

*А. В. Бузовський, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

## **ДВОМОВНА ОСВІТА У ШКОЛАХ США ТА ЄВРОПИ**

Бузовський А.В.

Двомовна освіта у школах США та Європи

У статті проводиться аналіз завдань і проблемних питань світової білінгвальної освіти. Зазначені проблеми аналізуються у ході співставлення американської і європейської моделей двомовної шкільної освіти. Американська двомовна освіта піддається критичному аналізу із урахуванням європейського досвіду.

*Ключові слова:* білінгвальна (двомовна) освіта, перша (друга) мова, мовна меншість (більшість), білінгвальна програма, природні носії другої мови.

Бузовский А.В.

Двуязычное образование США и Европы

В статье проводится анализ задач и проблемных вопросов мирового билингвального образования. Указанные проблемы анализируются в ходе сопоставления американской и европейской моделей европейского двуязычного школьного образования. Американское двуязычное образование поддается критическому анализу с учетом европейского опыта.

*Ключевые слова:* билингвальное (двуязычное) образование, первый (второй) языки, билингвальная программа, естественные носители второго языка.

Питання багатомовності привертає увагу не лише з точки зору соціолінгвістики, але й педагогіки, оскільки сьогодні багатьом країнам притаманна освіта у ході якої формування особисті і набуття знань відбувається на основі двох мов і культур. Сьогодні приблизно у сорока країнах світу дві (а іноді навіть три або чотири) мови мають статус державних. Втім деякі із країн сучасного світу мають лише одну офіційну мову, але не дивлячись на це, суспільства цих країн важко назвати мономовними, оскільки на певних територіях із загальнонаціональною досить успішно конкурують інші мови, суспільна роль яких є досить суттєвою, але які не мають офіційного статусу і

вважаються за мови національних меншин. Така мовна ситуація є наслідком швидких змін демографічного складу населення унаслідок імміграції. Прикладом країни з такою мовною ситуацією виступають США – країна, етнічний склад населення якої змінюється дуже швидкими темпами. Найбільш поширеною мовою національних меншин у США є іспанська, вплив якої є дуже сильним у південних регіонах країни – таких штатах, як Каліфорнія, Арізона, Нью-Мексико, Техас. Велика кількість дітей – представників іспаномовних (або іншомовних) громад під час приходу до школи майже зовсім не володіють англійською мовою, тому у суспільстві виникає нагальна потреба використовувати рідну мову цих учнів у навчально-виховному процесі. Таким чином, у США двомовна освіта базується в умовах природного білінгвізму.

У педагогічній літературі описуються декілька підходів до вирішення проблем освіти національних меншин: *соціальний підхід, правовий підхід, мультикультурний підхід, політичний підхід*.

На нашу думку, кожен із зазначених підходів є присутнім також і в двомовній освіті. В деяких країнах і стосовно деяких мов двомовна освіта виступає складником освіти національних меншин, як, наприклад, у США, де певні двомовні програми для іспаномовної (або будь-якої іншої) спільноти є, водночас, програмами освіти національних меншин. В інших країнах двомовне навчання впроваджується двома (або трьома) офіційними мовами в разі чого ці програми неможна віднести до освітніх програм національних меншин. Так, у Канаді як французька так і англійська мови визнані за офіційні на федеральному рівні, і англо-французькі (з домінуванням англійської мови) або франко-англійські (з домінуванням французької мови) шкільні програми не є освітніми програмами для національних меншин. Подібна ситуація спостерігається у Люксембурзі, де у якості засобу навчання в школах використовуються три мови (люксембурзька – діалект німецької мови, німецька та французька), та деяких двомовних кантонах Швейцарії, де двомовне навчання здійснюється двома або трьома мовами федерації (у якості третьої мови може виступити англійська мова).

Прихильники соціального підходу розглядають національні меншини як маргінальні групи. Так, на початку ХХ століття іспаномовні іммігранти у США визнавалися урядом країни за маргінальну соціальну групу. Освіта, таким чином, виступає для них умовою успіху на ринку праці.

Адепти правового підходу зосереджуються на подоланні нерівності та дискримінації з позицій захисту прав людини. Так, поштовхом для прийняття першого федерального закону про двомовну освіту у США 1968 року було саме судові рішення, у якому позивач, який представляв китайську громаду м. Лос-Анджелеса, відстоював у суді право дітей цієї громади на рівні освітні можливості. Оскільки учні із зазначеної громади не володіли офіційною мовою навчання країни – англійською, то англomовне навчання їх цього права позбавляло. Судові рішення різних рівнів стають основою для впровадження двомовних програм у США і сьогодні.

Політичний підхід трактує національні меншини як політичні утворення і зосереджується на проблемі їх автономії, у тому числі і в освітніх питаннях.

Специфічною рисою програм для національних меншин США і англomовного населення Канади є програми “імерсії”, тобто занурення у середовище другої мови [1]. Канадські програми цього типу були вперше реалізовані на вимогу батьків-білінгвів у 60-ті роки у франкомовній провінції Канади Квебек. Після цього ці програми стали використовуватися у навчанні учнів національної меншості, які не володіють офіційною мовою. У більшості випадків імерсія трактується, як тривале занурення учнів у середовище другої мови при виключному або незначному використанні рідної мови і розглядається, як поняття, яке є тотожним білінгвальному навчанню. Варто зауважити, що різні дослідники по-різному визначають сутність імерсії: від “безкомпромісного занурення у чужорідний засіб пізнання світу, тобто, у другу мову, яка є невідомою для учня” [2] до “форми білінгвального навчання, при якому учні, які говорять мовою більшості населення (англійською), частково навчаються засобами другої мови і частково засобами першої” [3]. Вищезазначені розбіжності у визначенні характеризують різні варіанти імерсії,

які зустрічаються у практиці двомовного навчання шкіл Канади і США. У цьому разі йдеться, передусім, про “ранню”, “пізню”, а також “тотальну” або “часткову” імерсію.

Рання імерсія розпочинається на дошкільному етапі і передбачає навчання усім предметам другою мовою, при зберіганні природної комунікації рідною мовою з найближчим оточенням учня у позаурочний час.

Тотальна (або повна) імерсія передбачає вивчення усіх дисциплін другою мовою, тоді як часткова імерсія обмежується певним набором предметів, які вивчаються у білінгвальному режимі.

У школах Європи, де імерсія розглядається як спеціальний метод білінгвального навчання, цей метод вважається «найбільш успішним зразком» для вивчення іноземної мови, оскільки саме таким чином досягається високий рівень знань при одночасного глибокому засвоєнні учнями предметного змісту окремих дисциплін, які викладаються за допомогою іноземної мови.

У США білінгвізм повністю не виступає у якості мети білінгвальної освіти. З одного боку, для мовних меншостей підтримка білінгвізму у ході двомовного навчання є необхідною лише для повного засвоєння другої мови, а відтак для успішної інтеграції у домінуючу культуру, оскільки після отримання шкільної освіти індивідуум може послуговуватись лише другою мовою, якщо цього вимагатиме його професіональна діяльність. З іншого боку, для представників англійської більшості, які засвоюють мову меншості, яка є, водночас, «світовою» мовою, білінгвізм може виступати у якості мети двомовної освіти, тому що у майбутньому вільне володіння другою мовою може знадобитись у професіональній діяльності.

Подібні розбіжності спостерігаються і при розгляді питання того, чи є підтримка мови меншості метою білінгвальної освіти. Аналіз білінгвальних програм Канади та США свідчить, що в цих країнах білінгвальна освіта може виступити, як інструмент збереження мови етнічної меншини, але лише у тому разі, коли учні, які приходять до школи, вже володіють офіційною мовою, але

майже втратили мову свого етносу. Це стосується, передусім, мов корінного населення Північної Америки, які знаходяться на межі зникнення.

У країнах Європейського Союзу притримуються тези, що вивчення іноземних мов є дуже вигідним для країни з економічної точки зору, і володіння громадянами країни будь-якою іноземною мовою є вагомим частиною так званого «людського капіталу» нації.

Варто зауважити, що доцільність двомовної освіти у США та Канаді досить часто розглядається лише з політичних міркувань, які нерідко суперечать об'єктивним фактам її позитивного впливу як на розвиток особистості і успішність у навчанні, так і на засвоєння офіційної мови держави. С. Крашен зазначає, що у США політичний і педагогічний погляди на доцільність двомовної освіти в країні суттєво відрізняються: у період між 1984 та 1994 роками 87% періодичних педагогічних видань підтримували двомовну освіту, тоді як результати опитувань громадської думки, що друкувалися у газетах і журналах, свідчили про те, що двомовну освіту підтримують лише 45% опитаних людей [4].

Прикладом врахування саме педагогічних чинників у двомовній освіті є двомовні програми, які функціонують в рамках проекту «Європейські школи». Проект «Європейські школи» розрахований, головним чином, на учнів, дітей чиновників та офіційних осіб, які працюють у різного рівня керівних установах Євросоюзу за межами своєї країни. Діти з національних меншин, які мешкають у країнах, де діє зазначений проект, також мають право навчатися за цими програмами.

Загалом, проект «Європейські школи» охоплює 14 шкіл, розташованих у семи країнах Євросоюзу. У навчально-виховному процесі цих шкіл активно використовується рідна мова учнів. Навчання здійснюється однією з наступних європейських мов: датською, нідерландською, англійською, фінською, французькою, німецькою, грецькою, італійською, португальською, іспанською та шведською. Класи «Європейських шкіл» складаються з учнів мовної меншості і мовної більшості, причому чисельність мовної меншості, яка

складається з учнів з різною рідною мовою, є більшою за чисельність учнів, представників мовної більшості. Всі «Європейські школи» працюють за єдиним навчальним планом щодо використання рідної мови учнів, результатом навчання є отримання «європейського бакалаврату» (The European Baccalaureate), який надає право навчання у світових університетах.

«Європейські школи» є мультилінгвальними і мультикультурними не тільки за ознакою того, що у них навчаються учні – представники різних національностей і носії різних мов, але за організацією навчально-виховного процесу і цілями навчання та виховання, головними з яких є такі:

- досягнення високого рівня успішності і інтелектуального розвитку вихованців;
- виховання «інтеркультурної свідомості», або «плюралістичної ідентичності»;
- досягнення високого рівня багатфункціонального використання щонайменше двох мов, одна з яких це рідна мова учня, а інша – одна з мов міжнародного спілкування Євросоюзу – французька, англійська та німецька, які виступають у ролі основних робочих мов проекту «Європейські школи».

Ключовими чинниками функціонування «Європейських шкіл» є наступні [5, 393–394]:

1. Початкова освіта розпочинається у дошкільних закладах (з двох років). Використання рідної мови учнів у якості засобу навчання здійснюється на етапі як початкової (1–5 класи), так і середньої школи (6–12 класи).
2. До 7 класу (вік учнів 13 років) у навчально-виховному процесі домінує рідна мова учнів, після чого розпочинається поступове збільшення вживання у якості засобу навчання другої мови, яке займає половину навчального часу на етапі двох останніх років навчання у школі.
3. Усі учні вивчають другу мову (англійську, німецьку або французьку) з першого класу.

4. До третього класу друга мова вивчається лише як навчальний предмет, а на подальшому етапі починається її додаткове використання у якості засобу отримання знань. Обсяг навчання другою мовою поступово збільшується.

5. Вивчення третьої мови є обов'язковим для учнів 7 – 10 класів, після чого її подальше вивчення стає факультативним. У якості третьої мови виступає будь-яка з офіційних мов країн Євросоюзу. Якщо у якості цієї мови виступає англійська, французька або німецька мова, то нею можуть викладатись деякі з курсів, які учень обирає за власним бажанням.

6. Вивчення предметів другою та третьою мовами відбувається у змішаних класах, до яких входять учні, носії різних мов, але для яких ані друга, ані третя мова не є рідними.

7. Усі вчителі є природними носіями мов, якими здійснюється викладання, крім того, вони додатково володіють щонайменше однією з трьох робочих мов «Європейських шкіл» – англійською, німецькою або французькою.

8. Педагогічний стиль викладання другою мовою таких предметів, як історія, географія та економіка у змішаних класах є понаднаціональним з метою виховання мультикультурної свідомості і «європейської ідентичності».

9. Соціальна організація навчально-виховного процесу, до чинників якої входить цілеспрямоване свідоме об'єднання учнів з різними рідними мовами в одному класі під час уроків також доповнюється соціальною взаємодією цих учнів під час позаурочних заходів, на гральному майданчику, а також на спеціальних заняттях з комунікативної інтеграції (communal integration classes). Це надає учням можливість розвинути навички крос-культурного спілкування, сприяє їхній соціокультурній інтеграції у єдине європейське суспільство і закріплює навички володіння другою та третьою мовами.

10. Розвиткові навичок володіння учнями другою та третьою мовами може також сприяти доступ до середовища, де ця мова (або мови) є головним засобом спілкування. Подібну можливість учні мають у тому разі, коли друга або третя мова співпадають з офіційною мовою країни, у якій розташована дана «Європейська школа».

Дослідження свідчать, що мовній та предметній компетенціям випускників «Європейських шкіл» притаманні такі характеристики:

1. Рівень успішності з предметів, які викладаються другою мовою є однаковим у порівнянні з рівнем успішності монолінгвальних учнів, які навчаються цією мовою.

2. Мовна компетенція випускників «Європейських шкіл» майже не відрізняється від компетенції учнів, природних носіїв цієї мови.

3. Наближення рівня знань учнів з другої мови до офіційних міжнародних стандартів відбувається по закінченні школи (але не раніше). Результати є кращими у тому разі, коли учні мають можливість перебувати у природному середовищі мови, яка вивчається (коли школа знаходиться у країні, де мова, що вивчається учнями, як друга, є головним засобом спілкування).

4. Рівень володіння випускниками «Європейських шкіл» третьою мовою є дещо нижчим від рівня володіння другою.

5. Навчально-виховний процес «Європейських шкіл» розвивається у напрямку виховання «транснаціональної ідентичності», основу якого складає позитивне ставлення як до рідної мови і культури, так і до інших мов і культур. Формування поваги до іншої культури відбувається завдяки тонкому розумінню учнями усіх її аспектів.

Розгляд вищезазначених європейських підходів до двомовної освіти підтверджує тезу про те, що роль рідної мови має провідне значення у розвитку високоінтелектуальної особистості і потребує значної підтримки, особливо на початковому етапі шкільної підготовки. Повне засвоєння другої мови до рівня використання її природними носіями відбувається лише на завершальному етапі навчання у школі.

Аналіз досвіду вищезазначених європейських двомовних програм дозволяє нам зробити висновок про те, що одним із головних недоліків двомовної освіти у школах США є очікування від учнів національних меншин швидких результатів у оволодінні другою мовою. Швидка і повна заміна рідної мови другою у навчально-виховному процесі американських шкіл підриває



когнітивний розвиток учнів. Під час функціонування білінгвальних програм педагогами досить часто ігнорується той факт, що розвиток рідної мови учнів, які не володіють англійською, не тільки не зашкоджує розвиткові навичок другою мовою, а навпаки – значно прискорює його. Особливо згубним для розвитку учнів цієї категорії є ігнорування їхньої рідної мови та культури саме на етапі початкової школи, коли закладаються основи їхнього когнітивного розвитку.

Позитивним чинником американської двомовної освіти у порівнянні з європейською є наявність у США великої кількості двосторонніх двомовних програм, в ході яких учні мовної меншості і більшості навчаються в одному класі і засвоюють зміст шкільної освіти за допомогою двох мов і культур [6, 189-190]. В цьому разі учні засвоюють іншу мову та культуру не тільки від вчителів, але й у процесі спілкування та сумісного навчання з однолітками, для яких ця мова є рідною, що сприяє розвитку їхніх комунікативних і перекладацьких навичок. Втім, під час функціонування цих програм інколи виникає проблема підтримки рівного статусу двох мов – англійської мови та мови національної меншини (в основному іспанської).

Спільною рисою американських двосторонніх двомовних програм та програми «Європейських шкіл», на нашу думку, є сумісне навчання в одному класі учнів, носіїв різних мов. Але якщо, у «Європейських школах» всі учні навчаються за допомогою нової для усіх мови, то у двосторонніх американських програмах кожний урок проводиться мовою, яка є рідною для однієї з груп учнів. Це створює ґрунт для співпраці та розвитку комунікативних навичок, оскільки учні, мовою яких проводиться кожне окреме заняття, допомагають тим, для яких вона є нерідною. Подібна співпраця дозволяє учням осягнути іншу культуру в усіх її контекстах.

При дослідженні двомовної освіти на особливу увагу заслуговує проблема розвитку навичок міжособистісного спілкування учнів другою мовою: під час різноманітних позакласних заходів, на гральному майданчику, в ході спільної роботи над проектами. У «Європейських школах» крос-культурне

спілкування між учнями дуже часто здійснюється мовою, яка є нерідною для всіх без виключення вихованців, що звужує контекст міжособистісної комунікації другою мовою. Принциповим чинником американських двосторонніх програм є засвоєння другої мови у ході саме міжособистісного спілкування з учнями, її природними носіями, як на заняттях, так і в позаурочний час. Американський досвід доводить справедливність твердження про те, що повноцінне вживання учнями другої мови у контексті персонального спілкування представляється можливим лише завдяки мовленнєвій взаємодії з однолітками, для яких вона є рідною. Іншою перевагою американських двосторонніх програм перед програмами «Європейських шкіл» є наявність мовного середовища, де спілкування відбувається мовою, яка вивчається учнями. Деякі з «Європейських шкіл» такого середовища не мають.

Порівняльний аналіз програм «Європейських шкіл» і американських двосторонніх програм на предмет створення позитивного мікроклімату у класі з метою виховання рівноцінного ставлення до двох культур показує, що в цьому плані «Європейські школи» набагато випереджають американські. У школах США досить розповсюдженою є ситуація, коли білінгвізм учнів англomовної більшості цінується більше, ніж білінгвізм учнів мовної меншості. Вчені сходяться на думці, що при двомовному навчанні провідну роль відіграє мотивація до вивчення другої мови, власне ставлення до своєї мови і культури, а також до свого білінгвізму. Європейський досвід є доказом того, що повноцінний розвиток особистості у ході білінгвального навчання відбувається лише у тому разі, коли педагогічний стиль виховання підтримує позитивне ставлення учнів до своєї культури, а відтак – і до свого білінгвізму.

Панівне положення американської англomовної культури як у США, так і в усьому світі призводить до того, що білінгвізм учнів національних меншин у школах цієї країни є знеціненим і дуже часто розглядається як ознака відчуження та “недостатньої американізації”. У результаті школи прагнуть якомога скоріше відмовитись від використання рідної мови неанглomовних учнів під час навчання і виховання, що не може не відбитись на успішності та

рівні засвоєння англійської мови, які в цьому разі значно погіршуються. Порушення важливих педагогічних принципів двомовної освіти у школах США призводить до зниження показників успішності учнів і надає підставу для виникнення міфу про “недоцільність” двомовної освіти. У плані створення рівноцінного відношення учнів до англосмовної і неанглосмовної культур американські двосторонні програми є більш прогресивними ніж перехідні програми та програми мовної підтримки.

У світовій педагогічній літературі зустрічаються спроби узагальнити світовий досвід двомовної освіти і класифікувати існуючі білінгвальні програми. Найбільш відомими є класифікації, згідно з якими двомовні програми поділяються на *перехідні*, *збагачуючі*, та *програми мовної підтримки*.

*Перехідні програми* розраховані, передусім, на учнів етнічних меншин, і націлені на підготовку учнів до навчання офіційною мовою країни, якою вони не володіють, коли приходять до школи. Ця програма є однією з найбільш розповсюджених програм для вихідців із етнічних меншин у США та Канаді. У ході цих програм рідна мова учнів використовується тимчасово перед повним переведенням учнів на навчання другою мовою. У якості другої мови для учнів національних меншин Канади виступає англійська або французька мова (залежно від регіону розташування школи і офіційної мови провінції). Найбільш суттєвим недоліком програм цього типу є порушення педагогічних принципів двомовної освіти яке криється у недорозвиненні навичок володіння рідною мовою, яке тягне за собою недорозвинення навичок володіння другою і відставання у навчанні. Виникнення таких програм є типовим прикладом політичного підходу до двомовної освіти, коли її метою стає безкомпромісна асиміляція національних меншин у панівну культуру із повною втратою своєї етнічної ідентичності. Іншим негативним чинником є психологічна травма учнів національних меншин, які соромляться свого походження і належності до свого етносу.

*Програми мовної підтримки* також розраховані на учнів мовних меншин, які не володіють офіційною мовою. Визначною рисою цих програм є бережливе

ставлення до рідної мови, якій на початковому етапі надається пріоритет. За ознакою тривалості періоду використання рідної мови у навчально-виховному процесі такі програми поділяються на «короткотривалі» (2 – 3 роки), «програми середньої тривалості» (3 – 4 роки), «довготривалі» (6 – 8 років).

“Довготривалі” програми мовної підтримки належать до *«збагачуючих»* програм, коли перша мова додається до першої, а не витісняє її. Опоненти цього підходу стверджують, що пізнє входження учнів до середовища другої мови і культури суттєво зашкоджує їхній інтеграції у домінантне соціокультурне середовище. Втім, досвід двомовної освіти «Європейських шкіл», де перехід на навчання другою мовою відбувається поступово і лише після третього року навчання, підтверджує, що за умов наявності середовища другої мови, використання рідної мови не шкодить засвоєнню другої.

Використання програм мовної підтримки у школах США інколи є альтернативою двостороннім двомовним програмам, у разі коли, мова учнів мовної меншості не належить до так званих «світових мов» і учні англомовної більшості не зацікавлені її вивчати.

Канадським аналогом американських програм мовного збагачення є програми імєрсії, у яких учні, які засвоюють французьку мову переслідують не лише прагматичні цілі, але й залучаються до усіх аспектів невідомої їм культури. У американській двомовній освіті під програмами імєрсії розуміються програми, де рідна мова учнів етнічних меншин практично ігнорується.

До програм мовного збагачення можна також віднести двосторонні двомовні програми у США, а також програми «Європейських шкіл». Але, на нашу думку, найбільша реалізація ідей полікультурного виховання у світовій практиці білінгвальної освіти відбувається саме у ході двосторонніх програм, де здійснюється активний діалог ідей, навчальних і життєвих стилів, традицій і культур учнів, представників мовної меншості і більшості. За відповідних умов навчання і виховання, програми цього типу сприяють найбільшому паритету культур. Програми «Європейських шкіл» також зберігають паритет рідної та

нерідної культур, інколи навіть більшої мірою, ніж американські двосторонні програми, але у ході цих програм не завжди відбувається взаємний обмін саме рідними культурами учнів, носіїв різних мов.

Деякі дослідники двомовної освіти здійснюють спроби обґрунтувати нові підходи до її класифікації. З точки зору дидактичної організації і соціального контексту можна виокремити ті, які базуються на основі наступних чинників: *вибір мови навчання, послідовність вивчення мов, час, відведений на вивчення кожної з мов, культурна основа навчального плану, функціональне співвіднесення мов навчання з іншими предметами, приналежність учителя до етнічної групи і його компетентність у мові цієї групи, оптимальний відбір змісту двомовної освіти* [7].

Для характеристики соціального контексту білінгвальної освіти вчені виокремлюють наступні показники: *соціальний статус носіїв мов; політичний, економічний і культурний престиж етнічних груп; соціальна взаємодія мовних колективів* [7].

Інші автори пропонують установити зв'язок між організаційно-дидактичною характеристикою освітнього процесу і соціальним контекстом його розвитку. Ці автори виходять із типової для США ситуації, коли етнічна меншість визначає соціальну структуру громади, а відтак сприяє на формування білінгвального навчального плану на основі англійської мови та мови етнічної меншості. До факторів соціального контексту відносять: *політичні (освітня політика, інтереси соціальних груп), економічні (зайнятість і оплата праці вчителів та персоналу школи), соціологічні (структура громади), психологічні (стиль педагогічного керівництва, емоційна атмосфера у клас), лінгвістичні (розповсюдженість і статус етнічної мови – кількість її носіїв) релігійно-культурні (вплив релігії і культури), а також оптимальний відбір змісту двомовної освіти* [8].

Дж. Макі [9] пропонує для конструювання білінгвального навчального плану такі параметри, як *мовна ситуація в сім'ї, характеристика навчального плану, життєвий простір дитини, функції і статус мови*. Також існує

класифікація двомовних програм, розроблена на основі соціолінгвістичного аспекту мови, ключовим чинником якої є питання того, чи сприяє білінгвальна програма збереженню рідної мови чи веде до її втрати. У залежності від цих параметрів деякі автори пропонують наступні види двомовної освіти: *білінгвізм, який веде до витіснення рідної мови; білінгвізм, спрямований на оволодіння письмовою основою другої мови; часткова двомовність, коли гуманітарні предмети викладаються двома мовами, а природничі науки – лише офіційною мовою; повний білінгвізм, який передбачає рівноправне вивчення двох мов, коли при збереженні рідної культури засвоюється домінуюча* [10].

Корисною для розуміння білінгвальної освіти у США, та її місця у світовій білінгвальній освіті нам представляється узагальнююча схема типології двомовних програм О. Ширіна, який пропонує наступні види двомовної освіти: *аккультураційний, ізолюючий, відкритий* [11, 54–55].

*Аккультураційний* тип, на думку автора, спирається на природне багатомовне середовище, коли виникають політичні, економічні, і соціокультурні передумови для інтеграції етнічних меншин до пануючої культури. До цього виду білінгвальної освіти входять перехідні програми з поступовим витісненням рідної мови і культури, програми мовної підтримки, спрямовані на збереження рідної мови під час засвоєння офіційної, а також програми паритетного білінгвізму, на основі рівноправності двох мов і залучення учнів до обох типів культури.

*Ізолюючий* тип зорієнтований на навчання учнів етнічних меншин здебільшого рідною мовою з метою недопущення їх аккультурації, залучення їх до титульної культури країни, повноцінної інтеграції до соціуму. На сучасному етапі розвитку освіти у США та Канаді подібного типу програм не спостерігається. Прикладом використання подібних програм виступає Німеччина, зокрема її федеральна земля Баварія. Програма цього типу є втіленням у життя політики дезінтеграції етнічних меншин, у даному випадку іноземних робітників, яких у такий спосіб готують до повернення на батьківщину після того, як відпаде необхідність у додатковій робочій силі.

Метою *відкритого* типу білінгвальної освіти є інтеграція у загальноєвропейське або світове суспільство, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання, а також засвоєння змісту освіти у контексті двох культур.

Аналіз двомовних програм, що використовуються у державних школах США, дозволяє нам зробити висновок, що деякі американські білінгвальні програми повністю не належать до жодного з типів білінгвальної освіти, зазначених вище. Так, двосторонні програми комбінують акультураційний і відкритий типи білінгвальної освіти. Для учнів мовної меншості, які навчаються за цими програмами білінгвальна освіта втілює саме акультураційний підхід, а для учнів англomовної меншості – відкритий тип білінгвальної освіти, оскільки учні інтегруються у світове культурне пространство.

Головною метою двомовної освіти у США є інтеграція етнічних меншин у панівне англomовне середовище, в ході якої етнічна і мовна рівноправність радше декларуються ніж досягаються, реалізуючи у такий спосіб політичний, а не правовий підхід до білінгвальної освіти. Але, на сучасному етапі розвитку американського суспільства спостерігається стала тенденція до зміни цілей двомовної освіти у бік мультикультурного підходу, який реалізується у ході двосторонніх білінгвальних програм. Беручи у розрахунок стрімку зміну етнічного складу населення країни, можна зробити висновок, що за умови збереження нинішніх тенденцій, кількість двосторонніх мультикультурних програм істотно зросте і в білінгвальній освіті США домінуватиме мультикультурний підхід. З огляду на соціальну роль мови, що вивчається, програми цього типу являють собою акультураційно-відкритий вид двомовної освіти. У програмах з використанням мов етнічних меншин, які не є розповсюдженими у світі, двомовна освіта США реалізує акультураційний вид білінгвальної освіти, але більшість цих програм спрямована на поступове витіснення рідної мови учнів у ході навчально-виховного процесу. Правовий підхід, на нашу думку, в ході акультураційного виду білінгвальної освіти

забезпечуються тільки за умови повноцінного розвитку рідної мови учнів і осягнення ними рідної культури.

Вивчення світового досвіду білінгвальної освіти дозволяє нам зробити висновок, що для успішного розвитку білінгвальної освіти у США її основними цілями повинні бути інтеграція представників мовних меншостей до панівної культури при збереженні рідної мови та національної ідентичності, а також інтеграція представників англосовної більшості у світовий культурний простір. Збереження інших мов у ході білінгвальної освіти може здійснюватися лише для представників корінних народів, мови яких знаходяться на межі зникнення. Ми вважаємо, що зазначеним цілям відповідають акультураційний та акультураційно-відкритий підходи двомовної освіти, які реалізуються у ході «довготривалих» програм мовної підтримки та двосторонніх двомовних програм. Для повноцінного розвитку особистості і успішної інтеграції мовних меншин у домінуючу культуру двомовні програми, на нашу думку, повинні відповідати наступним вимогам:

1. Навчання читання і письма другою мовою має передувати навчання читання і письма рідною.
2. Перехід на навчання другою мовою має відбуватися поступово.
3. Використання рідної мови у навчально-виховному процесі не повинно припинятися після початку навчання англійською мовою.
4. Навчальні плани повинні спиратися на культуру відповідної етнічної групи.
5. Класи повинні складатися з представників мовної меншості і мовної більшості.
6. Вчителі, які здійснюють викладання мовою етнічної меншини повинні володіти методиками викладання цими мовами.
7. У ході навчання повинен зберігатись паритет двох мов і культур.



## Література

1. **Baric, H.C., Swain, M., Gaudino V.A.** Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The peel study through grade ten. – 1975.
2. Department of the Secretary of State of Canada: education and cultural and linguistic pluralism. – 1985.
3. **Genesee, F.** Second/foreign language immersion and at-risk English speaking children // Foreign Language Annals. – 1992, Vol. 25, No 3.
4. **Krashen S.** Why bilingual education? – <http://aelliot.ael.org/~eric/digests/edorc968.html>.
5. **Housen, H.** Contextual, Output and Operational Variables in Bilingual Education in Latvia // Intercultural Education, – 2002, Vol. 13, No. 4. – P. 393 – 394.
6. **Бузовський А.В.** Функціонування двосторонніх програм у державних школах США // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2006. – №6. – С. 189 – 194.
7. **Paulston, C.B.** Bilingual education: Theories and issues. – 1980.
8. **Spolsky, B. Cooper, R.L.** Case studies in bilingual education. – 1978.
9. **Mackey, W.F.** A typology of bilingual education // Bilingual schooling in the United States: a coursebook for educational personnel. – 1976. P.72 – 89.
10. **Fischman, J.A.** Who speaks what language to whom and when // La Linguistique, - 1965, No 2. – P. 67 – 88.
11. **Ширин А.Г.** Билингвальное образование в Германии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Новгород., 1999. – 155 с.

Buzovsky F.V.

Bilingual education in American and European school

The article deals with the goals and problems of bilingual education in the world. The problems mentioned above are analyzed through comparing of American and European models of bilingual education. American bilingual education is critically viewed in the context of European experience.

*Key words:* bilingual education, first (second) language, majority (minority) language, bilingual program, native speakers of the second (target) language.

## Відомості про автора

*Бузовський Андрій Володимирович* – викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблематики питань лексикології та стилістики англійської та української мов у порівняльному контексті, лінгвокультурологічні аспекти перекладу.