges of critical pedagogy. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs. Washington, DC & McHenry, IL*: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

GOLEMAN, D., 1995, Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

GOLLAN, T.H. & ACENAS, L-A.R., 2004, What is TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish–English and Tagalog–English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 30* (1), 246–269.

GOLLAN, T. H., MONTOYA, R. I., CERA, C. & SANDOVAL, T. C., 2008, More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language 58*, 787–814.

GOLLAN, T. H., MONTOYA, R. I. & WERNER, G., 2002, Semantic and letter fluency in Spanish–English bilinguals. *Neuropsychology 16* (4), 562–576.

GÓMEZ, L., FREEMAN, D. E. & FREEMAN Y. S., 2005, Dual language education: A promising 50–50 model. *Bilingual Research Journal 29* (1), 145–164.

GONZÁLEZ, J. M., 1979, Coming of age in bilingual/bicultural education: A historical perspective. In H. T. TRUEBA & C. BARNETT-MIZRAHI (eds), *Bilingual Multicultural Education and the Professional: From Theory to Practice*. Rowley, MA: Newbury House.

GONZÁLEZ, J. M. (ed.), 2008, *Encyclopedia of Bilingual Education*. Los Angeles: Sage.

GONZÁLEZ, N., MOLL, L. C. & AMANTI, C. (eds), 2005, *Funds of Knowledge: Theorizing Practice in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

GORAL, M., LEVY, E. S., OBLER, L. K., 2002, Neurolinguistic aspects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism 6* (4), 411–440.

GORDON, M. M., 1964, *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.

GORDON, R. G. (ed.), 2005, *Ethnologue: Languages of the World*, 15th edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com/.

GORTER, D. (ed.), 2006, *Linguistic Landscape: New Approach to Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

GRADDOL, D., 1997, *The Future of English?* London: British Council.

GRADDOL, D., 2006, *English Next*. London: British Council. http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.htm

GRADDOL, D. & MEINHOF, U. H. (eds), 1999, English in a Changing World. *AILA Review 13*. Oxford: Catchline (The English Trading Company).

GREEN, D.W., 1998, Bilingualism and thought. *Psychologica Belgica 38* (3/4), 251–276.

GREEN, D. W., CRINION, J. & PRICE, C. J., 2007, Exploring cross-linguistic vocabulary effects on brain structures using voxel-based morphometry. Bilingualism: *Language and Cognition 10*, 189–199.

GREENE, J., 1998,A *Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education.* Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute.

GREGORY, E., 1993, Sweet and sour: Learning to read in a British and Chinese school. *English in Education 27* (3), 53–59.

GREGORY, E., 1994, Cultural assumptions and early years' pedagogy: The effect of the home culture on minority children's interpretation of reading in school. *Language, Culture and Curriculum 7* (2), 111–124.

GREGORY, E., 1996, *Making Sense of a New World: Learning to Read in a Second Language*. Paul Chapman, London.

GREGORY, E., LONG, S. & VOLK, D., 2004, Introduction: Syncretic Literacy Studies: Starting Points. In E. GREGORY, S. LONG, & D. VOLK, (eds) *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings,* Grandparents and Communities. London: Routledge Falmer.

GREGORY, E. & WILLIAMS, A., 2000, Work or play? 'Unofficial' literacies in the lives of two East London communities. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

GRENOBLE, L. A. & WHALEY, L. J., 1998, Toward a typology of language endangerment. In L. A. GRENOBLE & L. J. WHALEY, *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects.* Cambridge: Cambridge University Press.

GRENOBLE, L. A. & WHALEY, L. J., 2006. *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRIMES, B. F., 2000, *Ethnologue* (14th edn) Volumes 1 & 2. Dallas, TX: SIL International.

GRIN, F., 2003, "*Language planning and economics". Current* Issues in Language Planning. (4), 1–66.

GRIN, F., 2005, "Linguistic human rights as a source of policy guidelines: A critical assessment". *Journal of Sociolinguistics 9* (3), 448–460.

GRIN, F., HEXEL, D. & SCHWOB, I., 2003, Language diversity and language education: An introduction to the Swiss model. In P. CUVELIER, L. T. DU PLESSIS & L. TECK (eds), *Multilingualism, Education and Social Integration*. Pretoria, South Africa: Van Schaik.

GRIN, F., SFREDDO, C., & VAILLANCOURT, F., 2010, *The Economics of the Multilingual Workplace*. New York: Routledge.

GROSJEAN, F., 1982, *Life with Two Languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GROSJEAN, F., 1985, The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 6* (6), 467–477.

GROSJEAN, F., 1992, Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals 83*, 51–62.

GROSJEAN, F., 2008, Studying Bilinguals. Oxford: Oxford University Press.

GROSJEAN, F., 2010, Bilingual: Life and Reality. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

GUBBINS, P. & HOLT, M., 2002, *Beyond Boundaries: Language and Identity in Contemporary Europe.* Clevedon: Multilingual Matters.

GUPTA, A. F., 1997, When mother-tongue education is not preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 18* (6), 496–506.

GUZMAN, J., 2002, English: New evidence on the effectiveness of bilingual education. *Education Next 2* (3), 58–65.

HAGEMEYER, A., 1992, *The Red Notebook*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

HAKUTA, K., 1986, *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

HAKUTA, K., 2001, A critical period for second language acquisition? In D. BAILEY, J. BRUER, F. SYMONS & J. LICHTMAN (eds), *Critical Thinking about Critical Periods.* Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

HAKUTA, K., 2002, Comment. *International Journal of the Sociology of Language 155/156,* 131–136.

HAKUTA, K., BUTLER, Y. G. & WITT, D., 2000, How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency? *University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000–1*.

HAKUTA, K. & D'ANDREA, D., 1992, Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high- school students. *Applied Linguistics 13* (1), 72–99.

HALL, D., GRIFFITHS, D., HASLAM, L. & WILKIN, Y., 2001, Assessing the Needs of Bilingual Pupils (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

HALL, J. K. & EGGINGTON, W. G. (eds), 2000, *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

HALL, K., 2002, Asserting 'needs' and claiming 'rights': The cultural politics of community language education in England. *Journal of Language, Identity, and Education 1* (2), 97–119.

HALL, N., & SHAM, S., 2007, Language Brokering as Young People's Work: Evidence from Chinese Adolescents in England. *Language and Education. 21*, 16–30.

HALLIDAY, M. A. K., 1973, *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

HAMAYAN, E. V., MARLER, B., LOPEZ, C. S. & DAMICO. J., 2007, *Special Education Considerations for English Language Learners: Delivering a Continuum of Services.* Philadelphia: Caslon Pub.

HAMEL, R. E. & FRANCIS, N., 2006, The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum. *Language, Culture and Curriculum, 19* (2) 171–188.

HAMMERLY, H., 1988, French immersion (does it work?) and the development of the bilingual proficiency report. *Canadian Modern Language Review 45* (3), 567–578.

HANCOCK, A., 2006, "Attitudes and Approaches to Literacy in Scottish Chinese Families". *Language and Education, 20* (5), 355–373.

HANSEGÅRD, N. E., 1975, *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Aldus, Series 253, Stockholm, 3rd edn.

HARDING-ESCH, E. & RILEY, P., 2003, *The Bilingual Family: A Handbook for Parent*s (2nd edn). New York: Cambridge University Press.

HARLEY, B., 1991, Directions in immersion research.Journal of Multilingual and *Multicultural Development 12* (1 & 2), 9–19.

HARLEY, B., 1994, After immersion: Maintaining the momentum. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 15* (2 & 3), 229–244.

HARNISCH, H. & SWANTON, P. (eds), 2004, *Adults Learning Languages: A CILT Guide to Good Practice.* London: CILT.

HARRIS, J., 1984, *Spoken Irish in Primary Schools. An Analysis of Achievement.* Dublin: Instituid Teangeolaiochta Eireann.

HARRIS, J., 2007, "Guest Editorial". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10* (4), 359–368.

HARRIS, J. & MURTAGH, L., 1999, *Teaching and Learning Irish in Primary School: A Review of Research and Development*. Dublin: Institiuid Teangeolaiochta Eireann.

HARRIS, S. & BARGIELA-CHIAPPINI, F., 2003, Business as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics' Language Contact and Change' 23*, 155–169.

HARRISON, K.D., 2007, *When Languages Die: The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

HARTMAN, D. & HENDERSON, J. (eds), 1994, *Aboriginal Languages in Education* . Alice Springs, Australia: IAD Press.

HARWOOD, J., GILES, H., PIERSON, H., CLÉMENT, R. & FOX, S., 1994, Vitality perceptions of age categories in California and Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 15 (4),* 311–318.

HAYNES, J., 2007. *Getting Started with English Language Learners: How Educators Can Meet the Challenge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

HELLER, M., 1982, Negotiations of language choice in Montréal. In J. GUMPERZ (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

HELLER, M., 1994, *Crosswords: Language Education and Ethnicity in French Ontario*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

HELLER, M., 1999a, *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. New York: Longman.

HELLER, M., 1999b, Heated language in a cold climate. In J. BLOMMAERT (ed.) *Language Ideological Debates*. Berlin: Walter de Gruyter.

HELLER, M., 2002, Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. In D. BLOCK & D. CAMERON (eds) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.

HELLER, M. & MARTIN-JONES, M., 2001, Introduction: Symbolic domination, education, and linguistic difference. In M. HELLER & M. MARTIN-JONES (eds), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.

HENLEY, A. & JONES, R. E., 2000, Earnings and Linguistic Ability in a Bilingual Economy. *Research Paper 2001–18.* Aberystwyth: School of Management and Business.

HERMANS, D., ORMEL, E. & KNOORS, H., 2010, On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13,* (2) 187–199.

HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E., BURT, M.K. & DULAY, H., 1978, Language dominance and proficiency testing: Some general considerations. *NABE Journal 3* (1), 41–54.

HERRMANN, D., 1998, *Helen Keller: A Life*. New York: Knopf.

ZELNIKER, T. & AZAIZA, F., 2008, "From Ethnic Segregation to Bilingual Education: What Can Bilingual Education Do for the Future of the Israeli Society?" *Journal for Critical Education Policy Studies, 6* (2), 142–156.

HEUGH, K., BENSON, C., BOGALE, B. & GEBRE YOHANNIS, M. A., 2007, *Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia.* Commissioned by the Ministry of Education, Ethiopia.

HEUGH, K. & SKUTNABB-KANGAS, T. (eds), 2010, *Multilingual Education Works: From the Periphery to the Centre*. New Delhi: Orient BlackSwan.

HICKEY, T. M., 1997, *Early Immersion Education in Ireland:* Na Naíonraí. Dublin: Institiuid Teangeolaiochta Eireann.

HICKEY, T. M., 1999, Parents and early immersion: Reciprocity between home and immersion pre-school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2* (2), 94–113.

HICKEY, T. M., 2001a, Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review, 57* (3), 443–474.

HICKEY, T. M., 2001b, Second language writing systems: Reluctant readers of a minority language. In V. J. COOK & B. BASSETTI (eds), *Second Language Writing Systems.* Clevedon: Multilingual Matters.

HICKEY, T. M., 2007, Children's Language Networks in Minority Language Immersion: What Goes In May Not Come Out. *Language and Education. 21* (1), 46–65.

HICKEY, T. M. & Ó CAINÍN, P., 2001, First language maintenance and second language acquisition of a minority language in kindergarten. In M. ALMGREN, A. BARRENA, M-J. EZEIZ ABARRENA, I. IDIAZABAL & B. MACWHINNEY (eds) *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of 8th Conference for the Study of Child Language*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

HINTON, L., 1998, Language loss and revitalization in California: Overview. *International Journal of the Sociology of Language 132*, 83–93.

HINTON, L., 2008, Learning and teaching endangered indigenous languages. In N. VAN DEUSEN-SCHOLL & N. H. HORNBERGER (eds.*) Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

HINTON, L. & HALE, K. (eds), 2001, *The Green Book of Language Revitalization in Practice.* San Diego, CA: Academic Press.

HOFFMAN, E., 1989, *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York: Dutton.

HOFFMANN, C., 1998, Luxembourg and the European Schools. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

HOFFMANN, C., 2000, Balancing language planning and language rights: Catalonia's uneasy juggling act. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 21* (5), 425–441.

HOFFMANN, C., 2001, Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism 5* (1), 1–18.

HOFFMANN, C. & YTSMA, J. (eds), 2004, *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

HOFFMEISTER, R. J., 2008, Language and the Deaf World. In M. E. BRISK (ed.), 2008. *Language, Culture, and Community in Teacher Education*. New York: L. Erlbaum Associates.

HOLBOROW, M., 1999, *The Politics of English*. London: Sage.

HOLM, A. & HOLM, W., 1990, Rock Point, A Navajo way to go to school. In C. B. CAZDEN & C. E. SNOW (eds), *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 508*, 170–184.

HOLM, A. & HOLM, W., 1995, Navajo language education: Retrospect and prospects. *Bilingual Research Journal 19* (1), 41–167.

HOLOBOW, N. E., GENESEE, F. & LAMBERT, W. E., 1991, The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds. *Applied Psycholinguistics 12* (2), 179–198.

HOLT, D. D., 1993, *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

HOOVER, J. J., KLINGNER, J. K., BACA, L. M. & PATTON, J. M., 2008, *Methods for Teaching Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

HORNBERGER, N. H., 1988, *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht, Holland: Foris.

HORNBERGER, N. H., 1989, Continua of biliteracy. *Review of Educational Research 59* (3), 271–296.

HORNBERGER, N. H., 1991, Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. GARCÍA (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman* (Vol. 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

HORNBERGER, N. H., 1994, *Literacy and language planning. Language and Education 8* (1 & 2), 75–86.

HORNBERGER, N. H. (ed.), 1997, *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom-Up*. Berlin: Mouton de Gruyter.

HORNBERGER, N. H., 2002a, Language shift and language revitalization. In R. B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

HORNBERGER, N. H., 2002b, Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy 1* (1), 27–51.

HORNBERGER, N. H., 2003, Continua of biliteracy. In N. H. HORNBERGER (ed.) Continua of Biliteracy: *An Ecological ramework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H., 2004, The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7* (2 & 3), 155–171.

HORNBERGER, N. H. (ed.), 2005, Heritage/community language education: US and Australian perspectives. *Special Issue of International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8*, 2 & 3, 101–108.

HORNBERGER, N. H., 2006, "Voice and Biliteracy in Indigenous Language Revitalization: Contentious Educational Practices in Quechua, Guarani, and Maori Contexts". *Journal of Language, Identity, & Education 5* (4), 277–292.

HORNBERGER, N. H. (ed.), 2008a, *Can Schools Save ndigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

HORNBERGER, N. H., 2008b, "Continua of Biliteracy". In A. CREESE, P. W. MARTIN & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 9: Ecology of Language. New York: Springer.

HORNBERGER, N. H., 2009, Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience). *Language Teaching 42* (2), 197–211.

HORNBERGER, N. H. & CHICK, J. K., 2001, Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. In M. HELLER & M. MARTIN-JONES (eds) *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.

HORNBERGER, N. H., HARSCH, L. & EVANS, B., 1999, Language education of language minority students in the United States (The Six Nations Education Research Project: The United States). *Working Papers in Educational Linguistics 15* (1), 1–92.

HORNBERGER, N. H. & KING, K. A., 2001, Reversing Quechua language shift in South America. In J. A. FISHMAN (ed.) *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H. & MCKAY, S. (eds), 2010, *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H. & SKILTON-SYLVESTER, E., 2003, Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In N. H. HORNBERGER (ed.) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework*

for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings. Clevedon: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H. & VAISH, V., 2008, Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore, and South Africa. Compare: *A Journal of Comparative Education 2008,* 1–15.

HOUSE, D., 2002, *Language Shift among the Navajos*. Tuscon, AZ: University of Arizona Press.

HOUSEN, A., 2002, Process and outcomes in the European Schools model of multilingual education. *Bilingual Research Journal 26* (1), 1–9.

HOUSEN, A. & BAETENS BEARDSMORE, H., 1987, Curricular & extracurricular factors in multilingual education. *Studies in Second Language Acquisition 9,* 83–102.

HOWARD, E. R. & CHRISTIAN, D., 2002, *Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level.* University of California at Santa Cruz: CREDA.

HOWARD, E. R., CHRISTIAN, D. & GENESEE, F., 2004, *The Development of Bilingualism and Biliteracy from Grade 3 to 5: A Summary of Findings from the CAL/CREDE Study of Two-Way Immersion Education*. University of California at Santa Cruz: CREDA.

HOWARD, E. R., SUGARMAN, J., CHRISTIAN, D., LINDHOLM-LEARY, K., ROGERS, D., 2005a, *Guiding Principles for Dual Language Education.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

HOWARD, E. R, SUGARMAN, J., PERDOMO, M. & ADGER, C. T., 2005b, *The Two-Way Immersion Toolkit*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.

HOWARD, E. R., SUGARMAN, J. & COBURN, C., 2006, *Adapting the Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) for Two-Way Immersion Education: And Introduction to the TWIOP*. Washington DC: Centre for Applied Linguistics. http://www.cal.org/twi/TWIOP.pdf

HOWARD, E. R., SUGARMAN, J. & RENNIE, J., 2007, *Realizing the Vision of Two-Way Immersion: Fostering Effective Programs and Classrooms.* Washington DC: Center for Applied Linguistics.

HOWE, M. A.J., 1997, *IQ in Question: The Truth about Intelligence*. London: Sage.

HUDSON, A., 2002, Outline of a theory of diglossia. *International Journal of the Sociology of Language,* 157, 1–48.

HUGUET, A., 2007, "Minority Languages and Curriculum: The Case of Spain". *Language, Culture and Curriculum 20* (1), 70.

HUGUET, A., VILA, I. & LLURDA, E., 2000, Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the linguistic interdependence hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research 29* (3), 313–333.

HULL, R. & VAID, J., 2007, Bilingual language lateralisation: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia 45,* 1987–2008.

HUSBAND, C. & KHAN, V. S., 1982, The viability of ethnolinguistic vitality: Some creative doubts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 3* (3), 193–205.

HUSS-KEELER, R. L., 1997, Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationship to children's language and literacy learning: A case study. *Teacher and Teacher Education 13* (2), 171–182.

HYLTENSTAM, K. & STROUD, C., 1996, Language maintenance. In H. GOEBL, P. H. NELDE, Z. STARY & W. WÖLK (eds), *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research.* Berlin: Walter de Gruyter.

IANCO-WORRALL, A. D., 1972, Bilingualism and cognitive development. *Child Development 43*, 1390–1400.

IATCU, T., 2000, Teaching English as a third language to Hungarian–Romanian bilinguals. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

IMAI, M. & GENTNER, D., 1997, A crosslinguistic study of early word meaning: Universal and linguistic influence. *Cognition, 62*, 169–200.

ISAACS, E., 1976, *Greek Children in Sydney*. Canberra: Australian National University Press.

IVKOVIC, D. & LOTHERINGTON, H., 2009, "Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape". *International Journal of Multilingualism 6* (1), 17–36.

IYAMU, E. O. S. & OGIEGBAEN, S. E. A., 2007, "Parents and Teachers' Perceptions of Mother-Tongue Medium of Instruction Policy in Nigerian Primary Schools". *Language, Culture and Curriculum 20* (2), 97–108.

JACOBSON, R., 1990, Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. JACOBSON & C. FALTIS (eds), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling.* Clevedon: Multilingual Matters.

JACQUES, K. & HAMLIN, J., 1992, PAT scores of children in bilingual and monolingual New Zealand primary classrooms, *Delta (NZ) 46*, 21–30.

JAFFE, A., 2007, "Codeswitching and Stance: Issues in Interpretation". *Journal of Language, Identity, & Education 6* (1), 53–77.

JAMES, M. & WOLL, B., 2004, Black Deaf or Deaf Black? Being Black and Deaf in Britain. In A. PAVLENKO & A. BLACKLEDGE (eds) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

JANKOWSKI, K. A., 1997, Deaf Empowerment: Emergence, Struggle and Rhetoric. Washington, DC: Gallaudet University Press.

JARVIS, S. & PAVLENKO, A., 2008, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.

JESSNER, U., 2006, *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

JESSNER, U., 2008a, *"Teaching third languages: Findings, trends and challenges". Language Teaching 41* (1), 15–56.

JESSNER, U., 2008b, *Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education*. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

JEYNES, W. H., 2003, A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society 35* (2), 202–218.

JIMÉNEZ, R. T., GARCÍA, G. E. & PEARSON, P. D., 1995, Three children, two languages and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal 32* (1), 67–97.

JOHNSON, R. K. & SWAIN, M., 1994, From core to content: Bridging the L2 proficiency gap in late immersion. *Language and Education 8*, 211–229.

JOHNSON, R. K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNSTONE, R., 2002, Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

JOHNSTONE, R., HARLEN, W., MACNEIL, M., STRADLING, B. & THORPE, G., 1999, The Attainments of Pupils Receiving Gaelic-Medium Primary Education in Scotland. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

JONEITZ, 2003, Trans-language learners: a new terminology for international schools. In E. MURPHY (ed.), *ESL: Educating Non-Native Speakers of English in an English-medium International School. The International Schools Journal Compendium.* Woodbridge: John Catt Educational Ltd..

JONES, D. V. & MARTIN-JONES, M., 2004, Bilingual education and language revitalization in Wales: Past achievements and current issues. In J. W. TOLLEFSON & A. B. M. TSUI (eds) *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

JONES, G. M., 1997, Immersion programs in Brunei. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education.* Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer.

JONES, G. M., MARTIN, P. W. & OZÓG, A. C. K., 1993, Multilingualism and bilingual education in Brunei Darussalem. In G. M. JONES & A. C. K OZÓG (eds), *Bilingualism and National Development.* Clevedon: Multilingual Matters.

JONES, W. R., 1959, *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.

JONES, W. R., 1966, *Bilingualism in Welsh Education*. Cardiff: University of Wales Press.

KACHRU, B. B., 1992, Teaching World Englishes. In B. B. KACHRU (ed.). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.

KACHRU, B. B., KACHRU, Y. & NELSON, C. L. (eds), 2006, *The Handbook of World Englishes.* Malden, MA, Wiley-Blackwell.

KAGAN, O. & DILLON, K., 2008, Issues in Heritage Language Learning in the United States. In N. VAN DEUSEN-SCHOLL & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer.

KALANTZIS, M. & COPE, B., 2008, Language education and multiliteracies. In S. A. MAY & N. H. HORNBERGER (eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer.

KAMWANGAMALU, N. M., 2010, Multilingualism and Codeswitching in Education. In N. H. HORNBERGER & S. MCKAY, S. (eds), *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

KANNO, Y., 2003, Imagined communities, school visions, and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity, and Education 2* (4), 285–300.

KANNO, Y., 2008, *Language and Education in Japan: Unequal Access to Bilingualism.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

KARMANI, S., 2005, Petro-linguistics: The emerging nexus between oil, English, and Islam. *Journal of Language, Identity, and Education 4* (2), 87–102.

KARMANI, S. & PENNYCOOK, A., 2005, Islam, English, and 9/11. *Journal of Language, Identity, and Education 4* (2), 157–172.

KAUR, S. & MILLS, R. W., 1993, Children as interpreters. In R. W. MILLS & J. MILLS (eds), *Bilingualism in the Primary School*. London: Routledge.

KAUSHANSKAYA, M. & MARIAN, V., 2007, Bilingual language processing and interference in bilinguals: Evidence from eye tracking and picture naming. *Language Learning 57*, 119–163.

KAY-RAINING BIRD, E., 2007, The case for bilingualism in children with Down Syndrome. In R. PAUL & R. S. CHAPMAN (eds) *Language Disorders from a Developmental Perspective: Essays in Honor of Robin S. Chapman*. New directions in communication disorders research--integrative approaches. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

KAY-RAINING BIRD E., CLEAVE, P., TRUDEAU, N., THORDARDOTTIR, E., SUTTON, A., & THORPE, A., 2005, The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology, 14*, 187–199.

KECSKÉS, I., 2010, Dual and Multilanguage Systems. *International Journal of Multilingualism, 7* (2), 91–109.

KENNER, C., 2000, Children writing in a multilingual nursery. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

KENNER, C., 2004a, *Becoming Literate: Young Children Learning Different Writing Systems.* Stoke on Trent: Trentham.

KENNER, C., 2004b, Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (1), 43–61.

KENNER, C., GREGORY, E., RUBY, M. & AL-AZAMI, S., 2008, "Bilingual Learning for Second and Third Generation Children". *Language, Culture and Curriculum 21* (2), 120–137.

KESSLER, C. & QUINN, M. E.,1980, Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities. In J. E. ALATIS (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*. Washington, DC: Georgetown University Press.

KESSLER, C. & QUINN, M. E., 1982, Cognitive development in bilingual environments. In B. HARTFORD, A. VALDMAN & C. R. FOSTER (eds), *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular.* New York: Plenum Press.

KESTER, E. S. & PEÑA, E. D., 2002, Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: Future Directions. *Practical Assessment, Research and Evaluation 8* (4), 1–8.

KHARKHURIN, A. V., 2008, The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. Bilingualism: *Language and Cognition 11* (2), 225–243.

KHARKHURIN, A. V., 2009, The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and invented alien creatures tests. *Journal of Creative Behavior 43* (1), 59–71.

KHARKHURIN, A. V., 2010, Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism. 14*, 211–226.

KIBBEE, D. A., 1998, Presentation: Realism and idealism in language conflicts and their resolution. In D. A. KIBBEE (ed.), *Language Legislation and Linguistic Rights.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

KIM, K., RELKIN, N., LEE, K-M. & HIRSCH, J., 1997, Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature, Volume 388*, 10th July, 171–174.

KINDLER, A. L., 2002, *Survey of the States' Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services: 2000–2001 Summary Report.* Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs.

KING, K. A., 2001, *Language Revitalization Processes and Prospects*. Clevedon: Multilingual Matters.

KING, K. A. and HORNBERGER, N. H. (eds), 2008, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education . New York: Springer.

KING, K. A. & MACKEY, A., 2007, *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. New York: Collins.

KIRKNESS, V. J., 2002, The preservation and use of our languages: Respecting the natural order of the creator. In B. BURNABY & J. REYHNER (eds), Indigenous Languages Across the Community. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University Center for Excellence in Education.

KLINGNER, J. K., ARTILES, A.& BARLETTA, L., 2006, "English Language Learners Who Struggle With Reading". *Journal of Learning Disabilities 39* (2), 108–128.

KLINGNER, J. K. & HARRY, B., 2006, "The Special Education Referral and Decision-Making Process for English Language Learners: Child Study Team Meetings and Placement Conferences". *Teachers College Record 108* (11), 2247–2281.

KLINGNER, J. K., HOOVER, J. J. & BACA, L. M., 2008, *Why do English Language Learners Struggle with Reading? Distinguishing Language Acquisition from Learning Disabilities.* London: Sage.

KLOSS, H., 1977, *The American Bilingual Tradition.* Rowley, MA: Newbury House.

KLOSS, H., 1998, *The American Bilingual Tradition*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

KLOSS, H. & VERDOODT, A., 1969, *Research Possibilities on Group Bilingualism:* A Report. Québec: International Center for Research on Bilingualism.

KNIGHT, P. & SWANWICK, R., 1999, *The Care and Education of a Deaf Child*. Clevedon: Multilingual Matters.

KNIGHT, P. & SWANWICK, R., 2002, *Working with Deaf Pupils: Sign Bilingual Policy into Practice*. London: David Fulton.

KOLERS, P., 1963, Interlingual word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 2*, 291–300.

KORMOS, J., & KONTRA, E. H., 2008, *Language Learners with Special Needs*: An International Perspective. Bristol: Multilingual Matters.

KOSONEN, K., YOUNG, C. & MALONE, S., 2006, *Promoting Literacy in Multilingual Settings*. Bangkok: UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

KOWAL, M. & SWAIN, M., 1997, From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immer sion classroom? In R. K. JOHNSON & M. SWAIN (eds), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRASHEN, S., 1996, *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, CA: Language Education Associates.

KRASHEN, S., 1999, Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education. Portsmouth, NH: Heinemann.

KRASHEN, S., 2002, Developing academic language: Early L1 reading and later L2 reading. *International Journal of the Sociology of Language 155/156*, 143–151.

KRASHEN, S., 2004, *The acquisition of academic English by children in two-way programs: What does the research say?* Paper presented at the National

Association of Bilingual Education Conference, February 2004, Albuquerque, NM.

KRASHEN, S., TSE, L. and McQUILLAN, J., 1998, *Heritage Language Development.* Culver City, CA.: Language Education Associates.

KRAUSS, M., 1992, The world's languages in crisis. *Language 68*, 6–10.

KRAUSS, M., 1995, Language loss in Alaska, the United States and the World. *Frame of Reference (Alaska Humanities Forum) 6* (1), 2–5.

KRAUSS, M., 1998, The scope of the language endangerment crisis and recent response to it. In K. MATSUMARA (ed.*) Studies in Endangered Languages. Papers from the International Symposium on Endangered Languages*. Tokyo, November 18–20, 1995. Tokyo: Hituzi Syobo.

KRAUSS, M., 2000, *Statement by Michael E. Krauss, Director Emeritus, Alaska Native Language Center, University of Alaska Fairbanks, July 20, 2000*, at Hearing on S.2688, the Native American Languages Act Amendments Act of 2000.

KROLL, J. F., 2006, Adult bilingualism and bilingual development. In P. D. MCCARDLE & E. HOFF (eds). *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age.* Bristol: Multilingual Matters.

KROLL, J. F. & DE GROOT, A. M., 1997, Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. DE GROOT & J. F. KROLL, (eds), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

LADD, P., 2003, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

LADO, R., 1961, *Language Testing*. New York: McGraw Hill.

LAITIN, D.D., 1997, The cultural identities of a European State. *Politics and Society 25* (3), 277–302.

LAMBERT, B. E., 2008, *Family Language Transmission: Actors, Issues, Outcomes*. Frankfurt: Peter Lang.

LAMBERT, W. E., 1974, Culture and language as factors in learning and education. In F. E. ABOUD & R. D. MEADE (eds), Cultural Factors in Learning and Education. 5th Western Washington Symposium on Learning, Bellingham, Washington.

LAMBERT, W. E. & CAZABON, M., 1994, *Students' Views of the Amigos Program.* Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R., 1972, *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment.* Rowley, MA: Newbury House.

LANDRY, R., ALLARD, R. & THÉBERGE, R., 1991, School and family French ambiance and the bilingual development of Francophone Western Canadians. *Canadian Modern Language Review 47* (5), 878–915.

LANDRY, R. & BOURHIS, R. Y., 1997, Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology 16* (1), 23–49.

LANZA, E., 1997, *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective.* Oxford: Oxford University Press.

LANZA, E., 2007, Multilingualism and the family. In P. AUER & LI WEI (eds) *Handbook of Multilingualism Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.

LAOSA, L. M., 2000, *Non-language Characteristics of Instructional Services for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

LAPKIN, S., SWAIN, M. & SHAPSON, S., 1990, French immersion research agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Review 46* (4), 638–674.

LASAGABASTER, D., 2000, Three languages and three linguistic models in the Basque Country. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

LASAGABASTER, D., 2001, Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 22* (5), 401–425.

LAURÉN, C., 1994, Cultural and anthropological aspects of immersion. In Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition: From Canada to Europe. *Second European Conference 1994, Vaasa Finland, Issue 192*, pp. 21–26.

LAURÉN, C., 1997, Swedish immersion programs in Finland. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer.

LAURÉN, U., 1991, A creativity index for studying the free written production for bilinguals. *International Journal of Applied Linguistics 1* (2), 198–208.

LAURIE, S. S., 1890, *Lectures on Language and Linguistic Method in School.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEBRUN, N. & BAETENS BEARDSMORE, H., 1993, Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

LEE, J-W. & SCHALLERT, D. L., 1997, The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly 31* (4), 713–739.

LEE, T. & MCLAUGHLIN, D., 2000, Reversing Navajo language shift, revisited. In J. A. FISHMAN (ed) *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

LEIGH, I. W., 2009, *A Lens on Deaf Identities*. Oxford: Oxford University Press.

LEOPOLD, W. F., 1939–1949, *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguists' Record (4 volumes)*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

LEUNG, C., 2005, Mathematical vocabulary: Fixers of knowledge or points of exploration? *Language and Education 19* (2), 127–135.

LEWIS, E. G., 1977, Bilingualism and Bilingual Education: The Ancient World of the Renaissance. In B. SPOLSKY & R. L. COOPER (eds), *Frontiers of Bilingual Education.* Rowley, MA: Newbury House.

LEWIS, E. G., 1981, *Bilingualism and Bilingual Education.* Oxford: Pergamon.

LEWIS, M. P., 2009, *The Ethnologue* (16th Edition). Texas: SIL.

LEWIS, W. G., 2004, Addysg Gynradd Gymraeg: Trochi a Chyfoethogi Disgyblion, *Welsh Journal of Education 12* (2), 49–64.

LEWIS, W. G., 2008, Current challenges in bilingual education in Wales. In J. CENOZ & D. GORTER (eds) Multilingualism and Minority Languages: Achievements and Challenges in Education. *AILA Review, 21*. Amsterdam: Benjamins.

LI WEI, 2006, "Complementary Schools, Past, Present and Future". *Language and Education 20* (1), 76.

LI WEI, DEWAELE, J-M. & A. HOUSEN, A., 2002, Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism. In LI WEI, J-M. DEWAELE & A. HOUSEN (eds), *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter.

LI WEI, MILLER, N. & DODD, B., 1997, Distinguishing communicative difference from language disorder in bilingual children. *Bilingual Family Newsletter 14* (1), 3–4.

LI WEI, MILROY, L. & PON SIN CHING, 1992, A two-step sociolinguistic analysis of codeswitching and language choice: The example of a bilingual Chinese community in Britain. *International Journal of Applied Linguistics 2* (1), 63–86.

LI WEI & MOYER, M., 2008. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Oxford: Blackwell.

LI, G., 2006, "Biliteracy and Trilingual Practices in the Home Context: Case Studies of Chinese-Canadian Children". *Journal of Early Childhood Literacy 6* (3), 355–381.

LIN, A. M., 1996, Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics & Education 8* (1), 49–84.

LIN, A. M., 2006, "Beyond Linguistic Purism in Language-in-Education Policy and Practice: Exploring Bilingual Pedagogies in a Hong Kong Science Classroom". *Language and Education. 20* (3): 287–305.

LIN, J., 1997, Policies and practices of bilingual education for the minorities in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 18* (3), 193–205.

LINDHOLM, K. J., 987, *Directory of Bilingual Education Programs (*Monograph No. 8). Los Angeles: University of Southern California, Center for Language Education and Research.

LINDHOLM, K. J., 1991, Theoretical assumptions and empirical evidence for academic achievement in two languages. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences 13* (1), 3–17.

LINDHOLM, K. J., 1994, Promoting positive cross-cultural attitudes and perceived competence in culturally and linguistically diverse classrooms. In R. A. DEVILLAR, C. FALTIS & J. CUMMINS (eds), *Cultural Diversity in Schools: From Rhetoric to Practice.* Albany, NY: State University of New York Press.

LINDHOLM, K. J. & ACLAN, Z., 1991, Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilin gual/immersion programs. Journal *of Education 173* (2), 99–113.

LINDHOLM-LEARY, K. J., 2000, *Biliteracy for Global Society: An Idea Book on Dual Language Education.* Washington, DC: NCBE (see: http://www.ncbe.gwu.edu/).

LINDHOLM-LEARY, K. J., 2001, *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

LINDHOLM-LEARY, K. J., 2005, Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf.

LINDHOLM-LEARY, K. J. & BORSATO, G, 2006, Academic achievement. In F. GENESEE, K. J. LINDHOLM-LEARY, W. SAUNDERS & D. CHRISTIAN (eds), *Educating English Learners: A Synthesis of Empirical Evidence.* New York: Cambridge University Press.

LINDHOLM-LEARY, K. J. & GENESEE, F, 2010, Alternative Educational Programs for English Learners. In CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION, *'Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches'*. Sacramento: CDE Press.

LINQUANTI, R., 2001, *The Redesignation Dilemma: Challenges and Choices in Fostering Meaningful Accountability for English Learners*. Santa Barbara, CA: Linguistic Minority Research Institute, University of California.

LITTLEBEAR, R. E., 1996, Preface. In G. CANTONI (ed.) *Stabilizing Indigenous Languages.* Flagstaff: Northern Arizona University Press.

LITTLEBEAR, R. E., 1999, Some rare and radical ideas for keeping indigenous languages alive. In J. REYHNER, G. CANTONI, R. ST CLAIRE & E. PEARSONS YAZZIE (eds), *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University Press.

LO BIANCO, J., 2001, *Language and Literacy Policy in Scotland*. Stirling: Scottish CILT.

LO BIANCO, J., 2009, English at home in China: how far does the bond extend? In J. LO BIANCO, J. ORTON & G. YIHONG, (eds), *China and English: Globalisation and the Dilemmas of Identity.* Bristol: Multilingual Matters.

LO BIANCO, J., 2010, Language Policy and Planning. In N. H. HORNBERGER & S. L. MCKAY (eds), *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

LO BIANCO, J. & RHYDWEN, M., 2000, Is the extinction of Australia's indigenous languages inevitable? In J. A. FISHMAN (ed.) *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift, Revisited – A 21st Century Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

LOTHERINGTON, H., 1998, Trends and tensions in post-colonial language education in the South Pacific. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 1* (1), 65–75.

LOW, W. W. M. & LU, D., 2006, Persistent use of mixed code: An exploration of its functions in Hong Kong Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 9* (2), 181–204.

LUCAS, T., HENZE, R. & DONATO, R., 1990, Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six High Schools. *Harvard Educational Review 60* (3), 315–340.

LUCY, J. A., 1992, *Grammatical Categories and Cognition. A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUKMANI, Y. M., 1972, Motivation to learn and learning proficiency. *Language Learning 22,* 261– 273.

LUYKX, A., 2003, Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households. In R. BAYLEY & S. R. SCHECTER (eds), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies.* Clevedon: Multilingual Matters.

LYON, J., 1996, *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community.* Clevedon: Multilingual Matters.

LYONS, J. J., 1990, The past and future directions of Federal bilingual-education policy. In C. B. CAZDEN & C. E. SNOW (eds), *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 508, 119–134. London: Sage.

LYSTER, R., 2007, *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Language learning and language teaching. Amsterdam: John Benjamins.

LYSTER, R. & MORI, H., 2008, Instructional Counterbalance in Immersion Pedagogy. In T. W. FORTUNE, & D. J. TEDICK (eds). Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education. Clevedon: Multilingual Matters.

MACÍAS, R. F., 2000, The flowering of America: Linguistic diversity in the United States. In S. L. McKAY & S-L. C. WONG (eds), New Immigrants in the United States. Cambridge: Cambridge University Press.

MACINTYRE, P. D., BAKER, S. C., CLÉMENT, R. & CONROD, S., 2001, Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition 23,* 369–388.

MACKEY, W. F., 1970, A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals 3*, 596–608.
MACKEY, W. F., 1976, *Bilinguisme et Contact des Langues*. Paris: Klincksieck.
MACKEY, W. F., 1978, The importation of bilingual education models. In J. ALATIS (ed.), Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Education. Washington, DC: Georgetown University Press.
MACKEY, W. F., 1991, Language diversity, language policy and the sovereign state. *History of European Ideas 13*, 51–61.
MACNAB, G. L., 1979, Cognition and bilingualism: An analysis of studies. *Linguistics 17*, 231–255.
MACNEIL, M. M., 1994, Immersion programmes employed in Gaelic-medium units in Scotland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 15* (2 & 3), 245–252.
MACSWAN, J., 2000, The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences 22* (1), 3–45.
MACSWAN, J. & ROLSTAD, K., 2003, Linguistic diversity, schooling and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In C. B. PAULSTON & G. R. TUCKER (eds.) *Sociolinguistics:* The Essential Readings. Oxford: Blackwell.
MAHER, J., 1997, Linguistic minorities and education in Japan. *Educational Review 49* (2), 115–127.
MAHON, M. & CRUTCHLEY, A., 2006, Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language (EAL) on the British Picture Vocabulary Scales II,BPVS II, *Child Language Teaching and Therapy 22*, 333–353.
MAHONEY, K. S., THOMPSON, M. S., & MACSWAN, J., 2005, The Condition of English Language Learners in Arizona: 2005. Tempe, AZ: Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University. http://epsl.asu.edu/aepi/Report/EPSL-0509-110-AEPI.pdf.
MAILLAT, D. & SERRA, C., 2009, "Immersion Education and Cognitive Strategies: Can the Obstacle Be the Advantage in a Multilingual Society?" *International Journal of Multilingualism 6* (2), 186–206.
MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. (eds.) 2007, *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
MALAKOFF, M., 1992, Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In R. J. HARRIS (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
MALDONADO, J. A., 1994, Bilingual special education: Specific learning disabilities in language and reading. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students 14*, 127–147.
MALHERBE, E. C., 1946, *The Bilingual School*. London: Longman.

MANEVA, B. & GENESEE, F., 2002, Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition. In B. SKARABELA, S. FISH & A. DO (eds), BUCLD 26: *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development, Volume 1*, 383–392. Somerville, MA: Cascadilla Press.

MANGUBHAI, F., 2002, Language-in-education policies in the South Pacific: Some possibilities for consideration. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (6), 490–511.

MANN, C. C., 2000, Reviewing ethnolinguistic vitality: The case of Anglo-Nigerian Pidgin. *Journal of Sociolinguistics 4* (3), 458–474.

MANZER, K., 1993, Canadian immersion: Alive and working well in Finland. *Language and Society 44*, 16–17.

MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D. B. & SNOW, C. E., 2000, Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly 34* (1), 9–34.

MARSH, D, 2008, Language awareness and CLIL. In J. CENOZ & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer.

MARTÍ, F., ORTEGA, P. et al., 2005, *Words and Worlds. World Languages Review.* Clevedon: Multilingual Matters.

MARTIN, D., 1997, Towards a new multilingual language policy in South Africa. *Educational Review 49* (2), 129–139.

MARTIN, D., 2009, *Language Disabilities in Cultural and Linguistic Diversity.* Bristol: Multilingual Matters.

MARTIN-JONES, M., 2000, Bilingual classroom interaction: *A review of recent research. Language Teaching 33* (1), 1–9.

MARTIN-JONES, M. & JONES, K., 2000, Introduction: Multilingual literacies. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MARTIN-JONES, M. & ROMAINE, S., 1986, Semilingualism: A half baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics 7* (1), 26–38.

MARTIN-JONES, M. & SAXENA, M., 2003, Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 6* (3 & 4), 267–282.

MARTÍNEZ, M. A., 1993, *Draft United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples:* Draft Resolution. Geneva: United Nations.

MÄSCH, N., 1994, The German model of bilingual education. In R. KHOO, U. KREHER & R. WONG (eds), *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities*. Clevedon: Multilingual Matters.

MASHIE, S. N., 1995, *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University.

MATTHEWS, T., 1979, *An Investigation Into the Effects of Background Characteristics and Special Language Services on the Reading Achievement and*

English Fluency of Bilingual Students. Seattle, WA: Seattle Public Schools, Department of Planning.

MAY, S., 1996, Indigenous language rights and education. In C. MODGIL, S. MODGIL & J. LYNCH (eds), *Education and Development: Tradition and Innovation* (Volume 1). London: Cassell.

MAY, S., 2000, Uncommon languages: The challenges and possibilities of minority language rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 21* (5), 366–385.

MAY, S., 2001, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Longman.

MAY, S., 2004, Maori-medium education in Aotearoa/New Zealand. In J. W. TOLLEFSON & A. B. M. TSUI (eds), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

MAY, S., 2008, Language education, pluralism and citizenship. In S. A. MAY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition*, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer.

MAY, S. & HILL, R., 2004, Bilingual education in Aotearoa/New Zealand: At the crossroad. In K. MCALISTER, K. ROLSTAD & J. MACSWAN (eds), ISB4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

MAY, S., HILL, R. & TIAKIWAI, S., 2004, *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice.* New Zealand: Ministry of Education.

MAYER, C., & LEIGH, G., 2010, The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13* (2), 175–186.

MCCARTY, T.L., 1997, American Indian, Alaska Native, and Native Hawai'ian bilingual education. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), Bilingual *Education.* Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer.

MCCARTY, T. L., 1998, Schooling, resistance, and American Indian languages. *International Journal of the Sociology of Language 132*, 27–41.

MCCARTY, T. L., 2002a, Bilingual/bicultural schooling and indigenous students: A response to Eugene García. *International Journal of the Sociology of Language 155/156*, 161–174.

MCCARTY, T. L., 2002b, Between possibility and constraint: Indigenous language education, planning, and policy in the United States. In J. W. TOLLEFSON (ed.) *Language Policies in Education*: Critical Issues. Mahwah, NJ: Erlbaum.

MCCARTY, T. L., 2003, Revitalising indigenous languages in homogenizing times. *Comparative Education 39* (2), 147–163.

MCCARTY, T. L., 2004, Dangerous difference: A critical-historical analysis of language education policies in the United States. In J. W. TOLLEFSON &

A. B. M. TSUI (eds), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

MCCARTY, T. L., 2008a, Language education planning and policies by and for indigenous peoples. In S. A. MAY & N. H. HORNBERGER (eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer.

MCCARTY, T. L., 2008b, Bilingual Education by and for American Indians, Alaska Natives and Native Hawai'ians. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

MCCARTY, T. L., 2008c, "Native American Languages as Heritage Mother Tongues". *Language, Culture and Curriculum 21* (3), 201–225.

MCCARTY, T. L., 2009, empowering indigenous languages-what can be learned from Native American experiences? In A. K. MOHANTY, M. PANDA, R. PHILLIPSON & T. SKUTNABB-KANGAS (eds) Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local . New Delhi: Orient BlackSwan.

MCCARTY, T. L., forthcoming, Language Planning and Policy in Native America: A Critical Social Cultural Approach. Bristol: Multilingual Matters.

MCCARTY, T. L. & BIA, F., 2002, A Place To Be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MCCARTY, T. L. & WATAHOMIGIE, L. J., 1999, Indigenous community-based language education in the USA. In S. MAY (ed.), *Indigenous Community-Based Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

MCCARTY, T. L. & WYMAN, L., 2009, Indigenous Youth and Bilingualism Theory, Research, Praxis. *Journal of Language Identity and Education 8* (5), 279–290.

MCCONNELL, B., 1980, *Effectiveness of individualized bilingual instruction for migrant students.* Unpublished PhD dissertation, Washington State University.

MCGINNIS, S, 2008, From mirror to compass: the Chinese heritage language education sector in the United States. In D. BRINTON, O. KAGAN, & S. BAUCKUS (eds), *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York: Routledge.

MCGROARTY, M. E., 1990, Bilingualism in the workplace. Annals of the American Academy of Political and Social Science 511, 159–179.

MCGROARTY, M. E., 1997, Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures. In W. EGGINGTON & H. WREN (eds), Language Policy: Dominant English, Pluralist Challenges. Philadelphia: John Benjamins.

MCGROARTY, M. E., 2002, Language Uses in Professional Contexts. In R. B. KAPLAN (ed.) The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

MCGROARTY, M. E., 2010, Language and Ideologies. In N. H. HORNBERGER & S. MCKAY, S. (eds), *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

MCGROARTY, M. E. & URZUA, A., 2008, The Relevance of Bilingual Proficiency in U.S. Corporate Settings. In D. BRINTON, O. KAGAN, & S. BAUCKUS. Heritage Language Education: A New Field Emerging. New York: Routledge.

MCKAY, P., DAVIES, A., DEVLIN, B., CLAYTON, J., OLIVER, R. & ZAMMIT, S. 1997, *The Bilingual Interface Project Report*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

MCKAY, S. L., 1988, Weighing educational alternatives. In S. L. McKAY & S. C. WONG (eds), Language Diversity: Problem or Resource? New York: Newbury House.

MCKAY, S. L., 2010, English as an International Language. In N. H. HORNBERGER & S. L. MCKAY (eds), *Sociolinguistics and Language Education.* Bristol: Multilingual Matters.

MCKAY, S. L. & WONG, S-L. C. (eds), 2000, *New Immigrants in the United States. Cambridge*: Cambridge University Press.

MCKENDRY, E., 2007, "Minority-Language Education in a Situation of Conflict: Irish in English-Medium Schools in Northern Ireland". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10* (4), 394–409.

MCKINNIE, M. P. & PRIESTLY, T., 2004, Telling tales out of school: Assessing linguistic competence in minority language fieldwork. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 25* (1), 24–40.

MCLEAY, H., 2003, The relationship between bilingualism and the performance of spatial tasks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 6* (6), 423–438.

MCNAMARA, T. F., 1996, *Measuring Second Language Performance.* London: Longman.

MCNAMARA, T. F., 2003, *Looking back, looking forward: Rethinking Bachman. Language Testing 20* (4), 466–473.

MCQUILLAN, J. & TSE, L., 1995, Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition and literacy. *Language and Education 9* (3), 195–215.

MCQUILLAN, J. & TSE, L., 1996, Does research matter? An analysis of media opinion on bilingual education, 1984–1994. *Bilingual Research Journal 20* (1), 1–27.

MECHELLI, A., CRINION, J. T., NOPPENEY, U., O'DOHERTY, J., ASHBURNER, J., FRACKOWIAK, R. S. & PRICE, C. J., 2004, *Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain.* Nature, 431, 757 (14 October 2004).

MEHLER, J., JUSCZYK, P., LAMBERTZ, G., HALSTED, N. BERTONCINI, J., AMIEL-TISON, C., 1988, A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition 29*, 143–178.

MEISEL, J. M., 2004, The bilingual child. In T. K. BHATIA & W. C. RITCHIE (eds), *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.

MEJÍA, A-M. DE, 2002, *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

MENÉNDEZ, B., 2010, Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in Sign Bilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13.*

MENKEN, K., 2008a, *English Learners Left Behind: Standardized Testing as Language Policy.* Clevedon: Multilingual Matters.

MENKEN, K., 2008b, High-stakes tests as de facto language education policies. In E. G. SHOHAMY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment. New York: Springer.

MENKEN, K., 2009, "No Child Left Behind and its Effects on Language Policy". *Annual Review of Applied Linguistics 29*, 103–117.

MENKEN, K., 2011, The Long-Term Impact of Subtractive Schooling in the Educational Experiences of Secondary English Language Learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, in press.*

MENKEN, K. & BARRON, V., 2002, *What are the characteristics of the bilingual education and ESL shortage?* AskNCELA No. 14. Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs.

MENYUK, P. & BRISK, M.E., 2005, *Language Development and Education: Children with Varying Language Experiences*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

MERCER, J. R., 1973, *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley, CA: University of California Press.

MET, M., 1998, Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

MET, M. & LORENZ, E. B., 1997, Lessons from US immersion programs: Two decades of experience. In R. K. JOHNSON & M. SWAIN (eds), *Immersion Education: International Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

MEYER, M. M. & FIENBERG, S. E., 1992, *Assessing Evaluation Studies*: The Case of Bilingual Education Strategies. Washington, DC: National Academy Press.

MICHAEL, E. B. & GOLLAN, T. H., 2005, Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J. F. KROLL & A. M. DE GROOT (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

MIGUEL, G. S., 2004, *Contested Policy:* The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States 1960–2001. Denton, TX: University of North Texas Press.

MILLER, K. R., 2008, “American Sign Language: Acceptance at the University Level”. *Language, Culture and Curriculum 21* (3), 226–234.

MILLS, J., 2004, Mothers and mother tongue: Perspectives on self-construction by mothers of Pakistani heritage. In A. PAVLENKO & A. BLACKLEDGE (eds), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

MILLS, J., 2006, “Talking about silence: Gender and the construction of multilingual identities”. *International Journal of Bilingualism 10* (1), 1–16.

MILLS, K. A., 2009, “Multiliteracies: Interrogating competing discourses”. *Language and Education 23* (2), 103–116.

MITCHELL, D. E., DESTINO, T., KARAM, R. T. & COLÓN-MUÑIZ, A., 1999, Changes in educational policy: The politics of bilingual education. *Educational Policy 13* (1), 86–103.

MOHAN, B., 2001, The second language as a medium of learning. In B. MOHAN, C. LEUNG & C. DAVISON, *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman.

MOHANTY, A. K., 1994, *Bilingualism in a Multilingual Society: Psycho-Social and Pedagogical Implications*. Mysore, India: Central Institute of Indian Languages.

MOHANTY, A. K., PANDA, M., PHILLIPSON, R. & SKUTNABB-KANGAS., T. (eds), 2009, *Multilingual Education for Social Justice:* Globalising the Local. New Delhi: Orient BlackSwan.

MOHD-ASRAF, R., 2005, English and Islam: A clash of civilizations? *Journal of Language, Identity, and Education 4* (2), 103–118.

MOJE, E. B., 2008, Everyday funds of knowledge and school discourses. In M. MARTIN-JONES, A-M DE MEJÍA & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education. New York: Springer.

MOLL, L. C., 1992, Bilingual classroom studies and community analysis. *Educational Researcher 21* (2), 20–24.

MOLL, L. C., 2001, The diversity of schooling: A cultural-historical approach. In M. REYES & J. HALCÓN (eds), *The Best for Our Children*: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students. New York: Teachers College Press.

MONTECEL, M. R. & CORTEZ, J. D., 2002, Successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in bilingual education at the national level. *Bilingual Research Journal 26* (1), 1–10.

MONTRUL, S., 2008, *Incomplete Acquisition in Bilingualism*: Re-examining the Age Factor. Amsterdam: John Benjamins.

MORALES, R. & BONILLA, F., 1993, *Latinos in a Changing US Economy*. London: Sage.

MORGAN, B., 2004, Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 172–188.

MORISON, S. H., 1990, A Spanish–English dual-language program in New York City. In C. B. CAZDEN & C. E. SNOW (eds), *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 508, 160–169. London: Sage.

MORRIS, D., 1992, The effects of economic changes on Gwynedd society. In L. DAFIS (ed.), *Lesser Used Languages: Assimilating Newcomers*. Carmarthen, Wales: Joint Working Party on Bilingualism in Dyfed.

MORRIS, D. & JONES, K., 2007. Minority Language Socialisation within the Family: Investigating the Early Welsh Language Socialisation of Babies and Young Children in Mixed Language Families in Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 28*, 6, 484–501.

MORRIS, D. & JONES, K., 2008, Language Socialization in the Home and Minority Language Revitalization in Europe. In P. DUFF & N. H. HORNBERGER (eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 8: Language Socialization. New York: Springer.

MORRISON, S., 2001, *9/11 Brings U.S. Defense Language Needs Into Focus.* Washington DC: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/resources/archive/langlink/1201.html

MOSCHKOVICH, J., 2007, Using Two Languages When Learning Mathematics. *Educational Studies in Mathematics. 64* (2) 121–144.

MOSELEY, C. & ASHER, R. E., 1994, *Atlas of the World's Languages* . London: Routledge.

MOSES, M. S., 2000, Why bilingual education policy is needed: A philosophical response to critics. *Bilingual Research Journal 24* (4), 333–354.

MÜHLHÄUSLER, P., 2002, Ecology of languages. In R.B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

MULLER, A. & BAETENS BEARDSMORE, H., 2004, Multilingual interaction in plurilingual classes – European School practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (1), 24–42.

MUÑOZ, C., 2000, Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe*: The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters.

MUYSKEN, P., 2000, *Bilingual Speech*: A typology of Code-mixing. Cambridge: Cambridge University Press.

MYERS-SCOTTON, C., 1972, *Choosing a Lingua Franca in an African Capital*. Edmonton, Champaign (IL): Linguistic Research.

MYERS-SCOTTON, C., 1992, Comparing codeswitching and borrowing. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 13* (1 & 2), 19–39.

MYERS-SCOTTON, C., 1993, *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford, New York: Oxford University Press.

MYERS-SCOTTON, C., 1997, Code-switching. In F. COULMAS (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

MYERS-SCOTTON, C., 2002, *Contact Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MYERS-SCOTTON, C. & URY, W., 1977, Bilingual strategies: The social functions of code-switching. *Linguistics 193*, 5–20.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, 1966, *The Invisible Minority* …Pero no Vencibles: Report of the NEA-Tucson Survey on the Teaching of Spanish to the Spanish-Speaking. Washington, DC: Department of Rural Education, National Education Association.

NATIONAL READING PANEL, 2000, *Teaching Children to Read*: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

NAVÉS, T., 2009, Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. In Y. RUIZ DE ZAROBE & R. M. JIMÉNEZ CATALÁN (eds) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

NETTEN, J. & GERMAIN, C., 2004, Theoretical and research foundations of intensive French. *The Canadian Modern Language Review 60* (3), 275–294.

NETTLE, D. & ROMAINE, S., 2000, *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages.* Oxford: Oxford University Press.

NEWCOMBE, L. P., 2007, *Social Context and Fluency in L2 Learners*: The Case of Wales. Clevedon: Multilingual Matters.

NICHOLLS, C., 2005, Death by a thousand cuts: Indigenous language bilingual education programmes in the Northern Territory of Australia, 1972–1998. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8* (2 & 3), 160–177.

NICOLADIS, E., 1998, First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition 1*, 105–116.

NICOLADIS, E. & GENESEE, F., 1996, Word awareness in second language learners and bilingual children. *Language Awareness 5* (2), 80–90.

NICOLADIS, E. & GENESEE, F., 1997, Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology 21* (4), 258–270.

NORTON, B., 2000, *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.

NORTON, B. & TOOHEY, K., 2002, Identity and language learning. In R. B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

NUFFIELD FOUNDATION, 2000, *Languages: The Next Generation*: The Final Report and Recommendations of The Nuffield Languages Inquiry. London: Nuffield Foundation.

Ó GLIASÁIN, M., 1996, *The Language Question in the Census of the Population*. Dublin: Linguistics Institute of Ireland.

Ó MURCHÚ, 2003, Gaelic-medium education in the Republic of Ireland. In M. SCOTT & R. NÍ BHAOILL (eds), *Gaelic-medium education in the Republic of Ireland.* Gaelic-medium Education Provision: Northern Ireland, the Republic of Ireland, Scotland and the Isle of Man. Belfast: Cló Ollsciol na Banríona.

Ó RIAGÁIN, P., 1997, *Language Policy and Social Reproduction*: Ireland 1893–1993. Oxford: Oxford University Press.

Ó RIAGÁIN, P., 2000, Irish language production and reproduction 1981–1996. In J. A. FISHMAN, (ed.), *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

OCHSE, E., 2001, EFL with adult deaf students: Two cultures, two approaches. In G. CORTESE & D. HYMES (eds), 'Languaging' in and Across Human Groups Perspectives on Difference and Asymmetry. Genova, Italy: Tilgher. (*Textus (English Studies in Italy), 14*, 447–472).

OKA, H., 1994, Studies on bilingualism and their implication in Japan. In R. M. BOSTWICK (ed.), *Immersion Education International Symposium*. Report on Second Language Acquisition Through Content-based Study: An Introduction to Immersion Education. Numazu, Japan: Katoh Gakuen.

OKITA, T., 2002, *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice, and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: John Benjamins.

OLLER, D. K. & EILERS, R. E. (eds), 2002, *Language and Literacy in Bilingual Children.* Clevedon: Multilingual Matters.

OLLER, J. W., 1979, *Language Tests at School.* London: Longman.

OLLER, J. W., 1982, Evaluation and testing. In B. HARTFORD, A. VALDMAN & C. FOSTER (eds), *Issues in International Bilingual Education*. New York: Plenum Press.

OLLER, J. W. & PERKINS, K., 1980, *Research in Language Testing*. Rowley, MA: Newbury House.

ORELLANA, M. F., EK, L., & HERNÁNDEZ, A., 1999, Bilingual education in an immigrant community: Proposition 227 in California. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 2* (2), 114–130.

ORTIZ, A. A., 2002, Prevention of school failure and early intervention for English Language Learners. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs.* Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

ORTIZ, A. A. & YATES, J. R., 2002, Considerations in the assessment of English Language Learners referred to special education. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational*

Needs. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

OSTLER, N., 2005. *Empires of the Word: A Language History of the World*. New York: HarperCollins Publishers.

OTHEGUY, R., 1982, Thinking about bilingual education: A critical appraisal. *Harvard Educational Review 52* (3), 301–314.

OTHEGUY, R. & OTTO, R., 1980, The myth of static maintenance in bilingual education. *Modern Language Journal 64* (3), 350–356.

OVANDO, C. J., 1990, Essay review: Politics and pedagogy: The case of bilingual education. *Harvard Educational Review 60* (3), 341–356.

OVANDO, C. J., 2003, Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal 27* (1), 1–24.

OVANDO, C. J., COLLIER, V. P. & COMBS, M. C., 2003, *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edn). New York: McGraw Hill.

PAKIR, A., 1994, Making bilingualism work: Developments in bilingual education in ASEAN. In R. KHOO, U. KREHER & R. WONG (eds), *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities*. Clevedon: Multilingual Matters.

PANAYIOTOU, A., 2004, Bilingual emotions: The untranslatable self. *Estudios de Sociolinguistica 5* (1), 1–19.

PANAYIOTOU, A., 2006, Translating guilt: An endeavor of shame in the Mediterranean? In A. PAVLENKO, (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.

PARADIS J., CRAGO, M.B., GENESEE, F. & RICE, M., 2003, "French-English bilingual children with SLI: how do they compare with their monolingual peers?" *Journal of Speech, Language, and Hearing Research 46* (1), 113–27.

PARADIS, M., 2000, The neurolinguistics of bilingualism in the next decades. *Brain and Language 71*, 178–180.

PARADIS, M., 2004, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

PARRISH, T. B., LINQUANTI, R., MERICKEL, A., QUICK, H. E., LAIRD, J. & ESRA, P., 2002, *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners*, K-12: Year 2 Report. Palo Alto, CA: American Institutes for Research, and San Francisco: WestEd.

PAULSTON, C. B., 1980, *Bilingual Education*: Theories and Issues. Rowley, MA: Newbury House.

PAULSTON, C. B., 1992, Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.

PAULSTON, C. B., 1994, *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Amsterdam: John Benjamins.

PAULSTON, C. B., 1997, Language policies and language rights. *Annual Review of Anthropology 26*, 73–85.

PAVLENKO, A., 1999, New approaches to concepts in bilingual memory. Bilingualism: *Language and Cognition 2* (3), 209–230.
PAVLENKO, A., 2000, What's in a concept? *Bilingualism: Language and Cognition 3* (1), 31–36.
PAVLENKO, A., 2001a, Bilingualism, gender, and ideology. *International Journal of Bilingualism 5* (2), 117–151.
PAVLENKO, A., 2001b, 'In the world of the tradition, I was unimagined': Negotiation of identities in cross cultural autobiographies. *International Journal of Bilingualism 5* (3), 317–344.
PAVLENKO, A., 2002a, Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A., 2002b, Emotions and the body in Russian and English. Pragmatics *and Cognition, 10*, 201–236.
PAVLENKO, A., 2003a, 'I never knew I was a bilingual': Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education 2* (4), 251–268.
PAVLENKO, A., 2003b, The making of an American: Negotiation of identities at the turn of the twentieth century In A. PAVLENKO & A. BLACKLEDGE (eds) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A., 2004, 'Stop doing that, Ia Komu Skazala': Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 25* (2 & 3), 179–203.
PAVLENKO, A., 2005a, Bilingualism and thought. In J. F. KROLL & A. M. DE GROOT (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press
PAVLENKO, A., 2005b, *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
PAVLENKO, A. (ed.), 2006, *Bilingual Minds Emotional Experience, Expression, and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A., 2008a, *Multilingualism in Post-Soviet Countries*. Bristol: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A., 2008b, Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. Bilingualism: *Language and Cognition 11*, 147–164.
PAVLENKO, A. (ed.), 2009, *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A. (ed.), 2010, *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
PAVLENKO, A. & DRIAGINA, V., 2007, Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal 19*(2), 213–234.
PAVLENKO, A. & LANTOLF, J. P., 2000, Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. LANTOLF (ed.)

Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

PAVLENKO, A. & PILLER, I., 2001, New directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender. In A. PAVLENKO, A. BLACKLEDGE, I. PILLER & M. TEUTSCH-DWYER (eds) *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin: Mouton De Gruyter.

PEAL, E. & LAMBERT, W. E., 1962, The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs 76* (27), 1–23.

PEARSON, B. Z., 2008, *Raising a Bilingual Child: A Step-by-Step Guide for Parents.* New York: Living Language.

PEER, L, & REID, G. (eds), 2000, *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*: A Challenge for Educators. London: David Fulton.

PELLERANO, C. & FRADD, S.H., 1998, *Coral Way Elementary School: A Success Story in Bilingualism and Biliterac*y. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

PENNYCOOK, A., 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language.* New York: Longman.

PENNYCOOK, A. & MAKONI, S., 2005, The modern mission: The language effects of Christianity. *Journal of Language, Identity, and Education 4* (2), 137–156.

PÉREZ, B. & TORRES-GUZMÁN, M., 1996, *Learning in Two Worlds*: An Integrated Spanish/English Biliteracy Approach (2nd edn). New York: Longman.

PERLMANN, J., 1990, Historical legacies: 1840–1920. In C. B. CAZDEN & C. E. SNOW (eds), *English Plus: Issues in Bilingual Education*. London: Sage.

PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. & FREDERICKSON, N., 2004, Emotional intelligence. *The Psychologist 17* (10), 574–577.

PEYTON, J. K., RANARD, D. A. & MCGINNIS, S., 2001, Charting a new course: Heritage language education in the United States. In J. K. PEYTON, D. A. RANARD & S. MCGINNIS (eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.

PHILLIPSON, R., 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

PHILLIPSON, R., 2003, *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

PILLER, I., 2001, Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüistica 2* (1), 61–80.

PILLER, I., 2002, *Bilingual Couples Talk*: The Discursive Construction of Hybridity. Amsterdam: John Benjamins.

PINTNER, R. & ARSENIAN, S., 1937, The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment. *Journal of Educational Research 31*, 255–263.

POPLACK, S. & MEECHAN, M., 1998, Introduction: How languages fit together in codeswitching. *International Journal of Bilingualism 2* (2), 127–138.

PORTES, A. & HAO, L., 1998, E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education 71* (October), 269–294.

PORTES, A. & HAO, L., 2002, *The Price of Uniformity*: Language, Family, and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation. Princeton University: The Center for Migration and Development.

PORTOCARRERO, J. S., BURRIGHT, R. G. & DONOVICK, P. J., 2007, Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology 22*, 415–422.

POTOWSKI, K., 2007, *Language and Identity in a Dual Immersion School.* Clevedon: Multilingual Matters.

POWERS, S. & GREGORY, S., 1998, *The Educational Achievements of Deaf Children.* London: Department for Education and Employment.

POWERS, S., GREGORY, S., LYNAS, W., MCCRACKEN, W., WATSON, L., BOULTON, A. & HARRIS, D., 1999, *A Review of Good Practice in Deaf Education*. London: Royal National Institute for Deaf People.

PREECE, S. & MARTIN, P. W. (eds), 2010, Special Issue: Imagining higher education as a multilingual space. *Language and Education, 24* (1), 1–79.

PROCTOR, P., 2003, *Degree of bilingualism and English reading achievement.* Paper presented at the Fourth Symposium on Bilingualism, Arizona State University, April 2003.

PURPURA, J. E., 2008, Assessing communicative language ability: models and their components. In E. G. SHOHAMY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment. New York: Springer.

QUAY, S., 2001, Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

QUAY, S., 2010, Introduction: data-driven insights from trilingual children in the making. *International Journal of Multilingualism, 7* (4), 2.

QUEZADA, M., WILEY, T. G. & RAMIREZ, J. D., 1999, How the reform agenda shortchanges English learners. *Educational Leadership 57* (4), 57–61.

RAGUENAUD, V., 2009, *Bilingual by Choice:* Raising Kids in Two (or more!) Languages. Boston: Nicholas Brealey.

RAHMAN, T., 2005, The Muslim response to English in South Asia: With special reference to inequality, intolerance and militancy. *Journal of Language, Identity, and Education 4* (2), 119–136.

RAMANATHAN, V., 2005, *The English-Vernacular Divide: Postcolonial Language Politics and Practice.* Clevedon: Multilingual Matters.

RAMÍREZ, J. D., 1992, Executive summary. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 1–62.

RAMÍREZ, J. D. & MERINO, B. J., 1990, Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs. In

R. JACOBSON & C. FALTIS (eds), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.

RAMÍREZ, J. D., WILEY, T. G., DE KLERK, G., LEE, E. & WRIGHT, W.E. (eds), 2005, *Ebonics: The Urban Education Debate* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

RAMÍREZ, J. D., YUEN, S. D. & RAMEY, D. R., 1991, *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Programs for Language-minority Children*. Report Submitted to the US Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International.

RAMOS, J., 2002, *No Borders: A Journalist's Search for Home*. New York: HarperCollins.

RAMPTON, B., 1995, Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialization. *Pragmatics 5* (4), 485–513.

RASSOOL, N., 2008, Language policy and education in Britain. In S. A. MAY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer.

RAU, C., 2008, Assessment in indigenous language programmes. In E. G. SHOHAMY & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment. New York: Springer.

REBUFFOT, J., 1993, *Le Point sur L'Immersion au Canada*. Anjou, Québec: Centre êducatif et Culturel.

REID, S., 1993, *Lament for a Nation: The Life and Death of Canada's Bilingual Dream.* Vancouver: Arsenal Pulp Press.

RESNICK, M. C., 1993, ESL and language planning in Puerto Rican education. *TESOL Quarterly 27* (2), 259–275.

REYHNER, J. & EDER, J., 2004, *American Indian Education*: A History . Norman: University of Oklahoma Press.

REYHNER, J. & TENNANT, E., 1995, Maintaining and renewing native languages. *Bilingual Research Journal 19* (2), 279–304.

REYNOLDS, A. G., 1991, The cognitive consequences ilingualism. In A. G. REYNOLDS (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

REYNOLDS, D. J., BELLIN, W., AB IEUAN, R., 1998, *A Competitive Edge: Why Welsh Medium Schools Perform Better*. Cardiff: Institute of Welsh Affairs.

RHEE, J., 1999, Theories of citizenship and their role in the bilingual education debate. *Columbia Journal of Law and Social Problems 33* (1), 33–83.

RHODES, R. L., OCHOA, S. H. & ORTIZ, S. O., 2005, *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students:* A Practical Guide. New York: Guilford Press.

RICCIARDELLI, L. A., 1992, Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior 26* (4), 242–254.

RICENTO, T., 2009, Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the US. In M. R. SALABERRY (ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US*. Bristol: Multilingual Matters.

RILEY, R. W., 1998, *Helping All Children Learn English*. Washington, DC: US Department of Education.

RIVERA, C. (ed.), 1984, *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.

RIVERA, C., & COLLUM, E. (eds.), 2006, *State Assessment Policy and Practice for English Language Learners.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ROBERTS, C., 1985, *Teaching and learning commitment in bilingual schools*. Unpublished PhD thesis, University of Wales.

ROBERTS, D., 2009, *Bangor University 1884–2009*. Cardiff: University of Wales Press.

ROBERTS, G., 1994, Nurse/patient communication within a bilingual health care setting. *British Journal of Nursing 3* (2), 60–67.

ROBERTS, P. M., 2007, Stuttering in Bilinguals. In A. ARDILA & E. RAMOS (eds), *Speech and Language Disorders in Bilinguals.* New York: Nova Science Publishers.

ROBSON, A., 1995, The assessment of bilingual children. In M. K. VERMA, K. P. CORRIGAN & S. FIRTH. (eds), *Working with Bilingual Children.* Clevedon: Multilingual Matters.

RODRIGUEZ-FORNELLS, A., VAN DER LUGT, A., ROTTE, M., BRITTI, B., HEINZE, H-J. & MUNTE, T. F., 2005, Second language interferes with word production in fluent bilinguals: Brain potential and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience 17*, 422– 433.

ROGERS, C. L., LISTER, J. J., FEBO, D. M., BESING, J. M. & ABRAMS, H. B., 2006, Effects of bilingualism, noise, and reverberation on speech perception by listeners with normal hearing. *Applied Psycholinguistics 27*, 465–485.

ROLSTAD, K. MAHONEY, K.S. & GLASS, G.V., 2005, Weighing the evidence: A meta analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal 29* (1), 43–67.

ROMAINE, S., 1995, *Bilingualism* (2nd edn). Oxford: Basil Blackwell.

ROMAINE, S., 2000a, *Language in Society*: An Introduction to Sociolinguistics (2nd edn). Oxford: Oxford University Press.

ROMAINE, S., 2000b, Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements. *Estudios de Sociolingüística 1* (1), 13–26.

ROMAINE, S., 2002, Can stable diglossia help to preserve endangered languages? *International Journal of the Sociology of Language 157*, 135–140.

RONJAT, J., 1913, *Le Developpement du Langage Observe Chez un Enfant Bilingue*. Paris: Champion.

ROSENTHAL, R., 1966, *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton-Century-Crofts.

ROSSELL, C.H., 1992, Nothing matters?: A critique of the Ramirez et al. longitudinal study of instructional programs for language-minority children. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 159–186.

ROSSELL, C. H. & BAKER, K. A., 1996, The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English 30* (1), 7–74.

RUBDY, R., 2008, Language Planning Ideologies, Communicative Practices and their Consequences. In M. MARTIN-JONES, A-M DE MEJÍA & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education. New York: Springer.

RUBINYI, S., 2006, *Natural Genius: The Gifts of Asperger's Syndrome.* Philadelphia: Jessica Kingsley.

RUEDA, R., 1983, Metalinguistic awareness in monolingual and bilingual mildly retarded children. *NABE Journal 8*, 55–68.

RUEDA, R. & WINDMUELLER, M. P., 2006, "English Language Learners, LD, and Overrepresentation". *Journal of Learning Disabilities 39* (2), 99–107.

RUIZ DE ZAROBE, Y. & JIMÉNEZ CATALÁN, R. M., 2009, *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

RUIZ, R., 1984, Orientations in language planning. *NABE Journal 8* (2), 15–34.

RUMBERGER, R. W., CALLAHAN, R. M. & GÁNDARA, P., 2003, Has Proposition 227 reduced the English learner achievement gap? *UCLMRI Newsletter 13* (1), 1–2.

SAER, D. J., 1922, An inquiry into the effect of bilingualism upon the intelligence of young children. *Journal of Experimental Pedagogy 6*, 232–240 and 266–274.

SAER, D. J., 1923, The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology 14*, 25–38.

SAER, D. J., SMITH, F. & HUGHES, J., 1924, *The Bilingual Problem*. Wrexham: Hughes and Son.

SALABERRY, M. R., 2009a, Language allegiances. In M. R. SALABERRY (ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US*. Bristol: Multilingual Matters.

SALABERRY, M. R., 2009b, Bilingual education: assimilation, segregation and integration. In M. R. SALABERRY (ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US.* Bristol: Multilingual Matters.

SALE, L., SLIZ, L. & PACINI-KETCHABAW, V., 2003, Creating an inclusive climate for newly arrived students. In S. R. SCHECTER & J. CUMMINS (eds), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource.* Portsmouth, NH: Heinemann.

SANTAMARÍA, L. J., FLETCHER, T. V. & BOS, C. S., 2002, Effective pedagogy for English Language Learners in inclusive classrooms. In A. J. ARTILES & A. A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs.* Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

SCHERMERHORN, R. A., 1970, *Comparative Ethnic Relations*. New York: Random House.
SCHINKE-LLANO, L., 1989, Early childhood bilingualism: In search of explanation. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA) 11* (3), 223–240.
SCHLOSSMAN, S., 1983, Is there an American tradition of bilingual education? *American Journal of Education 91*, 139–186.
SCHMIDT, R., 2000, *Language Policy and Identity Policy in the United States.* Philadelphia: Temple University Press.
SCHMIDT, R., 2009, English hegemony and the politics of ethno-linguistic justice in the US. In M. R. SALABERRY (ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US*. Bristol: Multilingual Matters.
SCHWARTZ, A. M., 2001, Preparing teachers to work with heritage language learners. In J. K. PEYTON, D. A. RANARD & S. MCGINNIS (eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
SEARS, C., 1998, *Second Language Students in Mainstream Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
SECADA, W. G., 1991, Degree of bilingualism and arithmetic problem solving in Hispanic First Graders. *Elementary School Journal 92* (2), 213–231.
SEIKKULA-LEINO, J., 2007, "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education 21* (4), 328–341.
SENESAC, B. V. K., 2002, Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling. *Bilingual Research Journal 26* (1), 1–15.
SHAKESPEARE, W., GIBBONS, B. & HATTAWAY, M., 2000, *As You Like It.* The New Cambridge Shakespeare. Cambridge: Cambridge University Press.
SHARPE, T., 2006, Scaffolding: Identifying Discourse and Multimodal Strategies that Support Learning". *Language and Education 20* (3), 211–231.
SHAW, P., 2003, Leadership in the diverse school. In S. R. SCHECTER & J. CUMMINS (eds) *Multilingual Education in Practice*: Using Diversity as a Resource. Portsmouth, NH: Heinemann.
SHIN, S. J., 2005. *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Clevedon: Multilingual Matters.
SHINGE, M., 2008, "The National Security Language Initiative and the Teaching of Hindi". *Language, Culture and Curriculum 21* (3), 269–279.
SHOHAMY, E. G., 1997, *Critical language testing and beyond*. Plenary Paper presented at the American Association of Applied Linguistics (AAAL), Orlando, March 1997.
SHOHAMY, E. G., 1999, *Unity and diversity in language policy*. Paper presented at the AILA Conference, Tokyo, August 1999.
SHOHAMY, E. G., 2001, *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses and Consequences of Language Tests*. London: Longman.
SHOHAMY, E. G., 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon: Routledge.

SHOHAMY, E. G. & GORTER, D. (eds) 2008. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery.* New York: Routledge.

SIEGEL, J., 1996, *Vernacular Education in the South Pacific*: A Report of AusAID. New England, Australia: University of New England.

SIEGEL, J., 1997, Formal vs. non-formal vernacular education: The education reform in Papua New Guinea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 18* (3), 206–222.

SIERRA, J., 2008, "Assessment of Bilingual Education in the Basque Country". *Language, Culture, and Curriculum 21* (1), 39–47.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I., 1989, EIFE 2. *Influence of Factors on the Learning of Basque*. Gasteiz, Spain: Central Publications Service of the Basque Government.

SIGUÁN, M., 1993, *Multilingual Spain*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

SIMON, D-L., 2001, Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In R. JACOBSON (ed.) *Codeswitching Worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter.

SINGLETON, D., 2003, Critical period or general age factor(s)? In M. MAYO & M. LECUMBERRI (eds), Age and the Acquisition of English as a Foreign Language . Clevedon: Multilingual Matters.

SINGLETON, D. & RYAN, L., 2004, *Language Acquisition: The Age Factor*. (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

SISSONS, C. B. 1917, Bi-lingual Schools in Canada. London: J.M. Dent.

SJÖHOLM, K., 2004, English as a third language in bilingual Finland: Basic communication or academic language. In C. HOFFMANN & J. YTSMA (eds), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKEHAN, P., 1988, Language testing. *Language Teaching, 21* (January) 1–13 and (October) 211–22.

SKOURTOU, E., 2002, Connecting Greek and Canadian schools through an internet-based sister-class network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 5* (2), 85–95.

SKUTNABB-KANGAS, T., 1977, Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. In C. C. ELERT, S. ELIASSON, S. FRIES & S. URELAND (eds), *Dialectology and Sociolinguistics*. UMEA: UMEA Studies in the Humanities.

SKUTNABB-KANGAS, T., 1981, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T., 1991, Swedish strategies to prevent integration and national ethnic minorities. In O. GARCÍA (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SKUTNABB-KANGAS, T., 1999a, Education of minorities. In J. A. FISHMAN (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity.* New York: Oxford University Press.

SKUTNABB-KANGAS, T., 1999b, Linguistic human rights – Are you naive, or what? *TESOL Journal 8* (3), 6–12.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2008, Language rights and bilingual education. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

SKUTNABB-KANGAS, T. & PHILLIPSON, R. (eds), 1994, *Linguistic Human Rights:* Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin: Mouton de Gruyter.

SKUTNABB-KANGAS, T. & PHILLIPSON, R., 2008, A human rights perspective on language ecology. In A. CREESE, P. W. MARTIN & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education,* 2nd Edition, Volume 9: Ecology of Language. New York: Springer.

SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P., 1976, *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Reports.

SLAVIN, R. E. & CHEUNG, A., 2005. "A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners". *Review of Educational Research 75* (2), 247–284.

SMALL, A. & MASON, D., 2008, American Sign Language (ASL) Bilingual Bicultural Education. In J. CUMMINS & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

SMYTH, G., 2003, *Helping Bilingual Pupils to Access the Curriculum*. London: David Fulton.

SNEDDON, R., 2000a, Language and literacy: Children's experiences in multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 3* (4), 265–282.

SNEDDON, R., 2000b, Language and literacy practices in Gujarati Muslim families. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SNEDDON, R. & PATEL, K., 2003, The Raja's Big Ears: The journey of a story across cultures. *Language and Education 17* (5), 371–384.

SNOW, C. E. & HOEFNAGEL-HÖHLE, M., 1978, The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development 49,* 1114–1128.

SNOW, C. E., BURNS, M. S. & GRIFFIN, P., 1998, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

SNOW, M. A., 1990, Instructional methodology in immersion foreign language education. In A. M. PADILLA, H. H. FAIRCHILD & C. M. VALADEZ (eds), *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. London: Sage.

SOLTERO, S. W., 2004, *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. Boston: Pearson Education.

SPACK, R, 2002, *America's Second* Tongue: American Indian Education and the Ownership of English, 1860–1900. Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

SPADA, N. & LIGHTBOWN, P. M., 2002, L1 and L2 in the education of Inuit children in northern Québec: Abilities and perceptions. *Language and Education 16* (3), 212–240.

SPOLSKY, B., 1989, Review of 'Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education'. *Applied Linguistics 10* (4), 449–451.

SPOLSKY, B., 1998, *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

SPOLSKY, B., 2004, *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. & SHOHAMY, E. G., 1999, *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice.* Clevedon: Multilingual Matters.

SRIDHAR, K. K., 1996, Societal multilingualism. In S. L. McKAY, & N. H. HORNBERGER (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

STATHAM, L. (ed.), 2008, *Counting Them In: Isolated Bilingual Learners in Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

STEPANOVA SACHS, O. & COLEY, J., 2006, Envy and jealousy in Russian and English: Labeling and conceptualization of emotions by monolinguals and bilinguals. In A. PAVLENKO (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Bristol: Multilingual Matters.

STOTZ, D. & ANDRES, F., 1990, Problems in developing bilingual education programs in Switzerland. *Multilingua 9* (1), 113–136.

STREET, B. V., 1994, What is meant by local literacies. *Language and Education 8* (1 & 2), 9–17.

STREET, B. V., 1995, *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman, New York & London.

STREET, B. V., 2000, Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

STREET, B. V., 2002, Understanding literacy issues in contemporary multiethnic schooling contexts, with particular reference to EAL pupils. In C. LEUNG (ed.), *Language and Additional/Second Language Issues for School Education*. York, UK: NADLIC.

STREET, B. V., 2003, What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education 5*, 1–14.

STRITIKUS, T. T., 2001, From personal to political: Proposition 227, literacy instruction, and the individual qualities of teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4* (5), 291–309.

STRITIKUS, T. T., 2003, The interrelationship of beliefs, context, and learning: The case of a teacher reacting to language policy. *Journal of Language, Identity, and Education 2* (1), 29–52.

STRITIKUS, T. T. & GARCÍA, E. E., 2003, The role of theory and policy in the educational treatment of language minority students: Competitive structures in California. *Education Policy Analysis Archives 11* (26), 1–25.

STRONG, M., 1995, A review of bilingual/bicultural programs for deaf children in North America. *American Annals of the Deaf 140* (2), 84–94.

STROUD, C., 2001, African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 22*, 339–355.

STROUD, C., 2004, The performativity of codeswitching. *International Journal of Bilingualism 8* (2), 145–166.

STRUBELL, M., 2001, Catalan a decade later. In J. A. FISHMAN (ed.), *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

STUBBS, M., 1991, Educational language planning in England and Wales: Multicultural rhetoric and assimilationist assumptions. In F. COULMAS (ed.), *A Language Policy for the European Community*. New York: Mouton de Gruyter.

SVARTHOLM, K., 2010, Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13* (2), 159–174.

SWAIN, M., 1993, The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review 50*, 158–164.

SWAIN, M., 1997, French immersion programs in Canada. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer.

SWAIN, M., KINNEAR, P. & STEINMAN, L., 2011, *Sociocultural Theory in Second Language Education:* An Introduction Through Narratives. Bristol: Multilingual Matters.

SWAIN, M. & JOHNSON, R. K., 1997, Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. JOHNSON & M. SWAIN (eds), *Immersion Education: International Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press

SWAIN, M. & LAPKIN, S., 1982, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

SWAIN, M. & LAPKIN, S., 1991, Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A. G. REYNOLDS (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SWAIN, M. & LAPKIN, S., 2005, "The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development". *International Journal of Applied Linguistics 15* (2), 169–186.

SWAIN, M. & LAPKIN, S., 2008, “Oh, I get it now!” From production to comprehension in second language learning. In D. BRINTON, O. KAGAN, & S. BAUCKUS (eds), *Heritage Language Education:* A New Field Emerging. New York: Routledge.

SWAN, D., 1996, *A Singular Pluralism: The European Schools 1984–1994*. Dublin: Institute of Public Administration.

SWANWICK, R., 2010, Policy and Practice in Sign Bilingual Education: Development, Challenges and Directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13* (2), 147–158.

SWANWICK, R. & GREGORY, S., 2007, *Sign bilingual education: policy and practice*. Coleford: McLean.

TANG, G., 2001, Knowledge framework and classroom action. In B. MOHAN, C. LEUNG & C. DAVISON (eds), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman.

TANKERSLEY, D., 2001, Bombs or bilingual programmes?: Dual language immersion, transformative education and community building in Macedonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4* (2), 107–124.

TANNENBAUM, M. & HOWIE, P., 2002, The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (5), 408–424.

TAYLOR, D. M., CRAGO, M. B. & McALPINE, L., 1993, Education in Aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education 20* (1), 176–183.

TEDICK, D. J., CHRISTIAN, D. & FORTUNE, T. W., 2011, *Immersion Education: Activities, Policies, Possibilities*. Bristol: Multilingual Matters.

THOMAS, W. P., 1992, An analysis of the research methodology of the Ramirez Report. *Bilingual Research Journal 16* (1 & 2), 213–245.

THOMAS, W. P. & COLLIER, V. P., 1995, *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*. Research Summary. Fairfax, VA: George Mason University.

THOMAS, W. P. & COLLIER, V. P., 1997, *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

THOMAS, W. P., & COLLIER, V.P., 2002a, *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement.* Final Report. Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

THOMAS, W. P., & COLLIER, V. P., 2002b, Accelerated schooling for all students: Research findings on education in multilingual communities. In S. SHAW (ed.), *Intercultural Education in European Classrooms*: Intercultural Education Partnership. Stoke-on-Trent: Trentham.

THOMAS, W. P., COLLIER, V. P. & ABBOTT, M., 1993, Academic achievement through Japanese, Spanish or French: The first two years of partial immersion. *Modern Language Journal 77* (2), 170–179.

THOMPSON, L., 2000, *Young Bilingual Learners in Nursery School*. Clevedon: Multilingual Matters.

THOMPSON, M. S., DICERBO, K. E., MAHONEY, K. S. & MACSWAN, J., 2002, Exito en California? A validity critique of language program evaluations and analysis of English learner test scores. *Education Policy Analysis Archives 10*, 7 (January 25).

TOLLEFSON, J. W., 1986, Language planning and the radical left in the Philippines. *Language Problems and Language Planning 10* (2), 177–189.

TOLLEFSON, J. W., 1991, *Planning Language, Planning Inequality*. London: Longman.

TOLLEFSON, J. W., 2002, Limitations of language policy and planning. In R. B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

TOOHEY, K., 2000, *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice.* Clevedon: Multilingual Matters.

TORIBIO, A. M., 2004, Spanish/English speech practices: Bringing chaos to order. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 133–154.

TORRANCE, E. P., 1974a, *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide.* Lexington, MA: Ginn.

TORRANCE, E. P., 1974b, *Torrance Tests of Creative Thinking*: Norms-Technical Manual. Lexington, MA: Ginn.

TORRES-GUZMÁN, M. E., ABBATE, J., BRISK, M. E. & MINAYA-ROWE, L., 2002, Defining and documenting success for bilingual learners: A collective case study. *Bilingual Research Journal 26* (1), 1–10.

TOSI, A., 1988, The jewel in the crown of the modern prince: The new approach to bilingualism in multicultural education in England. In T. SKUTNABB-KANGAS & J. CUMMINS (eds), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

TOSI, A., 1991, High-status and low-status bilingualism in Europe. *Journal of Education 173* (2), 21–37.

TOUKOMAA, P. & SKUTNABB-KANGAS, T., 1977, *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age* (Research Report No. 26). Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.

TREFFERS-DALLER, J., 1992, French–Dutch codeswitching in Brussels: Social factors explaining its disappearance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 13* (1 & 2), 143–156.

TREFFERS-DALLER, J., 1994, *Mixing Two Languages: French–Dutch Contact in a Comparative Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

TROIKE, R. C., 1978, Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *NABE Journal 3* (1), 13–24.

TRUEBA, H. ., 1991, The role of culture in bilingual instruction. In O. GARCÍA (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman* (Volume 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

TSE, L., 1995, Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences 17* (2), 180–193.

TSE, L., 1996a, Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese-American students. *Bilingual Research Journal 20* (3 & 4), 485–498.

TSE, L., 1996b, Who decides?: The effects of language brokering on home–school communication. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students 16*, 225–234.

TSE, L., 2001, *'Why Don't They Learn English?'* Separating Fact from Fallacy in the US Language Debate. New York: Teachers College Press.

TUCKER, G. R., 1998, A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

TUCKER, G. R. & D'ANGLEJAN, A., 1972, An approach to bilingual education: The St Lambert Experiment. In M. SWAIN (ed.), *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Symposium Series No. 1.

TUNMER, W. E. & HERRIMAN, M. L., 1984, The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E. TUNMER, C. PRATT & M. L. HERRIMAN (eds), *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.

TUNMER, W. E. & MYHILL, M. E., 1984, Metalinguistic awareness and bilingualism. In W. E. TUNMER, C. PRATT & M. L. HERRIMAN (eds), *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.

TUOMINEN, A., 1999, Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language 140*, 59–76.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) 1953, *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Paris: UNESCO.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 2005, *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing Online*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 1992, *The Condition of Bilingual Education in the Nation: A Report to the Congress and the President.* Washington, DC: Department of Education.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of the Assistant Secretary, 2004, *National Symposium on Learning Disabilities in English Language Learners*, October 14–15, 2003. Washington, DC: US Department of Education.

USHIODA, E., 2006, "Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy". *Journal of Multilingual and Multicultural Development 27* (2), 148.

VAID, J., 2002, Bilingualism. In V. S. RAMACHANDRAN (ed.), *Encyclopedia of the Human Brain*. San Diego, CA: Academic Press.

VAISH, V., 2007a, "Globalisation of Language and Culture in Singapore". *International Journal of Multilingualism 4* (3), 217–233.

VAISH, V., 2007b, Bilingualism Without Diglossia: The Indian Community in Singapore. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10* (2) 171 – 187.

VAISH, V., 2008a, *Biliteracy and Globalization: English Language Education in India*. Clevedon: Multilingual Matters.

VAISH, V., 2008b, Biliteracy and globalization. In B. STREET & N. H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer.

VALDÉS, G., 1997, Dual language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review 67* (3), 391–428.

VALDÉS, G., 1998, The world outside and inside school: Language and immigrant children. *Educational Researcher 27* (6), 4–18.

VALDÉS, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools.* New York: Teachers College Press.

VALDÉS, G., 2003, *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VALDÉS, G., 2004, Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 102–132.

VALDÉS, G., 2006, The foreign-language teaching profession and the challenges of developing language resources. In G. VALDÉS, J. A. FISHMAN, R. CHÁVEZ & W. PÉREZ (eds), *Towards the Development of Minority Language Resources*. Clevedon: Multilingual Matters.

VALDÉS, G., BROOKS, H. & CHÁVEZ, C., 2003, Bilinguals and bilingualism. In G. VALDÉS (ed.), *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VALDÉS, G. & FIGUEROA, R. A., 1994, *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias.* Norwood, NJ: Ablex.

VALDÉS, G., FISHMAN, J. A., CHÁVEZ, R. & PÉREZ, W., 2006, *Towards the Development of Minority Language Resources*. Clevedon: Multilingual Matters.

VAN DER WALT, C., 2006, "University Students' Attitudes towards and Experiences of Bilingual Classrooms". *Current Issues in Language Planning 7* (2–3), 359–376.

VAN DER WALT, C., 2011, *Multilingual Higher Education*: the Next Frontier. Bristol: Multilingual Matters.

VARGHESE, M. M., 2004, Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (2 & 3), 222–237.

VARGHESE, M. M., 2006, Bilingual Teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. 27* (3) 211–224.

VARGHESE, M. M., MORGAN, B., JOHNSTON, B. & JOHNSON, K. A., 2005, Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education 4* (1), 21–44.

VELTMAN, C., 2000, The American linguistic mosaic: Understanding language shift in the United States. In S. L. McKAY & S-L. C. WONG (eds), New Immigrants in the United States. Cambridge: Cambridge University Press.

VERHOEVEN, L. T., 1994, Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning 44* (3), 381–415.

VILLARREAL, A., 1999, Rethinking the Education of English Language Learners: Transitional Bilingual Education Programs. *Bilingual Research Journal 23* (1), 11–45.

VOLTERRA, V. & TAESCHNER, T., 1978, The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Language 5*, 311–326.

VON GLEICH, U. & WÖLCK, W., 1994, Changes in language use and attitudes of Quechua–Spanish Bilingual in Peru. In P. COLE, G. HERMON & M. D. MARTIN (eds), *Language in the Andes*. Newark, DE: University of Delaware.

VYGOTSKY, L. S., 1962, *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

WA THIONG'O, Ngugi, 1985, *The language of African literature*. New Left Review, April–June, 109–127.

WAGNER, S. T., 1980, The historical background of bilingualism and biculturalism in the United States. In M. RIDGE (ed.), *The New Bilingualism*. Los Angeles, CA: University of Southern California Press.

WALQUI, A., 2006, "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 9* (2): 159–180.

WANG, X. L., 2008, *Growing up with Three Languages*: Birth to Eleven. Bristol: Multilingual Matters.

WARNER, S. L. N., 1999, Kuleana: The right, responsibility, and authority of Indigenous peoples to speak and make decisions for themselves in language and cultural revitalization. *Anthropology & Education Quarterly 30* (1), 68–93.

WARNER, S. L. N., 2001, The movement to revitalize Hawai'ian language and culture. In L. HINTON & K. HALE (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice.* San Diego: Academic Press.

WELLS, G. & CHANG-WELLS, G. L., 1992, *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

WELSH LANGUAGE BOARD, 1999, *A Strategy for the Welsh Language*: Targets for 2000–2005 . Cardiff: Welsh Language Board.

WELSH LANGUAGE BOARD, 2001, A Guide to Bilingual Design. Cardiff: Welsh Language Board. http://www.byig- wlb.org.uk/english/publications/ pages/publicationitem.aspx?puburl=/english/publications/publications/32.pdf

WESCHE, M. B., 1993, French immersion graduates at university and beyond: What difference has it made? In J. M. ALATIS (ed.), The Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics 1992. Washington, DC: Georgetown University Press.

WESCHE, M. B. & SKEHAN, P, 2002, Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

WHORF, B. L., 1956, *Language, Thought and Reality*. New York: Wiley.

WIESE, A-M., 2004, Bilingualism and biliteracy for all? Unpacking two-way immersion at second grade. *Language and Education 18* (1), 69–92.

WIESE, A-M. & GARCÍA, E. E., 2001, The Bilingual Education Act: Language minority students and US Federal educational policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4* (4), 229–248.

WILEY, T. G., 1996a, *Literacy and Language Diversity in the United States.* McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delts Systems.

WILEY, T. G., 1996b, Language planning and policy. In S. L. McKAY, & N. H. HORNBERGER (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILEY, T. G., 1998, The imposition of World War I era English-only policies and the fate of German in North America. In T. RICENTO & B. BURNABY (eds.), *Language and Politics in the United States and Canada*: Myths and realities. Mahwah, NJ: Erlbaum.

WILEY, T. G., 2001, On defining heritage language education and their speakers. In J. K. PEYTON, D. A. RANARD & S. MCGINNIS (eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* McHenry, IL: Delta Systems.

WILEY, T. G., 2002, Accessing language rights in education: A brief history of the US context. In J. W. TOLLEFSON (ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

WILEY, T. G., 2005a, Discontinuities in heritage and community language education: Challenges for educational language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8* (2 & 3), 222–229.

WILEY, T. G., 2005b, Ebonics: Background to the current policy debate. In J. D. RAMIREZ, T. G. WILEY, G. DE KLERK, E. LEE & W. E. WRIGHT (eds), *Ebonics: The Urban Education Debate* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

WILEY, T. G., 2005c, Literacy and Language Diversity in the United States (2nd edn). McHenry, IL*: Center for Applied Linguistics and Delts Systems*.

WILEY, T. G., DE KLERK, G. & WRIGHT, W. E., 2005, Introduction. In J. D. RAMIREZ, T. G. WILEY, G. DE KLERK, E. LEE & W. E. WRIGHT (eds), *Ebonics: The Urban Education Debate* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

WILEY, T. G. & LUKES, M., 1996, English-Only and Standard English ideologies in the US. *TESOL Quarterly 30* (3), 511–535.

WILEY, T. G. & WRIGHT, W. E., 2004, Against the undertow: Language-minority education policy and politics in the 'age of accountability'. *Educational Policy 18* (1), 142–168.

WILLIAMS, C. H., 1991a, Language planning and social change: Ecological speculations. In D. F. MARSHALL (ed.), *Language Planning*, Volume III. Philadelphia: John Benjamins.

WILLIAMS, C. H., 1991b, *The Cultural Rights of Minorities:Recognition and Implementation* (Discussion Papers in Geolinguistics No. 18). Staffordshire: Staffordshire Polytechnic.

WILLIAMS, C. H., 1998, Introduction: Respecting the citizens – Reflections on language policy in Canada and the United States. In T. RICENTO & B. BURNABY (eds), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

WILLIAMS, C. H., 1999, The communal defence of threatened environments and identities. *Geografski Vestnik 71*, 105–120.

WILLIAMS, C. H., 2000, Restoring the language. In G. H. JENKINS & M. A. WILLIAMS (eds), *'Let's Do Our Best for the Ancient Tongue'*: The Welsh Language in the Twentieth Century . Cardiff: University of Wales Press.

WILLIAMS, C. H., 2004, The geography of language. In U. AMMON, N. DITTAR, K. J. MATTHEIER & P. TRUDGILL (eds), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Volume 1 (2nd edn). Berlin: Walter de Gruyter.

WILLIAMS, C. H., 2007, *Language and Governance*. Cardiff: University of Wales Press.

WILLIAMS, Cen, 1994, *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

WILLIAMS, Cen, 1996, Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. WILLIAMS, G EWIS & C. BAKER (eds), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni (Wales): CAI.

WILLIAMS, Cen, 2000, Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 3* (2), 129–148.

WILLIAMS, G., 1992, *Sociolinguistics: A Sociological Critique*. London: Routledge.

WILLIAMS, G., 2005. *Sustaining Language Diversity in Europe*: Evidence from the Euromosaic Project. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

WILLIAMS, G., 2010, *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Bristol: Multilingual Matters.

WILLIAMS, G. & MORRIS, D., 2000, *Language Planning and Language Use:* Welsh in a Global Age. Cardiff: University of Wales Press.

WILLIAMS, I. W., 2003, *Our Children's Language: The Welsh-Medium Schools of Wales 1939–2000.* Talybont (Wales): Y Lolfa.

WILLIG, A. C., 1981/82, The effectiveness of bilingual education: Review of a report. *NABE Journal 6* (2 & 3), 1–19.

WILLIG, A. C., 1985, A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research 55* (3), 269–317.

WILLIG, A. C. & RAMIREZ, J. D., 1993, The evaluation of bilingual education. In B. ARIAS & U. CASANOVA (eds), *Bilingual Education: Politics, Research and Practice.* Berkeley, CA: McCutchan.

WILSON, W. H., 1998, The sociopolitical context of establishing Hawai'ian-medium education. *Language, Culture and Curriculum 11* (3), 325–338.

WILSON, W. H., & KAMANA, K., 2001, 'Mai loko mai o ka 'i'ni: Proceeding from a Dream': The 'Aha Punana Leo connection in Hawai'ian language revitalization. In L. HINTON & K. HALE (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice.* San Diego: Academic Press.

WINSLER, A., DÍAZ, R. H., ESPINOSA, L. & RODRIGUEZ, J. L., 1999, When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development 70* (2), 349–362.

WONG FILLMORE, L., 1979, Individual differences in second language acquisition. In C. FILLMORE, D. KEMPLER & W. WANG (eds), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.* New York: Academic Press.

WONG FILLMORE, L., 1982, Instructional language as linguistic input: Second language learning in classrooms. In L. WILKINSON (ed.), Communicating in the Classroom. New York: Academic Press.

WONG FILLMORE, L., 1991, When losing a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly 6*, 323–346.

WONG FILLMORE, L. & SNOW, C. E., 2000, *What Elementary Teachers Need to Know About Language.* Washington: Center for Applied Linguistics.

WORDSWORTH, W., 1910, *The Complete Poetical Works of William Wordsworth*. Boston and New York: Houghton Mifflin.

WORLD BANK, 1997, *Project Appraisal Document, Guatemala, Basic Education Reform Project*. Washington, DC: World Bank.

WRAY, A., EVANS, B., COUPLAND, N. & BISHOP, H., 2003, Singing in Welsh, becoming Welsh: Turfing a 'grass roots' identity. *Language Awareness 12* (1), 49–71.

WRIGHT, W. E., 2004, What English-Only really means: A study of the implementation of California language policy with Cambodian-American students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7* (1), 1–24.

WRIGHT, W. E., 2005, *Evolution of Federal Policy and Implications of No Child Left Behind for Language Minority Students* (No. EPSL-0501-101-LPRU). Tempe, AZ: Language Policy Research Unit, Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University. Available: http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSL-0501-101-LPRU.pdf

WRIGHT, W. E., 2006, "A Catch-22 for Language Learners". *Educational Leadership. 64* (3): 22–27.

WRIGHT, W. E., & CHOI, D., 2006, The impact of anguage and high-stakes testing policies on elementary school English Language Learners in Arizona. *Education Policy Analysis Archives (Online), 14* (13), 1–56. Available: http://epaa.asu.edu/epaa/v14n13/

WRIGHT, W. E., & PU, C., 2005, *Academic Achievement of English Language Learners in Post Proposition 203 Arizona*. Tempe: Language Policy Research Unit, Educational Policy Studies Laboratory, Arizona State University. Available: http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSL-0509-103-LPRU.pdf.

WRIGLEY, O., 1996, *The Politics of Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

WURM, S. A., 2001 (2nd edn), *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Paris: UNESCO.

WURM, S. A. & BAUMANN, T., 2005, *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Paris: UNESCO Communication and Information Sector.

YAMAMOTO, M., 2001, *Language Use in Interlingual Families*: A Japanese-English Sociolinguistic Study. Clevedon: Multilingual Matters.

YAMAMOTO, M., 2002, Language use in families with parents of different native languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (6), 531–554.

YATIM, A. M., 1988, *Some factors affecting bilingualism amongst trainee teachers in Malaysia.* Unpublished PhD thesis, University of Wales.

YEH, C. J., CHEN, J., KWONG, A., CHIANG, L., WANG, Y-W. & PU-FOLKES, F., 2002, Educators of Asian bilingual students: Pedagogical techniques,

strategies and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (4), 296–315.

YTSMA, J., 2000, Trilingual primary education in Friesland. In J. CENOZ & U. JESSNER. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

YUKAWA, E., 1997, *L1 Japanese Attrition and Regaining: Three Case Studies of Two Early Bilingual Children*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.

ZALBIDE, M. & CENOZ, J., 2008, "Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges". *Language, Culture and Curriculum 21* (1), 5–20.

ZANGWILL, I., 1914, *The Melting Pot, A Drama in 4 Acts*. London: Heinemann.

ZAPPERT, L. T. & CRUZ, B. R., 1977, *Bilingual Education: An Appraisal of Empirical Research*. Berkeley, CA: Bay Area Bilingual Education League.

ZHOU, M., 2001, The politics of bilingual education and educational levels in ethnic minority communities in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4* (2), 125–149.

ІНДЕКС

Індекс авторів

Аб Ян, Р. (Ab Ieuan, P.), 306
Аббейт, Дж. (Abbate, J.), 348
Абеді Дж. (Abedi, J.), 443, 444
Аблі М. (Ableу, M), 103
Абрамс, Г. Б. (Abrams, H.B.), 181
Абрамс, Дж. Р. (Abrams, J.R.,), 73, 75, 76
Абуталіб, Дж. (Abutalebi, J.), 187
Ада, А. Ф. (Ada, A. F.), 398, 410, 507
Адамс, Дж. Н. (Adams, J. N.), 61, 232
Адамс, Дж. В. (Adams, J. W.), 457
Адгер, К. Т. (Adger, C. T.), 283
Адлер, Дж. (Adler, J.), 170
Азато, Дж. (Asato, J.), 241
Айзакідіс, Т. (Isaakidis, T.), 105, 106
Айзекс, Е. (Isaacs, E.), 139
Айзере, Ф. (Azaiza, F.), 292
Айлерс, Р. Е. (Eilers, R.E.), 143, 169, 281, 330, 332, 360
Айшиі, Р. (Ishii, R.), 156
Аль-Азамі, С. (Al-Azami, S.), 314
Аллард, Р. (Allard, R.), 72
Аллардт, Е. (Allardt, E.), 500
Аллен, П. (Allen, P.), 336
Альтвергер, Б. (Altwerger, B.), 178
Аманті, К. (Amanti, K.), 418
Амара, М. (Amara, M.), 292
Амбел, В. К. (Umbel, V. C.), 169
Американська психологічна асоціація (American Psychological Association), 321
Американський інститутів з наукових досліджень та Західної освіти (American Institutes For Research and WestEd), 241
Ам'єль-Тісон, К. (Amiel-Tison, C.), 95
Андерсон, К. (Anderson, C.), 84
Андерссон, С. (Andersson, S.), 114
Андерссон, Т. (Andersson, T.), 184
Андрес, Ф. (Andres, F.), 308
Андруотсопоулус, Дж. (Androutsopoulos, J.), 521
Арділа, А. (Ardila, A.), 430
Арменголь, П. (Armengol, P.), 515
Арнау, Дж. (Arnau, J.), 334
Арнберг, Л. (Arnberg, L.), 114
Арсеніанс, С. (Arsenian, S.), 143
Артігаль, Дж. М. (Artigal, J. M.), 308, 308
Артілес, А. Дж. (Artiles, A. J.), 427, 428, 433, 348
Арвізо, М. (Arviso, M.), 299
Асена Л.-А. Р. (Acenas, L-A.R.), 143
Асоціяція Нуффілд (Nuffield Foundation), 526
Атанасопоулус, П. (Athanasopoulos, П.), 6, 10, 11, 138, 158, 159
Аттінасі, Дж. Дж. (Attinasi, J. J.), 230
Аугуст, Д. (August, D.),241, 262, 273, 320, 322, 325, 330, 341, 345, 347, 349, 372, 391, 393, 400, 403
Афолайан, А. (Afolayan, A.), 309
Ашбурнер, Дж. (Ashburner, J.), 147
Ашер, Р. Е. (Asher, R. E.), 43

Байрам, М. (Byram, M.), 365
Бака, Л. М. (Baca, L. M.), 256, 428, 438, 450
Баки, Р. (Bachi, R.), 126
Бакхауз, П. (Backhaus, P.), 64
Балдауф, Р. Б. (Baldauf, R. B.), 293
Балі, В. (Bali, V.), 241
Барвелл, Р. (Barwell, R.), 170
Баргіла-Чіаппіні, Ф. (Bargiela-Chiappini, F.), 513
Баркер, В. (Barker, V.), 55, 56, 57, 480

Баркин, Ф. (Barkin, F.), 178
Бартлетт, Л. (Bartlett, L.), 259
Барлетта, Л. (Barletta, L.), 428
Бартон, Б. (Barton, B.), 170
Баррон, В. (Barron, V.), 369
Баррон-Гауерт, С. (Barron-Hauwaert, S.), 94, 98, 102, 114
Барт, Ф. (Barth, F)., 500
Бассетті, Б. (Bassetti, B.), 158, 159
Батібо, Г. М. (Batibo, H. M.), 43, 45, 63, 67, 76, 314
Батлер, Є.Дж. (Butler, Y. G.), 170, 174
Батт, Л. (Batt, L.), 243, 244
Бау, Дж. (Baugh, J.), 294
Бауман, Т. (Baumann, T.), 43
Бахман, Л. Ф. (Bachman, L. F.), 27, 28
Бахтін, М. М. (Bakhtin, M. M.), 363
Бейкер, К. (Baker, C.), 30, 43, 44, 33, 49, 50, 52, 94, 103, 114, 123, 128, 157, 172, 180, 187, 251, 258, 259, 260, 278, 281, 288, 293, 294, 297, 308, 311, 315, 347, 348, 361, 362, 374, 382, 388, 416, 449, 455, 457, 460, 465, 39
Бейкер, К. А (Baker, K. A.), 321, 322, 259
Бейкер, П. (Baker, P.), 34, 523
Бейкер, С. К. (Baker, S. C.), 380
Бейлі, Р.(Bayley, R.), 93
Бекерман, З. (Bekerman, Z.), 292
Бел, А. (Bel, A.),, 308
Беллін, В. (Bellin, W.), 308
Беналлі, А. (Benally, A.), 71, 293, 294, 298, 299
Бен-Зеєв, С. (Ben-Zeev, S.), 151, 152, 153, 157
Бенсон, К. (Benson, C.), 260, 293, 340, 384
Бернгардт, Е. Б. (Bernhardt, E.B.), 92, 376
Бернс, М. С. (Burns, M. S.), 393
Беррайт, Р. Г. (Burright, R.G.), 143
Берстон, М. (Burston, M.), 336
Берт, М. К. (Burt, M. K.), 25, 320, 321
Бертольд, М. (Berthold, M.), 293, 308
Бертончіні, Дж. (Bertoncini, J.), 95
Бесінг, Дж. М. (Besing, J.M)., 143
Бетен-Бердсмор, Х. (Baetens Beardsmore, H.), 6, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 338, 347, 381, 382
Б’єрклунд, С. (Björklund, S.), 104, 376
Біа, Ф. (Bia, F.), 298, 299
Білосток, Е. (Bialystok, E.), 142, 143, 146, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 162, 165, 167, 168, 391, 392, 399, 400, 402, 403, 404
Біман, М. (Beeman, M.), 155
Бішоп, Г. (Bishop, H.), 498
Бокус, С. (Bauckus, C.), 315
Блекфорд, Д. Р. (Blachford, D. R.), 82, 293
Блекледж, А. (Blackledge, A.), 132, 137, 362, 412, 413, 415, 416, 418, 420,421, 496, 498, 500, 510
Блок, Д. (Block, D.), 90, 91, 495, 496, 513, 4
Блумфілд, Л. (Bloomfield, L.), 20, 28, 25
Богал, Б. (Bogale, B.), 293, 340
Бойд, С. (Boyd, S.), 70
Бойєр, М. (Boyer, M.), 184
Бонілья, Ф. (Bonilla, F.), 530
Борн, Дж. (Bourne, J.), 274, 293, 369, 410, 415, 496
Борланд, Г. (Borland, H.) 293,
Бородицький, Л. (Boroditsky, L.), 159
Борсато, Дж. (Borsato, G.), 330
Бос, К. С. (Bos, C. S.), 373
Бош, Л. (Bosch, Л.), 95
Босуелл, Т. Д. (Boswell, T. D.), 525
Боултон, А. (Boulton, A.), 461

Боуг, Дж. (Baugh, J.) 294
Боурхіс, Р. Я., (Bourhis, R. Y.), 55, 56, 57, 61, 64, 486
Брайт, В. (Bright, W.), 43
Браун, Д. (Brown, D.), 308
Браун, К. (Brown, K.), 391, 354
Брейн, М. Д. (Braine, M. D.), 126
Брентналл, Дж. (Brentnall, J.), 274
Брехт, Р. Д. (Brecht, R. D.), 118, 119
Брін, М. П. (Breen, M. P.), 372
Брінтон, Д. (Brinton, D.), 315
Бріск, М. Є. (Brisk, M. E.), 262, 330, 348, 356, 384
Брітті, Б. (Britti, B.), 148
Броухі, К. (Brohy, C.), 308, 313
Брук, М. (Bruck, M.), 336, 431
Брукс, Г. (Brooks, H.), 14
Брунер, Дж. (Bruner, J.), 370
Брутт-Гріфлер, Дж. (Brutt-Griffler, J.), 21, 84, 85, 91
Бруфіо, П. (Bruthiaux, P.), 476
Буавен, І. (Boivin, I.), 96
Бурдьє, П. (Bourdieu, P.), 62, 121, 132
Булл, В. Л. (Bull, B.L.), 479
Бульвер, Дж. (Bulwer, J.), 311
Бурх, С. (Burch, S.), 455
Буттітта, І. (Buttitta, I.), 45
Бхатт, А. (Bhatt, A.), 123
Бхатія, Т. К. (Bhatia, T. K.), 30
Бхоані, Н. (Bhojani, N.), 123
Ва Ціонг, Нгугі (Wa Thiong'o, Ngugi), 473

Вагнер, С. Т. (Wagner, S. T.), 263
Вайла, І. (Vila, I.), 169
Вайлі, Т. Г. (Wiley, T. G.), 22, 23, 88, 89, 171, 178, 180, 184, 185, 186, 230, 241, 243, 244, 201, 293, 294, 295, 392, 421, 479, 486, 487, 488
Вайман, Л. (Wyman, L.), 50
Вайшья, В. (Vaish, V.), 69, 84, 85, 86, 515
Валкві, А. (Walqui, A.), 370, 373, 388
Вальдес, Дж. (Valdés, G.), 14, 15, 20, 93, 110, 111, 113, 127, 141, 160, 180, 241, 259, 262, 263, 274, 278, 287, 293, 294, 330, 392, 426 , 470
Вальянкур, Ф. (Vaillancourt, F.), 525, 526
Ванг, Х. Л. (Wang, X. L.), 104, 106, 113, 114
Ванг, Й-В. (Wang, Y-W.), 384
Ван-дер-Волт, К. (Van der Walt, C.), 260, 307
Ван-дер-Люгта, А. (Van der Lugt, A.), 148
Варгезе, М. М. (Varghese, M. M.), 21, 384
Ватагомігі, Л. Дж. (Watahomigie, L. J.), 298
Вейд, Дж. (Vaid, J.), 146, 147
Вейл, Л. Дж. (Whaley, L. J.), 44, 49, 76
Веллс, Дж. (Wells, G.), 394
Веллс, М. Г. (Wells, M.H.,), 258
Вельська асоціація англійської мови як додаткової мови (EALAW), 200
Вельтман, К. (Veltman, C.), 494
Верговен, Л. Т. (Verhoeven, L. T.), 504
Вердут, А. (Verdoodt, A.), 49
Вернер, Г. (Werner, G.), 143
Веше, М. Б. (Wesche, M. B.), 336, 357
Виготський, Л. С. (Vygotsky, L. S.), 370
Віглворт, Г. (Wigglesworth, G.), 12, 30
Віджил, Р. (Vigil, P.), 433, 472
Візе, А-М. (Wiese, A-M.), 187, 188, 189, 282, 291, 355
Вілкін, В. (Wilkin, Y.), 177
Вілліг, А. К. (Willig, A. C.), 321, 322, 259

Вілсон, В. Г. (Wilson, W. H.), 293, 297
Вільямс, А. (Williams, A.), 128, 310, 413
Вільямс, Г. (Williams, G.), 57, 61, 62, 68
Вільямс, І. В. (Williams, I. W.), 293, 295, 308, 476
Вільямс, К. Г. (Williams, C. H.), 34, 47, 48, 58, 475, 476, 500
Вільямс, Сен (Williams, Cen), 274, 361, 363, 388
Вільярреал, А. (Villarreal, A.), 266, 372
Віндмуллер, М. П. (Windmueller, M. P.), 427
Вінслер, А. (Winsler, A.), 94
Вітт, Д. (Witt, D.), 170, 174
Віpi, Д. (Viri, D.), 71, 293, 294, 298, 299
Вісванатан, М. (Viswanathan, M.), 156
Віт, К. (Wheat, K.), 465, 466
Вогт, М. (Vogt, M.), 264, 265
Волл, Б. (Woll, B.), 454, 455, 457
Вольт, Д. (Volk, D.), 409, 410
Вольтерра, В. (Volterra, V.), 97
Вон Гляйх, У. (Von Gleich, U.), 76
Вонг, С-Л. К. (Wong, S-L.C.), 494, 510
Вонг Філлмор, Л. (Wong Fillmore, L.), 127, 171, 381, 385
Вордсворт, В. (Wordsworth, W.), 456, 465
Ворнер, С. Н. Л. (Warner, S. L. N.), 293
Воррен, Дж. (Warren, J.), 336
Ворф, Б. Л. (Whorf, B. L.), 158, 161
Вотсон, Л. (Watson, L.), 461
Вурм, С. А. (Wurm, S. A.), 43, 44
Вьолк, В. (Wölck, W.), 76
Всесвітній банк, 318, 343
Габбінс, Р. (Gubbins, P.), 498
Гадсон, А. (Hudson, A.), 68, 69
Газбенд, С. (Husband, C.), C., 57
Гайджмейер, А. (Hagemeyer, A.), 458
Гайнце, Н.-Й. (Heinze, H.-J.)., 148
Гакута, К. (Hakuta, K.), 125, 127, 154, 155, 160, 170, 174, 241, 262, 320, 322, 325, 330, 341, 345, 347, 349, 350
Гал, С. (Gal, S.), 76, 77
Галамбос, С. Дж. (Galambos, S. J.), 154, 155
Галл, Р. (Hull, R.), 147
Галлагер, Е. (Gallagher, E.), 311
Галлагер-Бретт, А. (Gallagher-Brett, A.), 120
Гальстед, Н. (Halsted, N.), 95
Ган, В. С. (Khan, V. S.), 57
Гандара, П. (Gándara, P.), 241, 251, 281, 282, 283, 334, 336
Ганді, М. (Gandhi, M.), 87
Гант, К. Р. (Hunt, C. R.), 105, 106
Гао, Л. (Hao, L.), 478, 487, 489
Гарвуд, Дж. (Harwood, J.), 64
Гарднер, Г. (Gardner, H.), 141
Гарднер, Н. (Gardner, N.), 293, 308, 308, 313
Гарднер, Р. К. (Gardner, R. C.), 128
Гарднер-Клорос, П. (Gardner-Chloros, P.), 107
Гардінг-Еш, Е. (Harding-Esch, E.), 99, 100, 114
Гарлен, В. (Harlen, W.), 341
Гарлі, Б. (Harley, B.), 336, 380
Гарніш, Г. (Harnisch, H.), 123
Гарретт, П. (Garrett, P.), 128
Гарріс Д. (Harris, D.), 461
Гарріс, Дж. (Harris, J.), 36, 293
Гарріс, Дж. (Harris, J.), 38, 300
Гарріс, С. (Harris, S.), 513
Гаррісон, К. Д. (Harrison, K. D.),
Гаррі, Б. (Harry, B.), 428

Гарсіа, Е. Е. (García, E. E.), 102, 184, 185, 187, 188, 189, 241, 285, 291
Гарсіа, Дж. Е. (García, G. E.), 403
Гарсіа, Дж. (García, J.), 230
Гарсіа, О. (García, O.), 14, 29, 68, 69, 72, 244, 259, 261, 273, 275, 278, 281, 288, 294, 310, 315, 361, 362, 365, 381, 384, 388, 411 , 481, 523, 530
Гарсіа, Р. (García, R.), 75, 244
Гарсіа, С. Б. (García, S.B.), 450
Гартман, Д. (Hartman, D.), 293
Гарш, Л. (Harsch, L.), 187
Гасс-Кілер, Р. Л. (Huss-Keeler, R. L.), 415
Гау, М. А. Дж (Howe, M.A.), 141
Гауві, П. (Howie, P.), 127
Гаус, Д. (House, D.), 293, 294, 298
Гаучсен, А. (Housen, A.), 113, 311, 312, 338, 498
Гвлтенштам, К. (Hyltenstam, K.), 58
Гезеркоул, В. К. М. (Gathercole, V. C. M.), 49, 438
Геарі, Д. (Geary, D.), 152, 293
Гебре Йоханніс, М. А. (Gebre Yohannis, M. A.), 293, 340
Гейл, К. (Hale, K.), 293, 299
Гейнес, Дж. (Haynes, J.), 366
Гексель, Д. (Hexel, D.), 313, 474
Гелкон, Дж. (Halcon, J.), 421
Геллер, М.(Heller, M.), 6, 337, 340, 495, 502, 503, 525, 527
Геллідей, М. А. К. (Halliday, M. A. K.), 27
Гем, В. (Ham, W.), 159
Гемейєн, Е. В. (Hamayan, E. V.), 283, 388, 450
Гемель, Р. Е. (Hamel, R. E.), 293
Гемлін, Дж. (Hamlin, J.), 293
Геммерлі, Г. (Hammerly, X.), 336
Гендерсон, Дж. (Henderson, J.), 293
Генлі, А. (Henley, A), 529
Генкок, А. (Hancock, A.), 412
Генсегард, Н. Е. (Hansegård, N. E.), 33
Гентнер, Д. (Gentner, D.), 158
Герман, Дж. (Herman, J.), 154
Германс, Д. (Hermans, D.), 463
Герріман, М. Л. (Herriman, M. L.), 152
Геррманн, Д. (Herrmann, D.), 458
Герц-Лазаровіц, Р. (Hertz-Lazarowitz, R.), 292
Гетц, Е. Т. (Goetz, E. T.), 403
Гехт, М. (Hecht, M.), 480
Гелбрейт, П. (Galbraith, P.), 168
Геслем, Л. (Haslam, L.), 177
Гіббонс, П. (Gibbons, P.), 370, 373, 388
Гікі, Т. М. (Hickey, T. M.), 334, 336, 338, 381, 382, 399
Гілл, Р. (Hill, R.), 293
Гінд, Дж. (Hinde, J.), 33
Гінтон, Л. (Hinton, L.), 293, 299
Гірш, Дж. (Hirsch, J.), 147
Гласс, Г. В. (Glass, G. V.), 171, 172, 178, 319, 321, 259, 341
Говард, Е. Р. (Howard, E.R.), 265, 282, 283, 287, 330, 365, 384, 385, 388, 405
Гоггін, J. (Goggin, J.), 152
Гол, Н. (Hall, N.), 110, 111
Голл, Д. (Hall, D.), 177
Голл, Дж. (Hall, G.), 330
Голл, Дж. К. (Hall, J. K.), 85, 482, 531
Голл, К. (Hall, K.), 474, 496
Голлан, Т. Г. (Gollan, T. H.), 143
Голобоу, Н. Е. (Holobow, N. E.), 374
Гольденберг, К. (Goldenberg, C.), 405
Гольдштейн, Б. С. (Goldstein, B. S.), 397, 398
Гольбороу, М. (Holborow, M.), 85
Гольм, А. (Holm, A.), 294, 299
Гольм, В. (Holm, W.), 294, 299

Гольт, Д. Д. (Holt, D. D.), 359
Гольт, М. (Holt, M.), 498
Гомес, Л. (Gómez, L.), 283, 286
Гонсалес, Дж. М. (González, J. M.), 293, 351, 479
Гонсалес, Н. (González, N.), 418
Горал, М. (Goral, M.), 146, 148
Гордер, А. В. (Gaarder, A. B.), 73
Гордон, М. М. (Gordon, M. M.), 488
Гордон, Р. Г. (Gordon, R. G.), 43
Горнбергер, Н. Г. (Hornberger, N. H.), 43, 39, 44, 48, 50, 54, 57, 61, 62, 63, 72, 85, 86, 137, 172, 187, 278, 293, 294, 297, 351, 396, 397, 399, 402, 407, 420, 503
Горт, М. (Gort, M.), 241
Гортер, Д. (Gorter, D.), 64
Гоулд, Н. (Gold, N.) 386
Гоулман, Д. (Goleman, D.), 141
Гоун, П. (Gawne, P.), 78, 79
Гоунагель-Гьоле, М. (Hoefnagel-Höhle, M.), 171
Гоутон, К. (Houghton, C.), 258
Гоффман, Е. (Hoffman, E.), 496
Гоффман, К. (Hoffmann, C.), 104, 106, 113, 311, 313, 474
Гоффмайстер, Р. Дж. (Hoffmeister, R. J.), 457, 461, 462, 465
Гофштеттер, К. Г. (Hofstetter, C. H.), 354, 447
Граймс, В. Ф. (Grimes, B. F.), 79
Грегорі, Е. (Gregory, E.), 314, 409, 410, 412, 413, 415, 461, 462, 465
Грегорі, С. (Gregory, S.), 462, 465
Греддол, Д. (Graddol, D.), 42, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 414
Грейвс, А. (Graves, A.), 264, 265
Грейді, К. (Grady, C.), 156
Гренобль, Л. А. (Grenoble, L. A.), 44, 49, 76
Грін, Д. В. (Green, D. W.), 147, 148, 154
Грін, Дж. (Greene, J.), 259
Грін, Ф. (Grin, F.), 313, 474, 476, 525, 526
Гріффін, Р. (Griffin, P.), 393
Гріффітс, Д. (Griffiths, D.), 177
Гросьєн, Ф. (Grosjean, F.), 15, 21, 23, 30, 36, 107, 455, 463
Гувер, Дж. Дж. (Hoover, J. J.), 428, 438, 450
Гугет, А. (Huguet, A.), 169, 293
Гудельсон, С. (Hudelson, S.), 178, 265
Гузман, Дж. (Guzman, J.), 244
Гуман, П. А. (Ghuman, P. A.), 123
Гун'ї, А. (Gunji, A.), 156
Гупта, А. Ф. (Gupta, A. F.), 342
Гут'єррез, К. (Gutierrez, K.), 241
Гью, К. (Heugh, K.), 260, 293, 340
Гьюз, Е. (Hughes, E.), 438
Гьюз, Дж. (Hughes, J.), 140

Д'Англеян, А. (D'Anglejan, A.), 301
Д'Андреа, Д. (D'Andrea, D.), 127, 174
Да Сілва, Е. (Da Silva, E.), 515
Дажене, Д. (Dagenais, D.), 135, 337
Дак, Дж. (Duck, J.), 480
Даміко, Дж. (Damico, J.), 450
Дам'янович, Л. (Damjanovic, L.), 159
Данесі, М. (Danesi, M.), 342, 343
Даніел-Вайт, К. (Daniel-White, K.), 415
Данофф, М.Н. (Danoff, M. N.), 318
Датта, М. (Datta, M.), 411
Даув, Л. К. (Dawe, L. C.), 167, Ũ
Дафф, П. А. (Duff, P. A.), 293, 294, 295, 340, 341
Де-Авіла, Е. А. (De Avila, E. A.), 167
Де-Бот, К. (De Bot, K.), 148, 155
Де Курсі, М. (De Courcy, M.), 293, 308, 334, 336, 337, 338
Де Гроот, А. М. (De Groot, A. M.), 146

Де Гоувер, А. (De Houwer, A.), 14, 94, 95, 96, 99, 101, 104, 113, 114, 376
Де Йонг, Е. Дж. (De Jong, E. J.),241, 289
De Кантер, А. А. (De Kanter, A. A.), 321, 259
Де Клерк, Г. (De Klerk, G.), 88, 201
Дель Валле, С. (Del Valle, S.), 186, 474, 475, 479, 482, 495
Деваеле, Дж.-М. (Dewaele, J.-M.), 105, 498
Девідсон, Ф. (Davidson, F.), 28
Девіс, А. (Davies, A.), 23, 36, 88, 402, 404
Девіс, Л. Г. (Davis, L. H.), 155
Девісон, К. (Davison, C.), 310
Девлін, Б. (Devlin, B.), 402, 404
Делейна, М. (Delana, M.), 462, 463
Дельгадо-Гайтан, К. (Delgado-Gaitan, C.), 416, 419, 509
Деммерт, В. Дж. (Demmert, W. G.), 340
Депальма, Р. (Depalma, R.), 363
Департамент освіти Гонконгу, 360
Департамент освіти і науки, 400
Департамент освіти США, 259, 427
Департамент освіти штату Каліфорнія (California State Department of Education), 334
Дестіно, Т. (Destino, T.), 266
Джайлс, Г. (Giles, H.), 55, 56, 57, 64, 480
Джарвіс, С. (Jarvis, S.), 158, 159
Джаффе А. (Jaffe, A.), 360
Джеймс, М. (James, M.), 454, 455, 457
Джейнес, В. Г. (Jeynes, W. H.), 416
Дженесі, Ф. (,Genesee, F.), 95, 96, 97, 105, 108, 113, 155, 157, 251, 278, 281, 282, 283, 287, 312, 330, 334, 335, 336, 336, 337, 351, 367 , 374, 388, 393, 405, 431, 452, 402
Джентрі, М. А. (Gentry, M. A.), 462, 463
Джесснер, У. (Jessner, U.), 21, 104, 106, 312, 313
Джілберт, К. (Jilbert, K.), 178
Джіменес Каталан, Р. М. (Jiménez Catalán, P. M.), 309
Джіменес, Р. Т. (Jiménez, R. T.), 403
Джонец, П. Л. (Joneitz, P. L.), 361
Джонс, В. Р. (Jones, W. R.), 141, 144
Джонс, Д. В. (Jones, D. V.), 184, 306, 308
Джонс, Дж. М. (Jones, G.M.), 309, 334
Джонс, К. (Jones, K.), 49, 50, 394, 409, 412, 420
Джонс, М. П. (Jones, M. P.), 293, 297, 308
Джонс, Р. Е. (Jones, R.E.), 529
Джонс, С. П. (Jones, S. P.), 30, 52, 94, 103, 123, 157, 187, 281, 288, 294, 311, 374, 382, 416, 490
Джонсон, К. А. (Johnson, K. A.), 384
Джонсон, Р. К. (Johnson, R. K.), 307, 334, 336, 337, 351
Джонстоун, Б. (Johnston, B.), 384
Джонстоун, Р. (Johnstone, R.), 306, 308, 315, 334, 335, 336, 341, 351, 376
Джужик, П. (Jusczyk, P.), 95
Дойзен-Шоль, Н. Вен Deusen-Scholl, N. Van), 137, 294
Дойчар, М. (Deuchar, M.), 95, 96, 97, 101, 102, 110, 113, 114
Ді П’єтро, Р. (Di Pietro, R.), 109
Діаз, Е. (Díaz, E.), 394
Діаз, Е. І. (Díaz, E.I.), 426
Діаз, К. Ф. (Díaz, C. F.), 75
Діаз, Р. Г. (Díaz, R. H.), 94
Діаз, Р. М. (Díaz, R.M.), 145
Дібольд, А. Р. (Diebold, A. R.), 20
Діккер, С. Дж. (Dicker, S. J.), 88, 291, 475, 479, 480, 481, 482, 487, 489, 496, 510, 529

Діксон, Р. М. (Dixon, R. M.), 67
Діллон, К. (Dillon, K.), 294
Дісербо, К. Є. (Dicerbo, K.E.), 241
Додд, Б. (Dodd, B.), 427, 428
Дойл, А. (Doyle, A.), 150
Долсон, Д. П.(Dolson, D. P.), 322
Донован, С. (Donovan, S.), 427, 435
Доновік, П. Дж. (Donovick, P. J.), 143
Допке, К. (Döpke, C.), 114
Доріан, Н. С. (Dorian, N. C.), 76, 77
Дорней, З. (Dörnyei, Z.), 28, 88, 128, 129, 130, 137
Дріагіна, В. (Driagina, V.), 159
Друрі, Р. (Drury, R.), 362
Дулей, Г. К. (Dulay, H. C.), 25, 320, 321
Дункан, С. Е., Е.А. (Duncan, S.E., E.A.), 167
Дутчер, Н. (Dutcher, N.), 314, 318, 320, 340, 343, 356
Дюкетт, Г. (Duquette, G.), 341
Дьюї, М. (Dewey, M.), 83

Ебботт М. (Abbott, M.), 330
Еванс, Б. (Evans, B.), 187, 498
Евас, Дж. (Evas, J.), 56
Еверслі, Дж. (Eversley, J.), 34
Евридайс (Eurydice), 309
Едвардс, Дж. Р. (Edwards, J. R.), 45, 53, 57, 58, 77, 78, 258, 493
Едвардс, В. (Edwards, V.), 30, 50, 63, 83, 84, 122, 342, 402, 410, 411, 412, 413, 415, 420, 515, 520, 525, 531
Едельський, К. (Edelsky, C.), 178
Едер, Дж. (Eder, J.), 298
Еддінгтон, В. Г. (Eggington, W. G.), 85, 482, 531
Ек, Л. (Ek, L.), 230
Еклан, З. (Aclan, Z)., 330
Екстра, Дж. (Extra, G.), 44
Елліс, Е. (Ellis, E.), 21
Елліс, Н. (Ellis, N.), 152
Ендрюс, Д. (Andrews, D.), 158, 159
Ендрюс, Дж. (Andrews, J.), 462, 463
Епштейн, Дж. Л. (Epstein, J. L.), 416
Ернандес, А. (Hernández, A.), 230
Ернандес-Чавез, Е. (Hernández
Еррасті, М., П. (Errasti, M., P.), 170
Ертінг К. Дж. (Erting, C. J.), 455, 457, 465
Ескамілла, К. (Escamilla, K.), 230, 433, 472
Еспіноса, Л. (Espinosa, L.), 94
Есра, П. (Esra, P.), 241
Естрада, П. (Estrada, P.), 152
ESTYN, 366
Ечеваррія, Дж. (Echevarria, J.), 264, 265
Еччеверрія, Ф. (Etxeberría, F.), 104

Європейська комісія, 33, 54, 121, 515, 529
Європейська Рада міжнародних шкіл (ECIS), 311
Єг, К. Дж. (Yeh, C. J.), 384
Єн, С. Д. (Yuen, S. D.), 322
Єтсма, Дж. (Ytsma, J.), 104, 106

Жак, К. (Jacques, K.), 293
Жермен, К. (Germain, C.), 308, 336

Залбіде, М. (Zalbide, M.), 293, 308, 313
Зігель, Дж. (Siegel, J.), 293

Івковіч, Д. (Ivkovic, D), 521, 522
Імаі, М. (Imai, M.), 158
Інгольд, С. В. (Ingold, C. W.), 118, 119

Йейтс, Дж. Р. (Yates, J. R.), 440

Каган, О. (Kagan, O.), 294, 315
Казабон, М. (Cazabon, M.), 330
Казден, К. Б. (Cazden, C. B.), 320

Калантіз, М. (Kalantzis, M.), 409
Калеро-Брекхаймер, А. (Calero-Breckheimer, A.), 403
Каллаген, Р. М. (Callaghan, R.M.), 241
Кальдерон, М. (Calderón, M.), 347
Камана, К. (Kamana, K.), 293, 297
Камвангамалу, Г. М. (Kamwangamalu, H. M.), 359, 360
Камерон, Д. (Cameron, D.), 90, 91, 513, 531
Каміллєрі, А. (Camilleri, A.), 108
Каммінс, Дж. (Cummins, J.), 25, 149, 155, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 256, 278, 292, 293, 294, 313, 314, 320, 322, 336, 340, 341, 342, 343, 345, 351, 357, 359, 362, 365, 388, 391, 403, 420, 441, 443, 354, 463, 503, 504, 506, 507, 509, 510
Канадська асоціація освіти, 342
Канагараджа, А. С. (Canagarajah, A. S.), 54
Канн, Дж. (Cann, J.), 274
Канно, Й. (Kanno, Y.), 135, 293, 506
Каннінгем-Андерссон, Ю. (Cunningham-Andersson, U), 114
Кантоні, Дж. (Cantoni, G.), 293, 298, 299
Каплан, Р. В. (Kaplan, R. B.), 91
Карам, Р. Т. (Karam, R. T.), 266
Кардер, М. (Carder, M.), 311
Карлісл, Дж. Ф. (Carlisle, J. F.), 155
Карло, М. (Carlo, M.), 347
Карлос, С. (Carlos, S.), 230
Кармані, С. (Karmani, S.), 87, 88
Карранса, І., (Carranza, I.), 283, 287
Карраскільо, А. Л. (Carrasquillo, A. L.), 34, 38, 263, 264, 276
Каррейра, М. (Carreira, M.), 515
Каррі, Дж. (Curry, J.), 241
Касаї, К. (Kasai, C.), 158
Кастеллано, J.A. (Castellano, J. A.), 426
Каур, С. (Kaur, S.), 110, 111
Кауганська, М. (Kaushanskaya, M.), 143
Качру, В. В. (Kachru, B. B), 83
Качру, Ю. (Kachru, Y.), 83
Квей, С. (Quay, S.), 95, 96, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 110, 113, 114
Квік, Г. Е. (Quick, H. E.), 241
Квон, А. (Kwong, A.), 384
Кей-Раінінг Берд, Е. (Kay-Raining Bird, E.), 431
Кеннер, К. (Kenner, C.), 314, 404, 410, 411, 413, 415, 416
Кері, С. Т. (Carey, S. T.), 337, 337
Керролл, Дж. Б. (Carroll, J. B.), 26
Керролл, Л. (Carroll, L.), 133
Кесада, М. (Quezada, M.), 230
Кескекс, І. (Kecskés, I.), 12
Кесслер, К. (Kessler, C.), 152, 167
Кестер, Е. С. (Kester, E. S.), 441
Кіббі, Д. А. (Kibbee, D. A.), 473
Кім, Дж. (Kim, J.), 243, 244, 523
Кім, К. (Kim, K.), 147
Кінг, К. А. (King, K. A.), 43, 39, 46, 54, 57, 61, 62, 114
Кіндлер, А. Л. (Kindler, A. L.), 251
Кіннер, Р. (Kinnear, P.), 362
Кіркнес, В. Дж. ,(Kirkness, V. J.), 64
Клайн, М. (Clyne, M.), 105, 106
Клайн, Т. (Cline, T.), 36, 170, 177, 178, 179, 180, 416, 425, 426, 427, 431, 433, 449, 450, 452, 457, 464
Койл, Д. (Coyle, D.), 183, 310, 315
Колдуелл, Дж. (Caldwell, J.), 293, 308
Кларксон, П. С. (Clarkson, P. C.), 167, 168, 170
Клауд, Н. (Cloud, N.), 283, 388
Клейтон, Дж. (Clayton, J.), 402, 404
Клемент, Р. (Clement, R.), 64, 380, 480

Клейн, Р. (Klein, R.), 156
Клів, П. (Cleave, P.), 431
Клінгнер, Дж. К. (Klingner, J. K.), 114, 427, 428, 438, 450, 452
Клосс, Г. (Kloss, H.), 49, 184, 185, 473
Кобб, С. Д. (Cobb, C. D.), 241
Коберн, К. (Coburn, C.), 265
Кобо-Льюїс, А. В. (Cobo-Lewis, A. B.), 169
Коваль, М. (Kowal, M.), 379
Кодд, Дж. (Codd, J.), 154
Коельо, Е. (Coelho, E.), 177, 274, 370
Колерс, Р. (Kolers, P.), 146
Колі, J. (Coley, J.), 160
Коллам, Е. (Collum, E.), 243
Комбс, М. С. (Combs, M. C.), 230, 265, 273, 278, 359, 403
Колон-Муніз, А. (Colón-Muñiz, A.), 266
Кольєр, В. П. (Collier, V. P.), 93, 174, 230, 251, 265, 273, 278, 330, 332, 334, 359, 366, 367, 403
Комео, Л. (Comeau, L.), 96
Конклін, Н. (Conklin, N.), 73, 75, 91
Контра, Е. Г. (Kontra, E. H.), 426
Конрод, С. (Conrod, S.), 380
Конте, Дж. (Conteh, J.), 122
Контрерас, Ф. (Contreras, F.), 251
Кормос, Дж. (Kormos, J.), 426
Кормьє, П. (Cormier, P.), 152
Корсон, Д. (Corson, D.), 320
Кортес, Дж. Д. (Cortez, J. D.), 385, 386
Косонь, К. (Kosonen, K.), 400
Коста, А. (Costa, A.), 143
Коулс, Дж. Дж. (Coles, G. J.), 318
Коуп, Б. (Cope, B.), 409
Крайсіова, А. (Krajciova, A.), 159
Ледд, П. (Ladd, P.), 455, 457, 458, 460, 464, 465
Кратчлі, А. (Crutchley, A.), 143
Крашен, С. (Krashen, S.), 201, 293, 295, 319
Краусс, М. (Krauss, M.), 43, 44, 298
Крейго, М. Б. (Crago, M.B.), 95, 113, 342, 431, 452
Крейк, Ф. І. М. (Craik, F. I. M.), 143, 156, 157
Кріз, А. (Creese, A.), 122, 123, 273, 362, 384
Крініон, Дж. Т. (Crinion, J. T.), 147
Крістал, Д. (Crystal, D.), 41, 42, 44, 46, 63, 84, 85
Крістіан Д. (Christian, D.), 251, 282, 283, 287, 306, 330, 365, 367, 393, 405
Ксізер, К. (Csizer, K.), 88, 128, 129, 130
Кролл, Дж. Ф. (Kroll, J. F.), 126, 146
Кросс, К. (Cross, C.), 427, 435
Кроуфорд, Дж. (Crawford, J.), 184, 185, 187, 188, 189, 230, 241, 242, 243, 259, 263, 276, 291, 298, 259, 330, 475, 479, 480, 481, 482, 510
Круз, Б. Р. (Cruz, B. R.), 335, 321
Куїнн, М. Є. (Quinn, M. E.), 152, 167
Кук, В. Дж. (Cook, V. J.), 21, 23, 25, 36, 117, 118, 120, 158, 365
Кулмас, Ф. (Coulmas, F.), 525
Кунце, М. (Kuntze, M.), 455, 457, 465
Купер, Р. Л. (Cooper, R. L.), 49, 53, 72
Купленд, Н. (Coupland, N.), 128, 498
Курдт-Крістіансен, Г. Л. (Curdt-Christiansen, X. L.), 293

Ладо, Р. (Lado, R.), 26
Лазагабастер, Д. (Lasagabaster, D.), 104, 293, 308, 308, 313, 334
Лайтбраун, П. М. (Lightbown, P. M.), 174
Ламберт В. Е. (Lambert B. E.),, 49
Ламберт, В. Е. (Lambert B. E.), 72, 128, 144, 145, 146, 157, 300, 330, 374

Ламбертз, Дж. (Lambertz, G.), 95
Ландрі, Р. (Landry, R.), 72
Ланн, М. (Lunn, M.), 152
Лантольф, Дж. П. (Lantolf, J. P.), 498
Ланца, Е. (Lanza, E.), 98
Лаоса, Л. М. (Laosa, L. M.), 348
Лапакветт, Л. (Lapaquette, L.), 96
Лапкін, С. (Lapkin, S.), 307, 334, 335, 336, 340, 341, 359, 362, 375, 400
Латомаа, С. (Latomaa, S.), 70
Лаурен, К. (Laurén, C.), 308, 308, 334
Лаурен, У. (Laurén, U.), 149, 150
Лебрен, Н. (Lebrun, N.), 313
Леві, Е.С. (Levy, E.S.), 146, 148
Лей, Дж. (Leigh, G.), 455, 462, 463
Лей, І. В. (Leigh, I. W.), 457
Лейтін, Д. Д. (Laitin, D. D.), 88
Леопольд, В. Ф. (Leopold, W. F.), 101, 151
Лерд, Дж. (Laird, J.), 241
Леунг, К. (Leung, K.), 83, 170
Лі, Дж-В. (Lee, J-W.), 404
Лі, Е. (Lee, E.), 88
Лі, К-М. (Lee, K-M.), 147
Лі, Т. (Lee, T.), 294, 298, 299
Лі Вей (Li Wei), 17, 43, 39, 113, 123, 427, 428, 498
Лі, Дж. (Li, G.), 412
Лін, А. М. (Lin, A. M.), 359
Лін, Дж. (Lin, J.), 293
Ліндгольм, К. Дж. (див., Ліндгольм-Лірі, К. Дж.)
Ліндгольм-Лірі, К. Дж., 251, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 315, 330, 331, 351, 365, 367, 381, 493, 388, 393, 405
Лінкванті, Р. (Linquanti, R.), 175, 241, 449
Лінч, Б. (Lynch, B.), 39
Ліон, Дж. (Lyon, J.), 102, 114
Ліон, Дж.-Дж. (Lyons, J. J.), 184, 188
Лістер, Дж. Дж. (Lister, J. J.), 143
Лістер, Р. (Lyster, R.), 380
Літлбеар, Р. Е. (LittleBear, R. E.), 41, 51
Ллурда, Е. (Llurda, E.), 169
Ло Бьянко, Дж. Л. (Lo Bianco, J. L.), 54, 61, 86, 87, 477
Лонг,Л. (Long, S.), 409, 410
Лопес, К. С. (Lopez, C. S.), 450
Лорд, К. (Lord, C.), 354, 447
Лоренц, Є. Б. (Lorenz, E. B.), 376, 379
Лорі, С. С. (Laurie, S. S.), 139
Лотерінгтон, Г. (Lotherington, H.), 291, 521, 522
Лоу, В. В. М. (Low, W. W. M.), 108, 109, 359, 360
Лу, Д. (Lu, D.), 108, 109, 359, 360
Лук, Дж. (Luk, G.), 143, 156
Лукмані, Є. М. (Lukmani, Y. M.), 129
Лукс, М. (Lukes, M.), 88, 479
Лукх, А. (Luykx, A.), 97
Лунас, В. (Lynas, W.), 461
Лур'є, М. (Lourie, M.), 73, 75, 91
Льюїс, Е. Дж. (Lewis, E. G.), 183
Льюїс, М. П. (Lewis, M. P.), 44
Льюїс, В. Дж. (Lewis, W. G.), 293, 308, 381, 382
Люсі, Дж. А. (Lucy, J. A.), 158

Майа, Д. (Maillat, D.), 363
Майер, К. (Mayer, C.), 455, 462, 463
Майерс-Скоттон, С. (Myers-Scotton, C.), 30, 106, 107, 108, 109
Майзель, Дж. М. (Meisel, J. M.), 95, 96, 106, 113
Майкл, Є. Б. (Michael, E. B.), 143
Майнгоф, Ю. Г. (Meinhof, U. H.), 88
МакГроерті, М. (McGroarty, M.), 88, 363, 479, 515, 517, 529
МакДжінніс, С. (McGinnis, S.), 294, 314
МакЕлпайн, Л. (McAlpine, L.), 342

МакІнтайр, П. Д. (MacIntyre, P. D.), 380
Маккарті, Т. Л. (McCarty, T. L.), 49, 50, 73, 79, 184, 282, 293, 294, 295, 297, 298, 299
МакКвіллан, Дж. (McQuillan, J.), 242, 293, 295
МакКей, П. (McKay, P.), 402, 404
МакКей, С. Л. (McKay, S. L.), 83, 88, 264, 494, 510
МакКендрі, Е. (McKendry, E.), 293
Маккі, А. (Mackey, A.), 114
Маккі, В. Ф. (Mackey, W. F.), 42, 183, 259, 347
МакКінні, М. П. (McKinnie, M. P.), 40
МакКоннелл, Б. (McConnell, B.), 318
МакКоміш, Дж. (McComish, J.), 386, 388
МакКракен, В. (McCracken, W.), 461
МакЛауглін, Д. Г. (McLaughlin, D. H.), 294, 298, 299, 318
МакЛауглін, М. (McLaughlin, M.), 515
МакЛей, Г. (McLeay, H.), 152
Маклеод, К. (McLeod, K.), 342
Макнаб, Дж. Л. (MacNab, G. L.), 160
МакНамара, Т. Ф. (McNamara, T. F.), 28
МакНейл, М. М. (MacNeil, M. M.), 308, 341
Маконі, С. (Makoni, S.), 43, 87, 155
Максвелл-Джоллі, Дж. (Maxwell-Jolly, J.), 241
МакСвен, Дж. (MacSwan, J.), 22, 171, 172, 178, 241
Малакофф, М. (Malakoff, M.), 111
Малерб, Е. К. (Malherbe, E. C.), 318
Малкахі, Р. (Mulcahy, R.), 167
Мальдонадо, Дж. А. (Maldonado, J. A.), 436
Манева, Б. (Maneva, B.), 96
Мангубхай, Ф. (Mangubhai, F.), 261, 266
Манн, К. К. (Mann, C. C.), 57, 58
Маріан, В. (Marian, V.), 143
Маринова-Тодд, С. Г. (Marinova-Todd, S. H.), 124, 125, 137
Марлер, Б. (Marler, B.), 450
Марш, Д. (Marsh, D.), 309
Маршалл, Д. Б. (Marshall, D. B.), 124, 125, 137
Марті, Ф. (Martí, F.), 43, 63
Мартін, Д. (Martin, D.), 308, 430, 431, 433, 434, 435, 443, 450, 452, 464
Мартін, М. М. (Martin, M. M.), 152, 155
Мартін, П. В. (Martin, P. W.), 122, 123, 260, 308, 309
Мартін-Джонс, М. (Martin-Jones, M.), 110, 171, 178, 184, 306, 308, 359, 360, 394, 409, 412, 418, 420, 503
Мартінес, М. А. (Martínez, M. A.), 474
Маседо, Д. (Macedo, D.), 397, 419
Maciac, P. E. (Macías, R. F.), 35
Махер, Дж. (Maher, J.), 184, 308
Махон, М. (Mahon, M.), 143
Махоні, К. С. (Mahoney, K. S.), 241, 319, 321, 259, 341
Маюмдер, С. (Majumder, S.), 155
Меглер, Дж. (Mehler, J.), 95
Мей, С. (May, S.), 47, 293, 314, 386, 388, 473, 474, 476, 490, 492, 495
Мейер, Дж. (Meyer, J.), 322, 259
Мейер, М. М. (Meyer, M. M.), 322, 259
Мейсон, Д. (Mason, D.), 461, 463
Менендес, Б. (Menéndez, B.), 462, 463
Менкен, К. (Menken, K.), 243, 263, 274, 369, 433,
Меньюк, П. (Menyuk, P.), 356
Мерсер, Дж. Р. (Mercer, J. R.), 427
Меркурі, С. (Mercuri, S.), 251

Мерікель, А. (Merickel, A), 241
Меріно, В. Дж. (Merino, B. J.), 382
Местріе, П. (Mesthrie, P.), 91
Меттьюз, Т. (Matthews, T.), 318
Мечеллі, А. (Mechelli, A.), 147
Меш, Н. (Mäsch, N.), 309
Мічен, М. (Meechan, M.), 107
Мелоун, С. (Malone, S.), 400
Менцер, К. (Manzer, K.), 308
Мерта, Л. (Murtagh, L.), 36, 293
Мет, М. (Met, M.), 310, 357, 376, 379
Мехія, А-М. де (Mejía, A-M. De), 259, 308, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 416
Мігель, Г. С. (Miguel, G. S.), 184, 187, 189, 259
Мігілл, М. Є. (Myhill, M. E.), 153
Міллер, К. Р. (Miller, K. R.), 455, 461
Міллер, Н. (Miller, N.), 427, 428
Міллер, П. В. (Miller, P. W.), 126
Міллс, Дж. (Mills, J.), 469, 496
Міллс, К. А. (Mills, K. A.), 409
Міллс, Р. (Mills, R.), 110, 111
Мілрой, Л. (Milroy, L.), 6
Мінайя-Роу, Л. (Minaya-Rowe, L.), 348
Мітчелл, Д. Е. (Mitchell, D. E.), 266
Моганті, А. К. (Mohanty, A. K.), 158, 293, 340, 510
Мозлі, С. (Moseley, C.), 43
Мойе, Є. Б. (Moje, E. B.), 418
Мойєр, М. (Moyer, M.), 43, 39
Молл, Л. К. (Moll, L. C.), 416, 418
Монтесель, М. Р. (Montecel, M. R.), 385, 386
Монтойя, Р. І. (Montoya, R. I.), 143
Монтоун, К. (Montone, C.), 283, 287
Монтрул, С. (Montrul, S.), 126
Мор-Зоммерфельд, А. (Mor-Sommerfeld, A.), 292
Моралес, Р. (Morales, R.), 530
Морган, Б. (Morgan, B.), 384
Морі, Х. (Mori, H.), 380
Морісон, С. Г. (Morison, S. H.), 289
Морріс, Д. (Morris, D.), 49, 50, 57, 528
Морріс, С. (Morris, S.), 342
Моррісон, С. (Morrison, S.), 118
Моусес, М. С. (Moses, M. S.), 473
Мохан, Б. (Mohan, B.), 176
Мохд-Астраф, Р. (Mohd-Asraf, R.), 88
Мошковіч, Дж. (Moschkovich, J.), 170
Муйсекн, П. (Muysken, P.), 107
Мунте, Т. Ф. (Munte, T. F.), 148
Муньос, К. (Muñoz, C.), 104
Мюллер, А. (Muller, A.), 382
Мюлхойслер, П. (Mühlhäusler, P.), 44

Найт, П. (Knight, P.), 461, 462, 465
Національна асоціація освіти, 187
Національна група читання, 391, 392, 393
Національний координаційний механізм з питань оволодіння англійською мовою, 243, 249, 316
Нвенменлі, Г. (Nwenmely, H.), 413, 415
Нейвс, Т. (Navés, T.), 380
Нельсон, С. Л. (Nelson, C. L.), 83
Немет, Н. (Németh, N.), 88, 128, 129
Неттен, Дж. (Netten, J.), 308, 336
Неттл, Д. (Nettle, D.), 41, 42, 44, 45, 63
Ніколс, К. (Nicholls, C.), 293
Ніколадіс, Е. (Nicoladis, E.), 96, 97, 155
Ноппені, У. (Noppeney, U.), 147
Норс, Г. (Knoors, H.), 463
Нортон, Б. (Norton, B.), 122, 133, 495, 510
Ноулс, К. (Noels, K.), 480
Нуталл, М. (Nutall, M.), 347

Ньюкомб, Л. П. (Newcombe, L. P.), 50, 123

Облер, К. Л. (Obler, L. K.), 146, 148
Овандо, К. Дж. (Ovando, C. J.), 184, 230, 265, 273, 278, 359, 403,
О. Глінсейн, М. (Ó Gliasáin, M.), 34
Оджіджбен, С. Е. А. (Ogiegbaen, S. E. A.), 259
О. Догерті, Дж. (O'Doherty, J.), 147
Озог, А. К. К. (Ozóg, A. C. K.), 309
Ока, Г. (Oka, H.), 308
Окамп, А. Дж. (Aucamp, A. J.), 183
Окіта, Т. (Okita, T.), 100
О. Кейнін, П. (Ó Cainín, P.), 381
Олазіреджі, І. (Olaziregi, I.), 314
Олівер, Р. (Oliver, R.), 402, 404
Оллер, Д. К. (Oller, D. K.), 143, 169, 281, 330, 332, 360
Оллер, Дж. В. (Oller, J. W.), 25, 26, 170
О. Мурчу, Г. (Ó Murchú, H.), 293
Ореллана, М. Ф. (Orellana, M. F.), 230
О. Ріагейн, П. (Ó Riagáin, P.), 62, 77, 526
Ормел, Е. (Ormel, E.), 463
Ортега, П. (Ortega, P.), 43, 63
Ортіс, А. А. (Ortiz, A. A.), 427, 433, 435, 440, 452
Очоа, С. Г. (Ochoa, S. H.), 427, 435
Очсе, Е. (Ochse, E.), 461
Остлер, Н. (Ostler, N.), 183
Отегую, Р. (Otheguy, R.), 258, 281, 288, 472, 493, 530
Отто, Р. (Otto, R.), 258

Павленко, А. (Pavlenko, A.), 98, 99, 129, 132, 133, 134, 135, 137, 152, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 293, 469, 496, 498, 510
Пакір, А. (Pakir, A.), 309
Палмер, А. С. (Palmer, A. S.), 27, 28
Пан, Ю. (Pan, Y.), 293
Панайотоу, А. (Panayiotou, A.), 159, 160
Панда, М. (Panda, M.), 293, 340, 510
Пантів, К. (Pantev, C.), 156
Парадіс, Дж. (Paradis, J.), 95, 113, 431, 452
Парадіс, М. (Paradis, M.), 146, 162
Пател, К. (Patel, K.), 415
Паттон, Дж. М. (Patton, J.M.), 438, 450, 452
Паулстон, К. В. (Paulston, C. B.), 62, 70, 76, 184, 489, 402
Пачіно-Кетчубаю, В. (Pacini-Ketchabaw, V.), 274
Пейтон, Дж. К. (Peyton, J. K.), 294, 314
Пел, Е. (Peal, E.), 144, 145, 146
Пеллерано, К. (Pellerano, C.), 187
Пеннікук, А. (Pennycook, A.), 43, 87, 88
Пенья, Е. Д. (Peña, E. D.), 441
Перез, Б. (Pérez, B.), 403, 418
Перез, W. (Pérez, W.), 241, 293, 470
Перейлс, Дж. (Perales, J.), 308
Пердомо, М. (Perdomo, M.), 283
Перлманн, Дж. (Perlmann, J.), 184
Перкінс, К. (Perkins, K.), 24
Перріш, Т. Б. (Parrish, T. B.), 241
Петрідес, К. В. (Petrides, K. V.), 141
Піер, Л. (Peer, L.), 426
Піллер, І. (Piller, I.), 54, 93, 98, 99, 101, 469
Пінтнер, Р. (Pintner, R.), 143
Пірсон, Б. З. (Pearson, B. Z.), 114, 169
Пірсон, Г. (Pierson, H.), 64
Пірсон, П. Д. (Pearson, P. D.), 403
Предметно-мовне інтегроване навчання (CILT), 316, 529
Пон Сін Чін (Pon Sin Ching), 6
Поплек, С. (Poplack, S.), 107
Портес, А. (Portes, A.), 478, 487, 489

Портокарреро, Дж. С. (,Portocarrero, J. S.), 143
Потовський, К. (Potowski, K.), 385
Поуверс, С. (Powers, S.), 461
Прайс, К. Дж. (Price, C. J.), 147
Пріс, С. (Preece, S.), 260
Прістлі, Т. (Priestly, T.), 40
Проктор, П. (Proctor, P.), 169
Пу, К. (Pu, C.), 241
Пу-Фоулкс, Ф. (Pu-Folkes, F.), 384
Пурпура, Дж. Е. (Purpura, J. E.), 28

Рагаунауд, В. (Raguenaud, V.), 114
Рада вельської мови, 53, 365
Рада Європи, 36, 37, 474
Райан, Л. (Ryan, L.), 124
Райлі, П. (Riley, P.), 99, 100, 114
Райлі, Р. В. (Riley, R.W.), 242
Райс, М. (Rice, M.), 431
Райт, В. Е. (Wright, W. E.), xi, 88, 182, 241, 243, 244, 201, 354, 488, 489
Раманатхан, В. (Ramanathan, V.), 83, 84, 85, 86
Рамірес, Дж. Д. (Ramírez, J. D.), 88, 230, 322, 259, 382
Рамос, Е. (Ramos, E.), 430
Рамос, Дж. (Ramos, J.), 520
Рахман, Т. (Rahman, T.), 88
Рамскар, М. (Ramscar, M.), 159
Ранард, Д. А. (Ranard, D. A.), 294, 314
Рассуль, Н. (Rassool, N.), 122
Рау, К. (Rau, C.), 438
Ребуффот, Дж. (Rebuffot, J.), 300, 301, 374, 378
Редферн, А. (Redfern, A.), 342
Резнік, М. С. (Resnick, M. C.), 78
Рей, А. (Wray, A.), 498
Рейес, М. (Reyes, M.), 421
Рейнольдс, А. Г. (Reynolds, A. G.), 144
Рейнольдс, Д. Дж. (Reynolds, D. J.), 308, 318
Рейхнер, Дж. (Reyhner, J.), 293, 294, 298
Ремі, Д. Р. (Ramey, D. R.), 322
Ремптон, Б. (Rampton, B.), 496
Ренні, Дж. (Rennie, J.), 384, 385
Рєлкін, Н. (Relkin, N.), 147
Ридвен, М. (Rhydwen, M.), 61
Рівера, К. (Rivera, C.), 178, 243
Ріверс, Д. (Rivers, D.), 177
Ріглі, О. (Wrigley, O.), 455
Рід, Е. (Reid, E.), 293
Рід, Дж. (Reid, G.), 426
Рід, С. (Reid, S.), 70
Рісенто, Т. (Ricento, T.), 477, 479
Ріссіарделлі, Л. А. (Ricciardelli, L. A.), 149, 150
Річард-Амато, Р. А. (Richard-Amato, P. A.), 388
Річардс, Дж. (Richards, J.), 137
Річардс, М. (Richards, M.), 515
Річі, В. К. (Ritchie, W. C.), 30
Робертс, Д. (Roberts, D.), 500
Робертс, Г. (Roberts, G.), 108
Робертс, К. (Roberts, C.), 340
Робертс, П. М. (Roberts, P. M.), 440
Робертсон, Л. Г. (Robertson, L. H.), 122
Робсон, А. (Robson, A.), 175, 176, 178
Роджерс, К. Л. (Rogers, C. L.), 143
Роджерс, Д. (Rogers, D.), 283, 365
Роджерс, Т. (Rogers, T.), 137
Родос, Р. Л. (Rhodes, R. L.), 427, 435
Родрігес, В. (Rodríguez, V.), 34, 38, 263, 264, 276
Родрігес, Дж. Л. (Rodríguez, J. L.), 94
Родрігес-Форнельс, А. (Rodriguez-Fornells, A.), 148
Розенталь, Д. (Rosenthal, D.), 64
Розенталь, Р. (Rosenthal, R.), 160
Ролстад, К. (Rolstad, K.), 171, 172, 178, 319, 321, 259, 341

Ромейн, С. (Romaine, S.), 41, 42, 44, 45, 63, 67, 69, 73, 91, 99, 100, 102, 107, 110, 171, 178, 470
Роньят, Дж. (Ronjat, J.), 101
Россель, К. Г. (Rossell, C.H.), 322, 259
Ротте, М. (Rotte, M.), 148
Рубді, П. (Rubdy, P.), 76
Рубіний, К. (Rubinyi, C.), 426, 427
Рубий, М. (Ruby, M.), 314
Руеда, Р. (Rueda, R.), 160, 427, 431
Руїс, Р. (Ruiz, R.), 469, 472
Руїс де Зароуб, Є. (Ruiz de Zarobe, Y.), 309
Румбергер, Р. В. (Rumberger, R. W.), 241
Рхі, Дж. (Rhee, J.), 188

Саєрс, Д. (Sayers, D.), 391, 354
Саймон, Д-Л. (Simon, D-L.), 110, 359, 360
Салаберрі, М. Р. (Salaberry, M. R.), 288, 483, 487, 493, 494, 495, 510
Саксена, М. (Saxena, M.), 418
Сандерман, Дж. (Sunderman, G.), 243, 244
Сандоваль, Т. С. (Sandoval, T. C.), 143
Сантамарія, Л. Дж. (Santamaría, L. J.), 373
Сасакі, М. (Sasaki, M.), 158, 159
Саттон, А. (Sutton, A.), 431
Сванвік, Р. (Swanwick, R.), 455, 461, 462, 465
Свартгольм, К. (Svartholm, K.), 460
Свейн, М. (Swain, M.), 307, 311, 334, 335, 336, 336, 337, 338, 340, 341, 351, 359, 362, 375, 379, 400
Свон, Д. (Swan, D.), 311, 312
Свонтон, П. (Swanton, P.), 123,
Сеарс, К. (Sears, C.), 311
Себастіан-Гейлс, Н. (Sebastián-Galles, N.), 95
Сегаловіц, Н. (Segalowitz, N.), 150
Сеер, Д Дж. (Saer, D. J.), 140, 141, 318
Сейкула-Лейно, Дж. (Seikkula-Leino, J.), 310
Сейл, Л. (Sale, L.), 274
Секада, У. Г. (Secada, W. G.), 175
Селсе-Мурсія, М. (Celce-Murcia, M.), 28
Сенесас, Б. В. К. (Senesac, B. V. K.), 289
Сенос, Дж. (Cenoz, J.), 104, 105, 106, 113, 124, 128, 170, 259, 261, 293, 307, 308, 308, 312, 313
Сепір-Ворф (Sapir-Whorf), 167
Сера, С. (Cera, C.), 143
Сервантес, Г. Т. (Cervantes, H. T.), 256
Серні, Дж. (Cerney, J.), 455, 461, 462, 465, 466
Серра, К. (Serra, C.), 363
Сетаті, М. (Setati, M.), 170
Сігуан, М. (Siguán, M.), 521
Сінглтон, Д. (Singleton, D.), 124
Сіссонс, К. В. (Sissons, C. B.), 183
Скегар, П. (Skehan, P.), 42, 357
Скілтон-Сильвестр, Е. (Skilton-Sylvester, E.), 407
Скотт, М. Л. (Scott, M. L.), 130
Скуртоу, Е. (Skourtou E.) 410, 522, 523, 531
Скутнабб-Кангас, Т. (Skutnabb-Kangas, T.), 22, 25, 30, 39, 45, 63, 77, 167, 259, 260, 278, 293, 340, 473, 474, 476, 483, 488, 502, 510
Славін, Р. Е. (Slavin, R. E.), 400
Сліц, Л. (Sliz, L.), 274
Смолл, А. (Small, A.), 461, 463
Сміт, Ф. (Smith, F.), 140
Сміт, Н. Дж. (Smith, N. J.), 410
Сміт, Г. (Smyth, G.), 319, 372, 373, 388
Снеддон, Р. (Sneddon, R.), 415

Сноу, С. Е. (Snow, C. E.), 124, 125, 137, 171, 385, 388, 393
Сноу, М. А. (Snow, M. A.), 380
Сондерс, В. (Saunders, W.), 251, 330, 367, 393, 405
Солтеро, С. В. (Soltero, S. W.), 283, 285
Спада, Н. (Spada, N.), 174
Спек, Р. (Spack, R.), 298
Спольскі, Б. (Spolsky, B.), 54, 57, 58, 61, 62, 78, 123
Стеінмен, Л. (Steinman, L.), 362
Старк, К. (Starck, C.), 500
Стетхем, Л. (Statham, L.), 274
Степанова Сахс, О. (Stepanova Sachs, O.), 160
Стоц, Д. (Stotz, D.), 308
Страуд, К. (Stroud, C.), 58, 108, 109, 314
Стредлінг, Б. (Stradling, B.), 341
Стріт, Б. В. (Street, B. V.), 391, 392, 396, 409
Стрітікус, Т. Т. (Stritikus, T. T.), 241
Сфрейм, Дж. (Sphraim, G.), 155
Сфреддо, К. (Sfreddo, K.), 525, 526
Суні, І. (Suni, I.), 104
Сьєрра, Дж. (Sierra, J.), 293, 308, 308, 313
Сьоголм, К. (Sjöholm, K.), 177

Такакхаші, Дж. (Takahashi, J.), 158
Тан, Г. (Tang, G.), 176
Танкерслі, Д. (Tankersley, D.), 291
Танненбаум, М. (Tannenbaum, M.), 127
Тейлор, Д. М. (Taylor, D. M.), 55, 56, 57, 342
Тедік, Д. Дж. (Tedick, D. J.), 306, 373
Теннант, Е. (Tennant, E.), 294, 298
Теберге, Р. (Théberge, R.), 72
Тешнер, Т. (Taeschner, T.), 97
Тіківай, С. (Tiakiwai, S.), 293
Толлефсон, Дж. В. (Tollefson, J. W.), 53, 88, 474
Томас, В. П. (Thomas, W. P.), 251, 322, 330, 332, 334, 367
Томас, Е. М. (Thomas, E. M.), 35
Томпсон, Л. (Thompson, L.), 94
Томпсон, М. С. (Thompson, M. S.), 249, 259
Тордардоттір, Е. (Thordardottir, E.), 431
Торібіо, А. М. (Toribio, A. M.), 97, 107
Торп, А. (Thorpe, A.), 431
Торп, Дж. (Thorpe, G.), 341
Торранс, Е. П. (Torrance, E. P.), 148, 150
Торрес-Гусман, М. Є. (Torres-Guzmán, M. E.), 348, 418
Тоci, А. (Tosi, A.), 312, 489
Тоукоама, П. (Toukomaa, P.), 25, 167
Трау, К. (Traugh, C.), 244
Трефферс-Даллер, Дж. (Treffers-Daller, J.), 108
Тройке, Р. К. (Troike, R. C.), 320, 321
Труеба, Г. Т. (Trueba, H. T.), 255, 509
Тукер, Дж. Р. (Tucker, G. R.), 94, 157, 300, 301, 314, 320, 340, 343
Тунмер, В. Е. (Tunmer, W. E.), 152, 153
Туомінен, А. (Tuominen, A.), 98
Туррелл, С. (Thurrell, S.), 28
Тухі, К. (Toohey, K.), 133, 411
Трюдо, Н. (Trudeau, N.), 431

Успадковані офіційні мови Канади, 301, 416
Управління загальної бухгалтерської звітності, 325
Урзуа, А. (Urzua, A.), 529
Ушіода, Е. (Ushioda, E.), 128

Фаббро, Ф. (Fabbro, F.), 146
Фантіні, А. (Fantini, A.), 101
Фатліс, К. Дж. (Faltis, C. J.), 264, 265, 266
Фебо, Д. М. (Febo, D. M.), 143
Фейнберг, Р. К. (Feinberg, R.C.), 481, 487, 488
Фен, Г. (Feng, X.), 143
Фенг, А. (Feng, A.), 293
Фергюсон, Г. (Ferguson, G.), 359, 363
Фергюсон, К. А. (Ferguson, C. A.), 67, 258
Фернгем, А. (Furnham, A.), 141
Фігероа, Р. А. (Figueroa, R. A.), 141, 160, 438, 443
Філд, Р. Ф. (Field, R. F.), 503
Філліпс, В. (Phillips, W.), 159
Філліпсон, Р. (Phillipson, R.), 84, 85, 89, 293, 340, 473, 510
Фінберг, С. Е. (Fienberg, S. E.), 322, 259
Фішман, Дж. А. (Fishman, J. A.), 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 188, 241, 293, 294, 298, 470, 490, 494, 521, 531
Флетчер, Т. В. (Fletcher, T. V.), 373,
Флорес, Б. (Flores, B.), 178, 394
Фойерверкер, Дж. (Feuerverger, G.), 292, 294
Фокс, С. (Fox, S.), 64
Форген, Л. Е. (Forhan, L. E.), 509
Фортьюн, Т. В. (Fortune, T.W.), 306, 373
Франкен, М. П., (Franken, M. P.), 386, 388
Фредеріксон, Н. (Frederickson, N.), 36, 141, 170, 177, 178, 179, 180, 416, 425, 426, 427, 431, 433, 449, 450, 452, 457, 464
Фредд, С. Г. (Fradd, S. H.), 187, 525
Фрейре, Р. (Freire, P.), 397, 419
Фреков'як, Р. С. (Frackowiak, R. S.), 147
Френсіс, Н. (Francis, N.), 293, 294
Фрібоді, П. (Freebody, P.), 399
Фрідман, М. (Freedman, M.), 157
Фріман, А. (Freeman, A.), 410
Фріман, Д. А. (Freeman, D. E.), 251, 283, 286, 410
Фріман, Є. С. (Freeman, Y. S.), 251, 285, 286, 410
Фріман, Р. Д. (Freeman, R. D.), 275, 289, 291, 315
Фруд, Дж. (Froude, J.), 455
Фрулінг, Р. Т. (Fruehling, R. T.), 479
Фулчер, Г. (Fulcher, G.), 28

Харкурін, А. В. (Kharkhurin, A. B.), 149, 150

Цангвілл, І. (Zangwill, I.), 487
Цамміт, С. (Zammit, S.), 402, 404
Цаперт, Л. Т. (Zappert, L. T.), 335, 321
Це, Л. (Tse, L.), 110, 112, 242, 293, 295, 313, 314, 515, 525
Центр по поліпшенню досягнень у ранньому читанні , 392
Центр прикладної лінгвістики, 275, 316, 356, 357

Чавез, К., 14
Чавез, Л. (Chávez, C.), 141, 160, 241, 293, 433, 470, 472
Чаілд, Б. Дж. (Child, B. J.), 298
Чанг, Дж. (Chang, J.), 103
Чанг-Веллс, Дж. Л. (Chang-Wells, G. L.), 394
Чамберс, Дж. Н. (Chambers, G. N.), 128
Чао-Юнг, В. Ю. (Chao-Jung, W.U.), 123
Чаттерджі, Б. (Chattergy, B.), 479
Чау, В. (Chau, W.), 156

Чен, Дж. (Chen, J.), 384
Ченг, Л. (Cheng, L.), 354
Чеунг, А.(Cheung, A.), 400
Чешир, Дж. (Cheshire, J.), 498
Чжоу, М. (Zhou, M.), 291, 293
-Chávez, E.), 25
Чіанг, Л. (Chiang, L.), 384
Чізвік, Б. (Chiswick, B.), 126
Чітера, Г. (Chitera, H.), 359
Чик, Дж. К. (Chick, J. K.), 498, 402, 503
Чин, Н. Б. (Chin, N. B.), 11, 30
Чоі, Д. (Choi, D.), 241

Шаді Н. (Shhadi, N.), 292
Шаллерт, Д. Л. (Schallert, D. L.), 404
Шампань, М. (Champagne, M.), 150
Шарп, Т. (Sharpe, T.), 373
Шварц, А. М. (Schwartz, A. M.), 385
Швоб, І. (Schwob, I.), 313, 474
Шерага, М. (Scheraga, M.), 509
Шекспір, В. (Shakespeare, W.), 132
Шектер, С. Р. (Schecter, S. R.), 93, 388
Шем, С. (Sham, S.), 110, 111
Шенехен, Т. (Shanahan, T.), 391, 393, 400, 403
Шеннон, С. (Shannon, S.), 230
Шепсон, С. (Shapson, S.), 340
Шермергорн, Р. А. (Schermerhorn, R. A.), 276, 489
Шіндж, М. (Shinge, M.), 515
Шінке-Ллано, Л. (Schinke-Llano, L.), 102
Шлоссман, С. (Schlossman, S.), 184
Шмідт, Л. (Schmidt, L.), 159
Шмідт, Р. (Schmidt, R.), 184, 188, 288, 478, 479, 481, 487, 488, 490, 492, 510
Шоу, П. (Shaw, P.), 385
Шин, С. Дж. (Shin, S. J.), 49, 69
Шохамі, Е. Дж. (Shohamy, E. G.), 43, 39, 43, 54, 57, 63, 64, 84, 123, 174
Шорт, Д. (Short, D.), 264, 265
Шрідхар, К. К. (Sridhar, K.K.), 69
Шріер, Л. (Schrier, L.), 92, 376
Штрубель, М. (Strubell, M.), 530, 531
Штуббс, М. (Stubbs, M.), 476, 478
Шугармен, Дж. (Sugarman, J.), 265, 283, 365, 384, 385

Юаму, Е. О. С. (Iyamu, E. O. S.), 259
Юкава, Е. (Yukawa, E.), 101
ЮНЕСКО (UNESCO), 43, 55, 63, 356, 431
Юрі, В. (Ury, W.), 109

Ягмур, К. (Yagmur, K.), 44
Якобсон, Р. (Jacobson, R.), 363
Ямамото, М. (Yamamoto, M.), 101, 102
Янг, К. (Young, C.), 400
Янковський, К. А. (Jankowski, K. A.), 455, 457, 460
Янко-Ворралл, А. Д. (Ianco- Worrall, A. D.), 151, 153
Ятім, А. М. (Yatim, A. M.), 129
Ятсу, Т. (Iatcu, T.), 104

Предметний покажчик

Австралія, 25, 34, 44, 83, 127, 274, 293, 295, 308, 310, 314,
316, 336, 337, 338, 373, 416, 494
Австрія, 34, 39, 76
Азія / азіати, 20, 21, 36, 43, 44, 71, 81, 90, 122, 135, 247, 275, 289, 293, 309, 412, 469, 520
Академічна мовна компетентність, 23, 24, 40, 170, 172, 331, 367
Аккультурація, 15, 159, 488
Акт «Жодна дитина не залишена поза увагою» 2001, 26, 118, 125, 242, 243, 244, 246, 249, 258, 289, 298, 348, 369, 392, 354, 479
Американська мова жестів (ASL) (див. мова жестів)
Американськийваріант англійської мови, 188, 248, 385f
Американські індіанці (див. корінні американці)
Аміші, 48, 56, 57, 76, 144 (див. також Пенсільванська німецька мова)
Аналогія з айсбергом, 165f
Англійська мова, 24, 30F, 35, 36, 43, 52, 78, 82, 83F, 100, 104, 107, 117, 119, 123, 127, 171, 175, 185, 188, 230, 263, 264, 273, 259, 341, 367, 374, 382, 392, 409, 411, 413, 470, 479, 517, 518, 526
Англійська, як друга мова, 83, 251, 260, 262F, 265, 274, 322, 259, 332, 333, 369, 436, 461, 523
Англія, 17, 21, 34, 37, 59, 71, 78, 81, 105, 120, 122, 129, 183, 273f, 275, 306, 311, 369, 404, 409, 415, 418, 427, 464, 476, 477, 478, 496, 498, 516, 523, 526
Арабська, 43, 57, 78, 85, 88, 89, 90, 98, 118, 122, 129, 251, 275, 292, 294, 309, 342, 380, 404, 411, 412, 413, 477, 479, 515, 520, 522, 523, 526, 527
Арізона, 36, 187, 230, 241, 244, 249, 251, 289, 298, 299, 416
Асиметричний принцип, 70
Асистенти для білінгвальної підтримки, 369
Асоціації зі словом, 33, 34,
Африка/Африканський, 21, 43, 44, 45, 76, 77, 81, 82, 103, 275, 293,
309, 359, 392, 473, 515, 516
Афроамериканці, 88, 186, 282, 294, 479

Баланс мов, 14, 20, 21, 33f, 101, 281, 381f
Бангладешська, 409, 418, 498
Баски, 50, 52, 70, 82, 99, 104, 117, 123, 126, 258, 293, 307, 308, 308, 312, 313, 314, 373, 413, 495, 500, 402
Батьки, 16, 44, 46, 33, 67, 94, 95, 97, 295, 338, 370, 374, 386, 391, 415f, 506
Бельгія, 34, 37, 70, 99, 116, 123, 310, 311, 490
Бенгальська, 43, 71, 122, 200, 314, 409, 411, 427, 464, 478, 496, 526
Біженці, 55, 124, 251, 274, 381, 425, 498, 513 (див. також репатріанти)
Бікультурна, 15, 125, 493
Білінгвальна освіта занурення, 175, 261, 280, 293, 300, 306, 334, 373, 376f, 402
Болівія, 34, 39
Бразилія, 44, 76, 90, 310, 397, 526, 528
Брати, сестри, 16, 30F, 50, 67, 102, 415
Бруней, 82, 309, 310
Булькотання, 96

Важливе тестування, 43, 171, 241, 243f, 249, 283, 298, 319, 384, 433, 354, 472
Вельс/вельська, 25, 28, 34, 49, 50, 52, 53, 59, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 102, 106, 107, 108, 123, 126, 139, 140, 143, 144, 149, 183, 184, 258, 259, 274, 275, 282, 289, 295, 297, 306, 307, 308, 308, 314, 318, 336, 340, 361, 365f, 373, 375, 438, 470, 475, 476, 479, 495, 500, 402, 515, 517, 521, 527, 529
Венесуела, 34, 120
В'єтнамська, 35, 36, 70, 71, 230, 251, 427
Вибір зразків, 40, 142, 347
Вибіркова увага, 153, 154, 156
Вибір мови, 16, 97, 98f, 360
Викладання другої мови, 26, 117f, 122, 124, 132f, 153, 167, 334, 382
Викладання іноземних мов, 217, 73
Виконавчий контроль, 156f
Використання, (див Використання мови)
Використання мови , 13, 14, 16, 17, 33, 53, 330
Вимірювання, 19f, 25f
Виходи, 338, 361
Вища освіта, 52, 71, 102, 140, 260, 293, 297, 307, 350, 392, 481, 489
Від'ємний білінгвізм, 15, 72, 117, 260, 338, 404F
Відібрані класи, 306
Відновлення мови, 78F
Відокремлена освіта, 266, 276
Відокремлені класи, 260, 262, 265, 322, 332, 333, 430
Відродження мови, 46, 54, 55, 58
Відтворення мови (див. передача мови між поколіннями)
Відтворення сімейної мови, 49, 52, 69
Вік, 14, 96, 121, 124, 125, 155, 167, 174, 300, 407
Вільне володіння, 25, 39, 170, 172, 173 поверхні
Включення, 431
Влада, 46, 59, 68, 118, 122, 133f, 369, 420, 468, 503, 504
Володіння усним мовленням, 19
Втрата мови, 73F, 128
Вчителі, 16, 30F, 131, 177f, 285, 287, 301, 307f, 338, 340, 349, 375, 376, 379, 384f, 394, 440, 468

Гаваї / Гавайська, 36, 71, 186, 246, 293, 294, 297, 298, 340
Гватемала, 343
Гельська, 39, 64, 66, 76, 77, 78, 79, 308, 495, 515, 521
Гіпотеза взаємозалежності, 105, 169, 504
Гіпотези Ворфа, 158F, 161, 167
Глобалізація, 55, 66, 72, 73, 83, 86, 88, 118, 136, 275, 276, 409, 486, 513, 523, 525, 526
Глухі білінгви, 455f, 464F
Головна, 201, 295, 308, 340, 363, 413, 415, 429, 434 (див і батьків),
Голландська, 96, 99, 104, 105, 107, 184, 185, 293, 309, 478
Гонконг, 108, 109, 308, 310, 359, 360, 487
Грамотність, 19, 46, 154, 363, 392, 396, 398, 402, 405, 506
Грамотність двома мовами, 56, 261, 285, 291, 308, 313, 363, 399f, 405f, 472
Греція/грецька, 56, 67, 76, 122, 149, 158F, 293, 294, 314, 411, 412, 478, 479, 494, 523
Громадська думка, 259f
Громадянська ідеологія, 486
Гуджараті, 71, 122, 415, 478

Демографія, 73, 104, 325
Дивергентне мислення, 148f, 160
Диглосія, 67F, 90, 361
Дислексія/дислексик, 306, 319, 425, 426, 427, 435, 440, 354
Дистанційне навчання, 123, 308
Дитячий білінгвізм, 94, 99, 127, 128
Дитячий садок, 71, 94, 124, 174, 249, 281, 282, 286, 287, 289, 291, 297, 299, 300, 313, 322, 332, 333, 356, 356, 360, 378, 392, 419
Диференційована шкала зриву між поколіннями, 60
Добровільні мовні курси, 122F
Домени, 14, 16, 21, 24, 40, 47, 37, 46, 49, 55, 58, 68, 85, 106, 297, 357, 447, 487
Домінування мови, 14, 33f, 503
Доповнювальний білінгвізм, 71, 100, 128, 285, 338, 375, 404, 457, 518, 449, 529, 485
Дошкільна освіта, 50, 52, 61, 94, 381, 382, 419, 474, 476

Еволюція, 44, 47
Економіка і білінгвізм, 23, 46, 53, 54, 55, 59, 62, 85, 117, 189, 306, 319, 330, 343, 350, 521, 419f, 422f, 530
Ембріональна стадія, 21
Емоції, 22, 98, 159, 426, 434
Етнічна ідентичність, 46, 74, 80, 500 (див. також ідентичність)
Етнічна ідеологія, 487
Етнолінгвістична життєздатність, 57F
Етос, 110, 127, 256, 283, 291, 259, 338, 366, 386, 387, 434
Ефективність білінгвальної освіти, 318f, 320, 330f, 340f

Євреї, 57, 71, 120, 122, 139, 185, 292, 293, 294, 295, 479, 496, 498
Європа, 21, 22F, 33, 43, 44, 71, 82, 88,
116, 117, 118, 119,120, 184, 309, 312, 476, 527
Європейські школи, 311

Життєздатність (див. Етнолінгвістична життєздатність)
Життєздатність мови, 55, 57 (див. також етнолінгвістична життєздатність)
Жінки, 469

Завдання «Саймон», 156f
Загальна освіта, 260, 265, 274
Загальний зв'язок, 455, 461F
Загальні базові знання, 165, 172, 403,
Заїр (Конго), 44, 103
Закон про білінгвальну осавіту, 187, 188F, 242, 247
Закон про початкову і середню освіту (ESEA), 26, 187f, 242, 246, 247
Запис, 14, 19, 25, 26, 116, 282, 321, 373, 403
Запозичення з мови, 107, 518
Засвоєння, 101, 117, 260, 263, 266, 396, 456, 391f, 494
Засоби знань, 418
Засоби масової інформації, 16, 47, 50, 52, 55, 57, 67, 84, 99, 111, 123, 230, 242, 513, 415f, 523
Затримка мови, 319, 427, 428f, 463
Зачаткові білінгви, 14, 20, 16, 120 455, 460, 478, 479, 492, 402, 502, 518, 521, 526, 527
Захисники, 48, 117
Збалансовані білінгви, 22, 29, 34, 99, 144, 149, 154, 160, 280
Збагачення білінгвальної освіти, 258, 261, 309, 463

Збереження білінгвальної освіти, 188, 262f, 294, 318
Збереження мови, 81, 82, 95, 97f, 146
Зворотні мовні зрушення, 60
Здатність, 116, 128, 145, 148, 381, 404
Здатність (див мовна здатність)
Зникнення мови, 46, 72F, 76F, 83, 89
Зміна мови, 47, 59, 61, 72F, 78
Змішування (див. перемикання кодів)
Зона найближчого розвитку, 370, 394
Зсув трьох поколінь, 75F

Іврит, 50, 54, 57, 58, 59, 122, 123, 126, 147, 152, 174, 292, 294, 342, 403, 411
Ідентичність, 17, 37, 45, 108, 129, 132, 133, 419, 495, 503
Ідеологія, 81, 118, 275, 288, 308, 340, 433, 390F, 503
Ідиш, 144, 293, 294, 342, 479
Ізраїль, 50, 54, 57, 58, 116, 123, 126, 152, 174, 291, 292, 487
Іммігранти, 15, 22, 71, 75, 127, 184, 185, 330, 370, 487, 494, 496, 527, 529
Індивідуальний білінгвізм, 13, 68, 490
Індивідуальні відмінності, 33, 94, 128, 129
Індія, 21, 34, 44, 58, 68, 69, 76, 77, 84, 87, 89, 90, 103, 121,158, 184, 246, 282, 298, 309, 490, 516, 526, 528
Індонезія, 44, 79
Інструментальна мотивація, 128f
Інтеграційна мотивація, 128f
Інтелект / IQ, 35, 52, 118, 128, 134, 140F, 145f, 160, 161, 434, 441
Інтенсивне вивчення французької мови, 308
Інтернет, 47, 57, 63, 85, 410, 415, 513, 418f
Інформаційні технології, 417f
Ірландія/Ірландець, 33, 36, 34, 37, 48, 50, 52, 56, 58, 76, 77, 78, 83, 84, 117, 120, 129, 149, 183, 184, 258, 293, 300, 306, 308, 318, 375, 381, 382, 470, 476, 479, 495, 498, 526, 527
Іслам, 57, 87, 88, 89
Іспанець (див. латиноамериканець)
Іспанія/іспанська, 38, 44, 35, 36, 43, 76, 78, 81, 82, 85, 87, 89, 90, 94, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 117, 119, 122, 124, 127, 145, 147, 149, 154, 165, 169, 184, 185, 187, 230, 251, 200, 259, 273, 275, 280f, 293, 295, 300, 308, 309, 311, 313, 314, 322, 331, 357, 360, 361, 363, 376, 380, 403, 404, 405, 411, 412, 413, 427,
433, 434, 436, 441, 464, 472, 474, 382f, 489, 494, 495, 402, 504, 506, 516, 520, 522, 523, 525, 526, 527, 529, 530
Італійська/Італія, 34, 35, 36, 76, 81, 101, 109, 117, 122, 147, 149, 184, 185, 293, 294, 311, 313, 431, 478, 479, 518

Каліфорнія, 36, 42, 56, 132, 170, 184, 187, 230, 241, 248, 251
Камерун, 41, 44
Канада, 17, 25, 33, 34, 43, 50, 71, 77, 82, 83, 117, 122, 135, 144, 145, 160, 174, 175, 183, 260, 274, 275, 280, 293, 294, 295, 300, 301, 306, 308, 308, 314, 315, 318, 334, 336, 337, 338, 340, 342, 343, 373, 374, 375, 378, 405, 462, 486, 487, 490, 494, 496, 402, 502, 523
Каталонська, 50, 52, 64, 82, 104, 169, 293, 308, 308, 310, 314, 373, 474, 495, 521

Кантонезька, 36, 99, 108, 122, 230, 251, 289, 359, 427, 479, 496, 526
Кенія, 81, 89, 108, 109, 129, 473
Китай/китайський, 17, 35, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 99, 103, 104, 127, 129, 147, 149, 155, 158, 159, 186, 187, 275, 289, 291, 293, 294, 402, 403, 404, 411, 412, 413, 460, 475, 479, 494, 515, 522, 523, 526
Книги двома мовами, 411f
Когнітивна/академічна мовна здатність, 170F, 345
Колонізація, 83, 84, 88,
Компетентність, (див мовна компетентність)
Комунікативна мова, 28, 40, 48, 313, 338,
Комунікативна чутливість, 157f
Конструктивізм, 310, 393,
Контекст, 15, 16, 22, 25, 26, 39, 33, 37, 58, 96, 102, 129, 133, 142, 404F, 447, 496 (див також домени)
Контекст вбудовані комунікації, 170F, 176F
Контекст зменшеного зв'язку, 170F, 176F
Континуум двомовної гамотності, 407F,
Корейська, 35, 36, 71, 147, 230, 251, 289, 294, 314, 412, 427, 477, 487
Корінні американці, 41, 47, 48, 49, 51, 58, 77, 83, 93, 184, 248, 293, 298, 299, 314, 427, 438, 458, 473, 479, 489, 492, 517
Критерій перевірки (тестування), 21f, 38
Критична грамотність, 396f
Критична перевірка мови, 43
Крос-лінгвістичний вплив, 107, 159, 362
Куба, 69, 102, 187, 281, 288, 441, 496, 528, 530
Культура, 15, 33, 59, 161, 307, 313, 319, 330, 366, 409, 410, 415, 418, 447, 456, 462, 464, 506, 517
Культурна обізнаність, 120, 130, 365f, 394, 410
Культурний плюралізм, 59, 258, 309, 350, 396, 482, 490, 492, 494

Латералізація, 146
Латинська, 45
Латинос/латиноамериканець, 35, 36, 56, 73, 134, 145, 230, 251, 255, 273, 275, 283, 287, 288, 289, 291, 319, 320, 413, 430, 433, 458, 464, 472, 479, 480, 481, 488, 493, 495, 496, 520, 530
Лау (засоби), 187f, 247f, 475
Люксембург, 116, 120, 121, 183, 309, 311, 313, 470
Лідерство, 385
Лінгвістичне середовище, 64
Лінгвістичний імперіалізм, 83, 87

Малайзія, 76, 82, 84, 89, 120, 129, 149, 309, 526
Македонія, 291, 292
Мальта, 108, 121, 183
Мандаринський діалект китайської мови, 43, 78, 85, 89, 90, 99, 122, 230, 251, 275, 289, 294, 309, 342, 477, 478, 479, 526, 527
Маорі, 50, 69, 84, 117, 293, 314, 438, 473, 476, 495, 517
Массачусетс, 230, 241, 249, 289, 427, 479
Математика, 154, 170, 286
Межі, 70, 71, 77, 287, 500, 525
Мейєр проти Небраски, 186, 247
Мексика, 44, 102, 149, 293, 318, 528
Менкс (див острів Мен)
Мережі, 15, 61, 77
Мета-аналіз, 146, 321, 322, 259, 416

Метамовне усвідомлення, 150, 155, 168
Мирні школи, 291
Мислення (див. Пізнання)
Міжкультурне розуміння, 118, 477
Міжмовний, 379
Міжмовний шлюб, 56
Міжнародна система тестування англійської мови (IELTS), 41
Міжнародні школи, 310, 311
Місцева грамотність, 396
Множинні ідентичності, 135, 495
Мова жестів, 456, 458f
Мова як право, 469, 472f
Мова як проблема, 469F
Мова як ресурс, 469, 382f
Мови, які зникають42f
Мовлення няньки, 378
Мовна діяльність, 50, 72f
Мовна здатність, 14, 19, 29, 35, 39, 37, 404, 457
Мовна компетентність, 13, 35, 38, 39, 40, 515, 525
Мовна освіта двома шляхами, (див. Освіта двома мовами)
Мовна політика, 46, 487, 490
Мовна спільнота, 66, 67, 73, 77, 122, 455, 528 (див. також спільнота)
«Мовне гніздо», 293, 476
Мовне розмаїття, 44, 264, 330
Мовний контакт, 66
Мовний конфлікт, 66, 79F, 470, 402f
Мовний фон, 34, 44
Мовні навички, 19, 35, 36, 525, 526
Мовні права, 71, 473f
Мозок, 139, 146f, 157, 164, 167, 179, 200
Монолінгвальний, 9e, 29f, 366f
Мотивація, 128f
Мультикультуралізм, 15, 19, 283, 490
Мультикомпетентність, 21, 23, 24
Мультилінгвалізм/багатомовність, 13, 66, 72, 80, 90, 94F, 100, 103F, 105F, 166, 183, 309, 313, 345, 375, 409, 426, 430, 477, 498

Навахо, 36, 78, 100, 106, 129, 251, 289, 293, 294, 295, 298, 299, 340, 343
Навчальна діяльність, 12, 30, 39, 63, 91, 114, 137, 162, 181,
259, 278, 316, 352, 388, 421, 359, 465, 483, 510, 477
Навчання англійської мови, 172, 188, 241f, 244, 246, 249, 251, 262, 263, 265, 274, 348, 367, 393, 400, 427, 428, 443, 354 (див. також англійська мова, обмежене володіння англійською мовою)
Навчання мови для дорослих, 49, 93, 123f, 136, 381, 449
Надання більших прав і можливостей, 397, 509
«Напівлінгвізм», 29
Націоналізм, 80f
Негритянський жаргон, 52, 88, 201, 509
Нейровізуалізація, 33, 147
Нейролінгвістика, 259 (див. також мозок)
Неповні сім’ї, 103, 112
Неуспішність, 22, 244, 200F, 274, 320, 415, 451, 472
Нігерія, 44, 81, 309, 318, 343
Нідерланди, 116, 120, 121, 311, 39
Німецька, 35, 36, 43, 48, 57, 59, 70, 76, 77, 88, 101, 103, 104, 105, 107, 117, 118, 119, 121, 147, 149, 151, 184, 185, 186, 189, 275, 293, 294, 308, 309, 311, 313, 342, 425, 478, 479, 494, 498, 518, 521, 526, 527
Німеччина, 48, 71, 81, 101, 139, 309, 311, 464, 494, 498
Нова Зеландія, 41, 83, 84, 117, 129, 293, 308, 343, 438, 476

Нормативні тести, 35, 38, 447
Нью-Джерсі, 36, 322
Нью-Йорк, 36, 56, 73, 81, 99, 108, 118, 145, 243, 251, 259, 263, 289, 294, 322, 496, 523
Нью-Мексико, 36, 187, 289, 492

Обама, 119, 246
Обдаровані діти, 426f
Обмежений рівень володіння англійською мовою (LEP), 21, 26, 175, 189, 242, 248, 249, 316, 325, 436
Обставинний білінгвізм, 15, 40, 122, 124, 160
Оволодіння другою мовою, 116, 117, 124, 125, 132f, 363
Оволодіння мовою, 94
Огляди експертів, 325f
Один з батьків - одна мова, 96, 99, 101, 102, 361, 426
Одночасний білінгвізм, 13, 94F, 99, 116, 405
Окрема базова кваліфікація, 165, 167
Освіта двома мовами, 169, 185, 188, 189, 247, 248,
251, 22f2f, 288, 291, 295, 315, 330f, 360, 363, 365, 474, 509
Освіта успадкованою мовою, 49, 255, 256, 261, 280, 292, 297, 340, 357, 381
Основні навички між особистого спілкуваня (BICS), 26, 170F
Особи, які шукають притулку (див. Іммігранти)
Особистість, 469
Особливі потреби, 425, 427, 434
Особливо сплановане академічна навчання англійської мови (SDAIE), 265
Острів Мен, 66, 78, 79
Оцінка, 23, 25, 34, 21f, 177, 244, 392, 411, 425, 435f, 438F, 450f, 470
Оцінювання портфоліо, 357
Очікування, 21, 22, 40, 52, 76, 93, 112, 130, 131, 132, 135, 145, 147, 160, 161, 172, 176, 178, 179, 201, 256, 263, 313, 325, 349, 360, 372, 385, 386, 387, 413, 416, 418, 419, 433, 434, 450, 451, 494, 496, 503, 504, 510, 516, 526, 529
Панджабі, 71, 76, 122, 168, 230, 418, 427, 478, 527
Папуа-Нова Гвінея, 44, 293
Парадигма конфліктів, 62, 402
Пасивна компетентність, 14, 102
Пенсільванські аміші / голландська / німецька, 36, 48, 56, 185, 294, 479
Переваги білінгвальної освіти, 50, 125, 155, 160, 167, 314, 430, 431
Перевірка мови, 22, 21F, 141, 243, 438F, 447f
Передача, 107, 175, 295, 403f
Передача мови між поколіннями, 49, 55, 61, 62, 69, 521
Перекладачі, 110F, 121, 370, 426, 440, 475, 515, 525, 448, 482, 490
Перемикання (див. перемикання кодів)
Перемикання кодів, 96F, 99, 100, 106, 359, 382
Перепис населення, 34, 37, 126, 298, 301, 337, 487, 494
Перерозподіл, 175, 449
Перехідна білінгвальна освіта, 71, 169, 188F, 244, 247, 251, 200, 258, 259, 261, 266f, 281, 318, 321, 322f, 331f, 340, 343, 405, 472, 489, 507
Південна Африка, 50, 81, 84, 183, 308, 318, 473, 490, 498
Підтримка мови, 308, 369
Підхід смислової побудови, 393
Пізнання, 120, 127, 140, 142, 144, 150, 152, 167, 178, 314, 400, 460
Плановий білінгвізм, 15

Планування корпусу, 49, 52, 297, 522
Планування мови, 44, 47, 49F, 53f, 93, 128, 361
Планування мовного статусу, 49
Планування оволодіння мовою, 50
Плюралізм (див. культурний плюралізм)
Поглинання, 262F, 266, 308 (див. також загальна освіта)
Політика, 28F, 37, 54, 73, 93, 241, 306, 319, 330, 345, 350, 468, 470, 494
Порогова теорія, 150, 155, 167F, 169f
Пороги, 149, 168
Португальська, 43, 109, 122, 404, 478, 523, 526
Повернення мови, 59f
Подальший розвиток освіти, 169, 188, 258, 280, 294, 314, 259f
Послідовний білінгвізм, 14, 94, 116, 136
Початкова школа «Кораловий шлях», 187, 288
Поширення мови, 72, 84, 521
Права, 436, 473
Працевлаштування, 16, 33, 73, 85, 121, 259, 321, 515
Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), 309f, 356
Престиж, (див. статус мови)
Прийнятне введення, 262, 378, 382
Принцип особистості, 70, 90
Припинення навчання, 33, 251, 200, 255, 262, 264, 274, 319f, 343, 418, 354, 447, 481, 495
Пристосування, 243, 354f
Приховане викладання англійської мови, 260, 262, 349, 489
Приховане викладання предмета, 260, 265
Програма Ойстрера, 289f
Продуктивні мовні навички, 14, 19, 102, 334, 336
Продуктивність мови, 35, 341
Пропозиція 227, 203, 184, 190F, 197
Протокол спостереження за прихованим (SIOP), 214
Пуерто-Ріко, 56, 69, 78, 251, 441, 492, 530

Релігія, 57, 67, 259
Рецептивні мовні навички, 14, 19, 95, 334, 336
Рівень володіння мовою, 25, 34, 35, 97, 285, 431
Розвиваюче навчання, 176, 369f 495, 515, 517, 521, 527
Розлади, 427, 435
Розміщення, 34, 435
Розрив в успішності, 243, 251f, 258, 392
Розуміння мови, 172, 299
Рок Поінт, 298
Росія/російський, 34, 36, 43, 84, 90, 99, 117, 149, 158, 159, 160, 185, 186, 230, 251, 288, 293, 370, 412, 460, 479, 498, 515, 526, 529
Рух «Лише англійська мова», 248, 480

Самооцінка, 36, 44, 38
Самоповага, 39, 54, 111, 112, 121, 141, 178, 265, 306, 314, 319, 321, 322, 336, 341, 348, 357, 376, 397, 400, 403, 410, 419, 430, 434, 447, 463, 464, 472, 489
Санкт-Ламберт, 183, 300, 301
Синдром Аспергера, 306, 426, 427
Синдром Дауна, 306, 431
Ситуація (див. контекст)
Сільські райони, 56, 61, 73, 140, 143, 185, 255, 381, 506, 522, 527
Сінгапур, 69, 89, 116, 117, 149, 308, 309, 468, 470, 528

Словенія, 84, 115, 116, 117, 120, 275, 477, 518
Соціальний білінгвізм, 13, 14, 58, 69, 72, 73, 93, 117, 135, 330, 407
Соціоекономічний / соціокультурна клас, 26, 28, 33, 34, 48, 58, 59, 130, 134, 142f, 159, 172, 178, 184, 251, 200, 255, 259, 297, 320, 259, 331, 340, 341, 342, 347, 362, 363, 367, 386, 394, 397, 407, 425, 430, 434, 435, 443, 495, 402, 509, 528
Соціокультурна грамотність, 362, 394f, 443
Спеціальна освіта, 427, 430, 434
Спільне навчання, 265, 283, 359, 411
Спільнота, 16, 17, 46, 53, 58, 69, 97, 122, 295, 412, 415, 416, 443, 454, 462, 477, 506 (див. також мовна спільнота)
Ставлення, 17, 33, 47, 48, 109, 128, 129, 186, 308, 336, 341
Статус (див. Статус мови)
Статус мови, 17, 39, 55, 68, 84, 134, 259, 283, 287, 297, 370
Стать, 469
Стратегії навчання, 130, 177f, 357, 361, 376F, 438
Структуроване занурення, 262, 301, 321
Струп-тест, 156f
Суахілі, 109, 526
Суміжні мови, 365
США, 21, 25 26, 33, 34, 38, 34f, 43, 59, 71, 80, 81, 83, 88, 103, 109, 110, 117, 118, 119, 125, 126, 127, 143, 145, 149, 172, 175, 184, 185, 186, 188, 243, 246, 259, 263, 280, 294, 298f, 320f, 367, 369, 392, 400, 427, 436, 458, 470, 474, 477, 479, 504, 516,

Тагальська, 35, 36, 230, 251, 427
Творче мислення, 148f, 152, 160, 179
Теорія, 26, 62, 503
Теорія балансу, 140, 164f
Територіальний принцип, 70, 90
Тести і перевірка (див мовні тести)
Техас, 36, 56, 185, 187, 251, 289, 322, 492
Технології, 15, 46, 52, 89, 522 (див. також глобальна всесвітня мережа)
Типологія білінгвальної освіти, 259
Тлумачі (див. перекладачі)
Трансмовлення, 72, 288, 361F
Тримовна освіта, 104, 313
Тримовний, 100, 101, 103F
Труднощі в навчанні, 256, 434f
Туризм, 515, 414f

Угорщина, 34, 308
Ульпан, 50, 123, 136
Урду, 71, 78, 105, 122, 230, 411, 413, 478, 526, 527
Успішність в оволодінні мовою, 35
Уявні спільноти, 135

Фетальний етап, 95, 112
Філіппіни, 88, 318, 343
Фінляндія, 34, 70, 104, 122, 300, 308, 308, 310, 373, 375, 376
Франція, 17, 48, 52, 59, 80, 337, 365, 455, 518
Французька, 17, 35, 36, 68, 70, 80, 82, 88, 98, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 117, 119, 121, 135, 144, 149, 169, 174, 184, 185, 275, 289, 293, 295, 300, 301, 306, 307, 308, 309, 311, 313, 321, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 359, 360,
Функціональний підхід до грамотності, 33, 393
Функції мови, 16, 27, 47, 50, 56, 68, 71, 85, 89

Хінді, 43, 71, 78, 89, 106, 122, 230, 477, 478, 515, 526, 527

Центри новоприбулих, 274
Цивільні права, 183, 186, 247, 350, 474, 475
Цілі мови, 16
Цілісний погляд на білінгвів, 21, 23

Читання, 14, 19, 24, 26, 116, 154, 175, 282, 335, 373, 397, 400, 404, 407, 413
Швейцарія, 34, 50, 70, 259, 310, 313, 470, 490
Швеція, 50, 116, 121, 183, 310, 318, 460
Швидкість мовлення, 128, 175, 299
Школи етнічних спільнот, 188, 412
Шотландія, 34, 39, 50, 78, 308, 476,

Юпік, 36

Японія, 84, 101, 135, 184, 293, 309, 310, 506, 518, 526
Японська, 43, 86, 100, 101, 104, 105, 118, 158, 159, 186, 189, 275, 283, 308, 309, 416, 478, 479, 506, 525, 526