

К ВОПРОСУ о ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ и ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКЕ на ЮГЕ ФИЛИППИН

Политическая, экономическая и социальная ситуация на юге Филиппин является столь сложной, что ее необходимо анализировать с разных точек зрения, включая языковую политику и языковую ситуацию в этом регионе. Очевидно, что одной из причин последних трагических событий на юге страны является тот факт, что филиппинские мусульмане в большей степени осознают себя мусульманами, чем филиппинцами.

Конфликт между филиппинскими мусульманами и христианами уходит корнями в историю, однако, как кажется, языковая политика филиппинского государства делает его еще более острым. В ней недостаточно учитывается тот факт, что каждый язык является одним из основных признаков этнической группы и в то же время он может быть эффективным инструментом разрешения культурных, этнических и религиозных противоречий.

Республика Филиппины это многонациональная страна, большую часть населения которой составляют католики, однако 6% граждан являются мусульманами¹. Они исконно проживают в центральной и южной части острова Минданао, на острове Палаван и на архипелаге Сулу.

История и экономика данного региона значительно отличается от истории и экономики других частей страны. С начала нашей эры развитие юга Филиппин опережало другие регионы архипелага благодаря влиянию соседней Индонезии. Формирование государственности началось здесь еще в доисламский период, примерно в XIII в., то есть раньше, чем в других частях Филиппин². Однако, с завоеванием Индонезии Голландией, а Филиппин Испанией традиционные экономические связи были нарушены и территории, где уже распространился ислам, оказались изолированными как от Индонезии, так и от остальных островов Филиппинского архипелага. Экономическая и политическая жизнь в регионе стала замедляться.

На Филиппинах функционируют от 150 до 200 автохтонных языков и 3 импортированных языка (английский, арабский и испанский). Английский и филипино, основанный на тагальском, явля-

ются, в соответствии с конституцией, официальными языками страны. Четыре языка (тагальский, себуано, илоканский и хилигайнон) функционируют как региональные языки-посредники. Одной из важных черт филиппинской языковой ситуации является многоязычие местного населения.

В каждом регионе страны используются один доминирующий язык и несколько языков, которые функционируют в разных сферах коммуникации. Они могут быть родственными и неродственными, например английский и один или два автохтонных языка Филиппин.

На юге Филиппинского архипелага только одиннадцать автохтонных языков имеют более 1 тыс. носителей³, что меньше, чем в других частях страны. Основными языками этого региона являются магинданао, одиннадцатый по количеству носителей (около 1,1% населения Филиппин), маранао, двенадцатый по количеству носителей (около 1% населения Филиппин), иланум или иранум, который МакФарланд рассматривает как отдельный язык⁴, а Летний институт лингвистики как диалект магинданао. На маранао по данным на 1990 г. говорили около 776 тыс. чел., на языке иланум по данным на 2010 г. – около 241 тыс. чел., на магинданао по данным на 2010 г. – около 1100 тыс. чел.⁵. Языки маранао, магинданао и иланум являются близкородственными и взаимопонимаемыми. В этом же регионе функционирует чавакано, на котором по данным на 1990 г. говорили около 160,5 тыс. чел.⁶, таусуг (900 000 чел. по данным на 2000 г.)⁷ и сама или самал (около 250 000 чел. по данным на 2007 г.)⁸. Импортированные языки, функционирующие на юге Филиппин, это арабский и английский.

Регион весьма неоднородный и включает в себя, по мнениям разных исследователей, от девяти до тринадцати культурно-лингвистических групп. Три основные группы это маранао, магинданао и таусуги, составляющие 77% от всего мусульманского населения Филиппин. За ними следуют сама (10%), яканы (4%), иранум (4%) и другие⁹.

Основными признаками, определяющими единство этого региона, являются ислам и арабский язык как язык религии и в целом мусульманской культуры. По словам первого президента Государственного университета Минданао Антонио Исидро, для филиппинских мусульман «ислам – это не просто вопрос религиозной веры, это образ жизни»¹⁰.

Помимо исконного населения, большую часть местных жителей составляют мигранты. По данным Патрисио Н. Абиналес, с 1946 г. до 1960 г. население острова Минданао выросло с менее 3 млн. чел. до более 5 млн., и примерно половину этого прироста составляют мигранты¹¹. Миграция стала причиной значительных демографических изменений в регионе. Для анализа языковой ситуации следует учитывать и тот факт, что мигранты предпочитают селиться компактно, например, провинция Котабато привлекает переселенцев из провинций западной части Висайских островов¹², а 90% мигрантов в городе Давао прибыли из прибрежных муниципалитетов провинции Себу¹³.

Еще одним фактом, влияющим на языковую ситуацию, является то, что более 50% мигрантов периодически ездят к себе на родину, что способствует сохранению их культурно-языковой принадлежности¹⁴. Как пишет П.Н.Абиналес, «южная часть Котабато стала известна как «сердце империи илонгго¹⁵», потому что большинство переселенцев прибыло сюда из западно-висайских провинций. К 1960 г. панайский хилигайнон и акланон стали в Котабато вторыми по распространенности языками после магинданао¹⁶. В Котабато в целом перепись 1960 г. показала, что носители языка магинданао составляли только 30% населения, при этом носители двух основных языков Центральных Филиппин (хилигайнон и себуано) составляли 37% жителей провинции¹⁷.

Миграция изменила и религиозный состав региона. По данным П.Н.Абиналес, на Минданао в целом количество мусульман сократилось с 31% в 1903 г. до менее 20% в 1960 г.¹⁸.

Историки отмечают, что ислам и в целом влияние мусульманской культуры обусловили общие особенности духовной жизни и социальной организации различных мусульманских народов южной части Филиппин¹⁹. Они традиционно высоко ценят, сохраняют и защищают свою культуру и религию. Испанцам так и не удалось полностью завоевать мусульманские регионы Филиппин, так как местные жители всегда активно противостояли попыткам Испании установить там свое правление. Сейчас мусульмане подобным образом реагируют на попытки центрального правительства внедрить государственные образовательные программы и официальные языки (филиппино и английский), хотя все исследователи соглашаются с тем, что филиппинские мусульмане стремятся предоставить своим детям максимальные возможности получить образование.

Ученые по-разному описывают отношение филиппинских мусульман к государственной системе образования в период американского правления на архипелаге. А.Исидро утверждает, что в это время внедрение бесплатного государственного образования вызвало яростную оппозицию или недовольство родителей, которые отказывались посылать своих детей в школу²⁰. Он считает, что мусульмане подозревали, что это образование должно было оттолкнуть их от ислама и обратить в христианство. Кроме того, они не признавали школ с совместным обучением, где мальчики и девочки должны были находиться в одном классе²¹.

Другие исследователи описывают отношение мусульман к школам иначе. Например, К.Мидори утверждает, что в период американского правления на Филиппинах губернаторы старались продвигать систему государственного образования и проводить экономические реформы в регионе, чтобы защитить мусульман от эксплуатации со стороны христиан и китайцев²². В ответ некоторые мусульманские лидеры пытались сотрудничать с этими губернаторами, рекомендуя родителям-мусульманам отправлять детей в школу и выражая желание, чтобы власть американцев на юге архипелага сохранилась²³. Эти мусульманские лидеры даже обратились с петицией к генерал-губернатору Харрисону с тем, чтобы Минданао и Сулу были исключены из планов предоставления независимости и продолжали оставаться под властью США²⁴. Мусульмане, по мнению К.Мидори, боялись, что филиппинские католики будут насаждать христианство в их регионе.

Таким образом, мусульмане сами воспринимали образование как средство влияния на умы, и оба ученых подчеркивают, что они всегда в первую очередь заботились о сохранении своей религиозной принадлежности. Из этого следует, что признание особой роли арабского языка в данном регионе могло бы уменьшить их неприятие системы государственного образования.

Как известно, язык ислама это арабский язык. Однако он официально игнорировался правительством Филиппин до начала 70-х гг. XX в. Одним из первых и несколько запоздалых знаков признания роли арабского языка стало упоминание его в Конституции 1973 г., где было записано, что она должна быть переведена в том числе и на арабский язык. В это же время в начале 70-х гг. XX в. министерство образования разрешило преподавание арабского как второго языка и использование его как языка преподавания в государственных школах на добровольной основе. Однако нехватка

подготовленных учителей и ресурсов резко ограничила практический результат этого решения²⁵.

В следующей и действующей поныне конституции 1987 г. указано, что арабский язык (как и испанский) должен поддерживаться на добровольной и факультативной/необязательной основе. Таким образом, до сих пор арабский не включен в государственные образовательные программы.

При этом, как известно, «исламское образование было чертой филиппинского мусульманского общества с прихода ислама в конце XIV в.»²⁶. Д.А.Миллиган пишет, что родители-маранао на собственном опыте узнали, что один из официально санкционированных государством путей к материально лучшей жизни проходит через образование²⁷. Однако на этом пути существуют серьезные препятствия.

Первым из них является то, что количество школ в регионе всегда было недостаточным. В 1960 г. провинции Котабаты, Ланао-дель-Сур и Сулу были среди пяти провинций с самым низким процентом детей, посещающих начальную школу. Возможности получения среднего образования были еще более ограниченными, чем начального²⁸. В результате по итогам переписи 1960 г. население провинции Ланао-дель-Сур, включая город Марави, составляло 350 тыс. чел., из которых только 188 человек закончили четырехлетний курс обучения в колледже²⁹.

При этом даже те школы, которые имеются, практически всегда плохо оснащены. Д.А.Миллиган описывает государственные школы в провинции Ланао-дель-Сур в 2000-2001 учебном году следующим образом: «Большинство государственных школ переполнены, внешне непривлекательны, ветхие и плохо оборудованные. В них не хватает книг, учебных материалов, парт и т.д... Школы часто используются как приюты для беженцев, спасающихся от боевых действий. Неудивительно, что из-за этого количество занятий, пропущенных как учащимися, так и учителями, довольно большое и академические достижения выпускников часто оказываются настолько низкими, что не позволяют им преуспеть даже в находящемся поблизости Государственном университете Минданао»³⁰. Далее он пишет, что во всех обследованных им пятнадцати школах, кроме одной, учебников было достаточно только для того, чтобы обеспечить ими учителей. У учеников вообще не было учебников³¹.

В то же время некоторые арабские страны предлагают филиппинским мусульманам получать образование у них. В конце 60-х гг.

XX в. А.Исидро писал, что несколько сотен маранао, таусугов и магинданао изучают теологию в Каире. В это же время Объединенная арабская республика направила ряд религиозных миссионеров в мусульманские провинции Филиппин. Большинство этих миссионеров работало в школах, где в основном преподавали ислам³².

Еще одним немаловажным препятствием является то, что с самого начала американского правления на Филиппинах и до сих пор мусульмане не принимают идею разделения церкви или мечети и государства и поэтому отказываются отправлять своих детей в государственные школы³³.

Кроме того, многие учебные заведения региона не следуют утвержденным Министерством образования программам. Например, в Государственном университете Минданао, студентами которого в основном являются мусульмане из южных районов Филиппин, в 2002 г. все учащиеся гуманитарных факультетов должны были изучать филипино в течение 9 юнитов, а учащиеся естественных факультетов в течение 6 юнитов. На самом деле все студенты изучали филипино лишь в объеме 3 юнитов³⁴.

Таким образом, государству не удается использовать в полной мере систему образования как инструмент, который помог бы учащимся и получить образование, и осознать себя не только мусульманами, но и филиппинцами.

При этом на юге Филиппин давно существовала и существует параллельная образовательная система в виде школ-медресе, которые предоставляют религиозное образование мусульманским детям. Более активное сотрудничество с этими школами, вероятно, могло бы помочь решению проблемы образования и воспитания детей-мусульман.

Министерство образования, культуры и спорта официально включило школы-медресе в систему образования Филиппин только в 1984 г. К 1988 г. зарегистрировано было лишь 46 школ-медресе, в которых числилось около 6 тысяч учеников и примерно 250 учителей. На самом деле школ-медресе гораздо больше. По информации за 1982 г. только в Западном Минданао их было примерно 500 и примерно 2000 по всей стране³⁵. Однако они действуют без лицензии министерства образования и не интегрированы в систему образования Филиппин. Все школы-медресе используют арабский как основной язык обучения, работая по программам, составленным по образцу школьных программ Саудовской Аравии, поэтому для их

выпускников, не знающих ни филипино, ни английский, практически невозможно интегрироваться в жизнь на Филиппинах³⁶.

По мнению филиппинских исследователей, причина, по которой так мало школ-медресе обращаются за лицензией и сотрудничают с министерством образования, заключается в их нежелании следовать государственным программам. В соответствии с ними эти школы должны использовать английский и филипино в качестве языков обучения. Кроме того, по мнению мусульман, государственные программы внедряют европейские католические ценности и разрушают исламскую идентичность. Поэтому многие из тех учеников, которые с понедельника по пятницу учатся по государственным программам на английском и филипино, по субботам и воскресеньям изучают арабский язык и ислам. Как пишет Д.А.Миллиган, «пытаясь противостоять давлению с целью ассимиляции, ради сохранения своей уникальной религиозной идентичности многие родители маранао отправляют своих детей в школу семь дней в неделю в отчаянной попытке обеспечить им лучшее будущее и одновременно сохранить свою идентичность как мусульмане»³⁷.

Что касается государственной образовательной политики в целом в регионе, то в ней никогда не учитывались особенности местной культурно-религиозной ситуации. С самого начала XX в., когда здесь впервые появились государственные школы, основным учебным предметом и языком преподавания являлся английский. В 1957 г. Исправленная учебная программа (Revised Educational Program) провозгласила необходимость использования филипино и других автохтонных языков в начальной школе, однако нехватка учебников и учебного времени свела на нет и эти усилия.

Кроме проблемы языка обучения, в этих школах существует и проблема содержания учебников. Все филиппинские исследователи считают, что необходимо подготовить специальные учебники для детей-мусульман. Еще в 60-х гг. А.Исидро отметил, что школьные программы и учебники не содержат материалов по истории и культуре мусульман или создают отталкивающие образы мусульман, изображая их как пиратов, бандитов и грабителей³⁸. Однако его замечания, кажется, не были учтены. В 2000-х гг. Д.А.Миллиган проанализировал учебники для начальной и средней школы конца 80-х и начала 90-х гг. и обнаружил, что «половина из 38 изученных учебников вообще не содержали ни ссылки, ни упоминания о мусульманах. Из тех учебников, в которых было какое-то упоминание филиппинских мусульман, в большинстве оно занимало от одного-

двух абзацев до пары страниц... Более того, большая часть информации была или ошибочной, или оскорбительной для мусульман»³⁹. Он добавляет, что «некоторые из используемых поныне учебников продолжают изображать Филиппины как «единственную христианскую страну в Азии», которой было предназначено Богом принести христианство на остальную часть континента»⁴⁰.

Однако, несмотря на все указанные выше факторы, которые отталкивают мусульман от государственной системы образования, существуют и положительные примеры. Они доказывают, что если образовательный процесс организован правильно, то результаты могут быть весьма обнадеживающими. Это подтверждается исследованием А.К. де Торреса. Он изучал языки, которые использовались в нескольких лицензированных школах данного региона, в том числе по две школы в городах и пригородах Марави (на северо-западе о. Минданао), Малабанг (в пров. Ланао-дель-Сур на западе о. Минданао) и Илиган (на побережье Северного Минданао)⁴¹.

В Марави родным и основным языком общения школьников является маранао, в официальной обстановке они чаще используют филипино, чем английский, смотрят телевидение в основном на филипино, а радио слушают на маранао. Дети не упоминают в опросах арабский язык, хотя большинство их отцов считают арабский своим третьим языком (после маранао и английского). Отцы хотели бы, чтобы их дети учились на английском, а матери – на филипино. Все учителя в этих школах знают английский, филипино и маранао, но на уроках в основном используют филипино-английское-маранао переключение кодов. Только половина учителей строго следует инструкциям по выбору языка преподавания. Сами учителя используют практически только маранао во всех сферах общения, кроме работы в классе, но считают филипино своим вторым языком. Они часто говорят на филипино вместо английского в аудитории, вследствие чего ученики на английском могут читать и писать, но практически не имеют навыков говорения.

В целом во всех шести школах большинство родителей хотят, чтобы их дети могли продолжить свое образование на Филиппинах. Таким образом, они не против, чтобы их дети знали английский и филипино, но при этом они хотят, чтобы дети не теряли свою религию, язык и культуру⁴². Это доказывает, что образование может помочь решить проблему этнорелигиозных конфликтов, и, возможно, в этом сыграют свою позитивную роль новые программы министерства образования Филиппин.

С 2009 г. закон предусматривает, что 12 автохтонных языков (среди них три языка юга страны: магинданао, маранао и чавакано) должны использоваться как языки преподавания в начальной школе. Министерство образования Филиппин издало указ об «Учреждении многоязычной системы образования на родных языках» (*Department of Education Order №74, s.2009 “Institutionalizing Mother Tongue – Based Multilingual Education (MLE)*), в соответствии с которым преподавание филиппино должно начинаться с 1-го семестра 1-го класса, но только в устной форме, а английского – со второго семестра⁴³. Однако для введения новых программ необходимы новые учебники и подготовленные учителя и, конечно, финансирование. Филиппинские ученые говорят о том, что потребуются не менее трех-пяти лет, чтобы увидеть результаты этой работы⁴⁴. Таким образом, государственная языковая политика в образовании в данном регионе должна измениться, так как три языка этого региона, а именно маранао, магинданао и чавакано, будут использоваться как языки преподавания в начальной школе. Это должно привлечь детей-мусульман в государственные школы.

Охарактеризовать в целом языковую ситуацию в данном регионе и перспективы ее развития можно опираясь на социолингвистическую типологию, разработанную российскими лингвистами В.А.Виноградовым, А.И.Коваль и В.Я.Порхомовским, которые в «Социолингвистической типологии» описали три основных типа социолингвистических регионов и выделили их характерные признаки⁴⁵. Эта типология дает возможность анализа ситуации в разных странах и их частях со сложной языковой картиной. Для рассматриваемого нами региона Филиппин релевантными являются следующие признаки:

- 1) наличие местной государственности в доколониальный период,
- 2) значительное сохранение традиционных экономических структур, сохранение ориентации экономики на сельскохозяйственное производство и традиционное рыболовство,
- 3) распространение ислама и сильное влияние арабомусульманской культуры,
- 4) сравнительно невысокая степень языкового разнообразия.

Эти признаки дают основание отнести данный регион к тому типу, которому свойственно использование местного языка как средства межэтнического общения⁴⁶.

Однако до сих пор на юге Филиппин ни один из автохтонных языков этого региона не стал лингва франка. Этот факт может объясняться низким уровнем образования местных жителей и слабыми экономическими связями внутри региона, что также связано с низким уровнем развития экономики и инфраструктуры. При его повышении интеграционные процессы в сфере языковой ситуации ускорятся, и тогда один из автохтонных языков станет региональным языком-посредником. Не исключено, что им может стать филипино, внедряемый через систему образования, тем более, что в одном из исследований, опубликованном еще в 1981 г., указывалось, что в отдельных частях юга Филиппин в качестве языка межэтнического общения использовался тагальский, а местами илоканский и тагальский⁴⁷.

Если филипино сможет стать языком межнационального общения на юге страны, занять эту пока свободную нишу, это станет значительным успехом на пути интеграции филиппинских мусульман в общую жизнь на архипелаге и, возможно, уменьшит взаимное недоверие между представителями разных религий в данном регионе.

¹ Philippine Statistical Yearbook 2015. Philippine Statistics Authority, p. 56

² Левтонова Ю.О. История Филиппин. XX век. М., ИВ РАН, 2011. С. 29

³ McFarland, Curtis D. A Linguistic Atlas of the Philippines. Tokyo, Japan, 1980.

Pp. 14-15

⁴ Ibid., p. 100

⁵ http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=ph

⁶ Ibid

⁷ Ibid.

⁸ Ibid

⁹ Midori, Kawashima. The "White Man's Burden" and the Islamic Movement in the Philippines: The Petition of the Zamboanga Muslim Leaders to the Ottoman Empire in 1912 // Monograph Series. N 17. Institute of Asian Cultures, Sophia University. 2014. P. 2

¹⁰ Isidro, Antonio. The Moro Problem: an Approach through Education. University Research Center, Mindanao State University. Marawi City, 1968. P. 6

¹¹ Abinales, Patricio N. Making Mindanao: Cotabato and Davao in the Formation of the Philippine Nation-State. Ateneo de Manila University Press, 2000. P. 97

¹² Ibid., p. 98

¹³ Ibid., p. 110

¹⁴ Ibid., p. 112

- ¹⁵ Илонгго это этническая группа, проживающая на Западных Висайских островах, языком которой является хилигайнон.
- ¹⁶ Abinales, Patricio N. *Making Mindanao: Cotabato and Davao in the Formation of the Philippine Nation-State*. Ateneo de Manila University Press, 2000. P. 112
- ¹⁷ Ibid., p. 160
- ¹⁸ Ibid., p. 160
- ¹⁹ Тайван Л.Л. Страна и население // Филиппины. Справочник. М., 1979. С. 6–54. С. 41
- ²⁰ Isidro, Antonio. *The Moro Problem: an Approach through Education*. University Research Center, Mindanao State University. Marawi City, 1968. P. 34
- ²¹ Ibid. Pp. 34-35
- ²² Midori, Kawashima. *The “White Man’s Burden” and the Islamic Movement in the Philippines: The Petition of the Zamboanga Muslim Leaders to the Ottoman Empire in 1912* // Monograph Series. N 17. Institute of Asian Cultures, Sophia University. 2014. P. 6
- ²³ Ibid., p. 7
- ²⁴ Ibid., p. 12
- ²⁵ Milligan, Jeffrey Ayala. *Islamic Identity, Postcoloniality, Educational Policy: Schooling and Ethno-Religious Conflict in the Southern Philippines*. US. 2005.P. 128-129
- ²⁶ Ibid., p. 122
- ²⁷ Ibid., p. 139
- ²⁸ Isidro, Antonio. *The Moro Problem: an Approach through Education*. University Research Center, Mindanao State University. Marawi City, 1968. P. 32
- ²⁹ Ibid., p. 15-16
- ³⁰ Milligan, Jeffrey Ayala. *Islamic Identity, Postcoloniality, Educational Policy: Schooling and Ethno-Religious Conflict in the Southern Philippines*. US. 2005.P. 117
- ³¹ Ibid., p. 131
- ³² Isidro, Antonio. *The Moro Problem: an Approach through Education*. University Research Center, Mindanao State University. Marawi City, 1968. Pp. 6-7
- ³³ Milligan, Jeffrey Ayala. *Islamic Identity, Postcoloniality, Educational Policy: Schooling and Ethno-Religious Conflict in the Southern Philippines*. US. 2005.P. 141
- ³⁴ Magracia, Emma B. *Pamamahala at Patakaran sa Filipino ng Mindanao State University* // Daluyan. Tomo XI, Bilang 1, 2002. Sentro ng Wikang Filipino UP, Diliman, Lungsod Quezon. Pp. 126–127
- ³⁵ Milligan, Jeffrey Ayala. *Islamic Identity, Postcoloniality, Educational Policy: Schooling and Ethno-Religious Conflict in the Southern Philippines*. US. 2005.P. 123
- ³⁶ Sibayan, Bonifacio P. *The Role and Status of English vis-à-vis Filipino and Other Languages in the Philippines* // *English and Language Planning: A South-east Asian Contribution*. National University of Singapore. Times Academic Press, 1994. Pp. 218–241. Pp. 220–221

- ³⁷ Milligan, Jeffrey Ayala. Islamic Identity, Postcoloniality, Educational Policy: Schooling and Ethno-Religious Conflict in the Southern Philippines. US. 2005.P. 139-140
- ³⁸ Isidro, Antonio. The Moro Problem: an Approach through Education. University Research Center, Mindanao State University. Marawi City, 1968. P.36
- ³⁹ Milligan, Jeffrey Ayala. Islamic Identity, Postcoloniality, Educational Policy: Schooling and Ethno-Religious Conflict in the Southern Philippines. US. 2005.P. 132
- ⁴⁰ Ibid., p.136
- ⁴¹ De Torres, Amor Q. The Language Situation in Selected Multicultural Areas in Mindanao // Philippine Journal of Linguistics. Vol. 31, № 2, 2000. Pp. 67–83.
- ⁴² Ibid., pp. 67–78
- ⁴³ David R., 2012a: David, Randy. The Return of the Mother Tongue. “Philippine Daily Inquirer”, March 15, 2012.
- ⁴⁴ Nolasco, Ricardo Ma. MTBMLE: far beyond the Aquino administration. Philippine Daily Inquirer, May 18th, 2012
- ⁴⁵ Виноградов В.А., Коваль А.И., Порхомовский В.Я. Социолингвистическая типология. М.: Издательство ЛКИ, 2008. Сс. 64–74
- ⁴⁶ Ibid., с. 79
- ⁴⁷ Fleischman Eric. The Danao Languages: Magindanao, Iranun, Maranao, and Illanun // Philippine Journal of Linguistics. Vol.12, Number 1 (June 1981). Pp. 57–78: p. 67