

УДК 372.46(493)

Яніна Поченюк

ЗМІСТ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОДЕЛЕЙ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

У статті розглядаються основні моделі білінгвальної освіти (трилінгвальна система освіти в школі Люксембургу, мультилінгвальна освіта в мережі Європейських шкіл, проект Фойера у Брюсселі), їх загально теоретичні особливості; аналізуються практичні аспекти функціонування білінгвальних проектів з метою їх подальшого застосування; окреслюється потенціал та перспективи розвитку білінгвальних проектів в Європі й Україні.

Ключові слова: білінгвальна освіта, мультилінгвальна система навчання,

Концепція білінгвальної освіти і досі залишається відкритою, оскільки має на меті досягнення результату не лише як вивчення іноземної мови, але й поглиблення міжкультурних компетенцій школярів. Провідною є роль мови як інструменту пізнання основ різноманітних предметів. Стратегічним завданням є визначення місця іноземної мови у загальному навчальному процесі таким чином, щоб іноземна мова була не лише об'єктом, але й засобом навчання.

Під впливом економічних, соціальних та політичних чинників, у загальноосвітньому європейському просторі пріоритетним напрямом мовної освіти було визначено системне, ефективне, скоординоване навчання іноземним мовам. Мультилінгвізм та полікультурна компетенція розглядаються як важливі напрями мовної стратегії. Вивчення європейського досвіду, а саме успішних моделей білінгвальної освіти вважаємо доцільним здійснити саме на сучасному етапі інтеграції України до загальноосвітнього європейського мовного простору.

Проблемами білінгвізму в цілому, змісту білінгвального навчання зокрема, цікавилися передусім зарубіжні дослідники. Бельгійський науковець Хуго Батенс Бердсмор (Hugo Baetens Beardsmore) зробив неоціненний внесок у розвиток білінгвізму своїми науковими доробками, серед яких праця «Білінгвізм. Поза основними принципами» («Bilingualism: Beyond Basic Principles»), в яку увійшли роботи таких вчених як Жан Марк Деваль (Jean-Marc Dewale), Алекс Хоузен (Alex Housen), Лі Уей (Li Wei) [1].

Недивно, що прізвища бельгійських учених очолюють список дослідників білінгвізму, оскільки мультилінгвізм у тримовній країні – це щоденна реальність, а мультилінгвальна освіта – необхідність. Основні

принципи білінгвальної освіти, теоретичні та практичні засади функціонування білінгвального навчання висвітлюються в працях Алекса Хоузена [2; 3]. Слід також згадати про роботу «Плюрилінгвізм у мультилінгвальній Європі» бельгійського вченого Піта Ван де Краена, який аналізуючи досвід Швеції, Німеччини, Великої Британії, науково обґрунтовує необхідність реалізації мультилінгвального навчання в сучасних школах [4; 5].

Метою статті є розглянути основні моделі білінгвальної освіти, їх загальнотеоретичні особливості, проаналізувати практичні аспекти функціонування білінгвальних проектів з метою їх можливого практичного застосування, окреслити потенціал та перспективи розвитку білінгвальних проектів в Європі й Україні.

Швидкозростаючий процес євроінтеграції призвів до збільшення внесків в популяризацію мовленнєвих умінь через освіту, що відбувалося за ініціативи Комісії Європейської Спільноти. Є усі підстави вважати, що такі законодавчі проекти впливатимуть як на філологічну, так і на освіту в цілому у всій Західній Європі .

Єврокомісія вивела на загальнонаціональний рівень близько 12 членів-країн ЄЕС (Європейської економічної спільноти) за допомогою ряду директив і програм, що вплинули на мову й освіту, а саме Еразмус (ERASMUS) та Лінгва (LINGUA). Програма ERASMUS була створена, щоб здійснити співробітництво між університетами різних країн. Її метою є заохочення Євроінтеграції надавати можливість студентам проводити частину навчання в університеті іншої країни-члена; до кінця століття не залишиться жодного студента, який отримує диплом без навчання закордоном.

Зміст Євроінтеграції надзвичайно варіюється згідно переговорів, що ведуться між різними університетами відповідно до певних потреб. Однією з наймасштабніших програм є програми між університетами Лондона і Парижа, де студенти II курсу юридичного факультету обох університетів обмінюються щоб провести рік навчання в університетах-партнерах.

Програма Євроінтеграції передбачає набуття певних мовних навичок, оскільки відбувається не лише звичайний обмін з метою навчання, а обмін, який має на меті вивчення предметів посередництвом іншої мови, значно збагачуючи загальні мовні здібності учнів і перспективи міжнародного працевлаштування.

Загальні переваги такого навчання не потребують доказів. Учні зустрічаються, примусово знайомляться з новою культурою і мовою, усвідомлюють багате європейське різноманіття і уніфікованість; відбувається взаємне збагачення від обміну методами і методиками навчання, має місце реструктуризація навчальних програм та їх переосмислення, імпульс до інновацій і адаптації на всіх рівнях.

Програма Lingua спрямована на розвиток лінгвістичних компетенцій

на шкільному середньому рівні. Європейська економічна спільнота заохочує вивчення трьох іноземних мов усіма учнями середньої ланки, незалежно від академічного профілю. Надається можливість вільно обирати мови з-поміж 9 офіційних мов країн-членів таким чином, щоб не нав'язувати одну мову неоднорідному за походженням населенню, що складає власне Європу.

Гнучкість та універсальність цієї програми дозволяє, наприклад, автономному регіону Каталонії, що в Іспанії, запровадити каталонську в якості основної мови, іспанську як мову спілкування між іспанцями і французами, англійську мову як мову широкого вжитку.

Успіх програм *Lingua* і *Erasmus* пояснюється чітким усвідомленням потреби поважати мовну і культурну гетерогенність завтрашньої Європи, поширювати комунікацію всупереч мовним бар'єрам, водночас не нав'язуючи єдину мову міжнародного спілкування, що є неприйнятним для окремих країн-членів ЄС [2].

Розглянемо три європейські моделі мультилінгвальної освіти, призначені для різних груп населення, і порівняємо їх з канадською імерсійною моделлю, через те, що вона є найвідомішою.

Найбільш успішними європейськими моделями є:

- мультилінгвальна система навчання, що функціонує в мережі європейських шкіл у різних містах Європи;
- проект Фойера у Брюсселі, який дає змогу іммігрантам отримати освіту разом із загальною білінгвальною місті.

В усіх трьох моделях участь беруть мінімум три мови, що дозволяє стверджувати про їх комплексність, на відміну від канадської імерсії. Вважаємо доцільним показати як комплексний навчальний режим узгоджується з білінгвізмом і в той же час застерігає проти використання якоїсь однієї моделі без модифікацій відповідно до локальних потреб, неважливо наскільки добре вона випробувана. Часто трапляється, що добре зарекомендовані програми просто копіюються, хоча і не задовольняють місцеві потреби; це відбувається лише тому, що дослідженнями доведена їх ефективність за певних умов, відповідно до яких вони були створені.

Трилінгвальна система навчання, запроваджена у школі Люксембургу є унікальним прикладом західної школи, де вся школа займається за програмою, що включає три мови, посередництвом яких здійснюється навчання [1].

Мешканець Люксембургу є монолінгвальним від народження і стає трилінгвальним в процесі навчання. Таке досягнення є складним довготривалим процесом. В дитячому садку і в першому класі початкової школи люксембурзька – єдина мова навчання, поступово замінюється німецькою. Німецька як предмет вивчається в першому класі початкової школи і до кінця шостого року навчання виняткове використання

німецької як інструментальної мови повинно закінчитися. Перші три роки середньої школи більшість предметів викладаються німецькою, за винятком уроків французької і математики (викладаються французькою). Поступово все більше предметів переходять на французьку мову викладання, а німецька мова як засіб навчання поступається німецькій як предмету.

Ця комплексна система базується на методиці ознайомлення дитини зі шкільними дисциплінами за допомогою рідної мови (М-1), швидкому переході до генетично спорідненої мови (М-2), і плавним переходом до неспорідненої мови (М-3).

Програма передбачає як вивчення французької і німецької мов як предметів, так і використання цих мов як засобу навчання.

З усієї кількості учнів, які закінчили середні школи за стандартною програмою в 1985–86 роках, 70 % успішно склали екзамени, що призвело їх до отримання вищої освіти, показуючи, що трилінгвальна освіта може мати вищий рівень успішності, не залежно від соціального класу, вибору, чи інших показників, які часто вважаються сприятливими успіху [6]. Ця модель є унікальною в тому, що доводить, що трилінгвальна освіта може працювати на всьому складі школи. Через відсутність повного університету в Люксембурзі, лінгвістичні стандарти повинні бути достатньо високими для студентів таким чином, щоб вони мали змогу продовжувати навчання в іноземній країні.

Трилінгвальна система навчання, що застосовується в школі Люксембургу, була адаптована у більш комплексну систему для заснування мережі Європейських шкіл у 1958 році.

Європейські школи формують мережу з дев'яти навчальних закладів, розташованих у п'яти різних країнах і спрямовані на освіту дітей європейських державних службовців. Найбільша школа знаходиться в Брюсселі, нараховує близько 3000 учнів. Кожна школа складається з різних лінгвістичних підрозділів, які містять 9 офіційних мов країн-членів, де всі навчаються за однаковою програмою, незалежно від мови викладання.

Європейська школа не є виключно елітною, хоча й має таку репутацію. Перевага надається дітям європейських державних чиновників, але кожна школа зобов'язана приймати й інших, якщо є вільні місця; пріоритет мають діти з обмеженими можливостями. Навчальні плани перевіряються внутрішньоурядовими інстанціями. Розподіл за спеціалізаціями відбувається на четвертому році середньої школи.

Окреслимо основні принципи європейської школи:

1) Національна, культурна, релігійна та мовна ідентичність дитини повинна зберігатися, підкреслюючи значимість мови навчання;

2) Впродовж навчального процесу діти повинні познайомитися з другою мовою М-2 (може бути обрана англійська, французька або

німецька), за допомогою якої вони зможуть вивчати інші предмети і складати іспити першою чи другою мовою;

3) Чим вища успішність учня в школі, тим більше предметів викладається другою чи третьою мовою;

4) Програма створена щоб поширювати лінгвістичний і культурний плюралізм, а не асиміляцію і не лінгвістичну дискримінацію;

5) Починаючи з початкової школи проводяться об'єднані (змішані) уроки (європейські години), на яких реалізуються принципи інтегрального методу навчання;

6) Вивчення третьої мови є обов'язковим з третього ступеня середньої ланки;

7) Усі вчителі є кваліфікованими носіями мови, яка використовується як інструментальна на заняттях.

Учень, який має високу успішність, починає вивчати М-2 як навчальний предмет (1100 годин мовної підготовки). Вивчення М-3 також має 360 годин основної мовної підготовки і додатково предмети за вибором, які викладаються М-3.

Комісія Європейської Спільноти і Консульство Культурної Співпраці у травні 1990 року організували конференцію, що мала на меті вивчити яким чином досвід, набутий у школах європейського типу, можна використати серед загальної маси населення, застосовуючи М-2 як робочу мову для немовних предметів і створити спеціальні білінгвальні міжнародні мовні секції.

Проект Фойера у Брюсселі є унікальним, він виховує білінгвальних дітей з трилінгвальною мовною компетенцією. Брюссель має офіційний білінгвальний статус, тому всі школи поділяються на голландські і франкомовні навчальні заклади, де всі діти змушені вивчати другу державну мову з семи років (3–5 годин на тиждень).

Враховуючи, що 24 % населення Бельгії мають іммігрантські корені, 50 % новонароджених дітей мають іноземні корені, в певних регіонах ці іммігранти складають 80–90 % кількості дітей у садочках і початкових школах існує серйозна освітня проблема для тих, хто не вивчає голландську чи французьку як основну мову.

Для того, щоб ці діти влилися у загальний навчальний процес, 5 шкіл було залучено до проекту Фойера. Мовне середовище поза межами Брюсселя переважно франкомовне, тому основною мовою соціалізації дітей може бути, хоча й необов'язково, французька. Домашнє спілкування може бути діалектним варіантом певної мови, наприклад сицилійський діалект в італійській групі, марокканський для арабів. Шкільною мовою є голландська, а французька стає обов'язковою для школярів Брюсселя з 7 років.

Проект Фойера охоплює трирічне виховання в дитячому садку, де група мовної меншини проводить 50 % часу в окремій групі і 50 % часу

разом з основною частиною дітей. Потім цей відсоток збільшується до 60 %. Проект Фойера має певні відмінні особливості. Важливим є не допустити заміни голландської мови французькою або навіть якоюсь іншою мовою іммігрантів, оскільки їх кількість не контролюється. Мови емігрантів викладаються вчителями- носіями мови, а письмовим навичкам навчають етнічною мовою. Школи потребують активної участі батьків і докладають зусиль щодо поєднання шкільних і позашкільних заходів з метою забезпечення міжкультурного обміну між групами. Результати проекту дуже обнадійливі, хоча враховуючи експериментальну природу проекту, ще рано прогнозувати кінцевий результат.

Після проведеного порівняльного аналізу результатів тестування з французької мови як М-2, які було отримано у серії стандартних тестів учнів 13 років, що навчаються за трилінгвальною системою у Люксембурзі, за мультилінгвальною системою у Європейській школі і за імерсійною канадською програмою [1]. Майже однакова кількість балів демонструє як різнопланові програми мають порівняно схожі результати. Спроби це пояснити були зроблені на теоретичних дискусіях, присвячених білінгвізму в освіті, і відображені в макрологічних аналізах у працях Спольські, Фішмана, Камінса, Батенса Бердсмора.

Маючи намір застосувати будь-яку білінгвальну модель, важливо пам'ятати про дві речі. По-перше, успішність білінгвального навчання залежить від обсягу, в якому вивчаються мови, тобто від планування. По-друге, необхідно пам'ятати про твердження Фішмана: «Використання мови лише в школі недостатньо» [6, с. 107]. У випадку, коли якась мова в білінгвальній програмі переважає, то очікувані результати досягнень кінцевих знань повинні бути дещо скореговані. Порівняння декількох рис, якими відрізняються європейські моделі від канадських імерсійних програм, викривають причини, чому рівень знань, який показали 13 річні учні, що мали різну кількість годин з основної мови, майже не відрізняються.

У контексті навчання існують фактори, які підлягають шкільному контролю, але є й такі, що ні. Наприклад, дослідження показує, що найсуттєвіші відмінності пов'язані з учнівською ініціативою, прагненням щодо використання М-2. Учні європейських шкіл виявляють бажання взаємодіяти в групі однакового рівня М-2, в той час як імерсійні учні не роблять цього. Структура програми європейської школи передбачає необхідність для лінгвістично змішаних груп використовувати М-2, як засіб навчання і мову спілкування. Хоча імерсійні діти мають однакове походження, але для них природним є спілкування між собою англійською мовою, а не М-2. В європейських школах М-2 (французька) є мовою міжнаціонального спілкування. У Канаді немає потреби для функціонування лінгва-франка. Цей фактор ніяк не може бути контрольованим школою. В Європейській школі для багатьох учнів М-2 є

рідною, і спілкування з ними відбувається в групах однакового рівня, в той час як в Канаді немає носіїв французької мови, які би брали участь в групах однакового рівня.

Ще один непідконтрольний фактор – це позашкільне оточення. Для учнів Європейської школи в Брюсселі є можливість спілкуватися французькою мовою принаймні іноді, з друзями-франкофонами поза школою, на перервах. У випадку імерсій таких носіїв мови немає, що унеможливорює спілкування французькою в позаурочний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baetens Beardsmore H. Bilingualism: Basic Principles. – 2nd edition, Multilingual Matters, 1986. – 216 p.
2. Li Wei, Jean-Marc Dewaele, Alex Housen. Opportunities and challenges of bilingualism. Walter de Gruyter, 2002. – 346 p.
3. Jean-Marc Dewaele, Hugo Baetens Beardsmore, Alex Housen, Li Wei. Bilingualism: beyond basic principles: festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore. Multilingual Matters, 2003. – 233 p.
4. Alex Housen. Investigations in instructed second language acquisition. – 2005. – 368p.
5. Piet Van de Craen. Plurilingualism in multilingual Europe. European Year of Languages, Berlin, 28–30 June 2001. Workshop report Multilingual Education. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/background_material.htm
6. Fishman, J. Bilingual education: What and why? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) English as a second language in bilingual education. Washington, D.C.: TESOL. – 1976. – 263–271. – [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded.html>.