

## **ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

УДК 81'246.2:373.5(4)

### **МОДЕЛІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ТЕОРІЇ ТА ДОСВІДІ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

**Тетяна Боднарчук**

*Львівський національний університет імені Івана Франка  
вул. Дорошенка, 41, 79000 Львів, Україна*

Розглянуто моделі білінгвальної освіти у теорії та досвіді діяльності сучасної школи. Зазначено, що білінгвальні школи та класи значною мірою сприяють вивченню іноземної мови. Особливу увагу приділено спробам класифікації моделей білінгвального навчання та аналізу переваг й недоліків кожної з цих моделей.

*Ключові слова:* білінгвізм, білінгвальне навчання, білінгвальна освіта, модель білінгвальної освіти, імєрсія, субмерсія.

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або і кількох іноземних мов. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів оволодіння іноземною мовою. Узагальнивши досвід багатьох країн, можна зробити висновок, що найкраще іноземну мову засвоюють, застосовуючи моделі білінгвального навчання.

Ставили за мету розглянути моделі білінгвального навчання у світовій освітній практиці та проаналізувати запропоновані дослідниками класифікації цих моделей.

Дослідження загальних питань білінгвізму має велике наукове і практичне значення. Білінгвізм – це комплексна наукова проблема, його вивчають чимало наук. Явища білінгвізму досліджують багато вчених як в Україні, так і за кордоном (Л. Щерба, Г. Шугард, Н. Протченко, Ю. Жлуктенко, В. Аврорін, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, М. Михайлов, У. Вайнрайх, М. Сігуан, У. Маккі, М. Певзнер, А. Ширін та ін.).

Білінгвізм є об'єктом дослідження психології, яка розглядає цю проблему з погляду фізіологічних і психічних механізмів продукування мовлення. Дослідники стверджують, що у свідомості індивіда наявні різні мовні коди, які певним чином взаємодіють між собою. У лінгвістиці явище білінгвізму досліджують у зв'язку із текстом, тобто висловлюванням індивіда. З позицій співвідношення механізмів мовлення і тексту проблему білінгвізму розглядає психолінгвістика. Соціолінгвістика визначає зв'язки між формою тексту та поведінкою чи місцем двомовного індивіда (або групи

осіб) у суспільстві. Білінгвізм у сукупності своїх психологічних і соціологічних характеристик є предметом дослідження соціальної психології.

Проаналізувавши вітчизняні та зарубіжні дослідження, можна зробити висновок, що немає єдиного розуміння та визначення сутності такого поняття, як „білінгвізм“. Термін „білінгвізм“ запозичено з французької мови (bilinguisme). У 40-х роках минулого століття у лінгвістиці використовували термін, запозичений з англійської мови – „білінгвалізм“ (bilingualism), однак він не закріпився. У педагогічній, методичній та лінгвістичній літературі, крім іншомовного „білінгвізм“, вживають термін „двомовність“. Ю. Дешерієв вважає, що термін „білінгвізм“ має більшу словотворчу спроможність, аніж „двомовність“, тому доцільно за відповідних умов віддати перевагу саме йому [4, с. 28]. Щодо суті поняття, то найбільш вузьке визначення білінгвізму знаходимо у лінгвістичному словнику О. Ахманової, де його трактують як „однаково досконале володіння двома мовами“. Автор пропонує вживати цей термін як синонім до терміна „двомовність“ [1, с. 125]. Водночас чимало дослідників вживають терміни „білінгвізм“ та „двомовність“ як рівноцінні, пояснюючи це тим, що сутність їх однакова (Є. Верещагін, М. Михайлов та ін.). Ми також притримуємося цієї думки.

У. Вайнрайх, один із перших дослідників проблеми двомовності, прихильник комплексного підходу, розглядає цей термін як „практику поперемінного користування мовами“ [2, с. 28]. Дослідник пропонує класифікацію двомовності за способом засвоєння мови і виділяє три її типи: складений білінгвізм (для кожного поняття є два способи реалізації, що характерно здебільшого для дітей із двомовних сімей); координативний (кожна реалізація пов'язана із певною системою понять і таке явище зазвичай розвивається в умовах імміграції) та субординативний (коли система другої мови базується на системі першої, як у шкільному типі навчання іноземної мови). Людину, яка „поперемінно користується мовами“, У. Вайнрайх пропонує називати „білінгвом“ та акцентує на головній рисі цього явища – функціонуванні двох мов у свідомості одних і тих самих носіїв [2, с. 31]. Три види двомовності вирізняє також Є. Верещагін, беручи за критерій ступінь складності мовленнєвих дій: рецептивну (людина володіє лише уміннями та навичками сприймання іншомовного тексту), репродуктивну (вміє не тільки сприймати, а і відтворює вголос прочитане чи почуте) і продуктивну (вільно розмовляє мовою) [3, с. 25]. Л. Щерба на підставі даних спостережень за мовленням білінгвів визначає два типи двомовності – чистий та змішаний. Під чистим білінгвізмом учений пропонує розглядати випадки „незалежного існування двох мов у свідомості“ та у процесі мовленнєвого спілкування білінгвів. Цей тип двомовності починає формуватися ще у ранньому дошкільному віці й трапляється не так часто. Більш поширеним є змішаний тип, за якого „кожен елемент однієї з мов виявляється пов'язаним за змістом

із відповідним елементом другої“, набувається у штучних умовах, тобто в процесі навчання [10, с. 181]. Ф. Філін пропонує розглядати білінгвізм у широкому та вузькому розумінні. Двомовність у вузькому розумінні – це порівняно вільне володіння двома мовами, що є результатом засвоєння мов у природних умовах, тобто коли людина постійно перебуває у двомовному оточенні. А у широкому розумінні це поняття передбачає навіть низький рівень знання іноземної мови, коли її вивчають у штучних умовах і коли людина може спілкуватись на елементарному рівні [9, с. 27].

У педагогічних джерелах вживають терміни „білінгвальне навчання“ та „білінгвальна освіта“, традиційно розглядаючи освіту як процес і результат процесу. Білінгвальне навчання є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі білінгвального навчання іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов'язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно вибрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби і можливості суспільства і учнів.

Відомо, що у світовому досвіді є надзвичайно багато найрізноманітніших моделей і програм білінгвального навчання, але всі вони об'єднані одним загальним принципом: мовами навчання є дві (а у деяких випадках і більше) іноземні мови. Школи з білінгвальним навчанням діють досить давно і у багатьох країнах світу. І. Дмитрієва та О. Коровіна вважають, що „хронологічно початковими типами білінгвальної освіти є так звані „інтернаціональні“ школи“ [5, с. 11].

Перша міжнародна школа була відкрита у Женеві 1924 року на прохання батьків, які були співробітниками Ліги Націй. Метою цієї школи було дати учням якомога ширше бачення загальної картини світу, і не лише бачення, але і знання її, розуміння необхідності й бажання жити у такому світі, де всі народи взаємозалежні та у якому потрібно уміти співпрацювати. У 1947 році із створенням школи ООН у Нью-Йорку розпочинається новий етап у розвитку міжнародної школи. Метою такої школи, де разом із американськими дітьми навчалися діти іноземних співробітників ООН, було виховання особистості, яка розуміє необхідність тісної співпраці з усіма народами та уміє вільно мислити.

Зважаючи на розширення мережі різноманітних дипломатичних та промислових організацій, кількість міжнародних шкіл зростала, згодом вони були відкриті у Римі, Мельбурні, Бангкоку та інших містах світу. Міжнародні школи у процесі навчання щораз більше надавали перевагу англійській мові, поступово перетворюючись на одномовні школи, втрачаючи таким чином своє первинне призначення – міжкультурне виховання.

Саме тому, очевидно, в другій половині ХХ століття у Європейському Союзі з'являється нова модель білінгвальної школи [5, с. 14] – європейська школа, навчання у якій закінчується отриманням особливого диплома, що дає змогу випускникам вступати до будь-якого вищого навчального закладу Європейського Союзу. Головні вимоги такої школи: обов'язкове вивчення іноземної мови з 1-го класу початкової школи, навчання у якій триває п'ять років; у середній школі (сім років навчання) вводиться також обов'язково друга іноземна мова, а за бажанням учнів і третя іноземна мова на четвертому році навчання у середній школі. Починаючи з третього року навчання у середній школі іноземною мовою проводять уроки історії та географії, а також економіки та деяких інших дисциплін. У початковій школі щодня відбуваються так звані „європейські уроки“, які збирають різномовних учнів для ігор та художніх занять. У середній школі спільними для всіх учнів є уроки художнього та музичного виховання, а також спортивні заняття. Щоденні контакти між учнями під час перерв сприяють природному спонтанному і багатомовному спілкуванню. Рідна мова, якій надається перевага на початковому етапі, є мовою викладання точних дисциплін і водночас предметом вивчення на лінгвістичному та літературному рівнях. Іноземну мову, основу білінгвізму, вводять з 1-го класу навчання у початковій школі, але як навчальний предмет, а згодом вона стає ведучою у викладанні низки дисциплін. Успіху цього навчання сприяє також і те, що всі навчальні предмети у європейській школі учителі викладають своєю рідною мовою.

У 60-ті роки у державних школах США було введено двомовне навчання для дітей з етнічних меншин. Головну увагу в таких школах приділяли не лише функціональному вивченню мов, але і культурному компоненту, тобто вивченню історії та культури певної етнічної групи. Визнання етнічної культури дитини сприяло позитивній мотивації до навчання і створювало додаткові можливості для її самореалізації у освітньому процесі. Водночас головною метою білінгвального навчання у США є інтеграція етнічних меншин у домінуюче англійське середовище, коли етнічна і мовна рівноправність швидше декларується, ніж може бути досягнута.

Особливо багатий досвід білінгвального навчання наявний у Канаді, країні з двома офіційними мовами. Головною особливістю канадської моделі білінгвального навчання є імерсійні програми. Під імерсією розуміють таку організацію навчального процесу, коли навчання повністю проводиться

мовою, яка не є рідною для учнів. Канадський вчений П'єр Кальве пропонує вважати імерсією таку організацію білінгвального навчання, коли щонайменше половину навчальних предметів вивчають іноземною мовою, починаючи з першого року навчання. Дослідник виділяє безперервну імерсію (з першого року навчання до кінця перебування у навчальному закладі); повну імерсію (усі предмети викладають іноземною мовою); часткову імерсію (щонайменше половину предметів викладають іноземною мовою); ранню імерсію (починається ще у дошкільних закладах); середню імерсію (вводиться після першого року навчання, але не пізніше шостого) та пізню імерсію (після шостого року навчання). Зауважимо, що рання імерсія є повною, а середня чи пізня можлива лише частково. Повна імерсія передбачає вивчення всіх навчальних дисциплін мовою, яка не є рідною для учнів. Отже, мова йтиме у цьому випадку про одномовну освіту.

Інші дослідники називають такий спосіб одномовної освіти терміном „субмерсія“ [8, с. 144]. Зазначимо, що субмерсійні програми також досить поширені у світовій практиці, особливо у країнах, де частою є імміграція, коли дитина без попереднього знання мови потрапляє у клас, де навчання відбувається мовою більшості. Щоб не відставати у знаннях, вона змушена вивчити мову більшості. Таким чином забезпечується досить повне оволодіння мовою і дитина стає двомовною, але це є великим навантаженням на її психіку. Канадські дослідники М. Сігуан та У. Маккі зауважують, що „така одномовна система освіти мовою, яка не є рідною для дитини, дала погані результати; саме для попередження цього і виникла ідея на користь двомовної освіти“. Заперечуючи таким чином повну імерсію, вчені пропонують застосовувати у процесі білінгвального навчання часткову або пізню імерсію, коли більшу частину навчальних предметів спочатку викладали першою мовою дитини, але з першого року навчання поступово вводиться друга мова, яка є не лише предметом вивчення, але і частково мовою спілкування. Саме таку модель білінгвальної освіти використовують у сучасній європейській школі.

Широке поширення білінгвального навчання у сучасному світі унеможлиблює перелічити ті країни, де воно наявне, і його національні особливості. З огляду на це дослідники роблять спробу класифікувати моделі білінгвального навчання з метою детальнішого їх теоретичного вивчення та удосконалення.

Перші спроби класифікувати моделі білінгвального навчання у 70-х роках минулого століття зробив американський дослідник Дж. Фішмен. Основоположними у його класифікації є три головних принципи: інтенсивність вивчення мов, цілі їх вивчення та соціальний статус цих мов. Однак такий підхід не дає змоги зробити класифікацію моделей білінгвального навчання компактною, оскільки кожен із цих критеріїв

об'єднує досить багато різних типів білінгвального навчання [11]. У класифікації „Хамерса та Бланка“ як критерії розглядають соціоісторичні, соціокультурні, культурологічні, ідеологічні та соціологічні чинники [12]. У 1986 році М. Сігуан та У. Маккі, проаналізувавши наявні класифікації, пропонують відібрати деякі, на їхню думку, найважливіші критерії, а саме:

- мовні цілі освітньої системи (тобто яку саме компетенцію – рівну чи нерівну – в обох мовах повинні здобути учні);
- місце рідної та іноземної мов у навчальних програмах (приділяється однакова увага або одна з мов функціонує лише на перших етапах навчання);
- відношення між мовою учня та основною мовою навчання (чи беруть до уваги цей чинник у процесі навчання);
- соціокультурна дистанція між двома мовами, які належать до освітньої системи (іноді це може бути літературна мова і діалект цієї ж мови, іноді – мови, які належать до однієї групи, іноді – мови, які не мають нічого спільного у своїх системах);
- місце білінгвального навчання у загальній освітній системі країни (чи це окремі центри, чи вони поширені лише на певній території, чи по всій країні та мають різні/однакові програми).

Автори зазначають, що всі ці критерії не дають змоги створити єдину класифікацію, тому що „вказані різноманітні класифікації не виключають, а навіть частково перекривають одна одну“. З огляду на це під час створення єдиної класифікації слід брати лише найважливіші критерії – мовні цілі освітньої системи та відношення між мовою учнів та основною мовою системи освіти [8]. Саме акцентуючи на відношенні між мовою учнів та основною мовою навчання, Жан Дюверже та Жан-П'єр Маінлард у 90-х роках минулого століття пропонують відмовитись від широкого спектра цілей і критеріїв соціального та економічного характеру. Вони виділяють дві ситуації: рідна мова дитини відмінна від мовної більшості суспільства, що у більшості випадків характерно для іммігрантів, або дитина належить до мовної більшості суспільства і прагне вивчити іноземну мову, яка переважає в її оточенні. Такий тип білінгвізму є більш сприятливий для учня, оскільки він не містить загрози для рідної мови. Простежено, що він є характерним для країн, де наявні дві або більше державних мови. Однак такий підхід до класифікації моделей білінгвального навчання бере до уваги цілком соціальні та економічні чинники, оскільки кінцева мета вивчення іноземної мови передбачає все-таки досягнення прагматичних результатів.

Найбільш повне узагальнення різних підходів до типології моделей білінгвального навчання подали російські дослідники М. Певзнер та А. Ширін у монографії. Вони пропонують своє бачення класифікації моделей білінгвального навчання, яке наведено у таблиці [7, с. 34]:

Тип білінгвального навчання	Мета	Мова навчання	Вид куррикулума (змісту освіти)	Політичний та соціокультурний контекст (чинник середовища)
Витісняючий	Акультурація, перехід етнічних меншин у домінуюче мовне середовище і його культуру	Друга (державна, офіційна, іноземна)	Імерсія, перехідна програма	Природне багатомовне середовище, наявність домінуючої культури
Зберігаючий		Домінування другої у разі збереження рідної мови	Підтримувальні програми	
Бікультурний		Паритет обох мов		
Ізольуючий	Ізоляція етнічних меншин, соціальна дезінтеграція	Домінування рідної мови	Комунікативний мінімум	Дискримінація, сегрегація, расизм, націоналізм
Відкритий	Інтеграція у загальноєвропейський та світовий простір, міжкультурна комунікація, полікультурне виховання, діалог культур, освоєння світу спеціальних знань	Використання іноземної мови як засобу вивчення спеціальних дисциплін у разі збереження рідної мови	Збагачуючі програми, куррикулуми, у руслі концепції партнерства, зустрічі і посередництва	Відкритість суспільства, плюралізм культур, економічне партнерство

Витісняючий, зберігаючий та бікультурний типи білінгвального навчання є характерними для природного багатомовного середовища, коли виникає необхідність переходу етнічних меншин у домінуюче мовне середовище.

Ізольуючий тип передбачає навчання дітей етнічних меншин здебільшого рідною мовою з метою запобігання залученню їх до культури більшості та повноцінної інтеграції у соціум. На думку російських дослідників, такий тип навчання використовують у Баварії, де особливо багато трудових мігрантів, тут йдеться про сегрегацію, яка має як фізичні (житлові гетто, спецшколи), так і психологічні та політичні (дискримінація, расизм) наслідки і готує дітей до рееміграції. [7, с.22–23].

Відкритий тип білінгвальної освіти найпоширеніший у сучасному європейському суспільстві. Його мета – інтеграція у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання. Він є також найприйнятніший для України, де білінгвальне навчання

найбільш інтенсивно впроваджують у школах з поглибленим вивченням іноземних мов.

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. С. 25–60.
3. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
4. Дешериев Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследованиях // Методы билингвистических исследований. М., 1976. С. 20–33.
5. Дмитриева И. И., Коровина О. С. Теория и практика билингвального обучения: Учеб.-метод. пособие. Великий Новгород, 2001.
6. Колшанский Г. В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 4. М., 1976. С. 165–178.
7. Певзнер М. Н. Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии): Монография. Новгород, 1999.
8. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие / Пер. с фр. М., 1990.
9. Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия. М., 1972. С. 27.
10. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958.
11. Fischmann et Lowas Bilingual education in sociolinguistic perspective- Tesol quarterly, Washington, 1970.
12. Hamers et Blanc Bilingualite et bilinguisme. Mardaga, 1984.

## **BILINGUAL EDUCATION MODELS IN THEORY AND PRACTICE OF MODERN SCHOOL**

**Tetyana Bodnarchuk**

*Ivan Franko National University of L'viv,  
Doroshenko Str., 41, UA – 79000 L'viv, Ukraine*

The article deals with the analysing bilingual models of education in theory and practice of modern school. Bilingual schools and classes are considered to be favourable to learning foreign language. Special attention is focused to the attempts of classifying the bilingual education models and analysing the advantages and disadvantages of every model.

*Key words:* bilingualism, bilingual learning, bilingual education, model of bilingual education, immersion, submersion.

Стаття надійшла до редколегії 20.11.2006

Прийнята до друку 18.12.2006