

Форма виконання: парна.

Контроль: з боку викладача під час виконання вправи.

Продуктивний підетап

Вправа 9. Мета: формування й розвиток умінь вільно висловлюватися у ситуації професійного спілкування.

Інструкція. Today we are hearing a case of Mrs. Davidson, a widow with three children, who is accused of tax evasion. Divide into teams. Team 1 – a team of defense lawyers, team 2 – prosecutors, team 3 – members of the jury, team 4 – legal experts, one person – a judge. Part 1: Teams 1 and 2, prepare arguments about the guilt or innocence of the defendant, then choose a representative to speak in court. Part 2: Team 3, hear both lawyers and discuss the verdict for the defendant, then choose one person to present your conclusion. Part 3: Judge, listen to the jury and announces the sentence. Part 4: Team 4, listen to the case and give your expert opinion on the fairness of the trial. Use these facts about the defendant: lives in America but comes from Portugal, a widow, with three children, has a part-time job.

Опора: без опори.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна.

Вид вправи: ділова рольова гра.

Форма виконання: групова.

Контроль: з боку викладача під час виконання вправи.

Таким чином, ми представили підсистему вправ для навчання студентів юридичних спеціальностей УПСАММ з використанням автентичної ВФГ. Перспектива дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій з організації відповідного навчання з метою забезпечення ефективного використання створеної методики викладачами англійської мови на юридичних факультетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова Р. М. Использование учебного телевидения при обучении высказыванию в деловом профессиональном общении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Пермский гос. технический ун-т. – Пермь, 1995. – 225 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – Вид 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

Марія ТАДЕЄВА

БІЛІНГВІЗМ В МОВНІЙ ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН: ДОСЯГНЕННЯ І ПРОБЛЕМИ

У статті аналізуються психолого-лінгвістичні та педагогічні характеристики білінгвізму в мовній освіті європейських країн. Розглядається суть, механізми та особливості побудови системи білінгвального навчання в країнах Європи.

Білінгвізм тобто двомовність, є складовою мовної політики Ради Європи на сучасному етапі. Він може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації або урізноманітнення мов, що пропонуються для вивчення в окремій школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчати більш ніж одну іноземну мову, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. Ми також розглядаємо білінгвізм в рамках плюрилінгвального підходу, що реалізується через розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому значенні і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи коледжі або при безпосередньому оволодінні в Україні). Білінгвізм включає вивчення мов через формування комунікативної компетенції, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, мови переплітаються і взаємодіють [2, 12].

З позицій такої перспективи докорінно змінюється мета навчання іноземних мов. Ще донедавна вона трактувалася як просте досягнення «майстерності» у спілкуванні однією або

двома іноземними мовами, кожна з яких розглядалась ізольовано. Замість цього була сформульована нова мета – розвивати лінгвістичний репертуар школярів та студентів. При цьому передбачається, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, мають бути різноманітними й учням потрібно надавати більше можливостей для розвитку їх білінгвальної чи плурілінгвальної компетенції.

Метою нашої статті є узагальнити європейський досвід білінгвального навчання для подальшого реформування іншомовної освіти в Україні, а також проаналізувати дослідження відомих психологів, лінгвістів, педагогів, методистів країн Європи з проблеми білінгвізму як важливої компоненти сучасної мовної освіти.

Важливим аспектом освітньої теорії білінгвізму є його психолінгвістичне походження в характеристиці індивіда. При цьому не можна виключати соціолінгвістичний аспект білінгвізму, тобто спеціальну соціальну функцію кожної з мов, якими розмовляють на певній території. А. Ребет практикує визначення цього явища, як здібності розмовляти двома мовами приблизно в однаковому темпі. Існують ширші означення білінгвізму, що сконцентровані на здібності спілкуватися принаймні двома мовами. Так, Р. Вензель, відомий польський лінгводидакт, дає таке означення білінгвізму: «Людина, яка володіє лінгвістичною компетенцією в двох або більше мовах і має здібності до спілкування тим чи іншим варіантом мови» [10]. Це означення робить спробу об'єднати обидва аспекти мовної освіти – лінгвістичну компетентність і здібність спілкуватися. Завдяки синтетичному характеру цього визначення ми будемо його розглядати як відповідний пункт з проблеми білінгвізму в загальній теорії мовної освіти.

Важливо розглянути умови, при яких вивчається дві і більше мов. Згідно з загальноприйнятою класифікацією (Marton 1972; Houston 1972; Reber 1985), людина, котра потребує володіння двома мовами в однаковому контексті або володіє ними взаємозамінно, є білінгвалом. Педагогічна інтерпретація цього явища полягає в тому, що білінгвальні особи думають спершу рідною мовою, а потім перекладають свої ідеї на другу або іноземну мову. Однак в реальному спілкуванні, як вважає Д. Крістал, особа повинна не розділяти в мисленні дві мови, а думати як однією так і другою мовою [11, 20].

На думку Р.Вензеля, можна розрізнити два типи білінгвізму: свідомий і природний. Здібності у спілкуванні індивіда повинні бути однаковими в обох мовах, однак можуть бути розбіжності у вимові і темпі говоріння. Крім попереднього поділу, можна ще виокремити білінгвізм комунікативний і сформований.

Враховуючи попереднє твердження, свідомий білінгвізм має бути обов'язковим елементом освітньої системи і теорії мовної освіти. В сучасному світі, з одного боку, зростає роль загальнонавчаних мов у зв'язку з розвитком комунікації, технологій, економіки, а з іншого – ще не зникли місцеві, національні мови; їхні позиції, навпаки, зміцнилися і закріпилися спілкуванням у сім'ї. Так, друга мова на комунікативному рівні стала міжнародною в той час, коли перша мова закріпилася на побутовому і сімейному рівні. Сила свідомого білінгвізму полягає в тому, щоб попередити конфлікт на «нижчому рівні» між рідною мовою і на «вищому» — іноземною або другою мовою. Вивчення іноземної мови в природному мовному середовищі є основою природного білінгвізму. Вивчаючи другу мову, ми також постійно звертаємося до рідної мови, а вивчаючи першу мову, використовуємо знання другої [10, 42].

Важливою умовою навчання білінгвалів є потреба у білінгвальних вчителів, які знали б одночасно дві мови і володіли б ними на однаково високому рівні. Звичайно, таке явище можливе лише в ідеальних умовах. І знання мови в цьому разі можна характеризувати як досягнення якісного рівня аргументації та реалізації принципу творчості.

Отже, основною метою освітньої діяльності є досягти свідомого білінгвізму, який характеризується широким обсягом мислення, аргументації і всім комплексом творчих здібностей у кожній мові. Такий тип білінгвізму повинен стати обов'язковим атрибутом майбутньої освітньої моделі. Рідна та іноземна мови мають розглядатися як рівноправні складові освітньої системи, а вчителі мови повинні бути свідомими білінгвалами.

Англійські вчені J. Brewster, J. Ellis, D. Girard в роботі «The Primary English Teacher's Guide» вважають, що білінгвізм і мультилінгвізм є мовними явищами, з якими діти зустрічаються з перших років життя, вивчаючи рідну мову. Завдяки цьому феномену вони легко можуть вивчити дві або три мови. В багатьох країнах є люди, які є білінгвалами від народження.

Аналізу психолінгвістичної суті білінгвізму присвячені праці J. Hamers і M. Blanc, теорія і практика білінгвального навчання досліджується S. Krashen і J. Gessow Harley. В Україні проблемами багатомовної освіти займаються А. Басіна, В. Редько, О. Першукова, Р. Мартинова та ін. Однак суть, механізми та особливості організації двомовного навчання в українських школах є проблемою мало вивченою і дуже складною для реалізації в практиці побудови сучасної іншомовної освіти.

У ранньому дитячому віці білінгвізм і мультилінгвізм є обов'язковим наслідком мовної ситуації в сім'ї, а також природних контактів різними мовами – національною і регіональною. До країн, які вважаються білінгвальними або мультилінгвальними, потрібно віднести Бельгію, Швейцарію, Канаду, в яких уряди дали можливість громадянам самостійно вибирати мови для вивчення. Так, наприклад, у 1965 р. група англomовних батьків у Канаді переконала керівництво освітою в провінції Квебек ввести програму для дітей дошкільного віку, суть якої полягає у «зануренні» («immersion») в мовне середовище розмовляючих французькою мовою в маленькому містечку Сант-Ламберг недалеко від Монреаля. Програма була розроблена і апробована на факультеті психології Макдільського університету професорами W. Lambert і W. Penfield. Суть програми полягала в тому, що діти вдома спілкувалися англійською мовою, а з другого року відвідування дитячого садка «занурювалися» у французькомовне оточення, працювали з французькими вчителями і більшість предметів викладалися французькою мовою. Англійська мова як перша мова викладалася п'ять або шість годин у тиждень, а протягом останніх трьох років початкової школи англійською викладалися дві-три години математики та мистецтва.

Метод «занурення у мовне середовище» став дуже ефективним проєкт в інших англomовних провінціях Канади. Статистика стверджує, що 115000 учнів були зареєстровані у таких класах. Однак ця цифра нараховувала лише 3% кількості учнів у англomовних канадських школах. Найбільше таких учнів було зареєстровано у Квебеці — 12%. Однак потрібно зазначити, що франкомовна половина учнів Канади не брала участі в експерименті.

Ці результати не свідчать про появу якогось дива у вирішенні проблеми методів навчання іноземних мов. Але статистичні дані, виступи відомих фахівців, результати реальних досліджень підтверджують ефективність даного методу організації вивчення мов.

Що стосується Європи, то тільки білінгвальні країни можуть наслідувати канадський експеримент. У Бельгії була створена подібна асоціація з вивчення мов під назвою «l'Association pour la promotion de l'enseignement des langues par la methode immersive». Однак у Західній Європі з'явилося лише три школи такого типу: одна в Л'езі (Голландія) і дві у Франції — переважно школи приватного типу. Люксембург — це особливий випадок багатомовності, тут функціонує трілінгвізм. Люксембурзькою мовою говорять дома, німецька вивчається з першого класу, а французька – з третього класу початкової школи. Дві останні мови є засобами початкової і середньої школи. Цей ранній трілінгвізм доповнюється ефективним курсом англійської мови у середній школі. Таким чином, жителі цієї країни, не маючи власної університетської системи, можуть вибирати університети Німеччини, Австрії, Швейцарії, Франції, Бельгії і навіть Канади або США. Такій мовній ситуації можна тільки позаздрити, але країна подарувала таке лінгвістичне багатство своїм громадянам.

Переважає більшість європейських країн може дозволити собі білінгвальну освіту, суть якої полягає в тому, що серія предметів викладається та вивчається іноземною мовою. Такий підхід зараз найбільше використовується в Голландії, Німеччині, Франції (в школах-ліцеях), скандинавських та деяких інших країнах Європи. Білінгвальна освіта залишається найважливішою частиною програми Ради Європи «Citizenship and Language learning in Europe»

Дуже важко сформулювати означення білінгвальної освіти. Дж. Ніксон вважає, що існує понад сто різних означень білінгвальної освіти. У роботі «Недоліки і позитивні сторони білінгвального навчання» він дотримується думки, що в європейському та американському контексті білінгвальне навчання можна розглядати як засіб, за допомогою якого меншість, що розмовляє певною мовою, інтегрується в культуру більшості (транзитивна білінгвальна освіта), або ж підтримка культури меншини за допомогою мови більшості (білінгвальна освіта підтримки). Суть білінгвальної освіти вчений тісно пов'язує з такими поняттями, як «середня іншомовна освіта», «зміст та інтегрована шкільна мовна освіта».

В поняття білінгвального навчання можна включити процес навчання учнів, котрі вивчають мову більшості в своїй країні або регіоні, одночасно вивчають декілька немовних дисциплін іншою або нерідною їм мовою. Це положення можна пояснити з точки зору практики так: у Швеції в школі, де Дж. Ніксон працював шість років, є клас, в якому учні 17-річного віку вивчають, наприклад, географію англійською мовою. Їх вчитель – швед і всі 30 учнів в класі говорять рідною шведською мовою, однак протягом трьох років навчання в старшій школі вони вивчають 13 предметів англійською мовою.

Скрізь в Європі за підтримки Європейської комісії, завдяки ентузіазму батьків, вчителів та учнів швидко зростає кількість шкіл всіх освітніх рівнів, які пропонують попередньо згадану форму навчання. Як правило, віддають перевагу англійській мові, але для вивчення деяких предметів часто вивчають французьку, німецьку, рідше іспанську, італійську, російську та інші мови.

Цілі білінгвального навчання, зазвичай, різні. В деяких школах прагнуть досягти однаково високого рівня володіння як рідною мовою, так і другою мовою. Багато шкіл намагається покращити знання з іноземної мови, в інших школах прагнуть удосконалити міжкультурну компетенцію, налагодити зв'язки з школами інших країн в рамках міжнародного спілкування. Інші школи віддають перевагу майбутньому навчанню, роботі чи відпочинку учнів за допомогою іноземної мови. При цьому вчителі прагнуть ввести в програму навчання свій предмет іноземною мовою. Так відбувається зв'язок у процесі білінгвального навчання між вивченням конкретного предмета шкільної програми та іноземної мови.

Завдяки білінгвальному навчанню учні мають змогу розширити простір шкільної програми для вивчення іноземної мови, не втрачаючи часу на вивчення інших предметів. Вони можуть досягнути успіхів у спілкуванні другою мовою за межами уроків іноземної мови. Вивчаючи інші предмети іноземною мовою, учні навчаються поводитися вільно за межами школи, в університеті, на роботі, вдома або в іншій країні. Крім того, в процесі вивчення предметів засобами іноземної мови в дітей підвищуються інтерес до навчання та формується позитивна мотивація.

Однак потрібно відзначити, що білінгвальна освіта та навчання нерідної мови сприймаються не завжди однозначно вчителями, освітянами, батьками в тій же Швеції. Тут є багато як прибічників, так і противників такого навчання.

У процесі організації білінгвального навчання виникає багато труднощів, зокрема, пов'язаних з підготовкою педагогічних матеріалів, забезпеченням навчально-методичною літературою вчителя та учнів. Ця галузь освіти в Європі нині найменше досліджена вченими й освітянами-практиками. Також не вистачає знань з методології організації білінгвальної освіти дітей, недостатньо розроблена система оцінювання знань, умінь і навичок школярів. У багатьох випадках не вистачає спеціальних підручників з предметів шкільної програми іноземною мовою. Наприклад, в Швеції, як стверджує Дж. Ніксон, дуже важко знайти підручник з математики англійською мовою, який містить матеріал елементів статистики для школярів 16–18 років.

Вирішення цих проблем має бути ефективним і відбуватися швидкими темпами. Їх можна вирішити лише на міждержавному рівні через створення мережі вчителів, шкіл та науковців. Прикладом може бути «Swedish Association of Bilingual and Immersion Teachers» (SAINT – Шведська асоціація білінгвальних вчителів). На європейському рівні існує з 1996 р. Euro CGIC Network, яка відкрита перед кожним зацікавленим учнем, вчителем, науковцем. Завдання цієї організації – здійснювати місію обміну інформацією, досвідом, матеріалами для всіх користувачів у галузі змісту інтегрованого мовного навчання, а також захист їх інтересів на національному та європейському рівні.

Таке вирішення вищезгаданої проблеми є одним із досягнень сучасної білінгвальної освіти. Іншим важливим здобутком є участь в програмах великої кількості учнів і студентів, які добровільно йдуть навчатися в такі класи та групи, прагнучи ширше розвиватися інтелектуально і професійно. Важливим доказом ефективності навчання за білінгвальними програмами є те, що багато їх учасників навчаються на різних спеціальностях за кордоном, наприклад: одні вивчають іспанську мову на Кубі, інші отримали грант на навчання в Сорбонні, в університеті Англії, медичному коледжі в Шотландії, на відділенні готельного менеджменту в коледжах Австрії або Угорщини.

На початку XXI ст. білінгвізм перетворився із явища лінгвістичного в основний принцип організації мовної політики сучасної багатомовної і багатонаціональної Європи, створивши

новий напрям в системі сучасної освіти в Європейському освітньому просторі — білінгвальну освіту. Нині дуже важливо правильно визначити мету, зміст, принципи організації і механізми побудови системи білінгвального навчання. Білінгвальна освіта сприймається загалом неоднозначно учнями, вчителями, батьками в країнах Європи. Однак, незважаючи на проблеми, пов'язані з підготовкою матеріалів, забезпеченням навчальною літературою для вчителя і учнів, ця система освіти успішно функціонує. В Україні вона лише починає розвиватися і тому теоретикам і практикам в галузі білінгвальної освіти необхідно інтенсивно вивчати досвід таких країн як Бельгія, Швеція, Франція, Люксембург, Велика Британія, Угорщина, Польща з метою реформування і модернізації власної шкільної освіти на засадах білінгвізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – Вип. 4, С. 18–25.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. С. 2–20.
3. Тадеєва М. І. Проблема білінгвізму і плюрлінгвізму в мовній освіті європейських країн // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. Зб. наук. праць. Вип. 10. – Донецьк, 2008. С. 242–249.
4. Borbala Richter. Bilingual Education for Minorities in the United States and Hungary // Transatlantic Influence in Central and Eastern Europe. Kodolanyi Janos University College, 2004. – P. 137–149.
5. Cloud N., Genesse F., Hamayan E. Dual Language Instruction. Boston; Heinle & Heinle. 2000. – 192 p.
6. Erb M., Knipf E. Observations on the Proficiency of the German Minority in Hungary. In: Minorities Research. A Collection of Studies by Hungarian Authors. 2. (2000). Budapest: Lucidus, 1999.
7. Lessow-Hurley J. The Foundations of Dual Language Instruction. White Plains, N.L.: Longman, 1996.
8. Nemzeti alaptanterv (National Core Curriculum). – Budapest: Művelődési és Közoktatási Miniszterium, – 1995.
9. Josione F. Hamers and Michel H. A. Blanc. Bilingualism and Bilingualism. – Cambridge University Press, 2005 p. – P. 318–354.
10. Wenzel R. A General Theory of Language Education. – Gdausk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 1994. – 166 s.
11. Crystal D. The English language. A guided tour of the language. Penguin books, 2002. – P.1–21.
12. Krashen S. Bilingual Education: arguments For and (Bogus) arguments // Against. Presentation in Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. May, 6, 1999.

Ганна МИХАЙЛЮК

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ ГРАМАТИЧНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ

У статті представлені та інтерпретовані результати експериментального навчання майбутніх учителів японської мови граматичних засобів вираження модальності у процесі читання. В результаті співставлення результатів експериментального навчання трьох груп виявлена найбільш ефективна модель впровадження запропонованої методики у навчальний процес ВНЗ України.

Розробка спеціальної методики навчання граматичних засобів вираження модальності (ГЗВМ) японської мови у процесі читання, а також трьох можливих моделей її впровадження у навчальний процес стали основою проведення вертикального експериментального навчання за запропонованою методикою. Аналіз літератури, присвяченої проведенню педагогічного експерименту [1; 2; 4; 5], ліг в основу визначення мети експерименту, яку ми визначили як визначення найбільш ефективної для впровадження моделі запропонованої методики навчання студентів мовних спеціальностей японської мови ГЗВМ у процесі читання. Для її досягнення запропонована методика була впроваджена у процес навчання японської мови студентів другого курсу ВНЗ. Зазначене вище дає змогу сформулювати **мету статті**, а саме: інтерпретувати отримані результати експериментального навчання ГЗВМ японської мови у процесі читання.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних завдань:

- 1) інтерпретувати результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів за трьома розробленими моделями вказаної методики;