

Аналіз моделей багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи

О. О. Першукова

Київський авіаційний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: pershoks@gmail.com

Paper received 25.02.18; Accepted for publication 05.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-08>

Анотація. В статті на основі матеріалів міжнародних організацій та праць європейських дослідників проведено аналіз моделей багатомовної освіти в країнах Західної Європи на рівні середньої школи. Особливої уваги надано сутнісним характеристикам багатомовної освіти як педагогічного феномену та визначено критерії успішності існуючих нині моделей.

Ключові слова: багатомовність особистості, багатомовна освіта школярів, моделі багатомовної освіти, критерії успішності.

Вступ. У кінці ХХ перед людством постало практичне завдання комунікативного співіснування представників різних культур і носіїв різних мов, які перед загрозою глобальних проблем мають навчатися слухати і розуміти ідеї і позиції один одного. Розуміючи, що кожен народ убачає у власній мові уособлення культурних досягнень, свою етнічну своєрідність та унікальність, не можна не помічати, що тенденції глобалізації набувають усе більшої ваги в соціальному розвитку сучасного світу. Ідеї багатомовності, які все більше розповсюджуються світом, зумовлені взаємодією економічних, наукових, культурних та політичних чинників. Багатомовна освіта (*Multilingual education*) — термін, використовуваний ЮНЕСКО з 1953 р., означає застосування в навчальному процесі двох і більше мов з метою їх опанування як систем і використання як засобів навчання. В Резолюції 12 Генеральної конференції ЮНЕСКО (1999 р.) поняття уточнене і тепер означає застосування в навчальному процесі трьох мов: рідної мови учнів, національної або регіональної та міжнародної [7]. *Plurilingual education* (багатомовна освіта) — назва явища в інтерпретації Ради Європи; означає спосіб навчання, не обмежений опануванням кількох мов як систем, а передбачає їх використання і як засобів навчання, має на меті: 1) розширення мовного репертуару учнів, у тому числі за рахунок мов, які не є основними європейськими і якими послуговуються рідше; 2) формування у школярів усвідомлення соціальної і культурної цінності лінгвістичного розмаїття; 3) розвиток міжкультурної компетентності учнів. В школах країн Західної Європи стали активно опановувати сучасні іноземні мови: глобальну англійську та інші мови міжнародної комунікації. Все більше уваги стали звертати на збереження розмаїтого мовного спадку — вивчення тих мов, якими послуговуються рідше: мов національних меншин, регіональних, класичних мов та мов мігрантів. А отже, *мовна освіта стала багатомовною*. Нині цей освітній напрям має на меті формування у школярів індивідуальної багатомовності (*plurilingualism*) як комплексної здатності послуговуватися кількома мовами [9, с. 67-69].

Короткий огляд публікацій за темою. Дослідженню проблем і здобутків галузі багатомовної освіти як світової тенденції модернізації освітнього простору присвятили свої роботи дослідники багатьох країн, серед них: Н. Баришніков, М. Бодоньї, В. Гаманюк, Н. Гальскова, Н. Євдокімова, К. Бенсон (*Carol Benson*), Ж. Дарк'єн (*Jeroen Darquennes*),

Дж. Дуарте (*Joana Duarte*), Х. Баєтенс-Бердсмор (*Hugo Baetens Beardsmore*), Б. Буш (*Brigitta Busch*), І. Елдей (*Itziar Alday*), Д. Коїл (*Do Coyle*), Я. Сеноз (*Jasone Cenoz*), К. Хело (*Christine Helot*), Б. Хуфайзен (*Britta Hufeisen*) та багато інших. Але чимало аспектів цієї проблеми потребують подальшого вивчення.

Мета статті — проаналізувати існуючі нині моделі багатомовної освіти школярів в країнах Західної Європи, з'ясувати їх характерні ознаки і визначити критерії успішності.

Матеріали та методи. На основі методів порівняльного аналізу — компаративного та порівняльно-історичного — для зіставлення даних, оцінювання фактів, явищ і процесів, аналізу і синтезу отриманих результатів, а також завдяки застосуванню метода теоретичного узагальнення, розкрито критерії успішних моделей багатомовної освіти та сформульовано висновки.

Результати та їх обговорення. Розглядаючи освіту як цілеспрямований процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок та формування на цій основі світогляду і моральних якостей, які реалізуються в процесі навчання, *багатомовну освіту* ми окреслюємо як складне і багатокомпонентне педагогічне явище, яке має на меті формування багатомовності учнів, а саме: розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися в житті. В основі цього явища є спеціально організований процес взаємодії вчителя та учня, в результаті якого здійснюється засвоєння і відтворення іншомовного мовленнєвого досвіду відповідно до поставленої мети.

На тлі міграційних процесів та інтенсивної мобільності населення традиційні програми двомовного навчання, класифіковані К. Бейкером (*Colin Baker*, 2011), нині стикаються із значними проблемами [1, с. 214-215]. Освіта школярів із сімей лінгвістично-гетерогенного походження характеризується особливим різнобарв'ям мов і потребує нового багатомовного навчального середовища, застосування нових підходів для досягнення нової якості. Дослідниця з Іспанії Я. Сеноз визначила багатомовну освіту так: "*Багатомовна освіта — це процес навчання із застосуванням більше ніж двох мов з метою формування в учнів багатомовності, включаючи грамотність письма*" [4, с.32]. Це означає, що щонайменше дві-три мови зазначені в курикулумі як виучувані, але їх використання як засобів опанування змісту інших пред-

метів курикулуму не є обов'язковим, бо "коли в навчальному процесі застосовуваними є більше ніж дві мови, проблемним стає використання всіх мов як засобів навчання". Тому у визначенні багатомовної освіти Я. Сеноз не зазначено вимогу використання всіх виучуваних мов як засобів навчання, хоча це і не заперечено [4, с.33]. Приклади багатомовної освіти, в яких присутні три і більше мов, зокрема Європейські школи і "Фойе проект", роботу якого проаналізовано М. Байрамом та Й. Леманом (*Michael Byram, Johan Leman*, 1989), свідчать, що всі мови не використовують як засоби навчання, звичайно обмежуються двома, рідше трьома мовами, а всі інші мови опановують як системи [2]. А отже, *мета багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи* як освітнього феномену полягає в: а) розширенні мовного репертуару учнів, зокрема за рахунок мов, які не є основними європейськими і якими послуговуються рідше; б) формуванні усвідомлення соціальної і культурної цінності лінгвістичного розмаїття; в) розвитку міжкультурної компетентності учнів.

Енциклопедичним прикладом багатомовної освіти є освіта в басксько- і іспаномовних школах, метою яких є багатомовність разом із письмовою грамотністю з іспанської та баскської мов, застосовуваних як засоби навчання, а також з англійської, яку вивчають як предмет. Альтернативна модель складається з баскської та англійської мов як засобів навчання: у цьому разі іспанську вивчають як предмет. Могутніми соціокультурними чинниками виступають слабка позиція в суспільстві баскської мови та бажання її збереження і зміцнення. Визначальними для багатомовної освіти є *освітня мета*, а саме — досягнення багатомовності як здатності компетентно послуговуватися мовою разом із грамотністю письма, а не використання всіх мов як засобів навчання, а також *кількість навчального часу*, присвяченого як вивченню предметного змісту з використанням нерідної мови, так і опануванню іноземної мови як системи.

Я. Сеноз зазначає, що багатомовна освіта має значно більшу кількість варіантів, ніж просто двомовна освіта, і пропонує до використання термін "*The Continua of Multilingual education*", де *Continua* — *сукупність різноманітних варіантів і впливових чинників, неперервність їх розвитку і взаємодії* [4, с.23]. З метою створити типологію багатомовної освіти Я. Сеноз пропонує умовно виділити лінгвістичний, освітній і соціолінгвістичний виміри, де *лінгвістичний* вимір стосується спорідненості використовуваних у навчальному процесі мов, зокрема рідної або вже відомої та нової виучуваної. Якщо мови близькоспоріднені, то нерідко їх фонологічна, лексична чи синтаксична системи є подібними, і ця обставина значно полегшує і прискорює процес навчання. Наприклад, іспаномовний учень значно легше опановуватиме каталонську мову, ніж японську. Близькість лінгвістичної дистанції (*Linguistic distance*) між мовами є основною ідеєю рецептивної багатомовності. *Освітній* вимір дослідниця окреслює так: у плануванні освітнього процесу завжди відображене ставлення суспільства до багатомовності громадян, усвідомлення потреб формування здатності володіти мовами в молодого покоління — від цього залежить реалізація освітніх потреб. *Соціо-*

лінгвістичний вимір демонструє: як суспільство визначає освітні потреби, так і освіта впливає на зміни в соціумі. Водночас, як підкреслює Я. Сеноз, багатомовність і здатність грамотно писати кількома мовами впливає на особистісне і суспільне ставлення до виявів культурно-зумовленої поведінки і чужої культури [4, с.23]. Я. Сеноз пропонує для використання нове поняття "*ступінь багатомовності*", яке означає виражену у процентах кількість годин курикулуму, присвячених вивченню мов (разом з рідною) та опануванню змісту інших предметів з їх використанням. За її аналізом, Європейські школи мають високий ступінь багатомовності, бо в процесі навчання 12-річних учнів мови займають 32,6 % курикулуму, але школи в Країні Басків для іспаномовних дітей, де учнів такого самого віку, крім рідної іспанської, навчають ще й англійської та баскської мов, загалом присвячуючи навчанню мов 43,3 % курикулуму. Тому ступінь багатомовності шкіл в Країні Басків для іспаномовних дітей є вищим, ніж Європейських шкіл.

Завдяки використанню соціологічного за характером підходу бельгійський учений з університету м. Намур Ж. Даркен (*Jeroen Darquennes*) проаналізував сучасний стан багатомовної освіти і запропонував поділ на моделі за мовним та соціальним принципом [5]. Учений нараховує чотири основних категорії призначення, а ми навели приклади такого застосування:

Багатомовна освіта для дітей із сімей більшості населення — це: а) навчання за форматом *CLIL* та б) ранній початок навчання першої та другої іноземних мов. За приклад узято Францію, де навчання за форматом *CLIL* користується особливим попитом. Станом на 2007 р. 29,5 % колегів, 39,5 % ліцеїв і 10 % професійно-технічних училищ працювали у цьому форматі, причому хоча англійська як цільова мова займає позицію лідера, але інші європейські (німецька, італійська, російська) та азійські мови (арабська, китайська, японська) також отримують усе більше поширення [5]; в) ранній початок розвитку багатомовності особливо показовий у Нідерландах. У 1989 р. була відкрита 1 середня школа; в 2002 р кількість перевищила 30; у 2010 році кількість багатомовних шкіл уже понад 1550 [4].

Багатомовна освіта для дітей із сімей національної меншини корінного європейського населення стосується певних територій. Здебільшого такі мови вивчають як предмет, мови національних меншин у багатомовній освіті для опанування предметного змісту застосовують украй рідко. Винятком є місцевості з високим рівнем політичної автономії, який дає право вирішення мовних питань в освіті. Такими є: автономна область Валле-д'Аоста (*Valle d'Aosta*), де двомовна дошкільна освіта (італійською та французькою) запроваджена ще в 1983 р., на рівні початкової школи — в 1988 р. і неповної середньої школи — в 1994 р. [8, с. 300]; іспанська провінція Баскія, в якій (за моделлю В) двомовна освіта (баскійсько-іспанська) застосовувана у співвідношенні 50 % : 50 % у вивченні предметного змісту [10, с. 50]; провінція Фрисланд (*Fryslân*) на півночі Нідерландів, де фризська мова має статус другої офіційної і широко запроваджена двомовна освіта (голландська та фризська мови), а також

розвивається тримовна освіта (додано англійську) [11].

Багатомовна освіта для дітей із сімей мігрантського походження характеризується суттєвими відмінностями в організації такої освіти в різних європейських країнах, зокрема це стосується питання, чи є мова мігрантів частиною курикулуму. Відмінності полягають у пошуках балансу між мовою більшості для інтеграції в соціум нової батьківщини та мовою походження сімей школярів. З 1970-х опанування мови походження не має на меті повернення сімей на старе місце проживання: швидше розв'язання проблем, пов'язаних із розумінням у навчанні. Так, у Великій Британії мови мігрантів не становлять частину курикулуму, їх вивчають у позаурочний час [8]. Інший підхід передбачає викладання частини предметного змісту рідною мовою учнів, а інші — мовою нової батьківщини. Так, наприклад, працюють двомовні школи Гамбурга, Брюсселя (зокрема учасники Фойе проекту).

Багатомовна освіта для міжнародної аудиторії охоплює Європейські школи та Міжнародні школи для дітей співробітників європейських та американських інституцій, які працюють за рубежом. Так, мережа німецьких шкіл за рубежом досить численна: в 2011 р. із 140 існуючих у світі 45 розміщені в європейських країнах; мережа французьких шкіл ще більша і налічує 494 навчальні заклади, але розміщені вони здебільшого в країнах Африки, Азії та Америки. Водночас у деяких країнах існує небажання впроваджувати багатомовну освіту через різні причини. У фламандськомовній Бельгії на офіційному рівні звучать побоювання щодо негативного впливу багатомовності на "життєздатність і багатство" голландської мови. В одномовних Ісландії та Португалії широке запровадження багатомовної освіти поки що мало можливе через традиції шкільництва і силу стереотипів.

На основі аналізу економічних, соціальних та політичних детермінант дослідниця Б. Буш (*Brigitta Busch*) проаналізувала сучасні тенденції та інноваційні практики багатомовної освіти в Європі як регіоні, що являє собою лінгвістичне розмаїття [3]. За класифікацією Б. Буш, існуючі моделі багатомовної освіти можна розподілити за *політичним спрямуванням*, як от:

прискорення переходу до домінуючої в соціумі мови — програми раннього виходу або "early-exit", — упродовж тривалого часу їх застосовували для освіти учнів із сімей національних меншин, а нині вони у використанні у спільнотах (школах) з високим процентним складом учнів із сімей мігрантів;

надання доступу до престижних мов (в основному англійської), а також інших світових, формування елітної багатомовності;

підтримка і збереження мов, яким загрожує зникнення, обов'язково включають формування писемної грамотності. Звичайно учні належать до специфічної лінгвістичної чи етнічної спільноти. Моделі можуть дещо відрізнятися залежно від навчання рідної мови в додаткових класах у рамках державної системи освіти або в закладах навчання, спонсорованих спільнотою, мова якої відрізняється від державної мови;

сприяння формуванню і збереженню багатомовності для всіх учнів.

Вибір мов, представлених у таких моделях, спирається на побутову багатомовність учнів: вони розраховані на гетерогенну аудиторію, і стосується учнів, мова яких відрізняється від основної мови; але також може бути домінуючою в певній невеликій за чисельністю спільноті. Тоді мета навчання полягає в опануванні всіма учнями цієї мови меншості для її збереження. Ця модель має багато спільного з двосторонніми двомовними програмами, використовуваними в США.

За *мовної дистрибуції* Б. Буш пропонує розрізнити моделі за:

часовим розподілом — мається на увазі чергування в застосуванні двох, рідше трьох мов у навчальному процесі як засобів навчання на регулярній основі за принципом: в один часовий проміжок (або термін, як от день, тиждень) використовується одна мова як засіб навчання, в інший термін — друга, а далі — третя. Такі терміни мовного застосування можуть бути однаковими (Південний Тіроль, де чергуються німецька, італійська та місцева ладинська мова, яка належить до ретороманської групи романських мов), або відрізнятися (як у місцевості Бургенленд (*Burgenland*), Австрія, де хорватська мова застосовувана для часткової імерсії один день на тиждень);

предметним розподілом (CLIL — інтегроване навчання мови та змісту, немовні предмети вивчають за імерсійною технологією);

застосування принципу "одна особа — одна мова" (за яким чергуються періоди одномовного викладання з паралельним двомовним викладанням, як це відбувається в Гамбурзі) [3].

Ключові принципи побудови сучасного багатомовного навчального середовища визначила Е. де Джонг (*Ester de Jong*) у праці "Основи розвитку багатомовності в освіті: від принципів до практики" (*"Foundations for Multilingualism in Education: from Principles to Practice"*, 2011) [6]. Дослідниця вважає, що ідеальної моделі багатомовної освіти для функціонування в сучасному гіпердиверсифікованому лінгвокультурному просторі не існує, але ключовими є такі моменти:

прагнення рівності в освіті: багатомовне освітнє середовище в контексті школи передбачає повагу і поцінування лінгвістичного репертуару кожного учня. Педагогічний колектив має координувати свої зусилля для збереження існуючого в школі мовного різноманіття і його розвитку, забезпечуючи недопущення виявів дискримінації;

підтримка ідентичності — увага до того, як мовний і культурний досвід учнів представлений у практиці роботи школи, у тому числі мови, якими послуговуються рідше, та діалекти;

заохочення розвитку дво- та багатомовності — створення можливостей для застосування існуючого в школі мовного різноманіття і вмотивування учнів до його розвитку завдяки демонстрації переваг багатомовності;

сприяння інтеграції — побудова освітнього середовища, в основі якого взаємоповага та рівність —

заперечення асиміляції з боку всіх учасників навчального процесу [6, с. v–vii].

Висновки. Як показав наш аналіз, нині багатомовна освіта є досить широко розповсюдженим явищем у країнах Європи та світу як спосіб навчання, не обмежений опануванням кількох мов як систем і передбачає їх використання як засобів навчання. Адже вивчені мови все частіше застосовують не просто як засіб комунікації, а і як інструмент пізнавальної діяльності школярів, спосіб опанування змісту предметів.

На основі виконаного аналізу, систематизації та оцінювання фактів, явищ і процесів розкрито *критерії успішності моделей багатомовної освіти*, що діють у країнах Західної Європи, а саме:

збалансованість процесу навчання мов за змістом та кількістю часу навчання, урахування соціокультурних особливостей місцевості, де відбувається навчання;

наявність мети формування грамотності письма в усіх мовах, задіяних у процесі навчання;

урахування багатьох аспектів, як-от: вік початку навчання мов учнями і особливості освіти вчителів,

готовність до формування багатомовності, наявність навчальних матеріалів;

увага до підтримки національно-культурної ідентичності учнів, спрямованість на її збагачення завдяки поцінюванню рідної мови кожного з учнів;

створення умов для розвитку компетентності в рідній мові учнів, якщо не в межах курикулуму, то в позаурочний час;

виховання шанобливого ставлення до всіх мов і культур на основі усвідомлення учнями їх рівноцінності;

надання можливостей учням для формування багатомовної компетентності, що включає одну чи кілька світових мов як засобів міжкультурного спілкування.

Необхідність подальшого теоретичного осмислення та практичного розв'язання проблем багатомовної освіти в зарубіжній та вітчизняній педагогіці посилюється у зв'язку з процесами глобалізації та інтернаціоналізації всіх сфер життя, потребами культурного діалогу і збереження національної ідентичності, розвитку толерантності й міжкультурної взаємодії.

REFERENCES

1. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism / Colin Baker. — Multilingual Matters : Printed in USA. — Copyright 2011. — (v-xii) 498 p.
2. Bicultural and Trilingual Education / Michael Byram, Johan Leman. — Multilingual Matters, 1989. — 161 p.
3. Busch B. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe : An overview / Brigitta Busch // International Review of Education. — 2011. — Vol. 57. — № 5–6. — P. 541–549.
4. Cenoz J. Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective / Jasone Cenoz. — Clevedon, England : Multilingual Matters, 2009. — 288 p.
5. Darquennes J. Multilingual education in Europe / J. Darquennes // The Encyclopedia of Applied Linguistics: [Edited by Carol A. Chapelle]. — Blackwell Publishing Ltd., 2013. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0785/full>.
6. De Jong E. Foundations for Multilingualism in Education : From Principles to Practice / Ester J. de Jong. — Caslon Publishing, Philadelphia, 2011. — xiv + 388 p.
7. Education in a multilingual world. UNESCO position paper, 2003. — 35p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
8. Extra G. Assessing Multilingualism at School / Guus Extra, Ton Vallen // The Encyclopedia of Applied Linguistics: [Edited by Carol A. Chapelle]. — Blackwell Publishing Ltd, 2013. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0038/full>.
9. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe : [Main Version] / [Jean-Claude Beacco, Michael Byram]. — Draft 1. — Language Policy division. — Council of Europe : Strasbourg, 2003. — 115 p.
10. Garcia O. Bilingual education / Ofelia Garcia // The Handbook of Sociolinguistic : [Ed. by Florian Coulmas]. — Oxford : Blackwell Publishers, 1996. — P. 405–420.
11. Multilingualism in Secondary Education / A Case Study of the Province of Fryslân and the Basque Autonomous Community: [Truus de Vries, Elizabet Arosena Egaña]. — MER-CATOR (European Research Centre on Multilingualism and Language Learning), 2011. — 58 p.

Models of plurilingual education of schoolchildren in Western European countries analysis

O. O. Pershukova

Abstract. The article analyzes the models of plurilingual education in the Western European countries at the level of the secondary school on the basis of the materials of international organizations and European researchers' papers. Particular attention is given to the essential characteristics of multilingual education as a pedagogical phenomenon and the criteria for success of existing models are defined.

Keywords: plurilingualism, schoolchildren plurilingual education, models of plurilingual education, the criteria for success.

Анализ моделей многоязычного образования школьников в странах Западной Европы

О. А. Першукова

Аннотация. В статье на основании материалов международных организаций и работ европейских исследователей проведен анализ моделей многоязычного образования в странах Западной Европы на уровне средней школы. Отдельное внимание уделено сущностным характеристикам многоязычного образования школьников как педагогического феномена и определены критерии успешности существующих ныне моделей.

Ключевые слова: многоязычие личности, многоязычное образование школьников, модели многоязычного образования, критерии успешности.