

(професійно-світоглядних, професійно-поведінкових, особистісно-значущих), що сприяє переходу теоретичних знань моделей поведінки в особистісний життєвий і професійний досвід.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з науковими пошуками проблем розуміння молоддю актуальності правових питань, що сприятиме усвідомленню значущості права і необхідності його дотримання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишин Б.І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: [підручник] / Б.І. Андрусишин, А.М. Гуз. – К. : Знання, 2008. – 301 с. – (Вища освіта XXI століття).
2. Безносков Д.С. Отношение к праву как проявление правового сознания студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Д.С. Безносков. – СПб., 2004. – 20 с.
3. Головченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів / В. Головченко, А. Потьомкін // Право України. – 2006. – №4. – С. 100–103.
4. Іваній О.М. Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.М. Іваній. – Харків, 2012. – 20 с.
5. Пономарьов О.С. Формування інноваційного мислення студентів як завдання педагогіки вищої школи / О.С. Пономарьов, А.О. Харченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 2. – С. 22–30.
6. Ткачова Н.О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти: [монографія] / Н.О. Ткачова. – К., 1998. – 350 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 576с.
8. Kohlberg L. Moral stages and moralization / L. Kohlberg // Moral development and behavior . – Holt, Rinehart and Watsons. N.Y., 1977. – P. 31–53.
9. Tapp I. Justice and the individual in society: psychological and issues / I. Tapp. – N.Y., 1998. – P. 198–223.

УДК 37.013.74:81' 246.3

Першукова О. О.

Інститут педагогіки НАПН України

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕТАЛІНГВІСТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Стаття присвячена аналізу особливостей процесу розвитку багатомовності школярів у країнах Західної Європи в умовах синхронізації курикулуму з мовних предметів. У контексті психолінгвістики як одного з напрямів досліджень багатомовності увага приділена розвитку у школярів металінгвістичної свідомості, а також особливостям формування багатомовного лексикону, явищем переключення коду та трансферу.

Ключові слова: багатомовна освіта школярів; штучна багатомовність; металінгвістична свідомість; переключення коду; трансфер; психолінгвістичні засади формування багатомовності; освіта школярів у Європі; синхронізація курикулуму з мовних предметів.

Першукова О. О. Психолінгвистические основы развития металінгвистического сознания школьников в процессе мультиязычного образования в странах Западной Европы.

Статья посвящена анализу особенностей процесса развития многоязычия школьников в странах Западной Европы в условиях синхронизации курикулума по языковым предметам. В контексте психолінгвистики как одного из направлений исследований многоязычия внимание уделено развитию у школьников металінгвистического сознания, а также особенностям формирования многоязычного лексикона, явлениям переключения кода и трансфера.

Ключевые слова: многоязычное образование; искусственное многоязычие; металінгвистическое сознание; переключение кода, трансфер; психолінгвистические основы формирования многоязычия; образование школьников в Европе; синхронизация курикулума по языковым предметам.

Pershukova O. Psycholinguistic foundations of schoolchildren language awareness development in the process of plurilingual education in Western European countries.

The article deals with the analysis of the process of schoolchildren' plurilingualism development in the terms of language curriculum convergences in Western European countries. In the contexts of psycholinguistics as one of the directions of plurilingualism researches the attention is given to schoolchildren language awareness development, as well as peculiarities of multilingual lexicon forming and phenomena of code switching and transfer.

Key words: plurilingual education; artificial plurilingualism; language awareness; code switching; transfer; psycholinguistic foundations of plurilingualism forming; schoolchildren education in Europe; language curriculum convergences.

Процеси глобалізації та інтеграції суттєво сприяють подоланню одномовного менталітету в країнах Європи як на рівні державного управління, так і на рівні пересічного громадянина [8]. Реалізація політичного проекту зі збереження і розвитку багатомовності в Європі передбачає розширення мовного репертуару школярів [12; 21]. Це завдання покладено на складне і багатокomпонентне педагогічне явище — багатомовну освіту, що активно розвивається у країнах Західної Європи [15].

Багатомовність як явище дійсності і процес його формування знаходяться в широкому колі наукових дисциплін, серед яких не лише гуманітарні, а й суспільні та природничі. Багатогранність багатомовності як об’єкту науки породила велику кількість теорій, спрямованих на вивчення різних аспектів багатомовності та процесів формування цього явища. Широке розгортання міждисциплінарних і комплексних досліджень багатомовності відбувається у кількох напрямках:

- філософському та лінгвофілософському, які дозволяють розглянути мовні явища на тлі цілісної картини загального процесу розвитку людського суспільства, зокрема досліджень людської свідомості, мислення і пізнання в руслі культурного розвитку багатомовних осіб;

- лінгвістичному, лінгводидактичному і в руслі дидактики багатомовності, які торкаються питань навчання мови взагалі та кількох мов зокрема, мовних контактів і змін, які мають місце у лексиці, семантиці окремих мов, явищ перекладення кодів, а також розробленні методів і технік оптимізації навчального процесу для досягнення максимальних успіхів як на рівні формування металінгвістичної свідомості, так і полікультурного виховання;

- соціологічному та соціолінгвістичному, які охоплюють вивчення проблем впливу багатомовності на різні соціальні процеси і роль багатомовності у суспільстві, вплив однієї та кількох мов у соціалізації особистості;

- культурологічному та лінгвокультурологічному, які полягають у встановленні зв’язків між культурно-семантичним значенням мовних одиниць, формуванні усвідомлення рівноцінності усіх мовнокультурних кодів;

- психологічному, який стосується вивчення природи мови і мовлення, способів здійснення пізнавальної діяльності учнів у процесі засвоєння мов;

- педагогічному, який спирається на сукупний пізнавальний підсумок освоєння явища багатомовності багатьма науковими напрямами і спрямований на розробку ефективних методів і прийомів навчання кількох мов, а також особливості застосування однієї чи кількох мов як засобів навчання.

На перетині психологічного та лінгвістичного векторів розвитку людського пізнання проблема формування багатомовності є предметом досліджень *психолінгвістики*, в центрі уваги якої вербальна організація та вербальна поведінка людини, проблеми кодування і декодування інформації в процесі спілкування більше ніж однією мовою [6, с. 8–9].

Мета статті полягає у вивченні психолінгвістичних засад формування процесу багатомовності в умовах багатомовної освіти в країнах Західної Європи, зокрема формування *металінгвістичної свідомості* як особливої форми мовної свідомості людини, що полягає в усвідомленні існування різних систем понять і різних способів оформлення думок, через які можливо сприймати дійсність, а також поступовому поглибленні та осмисленні учнями сутності мовних явищ, їх закономірностей, наявності внутрішнього зв’язку та співвідношення між формою та значенням у процесі багатомовної освіти – поліфункціонального явища, становлення якого має місце в країнах Західної Європи.

Психолінгвістика як науковий напрям виокремився на початку 50-х років XX ст. у США. Особливо значущим став вихід у 1954 р. книги «Психолінгвістика» Ч. Осгуда та Т. Сибеока [20]. Хоча цей напрям досить активно розвивався в Радянському Союзі і серед найбільш відомих нині робіт радянських науковців слід назвати: Е. Верешагіна (1968, 1969), А. Леонтьєва (1970), Н. Імедадзе (1979), Б. Лапідуса (1980), І. Зимню (1985), А. Залевську (1999), але за рубежем цей напрям сформував особливу галузь досліджень, що ставила за мету дослідження процесу *опанування другої мови (Second Language Acquisition, SLA)* як процесу навчання інших мов після сформованої здатності послуговуватися рідною мовою. Терміни *Language Learning* і *Language Acquisition* нерідко застосовують як синоніми, але у руслі *SLA* ці поняття принципово розділені. Так, *Language Learning* означає формальне навчання нерідної мови в умовах класної кімнати, а *Language Acquisition* – опанування мови в умовах відсутності формального навчання [7; 14; 16; 22]. Для галузі *SLA* важливим є пояснення феномену, що криється в уродженій здатності сучасних дітей опановувати рідну мову, наявністю у них абстрактних знань про спільні для усіх природних (у значенні нештучних) мов лінгвістичні принципи. Мається на увазі обізнаність, яку Н. Хомський назвав *Універсальною граматикою (Universal Grammar, UG)*. Ця вроджена здатність сприяє опануванню *L1* та індукує граматично правильну побудову речень рідною мовою залежно від мовних одиниць, якими оперує дитина. Тому однією з проблем дослідження *SLA* є проблема розповсюдження здатності створювати граматично правильні вирази та речення на *L2*. На період 60–70-х XX ст. припадає чимала кількість робіт, які заклали основи *SLA* і стосуються особливостей: а) репрезентації інформації в *L2*; б) *мовного процесингу*, або створення лінгвістичної інформації в *L2*; в) комунікативної взаємодії між користувачами *L2* і носіями цієї мови; г) впливу особистісних характеристик учнів на процес навчання *L2*; д) соціального контексту, в якому протікає процес навчання *L1* і *L2* [16].

Дослідження в руслі *SLA* свідчать, що для успішного формування багатомовності вагомими є нейрофізіологічні та ментальні *чинники*, які стосуються механізмів навчання. Вони включають: 1) індивідуальне ставлення учня до навчання, його вмотивованість; 2) здатність опановувати мовну інформацію і запам’ятовувати її; 3) стратегічні вміння вирішувати навчальні проблеми; 4) рівень розвитку металінгвістичної свідомості, включаючи грамотність письма. А також має значення: 1) якість і кількість навчальної інформації на вході — *input*; 2) соціальне значення *L2*, що базується на економічній цінності мови, ставлення учня до культури та народу, що цією мовою володіє як рідною [16].

Одним з предметів досліджень психолінгвістики є *лексикон багатомовця*. Дослідження проблеми породження мовлення в контексті двомовності ґрунтується на моделі В. Левельта (*Levelt Willem*) [18], за якою переважну більшість лексикону білінгва складають *леми* – одиниці обох відомих індивіду мов. У полі зору дослідників (П. Колерса, А. Залевської, М. Зав'ялової, Е. Бялісток (*E. Bialystok*), К. Хакути (*K. Nakuta*)) організація концептуальної системи багатомовних осіб і лексичні репрезентації двох і трьох мов у свідомості багатомовної особи. Зокрема досліджуються: 1) когнітивні стратегії оволодіння *L2* і користування нею, 2) механізм зіставлення процесів оволодіння *L1* та *L2*; 3) механізм формування проміжної мови при білінгвізмі. Уваги також заслуговує аналіз мовленнєвих помилок, вплив культурних чинників на двомовність тощо [7].

У центрі уваги дослідників галузі психолінгвістики також особливості формування *штучної* та *природної* багатомовності. Це пов'язано з тим, що більшість понять, які багатомовець може виразити однією мовою, він може виразити й іншою, тому обидві мови не можуть бути представлені повністю автономними системами, а мають бути поєднані у свідомості із загальною системою концептів. Але оскільки обсяг значень слів перекладних еквівалентів різних мов у більшості випадків не має жорсткої відповідності, то існують певні відмінності між відповідними їм концептами. Тому організація концептуальної системи окремо узятото багатомовця має вільно співвідносити іншомовні слова зі словами рідної мови на основі спільних концептуальних елементів, але також чітко обмежувати специфічні для кожної з мов. Одним з особливо важливих для нашого дослідження напрямів є *організація концептуальної системи багатомовних осіб за умов штучної і природної багатомовності*. Дослідження провідних науковців В. Кука (*V. Cook «Evidence for multicompetence», 1992; «Competence and multicompetence», 1996*); Ш. Хоффман (*Ch. Hoffmann «Towards a description of trilingual competence», 2001*); Г. де Ангеліс та Л. Селінкера (*G. De Angelis and L. Selinker «Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind», 2001*)) дозволяють зробити висновок про те, що системи концептуальних і лексичних репрезентацій у свідомості багатомовної особи мають подібну організацію, а саме: має місце як спільне, так і розмежоване зберігання концептів і лексичних одиниць. Тому нині на передній план виступає розгляд питань про чинники побудови репрезентаційних систем, особливості та причини їх переструктурування. Важливим є положення, що лексикон багатомовної особи (білінгва чи трілінгва), сформований у природній чи навчальній ситуації, принципово відрізняється за структурою від лексикону монолінгва. Загальний висновок такий: багатомовний лексикон характеризується не тільки внутрішньомовними, але й міжмовними зв'язками, тоді як для лексикону одномовної особи характерна різноманітність внутрішньомовних зв'язків, а тому вони не можуть розглядатися як аналогічні [23].

Разом із тим у штучного білінгва в результаті навчання виникає сумарний когнітивний простір, що характеризується гнучкістю: мовна картина світу власної мови доповнюється новими ксеноконцептами, а також новоствореними завдяки інтеграції когнітивних структур. А тому С. Чернічкіна в дисертаційному дослідженні робить справедливий висновок про *синергетичну природу трансформації когнітивних структур* у мовній свідомості та комунікативній поведінці штучного білінгва при зіткненні із новим когнітивно-емоційним образом, що стоїть за іншомовним словом [9].

Серед робіт дослідників, присвячених методиці *навчання другій іноземній мові* як найбільш визначні слід назвати роботи російських вчених Н. Гальскової (1997), А. Щепілової (2000; 2005), В. Сафоновой, Н. Баришнікова (2003), І. Бим (2001) та європейських дослідників Г. Нойнера (*G. Neuner, 1993; 1999; 2001*), Х. Ханфільда (*H. Hunfeld, 1993*), Б. Хуфейзен (*B. Hufeisen, 1999*), М. Канделіє (*M. Candelier, 2004*). Для нас цінні також роботи вчених, присвячені вивченню *трьох мов* у різних комбінаціях: Дж. Ахуканна, Н. Ланд і Р. Джентіл (*J. Ahukanna, N. Lund, R. Gentile, 1981*); Х. Рінгбома (*H. Ringbom, 1987*), Р. Сінгх і С. Керол (*R. Singh, S. Carrol, 1979*). Вони доводять, що в процесі спілкування *L3* учні застосовують лексичні одиниці та структури з *L2* значно частіше, ніж з рідної. Це відбувається за умови, що *L2* типологічно ближча до *L3*. Наприклад, учні, що вивчають французьку чи англійську і для яких рідною є мова, що не належить до сім'ї індоевропейських мов, намагаються перенести лексичні одиниці та структури з інших відомих їм мов. Дослідження, в яких задіяні лише мови, що належать до індоевропейської сім'ї мов, також підтверджують зазначені вище висновки – саме друга мова (*L2*) є джерелом *трансфер*. Ці дослідження доводять існування «ефекту іноземної мови». Б. Хамерберг (*B. Hammarberg*) у роботі «*Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*» (2001) назвав це явище «*L2 status*» [14, с. 21–41]. Але, як зазначає А. Щепілова, у науковій літературі можна зустріти досить суперечливі судження про те, яка з мов є пріоритетним джерелом трансферу, тому дослідниця вважає, що нерідко перенесення відбуваються із кількох мов. Джерело переносу можна визначити, спостерігаючи за мовленнєвою поведінкою учня [10, с. 53–54].

Особливості навчання *третьої та подальших мов* висвітлені в роботах Я. Сеноз (*J. Cenoz*), У. Джеснер (*U. Jessner*), Б. Хуфейзен (*B. Hufeisen*), Д. Ласагабастера (*D. Lasagabaster*). Їх об'єднує думка про те, що лексикон багатомовної особи, сформований у навчальній ситуації, принципово відрізняється за структурою від лексикону монолінгва, а тому вони не можуть розглядатися як аналогічні. Багатомовний лексикон характеризується не тільки внутрішньомовними, але й міжмовними зв'язками, тоді як для лексикону одномовної особи характерна різноманітність внутрішньомовних зв'язків. У спілкуванні одномовних і багатомовних осіб також існує одна суттєва відмінність – *переключення кодів (ПК)*. Як зазначає Ф. Бацевич, існує думка, що білінгви застосовують ПК, бо не можуть висловити свої думки однією мовою [2, с. 343]. Це певною мірою відповідає дійсності, і нездатність мовця висловити свою думку однією мовою примушує його переключитися на другу мову для того, щоб компенсувати цей недолік. Причини можуть бути різні, як то: хворобливий стан особи, засмученість чи втома. З іншого боку, здатність до ПК свідчить про достатньо

високий рівень володіння мовою (чи її підсистемами), про комунікативну та загальну культуру людини. Механізм ПК забезпечує взаєморозуміння між людьми і відносний комфорт процесу мовленнєвої комунікації. І навпаки, нездатність індивіда варіювати своє мовлення залежно від умов спілкування, перевага лише одного мовного коду сприймаються як аномалія і можуть призвести до комунікативних конфліктів [1; 3].

Теоретичні положення, в основі яких розробки зарубіжних дослідників галузі *SLA* та *TLA*: Г. де Ангеліс (*G. de Angelis*), Л. Селінкера (*L. Selinker*), Х. Рінгбома (*H. Ringbom*), Ж.-М. Деваеля (*J.-M. Dewaele*), П. Ека (*P. Ecke*), А. Хервіг (*A. Herwig*) та інших вчених, а також теоретичні дослідження вчених Росії з методики **викладання другої мови**: Н. Барішнікова, І. Бім, Г. Гальскової, Т. Давиденко, В. Руднева, В. Сафонові, Т. Тихомирової, Н. Трофімової, Н. Чичеріна створили підґрунтя для розуміння багатомовності як явища індивідуальної психіки, що спричинило *кардинальні зміни у розумінні особливостей навчального процесу, зокрема у галузі навчання нерідної мови*. У контексті нових поглядів на процеси засвоєння учнями нерідної мови (мов) *володіти нерідною мовою – означає були в змозі порозумітися з партнерами по спілкуванню завдяки здатності говорити, читати, писати, аудіювати, застосовуючи засоби цієї мови*. Однією з умов володіння нерідною мовою є сформоване в учня відчуття вільного і не боязкого користування власним мовним і мовленнєвим досвідом [6, с. 18]. У світлі нового бачення мовні помилки більше не вважають недоліком навчання, а його природною характеристикою, показником рівня опанування іноземною мовою. Нові наукові дані сприяли перегляду уявлень про роль учня в процесі навчання, оновленню прийомів комунікативної методики. Основним підходом до навчання нерідних мов нині є *комунікативно-когнітивний підхід в руслі особистісно-зорієнтованої концепції*, яка постулює необхідність рівної уваги до формування в учнів адекватних уявлень про систему виучуваної мови та здатності до мовленнєвих дій [10, с. 130].

Одним з ключових понять, які застосовують у психології, лінгвістиці та педагогіці багатомовного навчання, є розвиток *металінгвістичного мислення*, або формування загальних знань про мову як феномен. Чимало фахівців підкреслюють існування значних розбіжностей у термінології (перш за все англійській), як то: *Language awareness, metalinguistic awareness, linguistic awareness* [17], і пояснюють це наявністю широких теоретичних рамок предмета дослідження. На основі аналізу літератури ми спробували сформулювати визначення цього поняття на основі узагальнення робіт фахівців [10, с. 11; 17; 18; 21]. Розвиток **металінгвістичної свідомості, або лінгвістичного мислення** – це формування особливої форми мовної свідомості людини, яка характеризується здатністю до абстрактно-логічних операцій із кількома мовними системами і формується в процесі опанування кількох мов у рамках багатомовної освіти як суспільно-політичного феномену. Воно полягає в усвідомленні мовної взаємозалежності та рівноцінності мов, наявності спільних для усіх мов елементів і здатності користуватися ними. Такий розвиток можливий на основі принципу співставлення рідної та нерідних мов для виявлення подібного та відмінного. Механізм формування металінгвістичної свідомості полягає в тому, що нова когнітивна структура, створена на основі аналізу мовних явищ, узагальнюється, а потім як уже відомий принцип переноситься на інші об'єкти діяльності, зокрема в інші мови. Підхід, в основі якого порівняння кількох мовних систем дозволяє краще осмислити явища рідної мови, підвищує рівень володіння нею. Сучасні напрями розвитку цього наукового напрямку стосуються особливостей навчання певних комбінацій мов.

Дослідження проблем впливу двомовності на інтелектуальний розвиток учнів Дж. Куммінса (*J. Cummins* 1976, 1979) підтвердили значущість рівня володіння мовами білінгвів. У процесі навчання слід зважати на особливості становлення двомовної особистості. У формуванні двомовності в умовах лише побутового спілкування нерідко засвоюються не літературні стандартизовані форми контактуючих мов, а просторічні діалектні форми з обмеженою кількістю лексичних одиниць, які в процесі інтерференції ще більше дестабілізують норми мовленнєвого узусу і віддаляють від норм літературної мови [14; 17; 18]. *Стихийна двомовність*, що формується завдяки спілкуванню з особами низького культурного рівня чи низького рівня викладання призводить до неповного опанування не тільки другою, а нерідко й першою мовою, так звана *«кнапівмовність»*. Тому багатомовне середовище потребує цілеспрямованого формування, величезне значення в формуванні багатомовної компетентності належить школі. У процесі навчання учень опановує навичками правильного застосування мов, має можливість співставляти їх, що має величезне значення.

На відміну від традиційного підходу, в якому стиль навчання розрахований на «середнього» учня, без урахування психофізіологічних і когнітивних особливостей, новий особистісно-діяльнісний підхід у навчанні мов, який набирає обертів у країнах Західної Європи, ставить за мету завдання створити умови для розвитку гармонійної, соціально активної, професійно-компетентної особистості, здатної до самовдосконалення. Навчання відповідає потребам особистості учня, є співзвучним його мотивам, ціннісним орієнтирам, меті, інтересам і перспективам, воно приймає їх та узгоджується із ними. Навчання нової мови будується на основі когнітивної активності самого учня в навчальному процесі. Тому такий підхід має комунікативно-когнітивне спрямування [10, с. 129] і передбачає високий рівень учнівської автономії. Автономна робота учня чи студента в такому контексті дає йому можливість вибору, починаючи з того, яку мову вивчати і закінчуючи змістом навчання і носіями інформації. Але, як справедливо зазначає І. Ворожцова, досвід навчання мов свідчить, що учневі, який навчається автономно, необхідно час від часу консультуватися з фахівцем, спроможним дати пораду чи пояснення як стосовно процесу навчання, так і побудови мовного середовища для спілкування [4, с. 68–69].

Реалізація політики багатомовності в Європі неможлива без відповідного науково-педагогічного обґрунтування та підтримки. На зміну педагогіці навчання іноземних мов прийшла так звана **дидактика**

багатомовності, мета якої полягає у розробленні методів і технік, спрямованих на оптимізацію навчального процесу та досягнення максимальних успіхів як на рівні формування мовної свідомості, так і на рівні міжкультурного виховання. Між дидактикою навчання іноземних мов та дидактикою багатомовності існує чимала різниця, зокрема якщо засвоєння форм першої іноземної мови відбувається індуктивно, то в процесі навчання другої та третьої мов відбувається порівняння та співставлення уже наявних відомостей про мовні системи із системою нової мови. Кожна вивчена мовна одиниця чи граматична особливість співставляється з уже наявними знаннями, обробляється мозком і знаходить місце в системі мов. У. Джесснер (*U. Jessner*) вважає, що на межі століть прийшов новий **крослінгвістичний підхід**, для якого характерне порівняльно-контрастивне навчання кількох мов з опорою на знання, отримані у рідній мові і формування в учнів **металінгвістичної свідомості** [17]. Для інтенсифікації навчання кількох мов у рамках традиційного підходу важливою є ініціатива європейських фахівців щодо **створення спільного освітнього контексту з усіх вивчуваних у навчальному процесі мов**, або **синхронізація мовного курикулуму** [15, с. 7]. Цей процес у контексті однієї школи полягає в об'єднанні усіх мовних предметів в одну освітню галузь. Синхронізований курикулум має стати основою для навчальних програм з усіх вивчуваних мов, що дасть можливість прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми. Для цього необхідне: 1) прийняття єдиної термінології, принципів і стандартів для предметів мовної галузі, особливо це стосується процедур оцінювання; 2) створення рекомендацій щодо застосовуваних методичних підходів з метою встановлення зв'язків між вивчуваними мовами для формування наскрізних умінь і навичок (*cross-cutting skills*) і створення умов для міжмовного трансферу [15, с. 8–9]. **Принципи синхронізованого (багатомовного) курикулуму**, формування якого відбувається в країнах Західної Європи, можна охарактеризувати у такий спосіб:

1) на початковому етапі навчання рідною мовою має статус обов'язкового і включає формування грамотності письма, бо у такий спосіб відбувається становлення процесів мислення, які є основою для опанування змісту предметів у майбутньому новими мовами;

2) навчання *L2* супроводжується постійним порівнянням релевантних аспектів рідної мови, — якщо в контексті навчання іноземних мов існувало чітке розмежування мов для уникнення інтерференції, то в нових умовах якомога ширше застосовується трансфер;

3) навчання додаткової мови як системи (*L2, L3, Ln*) не надає достатньої підготовки для застосування мови як засобу навчання предметного змісту. Для полегшення розуміння застосовують технологію *скафолдінгу*, що передбачає актуалізацію уже наявних знань; ознайомлення учнів із процесами, пов'язаними з предметним змістом рідною мовою та мовними структурами для їх вираження новою мовою. Використання *L1* не заборонено, а навпаки схвалюється, бо результат опанування предметного змісту (*output*) за таких умов вищий [13].

Отже, психолінгвістичні засади формування багатомовності стосуються:

- механізмів навчання, це нейрофізіологічні та ментальні *чинники*, які включають: 1) індивідуальне ставлення учня до навчання, його вмотивованість; 2) здатність опанувати мовну інформацію і запам'ятовувати її; 3) стратегічні вміння вирішувати навчальні проблеми.

Вони значно впливають на розвиток металінгвістичної свідомості. А також має значення: 1) якість і кількість навчальної інформації на вході — *input*; 2) соціальне значення *L2*, що базується на економічній цінності мови, ставлення учня до культури та народу, що цією мовою володіє як рідною;

- лексикону багатомовця, який включає організацію концептуальної системи багатомовної особи та лексичні репрезентації двох і трьох мов. Так, лексикон багатомовної особи, сформований у навчальній ситуації, принципово відрізняється за структурою від лексикону монолінгва, бо характеризується не тільки внутрішньомовними, але й міжмовними зв'язками, тоді як для лексикону одномовної особи характерна розмаїтість внутрішньомовних зв'язків;

- підґрунтя для розуміння багатомовності як явища психіки, що спричинило *кардинальні зміни у розумінні особливостей навчального процесу у галузі навчання нерідної мови*. У контексті нових поглядів на процеси засвоєння учнями нерідної мови/мов *володіти нерідною мовою означає були в змозі порозумітися з партнерами по спілкуванню завдяки здатності говорити, читати, писати, аудіювати, застосовуючи засоби цієї мови*.

Започаткований у країнах Західної Європи в контексті багатомовної освіти **крослінгвістичний підхід** має в основі порівняння та аналіз кількох мовних систем. Такий підхід сприяє розвитку **металінгвістичної свідомості**, механізм формування якої полягає у тому, що нова когнітивна структура, створена на основі аналізу мовних явищ у кількох мовах узагальнюється, а потім як уже відомий принцип переноситься на інші об'єкти діяльності, зокрема в інші мови. Це сприяє підвищенню здатності учнів до абстрактно-логічних операцій із кількома мовними системами і дозволяє краще осмислити явища рідної мови. Крослінгвістичний підхід передбачає **синхронізацію мовного курикулуму**, або **створення спільного освітнього контексту з усіх вивчуваних у навчальному процесі мов**. Він полягає в об'єднанні усіх мовних предметів у одну освітню галузь, що створює підґрунтя для прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багана Ж. К вопросу о переключении кодов / Ж. Багана, Ю. Блажевич // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Выпуск 6. – № 12 (83). – С. 63–68.

2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: [підручник] / Ф.С.Бацевич. – [2-е вид., доп.]. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
3. Беликов В.И. Социолінгвістика. Учебное пособие для вузов / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М. : Издательство РГГУ, 2001. – 439 с.
4. Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур» / И.Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.
5. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, П.И. Гез. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
6. Куранова С.И. Основы психолінгвістики : [навч. посіб.] / С.И. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», (Серія «Альма-матер»). – 2012. – 208 с.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – К, 2006. – 716 с.
8. Смокотин В.М. Поиски путей к многоязычию и поликультурности в рамках концепции «Европейское взаимопонимание» (Eurocomprehension) / В.М. Смокотин // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 352 (ноябрь). – С. 74–77.
9. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики [Текст] / Елена Константиновна Черничкина: автореф. дис. ... доктора филол. наук. – Волгоград, 2007. – 28 с.
10. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык» / А.В. Щепилова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
11. A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Commissions of the European Communities. Brussels, 22.11.2005. Com (2005) 596 final. – 30 p.
12. Beacco J.-C. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study / J.-C. Beacco. Council of Europe, 2005. – 24p.
13. Benson C. Curriculum Development in Multilingual Schools / The Encyclopedia of Applied Linguistics. Edited by Carol A. Chapelle. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbea10307.
14. Cenoz J. Cross linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. / Jasone Cenoz // Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz. – 2003. – №78. – pp.1–11.
15. Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education / Report by Francis Goullier at the Seminar 29–30 November 2011. Council of Europe, Language Policy Unit DG II. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_report_EN.pdf]. – 21 p.
16. Hulstijn J. H. Fundamental issues in the study of second language acquisition / J. H. Hulstijn // EUROSLA Yearbook, 7(2007), © John Benjamins Publishing Company P. 191–203.
17. Jessner U. Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language / Ulrike Jessner. – Edinburgh University Press, 2006. – 170 p.
18. Levelt W.J. Models of word production / Willem J. Levelt // Trends in Cognitive sciences. – June 1999. – Vol. 3. – №6. – Pp. 223–232.
19. Mondt K. & Craen P. The Brain and plurilingualism / Katrien Mondt, Piet van de Craen // Bulletin VALS-ASLA, 2003. – №78. – Pp. 49–59.
20. Osgood Ch., Sebeok T. Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problem / Charles E. Osgood, Tomas A. Sebeok [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1955.57.5.02a00530/pdf]
21. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004-2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 24.07.2003 Com (2003) 449 final – 29 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf]
22. The Handbook of Bilingualism and Multilingualism / Edited Tej K. Bhatia, William C. Ritchie. Wiley- Blackwell. John Wiley & Sons, Ltd. Publication Second edition, 2013. – 940 p.
23. The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition / Aronin Larissa, Huheisen Britta. – John Benjamin’s Publishing Company. – Amsterdam / Philadelphia. – 2009. – 177 p.

УДК 37.013

Шапкина Н. М.

Київський національний лінгвістичний університет

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті йдеться про історію виникнення перекладацької справи та її становлення як засобу науково-педагогічної діяльності.

Ключові слова: перекладацька справа, переклад, історія перекладу.

Шапкина Н.М. Историко-педагогические основы переводческой деятельности. В статье идет речь об истории возникновения переводческого дела и его становлении как средстве научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: переводческая деятельность, перевод, история перевода.

Shapkina N. Historical and pedagogical bases of translation. The article deals with the history of the translation of the case and its formation as a means of scientific and educational activities.