

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ВИТОКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ІМЕРСІЙНИХ ПРОГРАМ

А. В. ШТИФУРАК

З моменту появи імерсійні програми здобули заслужену популярність у різних куточках світу. Ідея вивчення навчальних предметів нерідною мовою не є абсолютно інноваційною. Таке навчання було широко розповсюджене у певні періоди історії у різних країнах світу. Наприклад, за часів Римської імперії освіту можна було здобути лише латиною, яка далеко не у всіх частинах імперії була рідною [14, с. 155].

Однак, нинішнє суспільство формулює абсолютно нові виклики в плані вивчення іноземних мов. Серед сучасних чинників, що спонукають людей різного віку вивчати кілька мов, можна виділити такі: зростаюча глобалізація бізнесу та ділової активності. Сучасний діловий світ дає підтвердження того, що часто центральне керівництво фірм, підприємств, об'єднань проживає в одній країні, а виробництво і споживач – в інших; збільшується міграція людей з метою проживання та, відповідно, здобуття освіти в інших країнах через політичні переслідування, з економічних міркувань або через природні катаклізми; телекомунікаційна революція також призвела до потреби володіти кількома мовами. Інтернет уможлиблює спілкування з цілим світом будь-якою мовою. Таким чином, економічні, соціальні та політичні фактори стимулюють процес інтенсивного вивчення іноземних мов, який є спорідненим для багатьох країн, водночас має численні ментальні відмінності.

Аналіз джерельної бази доводить, що загальнотеоретичні проблеми імерсійної освіти вивчаються у багатьох країнах світу, зокрема Сінгльтон Дейвід (коледж Трініті, Дублін, Ірландія), Шамот Анна (університет Джорджтаун, США), Ламберт Уолес (факультет психології, Університет Мак Гілл – один із перших дослідників імерсії у Канаді), Расел Кемпбел (професор прикладної лінгвістики в Університеті Лос-Анжелеса, вивчав, зокрема, двосторонню імерсію), Пйет Ван де Крен (викладач голандської лінгвістики, університет Вріє Брюсель, Бельгія), Воде Хенінг (християнський університет Кельна, Німеччина), особливо інтенсивно досліджує ранню імерсію Кевін Кларк (Інститут рівних можливостей, Вашингтон, США), а Юджин Мак Кендрі (університет Квінс, Белфаст, Північна Ірландія) аналізує лінгвокультурологічні аспекти багатомовності у Європі.

Проблеми розвитку імерсійної освіти в США вивчали Майк Андерсон (викладач університету Мінесоти), Ненсі Роудс (центр вивчення іноземних мов, Вашингтон), Естер де Йонг (університет Флориди, особливо цікавиться білінгвізмом), Донна Крістіан (центр прикладної лінгвістики, Вашингтон), Тара Форчен (координатор імерсійних програм при університеті Мінесоти, США).

Європейський досвід імерсійної освіти досліджували Хуго Бетенс Бедсмор (почесний професор університету Врїє, Брюсель, Бельгія), Муїріс Лаоїре (Інститут Технологій, Трале Ірландія), Річард Джонстоун (Університет Стірлінка, Шотландський центр інформації та вивчення мов), Джейсон Сеноз (відділення методів дослідження інституту освіти Більбао, Іспанія), Марі Клаг (викладач університету Ліверпуля, Англія), Кен Уільямс (школа освіти при університеті Уельса), які спеціалізуються на проблемі багатомовності.

Маштабними є дослідження, які провели Р. Робертсон, Р. Джонс, М. Шапіро, П. Голдінг, Ф. Харріс, проаналізувавши взаємозв'язок політичних і лінгвокультурних аспектів у контексті глобалізації. Д. Девідсон, С. Маршалл, В. Ріверс, С. Хатінгтон визначили вплив лінгвокультурного фактора на освітню політику держав; проблемам мовної політики у багатьох країнах світу присвячені праці В. Алпатова, Л. Нікольського, В. Костомарова. Таким чином, імерсійна освіта стає предметом наукового дослідження і стимулює ретельний аналіз набутого досвіду та пошук шляхів удосконалення освітнього процесу.

Метою статті є узагальнення причин виникнення імерсійної освіти та особливостей практичної реалізації різних типів імерсійних програм у міжнародній практиці.

Досвід формування двомовності у дітей природним шляхом у кожній країні мав певні історичні передумови. В одних випадках двомовність у суспільстві склалась давно і, не знаючи однієї з мов, людині було складно функціонувати у відповідній громаді, в інших країнах домінування та високий статус однієї мови не ставив перед батьками й дітьми завдання вивчати іншу мову від народження. Однак, в обох випадках велика роль покладалася на школу, оскільки вивчення мови природнім шляхом не гарантувало високого рівня грамотності [2; 6]. Можна констатувати, що імерсійні програми – це добровільна альтернатива традиційній системі освіти. Ефективність роботи за імерсійними

програмами вимірюється, в першу чергу, успішністю навчання у порівнянні зі звичайними школярами за допомогою стандартизованого тесту державною мовою [9]. Кінцевою метою імерсійної освіти є навчальні досягнення учнів, їхня дво- чи багатомовність із належною грамотністю та розширеним сприйняттям інших культур.

Показовим є перший досвід упровадження імерсійних програм. Так, канадська імерсійна система лобіювалась групою англомовних батьків, які проживали у французькомовному Квебеку. Соціальні реалії змушували їх боротись за можливість своїх дітей стати двомовними громадянами, оскільки знання французької було життєво важливим в регіоні. Крім того, вони бажали подолати культурний бар'єр між двома громадами. Ця група батьків вирішила розробити ефективніші способи для формування двомовності для своїх дітей у межах шкільної системи. За підтримки місцевих науковців та в результаті дворічної підготовчої роботи і пояснення доцільності впровадження нового принципу вивчення іноземної мови було досягнуто розуміння з боку місцевих органів влади. Першими теоретиками системи, яка в подальшому здобула назву імерсійна освіта, було розроблено програму, що мала початкову назву «мовна ванна», яка була змінена у жовтні 1963 року. У першій програмі брало участь 26 дітей і навчання проводилось у початковій школі під керівництвом Маргарет Пендлбері [10]. Відповідно до вимог першої французької ранньої повної імерсійної програми, пропонувалося вивчати всі предмети французькою, яка була другою мовою для учнів [12]. Упродовж перших трьох років навчання всі предмети викладались винятково французькою, і діти також спочатку навчилися читати та писати французькою і лише із третього або четвертого класів окремі предмети починали вивчатися англійською мовою. А в п'ятому чи шостому класах кожною мовою проводилось порівну уроків. Важливим критерієм відбору учнів в імерсійні класи була відсутність знань або мінімальні знання французької мови на початковому етапі навчання [11].

Імерсійна освіта, яка була розроблена у Канаді здобула назву односпрямована (*one-way*). Односпрямована імерсійна програма передбачає, що представники домінуючої мови вивчають другу мову (японська у США чи англійська у Гонконгу). Односпрямована імерсійна освіта стала популярною у тих випадках, коли представники певної мовної групи проживають компактно і у них із різних причин виникає потреба вивчити іншу мову. За інформацією організації «Канадські батьки за французьку» у 2005-2006 навчальному році за імерсійними програмами французьку мову в Канаді вивчало 300 628 дітей [13]. З моменту появи цих програм вони розповсюдились як у межах своїх країн, так і за кордоном. Подібні програми започаткували в місті Вааса у Фінляндії для шведської мови (1987), Калвері Сіті у Каліфорнії, США для іспанської мови (1972), Монгомері, Меріленд, США для французької мови (1974), Кіль, Німеччина для англійської (1996), Каталонія, Іспанія для каталонської мови (1983) [9]. Аналогічно вивчаються мови корінних народів, зокрема могаукська. Зародження імерсійних програм у США пов'язане з напливом біженців із Куби, які поселились у Флориді. Вони не вважали за необхідне активно інтегруватись в американське суспільство, оскільки вважали, що їхнє перебування у США буде тимчасовим і бажали підтримувати знання іспанської мови своїх дітей. Хоча, водночас, вони вивчали і англійську мову [7]. Так було запроваджено систему, в якій на базі школи Корал Вей у Флориді в одному класі навчались американці, які володіли іспанською мовою, та кубинці, які знали англійську. Програма була розпочата у 1963 році. Варто відмітити, що подібна технологія позначилась і на режимі роботи школи. Навчальний день було поділено на дві частини, в одній із них все навчання проводилось англійською мовою, а в іншій – іспанською. При цьому переслідувалась мета – сформувати у двомовних дітей розуміння культури обох народів [14]. Така система роботи здобула назву двоспрямована імерсійна освіта (*two-way*). Отже, програму навчання можна вважати двоспрямованою, коли в класі приблизно порівну представлені носії двох мов та кількість годин на вивчення шкільних предметів також є однаковою.

Аналіз наукових джерел доводить, що у світі існує 310 односпрямованих програм, які діють у 33 країнах та у 263 навчальних закладах. Щодо двоспрямованих програм, то вони більше розповсюджувались у США і, в основному, останніми роками. Найбільше їх кількість зростала з 1992 по 2007 роки, в середньому на 20 програм щороку і в 2010 році становила 384 програми. Найпопулярнішими є іспанські двоспрямовані програми [8]. З розширенням географії імерсійних програм збільшилась і кількість назв для позначення цього явища. Так з'явився термін «подвійна імерсія» чи «подвійна мовна імерсія». Коли в США у деяких штатах (Каліфорнія, Арізона, Масачусетс) були прийняті антибілінгвальні закони (з 1998 по 2002 роки), термін «білінгвальний» почали замінювати на не такі дратівливі для політиків, як «імерсійна освіта» чи «подвійна мова». Сьогодні поняття «подвійна мовна освіта» все більше використовується освітянами США та Канади для

загального терміна, що включає в себе білінгвальну та імерсійну освіту, чиї цілі, фундаментальні принципи загалом дуже подібні.

Першими програмами, що були виділені як такі, що заслуговують на увагу педагогів, були названі: односпрямована, двоспрямована, розвиваюча білінгвальна та підтримуюча білінгвальна (*developmental and maintenance bilingual program*) освіта [4]. Одностійності серед дослідників щодо термінологічного апарату немає і досі. Так, наприклад, Свейн М., Джонсон Р. та Бейкер С. уважають, що названі категорії підпадають під поняття білінгвальна освіта [1]. Клауд Н. підкреслює, що подвійні мовні програми є «збагаченою» освітою, оскільки дотримуються принципів додаткового білінгвізму, коли дві мови формуються паралельно, не заважаючи розвитку одна одній, та, принаймні, половина навчального часу присвячується навчанню другою мовою, починаючи від дитячого садка до п'ятого класу включно. Водночас, приділяється велика увага і розвитку рідної мови учнів. У контексті сказаного варто зупинитись на специфіці впровадження у практику імерсійних програм для корінних народів, які ми розглядаємо як окрему четверту гілку в межах подвійної мовної освіти. Метою таких програм є відродження мови та культури корінного населення. Вони передбачають ті ж завдання, що й інші програми, а інколи вагоміші за попередні щодо культурологічного відродження (гавайська мова у США і маорська – у Новій Зеландії). Такі імерсійні програми зорієнтовані на ширше коло тих, хто вивчатиме мову, починаючи від дошкільнят і включаючи дорослих людей. Необхідність роботи зі старшими людьми та орієнтація на культуру народу часто змушує педагогів відходити від традиційного для імерсійної освіти підходу, коли мовою оволодівають через вивчення навчального матеріалу зі шкільних предметів і вдаватись до посиленого вивчення граматики та аналізу мовних явищ.

Сьогодні імерсійні програми для мов корінного населення поділяються на класичне вивчення іноземної мови та двоспрямовані програми залежно від складу учасників, які є носіями домінуючої мови. Але у першому випадку великий акцент робиться на вивчення культури народу, мова якого вивчається, і вивчення домінуючої мови часто переноситься на пізніший період порівняно зі звичайними імерсійними програмами [12]. Інколи домінуюча мова взагалі вивчається лише як навчальний предмет і не використовується на інших заняттях. Важливо пам'ятати, що термін «подвійне мовне навчання» не є синонімом до терміна двоспрямована імерсія, як це було до останнього часу у багатьох частинах США, і не стосується лише програм для мовних меншин, як вказують окремі науковці [7]. У цілому можна стверджувати, що у двох варіантах із чотирьох запропонованих, іноземна мова та програма для мов корінних народів служать для представників мовної більшості, а двостороння імерсія вимагає, щоб половина учасників також була носіями основної мови.

Базуючись на дослідженнях Крістіана Д., Ліндхольма К., Лері К., Свейна М., Джонсона Р., Лепкіна С., можна узагальнити організаційні вимоги до реалізації різних типів імерсійних програм: використання мови імерсії має охоплювати не менше 50% занять у дошкільних закладах та в молодших класах (зазвичай до 5-6 класів); якщо продовжується робота за названими програмами в середніх класах, то, принаймні, має включати два предмети і хоча б два роки навчання; особливо високі вимоги пред'являються до фахового рівня вчителя, який у навчальному процесі послуговується лише однією мовою; формування білінгвізму чи мультілінгвізму здійснюється, щонайменше, з використанням двох мов; переважає розрахунок на те, що носії домінуючої мови розвиватимуть її у громаді, а носії мови меншості – вдома; мова, культура та навчальний матеріал інтегруються; завданнями уроку передбачається робота учнів як із пізнавальними, так і з лінгвістичними проблемами; вчитель у своїй роботі орієнтується на рівень свідомого частого використання учнем імерсійної мови [3; 15; 16].

Усі вчителі, які працюють за різними імерсійними програмами, мають схильність підкреслювати важливість певного аспекту імерсійного навчання. Так, учителі, які працюють за односпрямованими програмами, наголошують на важливості формування ґрунтовних знань мови імерсії та культури народу представниками домінуючої мови. Вчителі двоспрямованих програм підкреслюють важливість створення комфортних умов навчання для мовних меншин та сприяння їх успішному вивченню навчальних предметів і мов. Учителі імерсійних програм для мов корінного населення вважають суттєвим вдихнути життя в мову та культуру, існування яких перебуває під загрозою, й відтворити позитивне сприйняття молодими людьми своєї національної ідентичності і способу життя свого народу. Наскільки пристрасне ставлення до певного виду імерсійних програм може сприяти самовідданій роботі вчителя, настільки ж воно може звужувати розуміння та акцентувати увагу лише на одному виді програми. Однак, у сучасному світі види імерсійних класів урізноманітнюються як лінгвістично, так і культурологічно [5]. Так, новою тенденцією у розвитку імерсійного навчання є

розширення цільової аудиторії, наприклад, діти які не мають гавайського коріння вступають у групи з вивчення гавайської мови. За французькими імерсійними програмами, які зародились у Канаді, все більше людей вивчають інші мови. А у роботі за двоспрямованими програмами складніше дотримуватись рекомендованого мінімуму щодо викладання не менше 30% предметів кожною мовою, оскільки батьки визначають склад груп [8].

Накопичений міжнародний досвід показує, що стимулами до використання імерсійного навчання є економічні чинники, політичні пріоритети окремих держав, потреби розв'язання проблем національної ідентичності, освітні запити батьків щодо соціального і професійного майбутнього їхніх дітей. Науково-практичний інтерес становлять імерсійні програми для мов корінного населення, які поділяються на класичне вивчення іноземної мови та двоспрямовані програми залежно від складу учасників, які є носіями домінуючої мови. Обидва варіанти орієнтовані на відродження не лише мови, а й національно-культурних цінностей. Аналіз зарубіжного досвіду дасть змогу успішно використати його у системі освіти України. Теоретичне узагальнення організаційної будови імерсійної освіти розкриває нові можливості її апробації у різних країнах світу.

Список використаної літератури

1. Christian D., & Genesee F. (Eds.) Bilingual Education. Alexandria, VA : Teachers of English to Speakers of Other Languages. TESOL 2001 p. Quarterly, 21(4). – P. 617–641.
2. Christian D. Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two-Languages. Washington, DC : National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. 1994. – 158 p.
3. Cloud N., Genesee F. & Hamayan E. Teaching content. Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education. Boston, MA: Heinle & Heinle. 2000. – 217 p.
4. Fortune T.W. and Tedick D.J. Foreign language immersion and Hispanic learners: Match or mismatch? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 2006. – 196 p.
5. Fortune Tara Williams, Diane J. Tedick Pathways to the Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 2008. – 286 p.
6. Genesee F. Dual Language in a Global Village. In Fortune Tara Williams, Diane J. Tedick Pathways to the Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 2008. – 286 p.
7. Genesee F., Paradis J. and Crago M. Schooling in a Second Language. In Genesee, F., Paradis J. and Crago M. Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Baltimore, MD: Brookes Publishing Co. 2004. – P. 155-189.
8. Lambert Wallace E., An Overview of issues in immersion education. In R. Campbell (ed.) Studies on Immersion Education. A Collection of United States Educators. Sacramento, CA: California State Department of Education. 1984. – P. 8-30.
9. Lambert Wallace E., Tucker, G. Richard Bilingual education of children: The St. Lambert experiment Newbury House Publishers (Rowley, Mass) 1972. – 248 p.
10. Ovando C. J. Bilingual Education in the United States. Historical development and current issues. Bilingual Research Journal. 27(1). 2003. – P. 1-24.
11. Torres-Guzman Maria E.; Kleyn, Tatyana; Morales-Rodriguez, Stella; Han, Annie Self-Designated Dual-Language Programs: Is There a Gap between Labeling and Implementation? Bilingual Research Journal, №29 (2) 2005. – P. 453-474.
12. Swain, M. & Johnson, R. K. Immersion Education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & M. Swain, Immersion Education: International Perspectives. New York:Cambridge University Press. – 1997. – 217 p.
13. Swain, M. & Lapkin, S. The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. International Journal of Applied Linguistics, 15(2), 2005. – P. 170-186.
14. CAL Directory of Two – way Bilingual Immersion Programms in the US. – <http://www.cal.org/twi/directory/growthtable.htm>.
15. CPF Canadian Parents for French The State of French Second Language Education in Canada. Report. – 2003. – 23 p.
16. CPF Canadian Parents for French The State of French Second Language Education in Canada. Report. – 2006. – 27 p.