

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЛОТФІ ГАРУДІ ГАЛИНА СТЕПАНІВНА

УДК 373.3/.5:81'246.2](410.1/.3)(091)

**РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ**

Галузь 01 Освіта / Педагогіка»

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело.

_____ Г.С. Лотфі Гаруді
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
Білик Оксана Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ 2020

АНОТАЦІЯ

Лотфі Гаруді Г. С. Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 01 Освіта / педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020.

У дисертації уперше виявлено специфіку розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі та окреслено можливості творчого використання конструктивного англійського досвіду білінгвальної освіти в умовах сучасної української освіти.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена пріоритетами розвитку багатомовної освіти у європейському просторі й українському соціумі, що актуалізує потребу формування нової генерації фахівців, громадян, наділених національно свідомою та полікультурно толерантною світоглядною позицією, аксіологічною спрямованістю професійної діяльності, здатних реалізовувати цінності мовної культури, традицій на рівні громади, держави, міжкультурного діалогу держав.

Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні – розвитку багатомовної освіти. Питання двомовності набуває значущості в сучасному суспільно-політичному житті країни. Англійська мова стає засобом спілкування в сучасному суспільстві. Значна увага приділяється використанню іноземної мови як засобу спілкування з зовнішнім світом, але водночас звертається увага на збереження традицій та спілкування рідною мовою. Інформаційний тип сучасного багатомовного суспільства, глобалізаційні тенденції його розвитку зумовлюють потребу реформування мовної підготовки сучасної особистості, формування її як національно свідомої, полікультурно толерантної,

високоосвіченої, комунікативної.

Значний досвід для конструктивної організації багатомовної освіти в Україні мають заклади середньої освіти Англії та Уельсу. Визначення конструктивних надбань, виокремлення цінних ідей англійської білінгвальної освіти уможлиблює здійснення прогностичного аналізу щодо їх використання в умовах української освітньої практики.

Законодавчо-нормативне врегулювання розвитку білінгвальної освіти в Україні здійснюється на основі положень Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Національної доктрини розвитку освіти, «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» та ін. У європейському просторі розвиток білінгвальної освіти врегульовується такими документами, як: Європейська хартія регіональних мов та мов національних меншин, Декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття, «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» та ін.

Ураховуючи визначені пріоритети, актуальність проблеми дослідження, було обрано тему дисертації **«Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі»**.

Аналіз наукових джерел з проблеми розвитку білінгвальної освіти Англії та Уельсі дозволив з'ясувати, що окремі її аспекти схарактеризовано в українських і зарубіжних наукових працях у міждисциплінарному контексті – з позиції теорій і концепцій лінгвістики, психолінгвістики, соціології, культурології. Означена проблема висвітлена у працях, у яких розкрито теоретичні аспекти білінгвізму і білінгвальної освіти; представлено ретроспективу становлення білінгвізму європейських країнах; схарактеризовано досягнення наукових шкіл з соціолінгвістики,

психолінгвістики, мовознавства; висвітлено особливості білінгвальної освіти в європейських країнах, в Україні.

Вивчення специфіки білінгвальної освіти в освітній практиці зарубіжних країн уможливило висновок про те, що в кожній з них сформовані її традиції, особливості, що відрізняються поставленими цілями, специфікою структурування поліваріантного змісту освітніх програм й організації освітнього процесу, що забезпечують набуття учнями високого рівня міжкультурної комунікації, ресурсним забезпеченням, урахуванням індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг тощо. З-поміж вагомих досягнень зарубіжних країн у розвитку білінгвальної освіти визначено такі: спрямованість на формування почуття власної гідності, «занурення» в культурний простір через посередництво двох мов (США), реалізація принципів плюралізму культур і міжкультурного виховання, упровадження освітніх програм на основі використання імерсії (Канада), утвердження двомовності на законодавчому рівні (Фінляндія, Румунія), створення мережі шкіл для дітей національних меншин, шкіл полікультурного діалогу, шкіл для іммігрантів (Австрія), заснування міжнародних білінгвальних шкіл (Німеччина, Франція, Італія, Люксембург та ін.).

З'ясовано, що білінгвізм є міждисциплінарною категорією, що вивчається у теорії і практиці різних наук (психології, педагогіки, соціології, лінгвістики, психолінгвістики та ін.) з урахуванням специфіки функціонування двомовності у певному суспільстві. Ґрунтовний аналіз різних підходів до визначення сутності білінгвізму (лінгвістичний, соціологічний, психологічний, психолінгвістичний та ін.) дозволив уточнити поняття *білінгвізму* як багатовимірного соціокультурного явища, що передбачає співіснування, взаємовплив і взаємодію двох мов у соціумі, може характеризуватися активністю або пасивністю використання, соціальною, регіональною або професійною диференціацією, впливає на розвиток мовних систем обох мов і зумовлює формування національно свідомого і полікультурно толерантного ставлення до мовного, культурного розмаїття суспільства.

На основі студіювання українських і зарубіжних праць визначено спектр *сутнісних характеристик* білінгвальної освіти: відкритість, альтернативність, детермінованість мовної освітньої політики, поліваріантність змісту, інституційне різноманіття, наявність специфічних способів формування людини-білінгва в різних мовних ситуаціях, неперервність від початкового рівня володіння знаннями двох мов до вільного; урахування вікових особливостей суб'єктів навчання, прагматизм тощо. Основними *принципами* білінгвальної освіти визначено такі: полікультурність, відкритість, аполітичність, наступність, семантизація навчального матеріалу, різноманітність форм, методів і засобів, урахування особливостей рідної мови, культуровідповідність та ін. У результаті вивчення наукових праць виокремлено типи білінгвальної освіти: аккультураційний (витісняючий, зберігаючий, бікультурний), ізолюючий, відкритий, продуктивний і репродуктивний.

Студіювання лінгвістичних, педагогічних, психолінгвістичних праць уможливило визначення *білінгвальної шкільної освіти* як процесу опанування учнями потенціалу двох мов у межах закладів середньої освіти, у яких відбувається послідовне вивчення мов від репродуктивного до продуктивного білінгвізму і передбачено у результаті рівноправне володіння рідною й іноземною мовами. З'ясовано, що термінологічне поле білінгвізму і білінгвальної освіти формуються такі поняття, як: «мовні контакти», «мовна взаємодія», «змішування мов», «кодове перемикання», «багатомовність», «білінгв» тощо.

На основі аналізу широкої джерельної бази, студіювання зарубіжних праць, інформаційних ресурсів з'ясовано, що основними *чинниками* становлення білінгвальної шкільної освіти є такі: утвердження мовної політики, орієнтованої на ґрунтовне опанування мігрантами англійською мовою; відкриття білінгвальних шкіл (перша – 1939 р., всього – 63) розроблення нормативно-правової бази діяльності двомовних шкіл, залучення міжнародних організацій, кураторів освітніх проєктів, налагодження програм обміну

вчителями й учнями з іншими країнами, створення керівних комітетів, централізована стандартизація навчання, запровадження програм мовного спрямування у підготовці вчителів-філологів тощо.

Основними подіями, які визначили прогресивність становлення білінгвальної освіти, є такі: посилення контролю держави над процесом розбудови курикулуму освіти; набуття англійською мовою статусу престижної; запровадження освітньої реформи 1988 р., впровадження національного курикулуму англійської мови, згідно з яким англійська мова визнана однією з базових дисциплін, модернізація курикулуму 1999 р., і 2007 р.; реалізація стратегії підтримки дітей, залучених до EAL (з 2003 р.) та ін.

На основі вивчення праць англійських учених, педагогів (К. Річардс та ін.) *виокремлено основні періоди* розвитку білінгвальної шкільної освіти в обраних країнах, що пов'язано з уніфікацією змісту, форм і методів вивчення двох мов у школах, удосконалення курикулуму: 1862 – 1897 рр. – курикулум на основі принципу «оплата за результатами»; 1897 – 1926 рр. – офіційно затверджений курикулум або курикулум на основі освітніх кодексів (codified curriculum); 1926 – 1988 рр. – невпорядкований курикулум (unregulated curriculum): 1926 – 1967 рр.; 1967 – 1988 рр.; 1988 – 1995 рр. – національний курикулум; 1995 – 2013 рр. – оновлений курикулум.

Схарактеризовано загальні *особливості білінгвальної шкільної освіти* Англії та Уельсу, з-поміж яких основними є практичне застосування знань обох мов у повсякденному житті; зміна прагматичної мети володіння двома мовами з метою подальшого професійного розвитку; спрямованість на створення комфортних умов для навчання; залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей; створення можливостей для отримання професійної кваліфікації у межах школи; додаткове фінансування білінгвальних шкіл на рівні місцевої влади тощо.

Особливостями *змісту* білінгвальної шкільної освіти в Англії й Уельсі визначено: «занурення» через мову в культурне середовище, спрямованість на утвердження принципів культуровідповідності і толерантності щодо різних

народів і їх культур, збалансованість в опануванні обох мов, національно орієнтований зміст навчальних програм; структурування змісту навчання мов на основі використання потенціалу історії, географії та ін.; «європеїзація» змісту з урахуванням контекстів національної і європейської історії тощо. Серед *організаційних форм* білінгвальної освіти найбільш ефективними є проведення комбінованих занять з навчання мови і літератури, дидактичних дискусій, використання візуальних підказок, імерсія, методи формування техніки читання, когнітивні методи мовної підтримки тощо.

Здійснено прогностичне обґрунтування можливостей конструктивного використання надбань білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в українській освітній практиці на кількох рівнях:

1) *на концептуальному*: білінгвальна освіта в закладах середньої освіти в Україні буде результативною за умови створення інноваційного розвивального середовища, зорієнтованого на розвиток креативних здібностей, творчої активності учнів, їхніх мовленнєвих умінь. Важливо орієнтувати учнів, громадян на перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж життя», вільний розвиток індивідуальності. Структурування змісту навчання, добір форм і методів мають ґрунтуватися на концептуальній ідеї – забезпечення діалогу національного і загальнолюдського, інтеграції людинознавчих знань і культур, формування поваги до національних і полікультурних цінностей, різноманітності культур і субкультур в українському соціумі через посередництво мов. Концептуальні засади розвитку білінгвальної шкільної освіти в Україні формують принципи неперервності навчання, культуровідповідності, полікультурності, збалансованості рідномовної й багатомовної освіти, орієнтації на кращі європейські практики утвердження прагматичного білінгвізму;

2) *на законодавчо-регулятивному*: державну освітню і мовну політику в Україні має базуватися на пріоритетах толерантності, поваги до культури, мови, етнічних цінностей народів, що проживають в поліетнічному середовищі. Законодавчо-нормативні механізми врегулювання збалансованості розвитку

багатомовної і рідномовної освіти в системі шкільної освіти України повинні бути зафіксовані у закладах України, концепціях патріотичного виховання молоді, вивчення рідної та іноземних мов тощо. Є потреба залучати до білінгвального навчання в школах громадські організації, міжнародні товариства, автономізувати школи, які впроваджують білінгвальну освіту; підвищити якість шкільної освіти шляхом інтеграції білінгвального навчання. Підтверджено доцільність імплементації в українському законодавстві основних положень документів, що врегульовують процес білінгвальної освіти в Англії й Уельсі (документи Ради Європи «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Вимоги до євроіспитів»); резолюцій ЮНЕСКО тощо. Доцільно на законодавчому рівні визначити сутність понять «білінгвізм», «білінгвальна освіта»;

3) *на організаційно-педагогічному*: білінгвальне навчання організовується в закладах освіти різних рівнів і типів залежно від цілей, ресурсних можливостей (науково-методичних, інформаційних, кадрових, матеріально-технічних тощо), індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг. Освітня політика Англії та Уельсу ґрунтується на вивченні попиту у білінгвальній освіті в суспільстві шляхом соціологічного опитування учнів та викладачів. Вагомою є ідея створення інформаційної бази даних про форми і методи вивчення двох мов, здійснення моніторингу матеріально-технічної бази, професійного кадрового забезпечення, обладнання. У контексті впровадження білінгвального навчання в Англії та Уельсі ефективною є модель партнерської взаємодії організацій-партнерів, батьків, педагогів, а також дієва система створення білінгвального виховного простору у регіональних школах. Цінним є досвід інформування громадськості в ЗМІ про результати створення білінгвального освітнього простору у закладах освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*

виявлено особливості білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу, з-поміж яких основними є практичне застосування знань обох мов у повсякденному житті; зміна прагматичної мети володіння двома мовами з метою подальшого професійного розвитку; спрямованість на створення комфортних умов для навчання; залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей; створення можливостей для отримання професійної кваліфікації у межах школи; додаткове фінансування білінгвальних шкіл на рівні місцевої влади; «занурення» через мову в культурне середовище, спрямованість на утвердження принципів культуровідповідності і толерантності щодо різних народів і їх культур, збалансованість в опануванні обох мов, національно орієнтований зміст навчальних програм; структурування змісту навчання мов на основі використання потенціалу історії, географії та ін.; «європеїзація» змісту з урахуванням контекстів національної і європейської історії тощо; проведення комбінованих занять з навчання мови і літератури, дидактичних дискусій, використання візуальних підказок, імерсія, методи формування техніки читання, когнітивні методи мовної підтримки тощо.

Уперше схарактеризовано ретроспективу розвитку білінгвальної освіти в середніх навчальних закладах Англії та Уельсу; з'ясовано основні чинники її становлення (утвердження мовної політики, орієнтованої на ґрунтовне опанування мігрантами англійською мовою; відкриття білінгвальних шкіл, розроблення нормативно-правової бази діяльності двомовних шкіл, залучення міжнародних організацій, кураторів освітніх проєктів, налагодження програм обміну вчителями й учнями з іншими країнами, створення керівних комітетів, централізована стандартизація навчання, запровадження програм мовного спрямування у підготовці вчителів-філологів тощо) та виокремлено основні періоди розвитку білінгвальної шкільної освіти в обраних країнах, що пов'язано з уніфікацією змісту, форм і методів вивчення двох мов у школах, удосконалення курикулуму.

Уточнено сутність базових понять дослідження «мовні контакти», «мовна взаємодія», «взаємовплив мов», «змішування мов», «схрещення мов»,

«іншомовний вплив», «типи білінгвальної освіти»; *обґрунтовано авторські* *дефініції понять* «білінгвізм», білінгвальна шкільна освіта».

Окреслено можливості використання прогресивного досвіду білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в Україні на різних рівнях – на концептуальному, законодавчо-нормативному, організаційно-педагогічному.

Уведено до наукового обігу невідомі та маловідомі факти, джерела й документи, які збагачують сучасні уявлення про білінгвальну освіту.

Подальшого розвитку набули положення про організацію шкільної освіти на засадах білінгвізму.

Практичне значення полягає в тому, що отримані у процесі наукового дослідження результати можуть бути використані з метою удосконалення змісту, організаційних форм, ресурсного забезпечення білінгвальної шкільної освіти в Україні. Основні положення і висновки дослідження покладено в основу програми спецкурсу «Білінгвальна освіта Англії та Уельсу» для майбутніх педагогів різного фаху, переважно філологів, білінгвістів, учителів-україністів, учителів іноземних мов. Окремі результати дослідження, можуть бути використані при розробленні навчальних програм з педагогічної компаративістики, іноземної мови (за професійним спрямуванням), опрацюванні спільних освітніх проєктів, написанні навчальних і науково-методичних посібників, виконанні кваліфікаційних робіт на бакалаврському і магістерському рівнях. Деякі положення можуть доповнити тематику семінарських занять до курсів з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, методик викладання мов та ін.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна освіта, білінгвальна шкільна освіта, мовні контакти, Англія, Уельс, національний курикулум, іншомовна компетентність.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Lotfi Ghahrodi, H., (2018). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. *Approaches, methods and findings in the context of foreign*

language teaching: modern universities' dimention. (Volume 2, p. 53–77). Lviv.

2. Лотфі Гаруді, Г. С. (2020). Білінгвальна освіта як чинник полікультурного виховання в українському суспільстві. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Херсон: Посвіт. 206-218.

3. Лотфі Г., Г. С. (2017). Білінгвістична комунікативна компетентність, шляхи та методи її формування. *Молодий вчений*, 6 (46), 243–245.

4. Лотфі Г., Г. С. (2017). Лінгвістично-соціологічне дослідження двомовності на базі «мультикультурної освіти». *Молодий вчений*, 9 (49), 256-258.

5. Лотфі Г., Г. С. (2018.). Методологічні аспекти дослідження розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, 62, 126-130. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.

6. Лотфі Г., Г. С. (2018). Особливості білінгвальної освіти в Англії та Уельсі в умовах шкільної освіти. *Молодь і ринок*, 7 (162), 155–159.

7. Лотфі Г., Г. С. (2019). Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: ретроспектива та сучасність. *Інноваційна педагогіка* (Вип.12, т. 2, 93–96).

8. Lotfi Ghahrodi, H. S. (2018). Neurolinguistic aspects of bilingualism. *Modernization of educational system: world trends and national peculiaritie*. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

9. Лотфі Гаруді, Г. С. (2020). Двомовна модель сучасної шкільної освіти. Language: Codificatio-Competence-Communication. *International Scientific Journal*, 1(2), 93-107.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Брухаль, Я. Б., Лотфі Гаруді, Г. С. (2014). Білінгвізм в аспекті соціально-мовної взаємодії. Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика, Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 23-24 червня 2017 р.). Ужгород. 91–94

11. Ільчишин Н. М., *Лотфі Гаруді Г. С.* (2017). *Вплив інформаційних технологій та ефективність самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах.* Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 19-20 травня 2017). Одеса. 86–87

12. *Лотфі Гаруді, Г. С.,* Ільчишин, Н. М. (2017). *Комунікативна компетентність викладача в процесі білінгвального навчання.* Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 12-13 травня 2017 р.). Харків. 13-15.

13. *Лотфі Гаруді, Г. С.* (2016). *Умови для розвитку дитини в процесі модернізації освіти. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики,* Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 16-17 грудня 2016 р.). Одеса. 47–49.

14. *Лотфі Гаруді, Г. С.* (2017). *Мовленнєві особливості білінгвізму.* Формування сучасного освітнього середовища: переваги, ризики, впровадження механізмів, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Тбілісі, 29 вересня 2017 р.). Тбілісі. 165–168.

15. *Лотфі Гаруді, Г. С.* (2017). *Педагогічні аспекти мовленнєвої діяльності.* Гуманітарний та інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених, Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 27 жовтня 2017 р.). Одеса. 171–173.

16. *Лотфі Гаруді, Г. С.* (2018). *Лінгвістичні та методологічні аспекти навчання іноземних мов стосовно мовно-культурних проблем сьогодення.* *Таврійські філологічні наукові читання,* Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 26-27 січня 2018 р.). Київ. 31–34.

17. *Лотфі Гаруді, Г. С.* (2019). *Білінгвальна шкільна освіта в умовах двомовної освіти Англії та Уельсу.* Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 29-30 березня 2019р.). Дніпро. 230–232.

18. H. Lotfi, Ghahrodi (2019.). Bilingual school educational innovations in England and Wales. *Annual conference on current foreign languages teaching issues in higher education*, (Kyiv, may 16, 2019). Kyiv. 40-42.

19. Лотфі Г., Г. С. (2019). *Білінгвальна шкільна освіта в Англії та Уельсі: досвід та особливості*. Управління в освіті, Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 4–5 квітня 2019 р.). Львів. 194–195.

20. Лотфі Г., Г. С. (2019). *Білінгвальна шкільна освіта в умовах двомовної освіти Англії та Уельсу*. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 29–30 березня 2019 р.). Дніпро. 230–232.

21. Lotfi Ghahrodi, H. (2020). *The implementation of modern English and Wales pedagogical teaching experience into Ukrainian educational system*. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті, Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 20-21 березня 2020 р.). Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки". Одеса. 47-49.

22. Лотфі Г., Г. С. (2020). Bilingual schools as an effective method of modern educational teaching. *Ефективні методи викладання філологічних наук у вищих закладах освіти* (Ромунія, 20 січня–28 лютого 2020р.) Бая Марє. 68–72.

23. H. S. Lotfi Ghahrodi (2020). *Leading concepts of bilingual school education*. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку, Матеріали ІІ Міжнародної наукової конференції (Дніпро, 27–28 березня 2020 р.) (Ч. І, с. 170-172). О.Ю. Висоцький (Наук.ред.). Дніпро: СПД "Охотнік".

24. Halyna Lotfi Ghahrodi. (2020). The experience of bilingual school education in England and Wales in the early 21st century // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», – Вип. 30. Том 4.(Index Copernicus International). 120 – 129.

Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження

25. Лотфі Гаруді, Г. С. (2019). *Педагогічний досвід забезпечення білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: методичні рекомендації для студентів, аспірантів та викладачів*. Львів.

ANNOTATION

Halyna Lotfi Ghahrodi. The Development of bilingual school education in England and Wales. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of 01 Education/pedagogics on a specialty 011 Educational, pedagogical sciences. - Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2020.

The dissertation for the first time reveals the specifics of the development of bilingual school education in England and Wales and outlines the possibilities of creative use of constructive English experience of bilingual education in modern Ukrainian education.

The relevance of the research problem is due to the priorities of multilingual education in Europe and Ukrainian society, which generates the need for a new era of professionals, citizens endowed with a nationally conscious and multiculturally tolerant worldview, the axiological orientation of professional activity, able to implement language cultural values, traditions on a community level, the intercultural dialogue of states.

Socio-political changes in Ukrainian society require the solution of one of the most important problems of interethnic harmony, mutual understanding between peoples in our polyethnic country - the development of multilingual education. The issue of bilingualism is gaining importance in the modern socio-political life of the country. English is becoming a means of communication in modern society.

Considerable attention is paid to the use of a foreign language as a means of communication with the outside world, but at the same time attention is paid to preserving traditions and communicating in the native language. The information type of modern multilingual society, globalization trends of its development determine the need to reform the language training of modern personality, its formation as a nationally conscious, multiculturally tolerant, highly educated, communicative.

The secondary schools of England and Wales have considerable experience for the constructive organization of multilingual education in Ukraine. Determining constructive achievements, highlighting valuable ideas of English bilingual education allows for prognostic analysis of their use in Ukrainian educational practice.

Legislative and regulatory regulation of the development of bilingual education in Ukraine is based on the provisions of the Laws of Ukraine on "Education", "Higher Education", "Complete General Education", the Concept of Teacher Education in Ukraine, the Concept of National and Patriotic Education of Children and Youth, doctrines of education development, "Strategies of innovative development of Ukraine for 2010 - 2020 in the context of globalization challenges", etc. In the European space, the development of bilingual education is regulated by such documents as: European Charter for Regional or Minority Languages, UNESCO Declaration on Cultural Diversity, "Bilingual Education: Key Strategic Objectives", "European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment", "European language

"Bringing language exams in line with the Common European Framework of Reference for Languages" and others.

Taking into account the identified priorities, the relevance of the research problem, the topic of the dissertation "The Development of bilingual school education in England and Wales" was chosen.

Analysis of scientific sources on the development of bilingual education in England and Wales revealed that some aspects of it are characterized in Ukrainian and foreign scientific works in an interdisciplinary context - from the standpoint of

theories and concepts of linguistics, psycholinguistics, sociology, culturology. This problem is covered in the works, which reveal the theoretical aspects of bilingualism and bilingual education; a retrospective of the formation of bilingualism in European countries is presented; the achievements of scientific schools in sociolinguistics, psycholinguistics, linguistics are characterized; features of bilingual education in European countries, in Ukraine, are covered.

The study of the specifics of bilingual education in the educational practice of foreign countries made it possible to conclude that each of them formed its traditions, features that differ in goals, the specifics of structuring the multivariate content of educational programs and the organization of the educational process. resource provision, and individual requests of consumers of educational services, etc. Among the significant achievements of foreign countries in the development of bilingual education are the following: the focus on self-esteem, "immersion" in the cultural space through the mediation of two languages (USA), implementation of the principles of cultural pluralism and intercultural education, the introduction of educational programs based on immersion (Canada), adoption of bilingualism at the legislative level (Finland, Romania), creation of a network of schools for children of national minorities, schools of multicultural dialogue, schools for immigrants (Austria), the establishment of international bilingual schools (Germany, France, Italy, Luxembourg, etc.).

It was found that bilingualism is an interdisciplinary category studied in the theory and practice of various sciences (psychology, pedagogy, sociology, linguistics, psycholinguistics, etc.) taking into account the specifics of the functioning of bilingualism in a given society. A thorough analysis of different approaches to defining the essence of bilingualism (linguistic, sociological, psychological, psycholinguistic, etc.) allowed to clarify the concept of bilingualism as a multidimensional sociocultural phenomenon that involves coexistence, interaction and interaction of two languages in society, sociality, regional or professional differentiation, affects the development of language systems of both languages and determines the formation of nationally conscious and multiculturally tolerant attitude

to the linguistic and cultural diversity of society.

Based on the study of Ukrainian and foreign works, the spectrum of essential characteristics of bilingual education is determined: openness, alternativeness, the determinism of language educational policy, multivariantivness of content, institutional diversity, availability of specific ways of bilingual human formation in different language situations, continuity of free usage of the knowledge of two languages without any interruption; taking into account the age characteristics of the subjects of study, pragmatism, etc.

The basic principles of bilingual education are defined as follows: multiculturalism, openness, apolitical, continuity, semantization of educational material, variety of forms, methods and means, taking into account the peculiarities of the native language, cultural conformity, etc. As a result of studying scientific works, the types of bilingual education are distinguished: acculturation (displacing, preserving, bicultural), isolating, open, productive and reproductive.

The study of linguistic, pedagogical, psycholinguistic works made it possible to define bilingual school education as a process of mastering the potential of two languages within secondary schools, where there is a consistent study of languages from reproductive to productive bilingualism and provides equal knowledge of native and foreign languages. It was found that the terminological field of bilingualism and bilingual education is formed by such concepts as: "language contacts", "language interaction", "language mixing", "code-switching", "multilingualism", "bilingualism", etc.

Based on the analysis of a wide source base, a study of foreign works, information resources, it was found that the main factors in the formation of bilingual school education are: the adoption of language policy aimed at thorough mastery of migrants in English; opening of bilingual schools (first - 1939, total - 63) development of the legal framework of bilingual schools, the involvement of international organizations, curators of educational projects, the establishment of exchange programs for teachers and students with other countries, creation of steering committees, centralized standardization of education, introduction language

programs in the training of teachers of philology, etc.

The main events that determined the progressive development of bilingual education are as follows: strengthening state control over the process of building the education curriculum; acquisition of prestigious status in English; introduction of educational reform in 1988, the introduction of the national English curriculum, according to which English is recognized as one of the basic disciplines, modernization of the curriculum in 1999 and 2007; implementation of a strategy to support children involved in EAL (since 2003), etc.

Based on the study of the works of English scientists, teachers (K. Richards, etc.) identified the main periods of bilingual school education in selected countries, which is associated with the unification of content, forms and methods of learning two languages in schools, curriculum improvement: 1862 - 1897 years - curriculum based on the principle of "payment for results"; 1897 - 1926 - officially approved curriculum or curriculum based on educational codes (codified curriculum); 1926 - 1988 - unregulated curriculum: 1926 - 1967; 1967 - 1988; 1988 - 1995 - national curriculum; 1995 - 2013 - updated curriculum.

The general features of bilingual school education in England and Wales are characterized, among which the main ones are the practical application of knowledge of both languages in everyday life; changing the pragmatic purpose of bilingualism for further professional development; focus on creating comfortable learning conditions; involvement of parents in individual children's educational programs; creating opportunities for obtaining professional qualifications within the school; additional funding for bilingual schools at the local government level, etc. The peculiarities of the content of bilingual school education in England and Wales are: "immersion" through language in the cultural environment, aimed at establishing the principles of cultural conformity and tolerance for different peoples and their cultures, balance in mastering both languages, nationally oriented curriculum; structuring the content of language learning based on the use of the potential of history, geography etc.; "Europeanization" of the content taking into account the contexts of national and European history, etc. Among the organizational forms of

bilingual education, the most effective is the combined classes on language and literature, didactic discussions, the use of visual cues, immersion, methods of forming reading techniques, cognitive methods of language support and more.

The prognostic substantiation of possibilities of constructive use of achievements of bilingual school education of England and Wales in the Ukrainian educational practice on several levels is carried out:

1) on the conceptual: bilingual education in secondary schools in Ukraine will be effectively provided with the creation of an innovative development environment focused on the development of creative abilities, creative activity of students, and their speech skills. It is important to guide students, citizens to the transition from the principle of "lifelong learning" to the principle of "lifelong learning", the free development of the individual.

Structuring the content of education, selection of forms and methods should be based on a conceptual idea - ensuring a dialogue of national and universal, integration of humanities and cultures, respect for national and multicultural values, diversity of cultures and subcultures in Ukrainian society through languages. Conceptual principles of development of bilingual school education in Ukraine form the principles of continuity of education, cultural conformity, multiculturalism, the balance of native and multilingual education, orientation on the best European practices of pragmatic bilingualism;

2) on the legislative and regulatory: state educational and language policy in Ukraine should be based on the priorities of tolerance, respect for culture, language, ethnic values of peoples living in a polyethnic environment. Legislative and normative mechanisms for regulating the balance of development of multilingual and native language education in the school system of Ukraine should be fixed in Ukrainian institutions, concepts of patriotic education of youth, the study of native and foreign languages, etc.

There is a need to involve public organizations, international societies in bilingual education in schools, to automatize schools that implement bilingual education; improve the quality of school education by integrating bilingual education.

The expediency of implementation in the Ukrainian legislation of the basic provisions of the documents regulating the process of bilingual education in England and Wales (Council of Europe documents) is confirmed in "Bilingual education: main strategic objectives", "European guidelines for language education: study, teaching, assessment", "European language portfolio", "Bringing language exams in line with the European guidelines for language education", "Requirements for European exams"); UNESCO resolutions, etc. It is expedient to define the essence of the concepts "bilingualism", "bilingual education" at the legislative level;

3) on organizational and pedagogical: bilingual education is organized in educational institutions of different levels and types depending on the purposes, resource possibilities (scientific and methodical, information, personnel, material and technical, etc.), individual inquiries of consumers of educational services. The educational policy of England and Wales is based on the study of the demand for bilingual education in society through a sociological survey of students and teachers. The idea of creating an information database on the forms and methods of learning two languages, monitoring the material and technical base, professional staffing, equipment is important. In the context of the introduction of bilingual education in England and Wales, the model of partnership between partner organizations, parents, teachers is effective, as well as an effective system of creating a bilingual educational space in regional schools. The experience of informing the public in the media about the results of creating a bilingual educational space in educational institutions is valuable.

The scientific novelty of the obtained results is that for the first time the peculiarities of bilingual school education in England and Wales were revealed, among which the main ones are the practical application of knowledge of both languages in everyday life; changing the pragmatic purpose of bilingualism for further professional development; focus on creating comfortable learning conditions; involvement of parents in individual children's educational programs; creating opportunities for obtaining professional qualifications within the school; additional funding for bilingual schools at the local government level; "Immersion" through

language in the cultural environment, aimed at establishing the principles of cultural conformity and tolerance for different peoples and their cultures, balance in mastering both languages, nationally oriented content of educational programs; structuring the content of language learning based on the use of the potential of history, geography, etc.

"Europeanization" of the content taking into account the contexts of national and European history, etc. conducting combined classes on language and literature teaching, didactic discussions, use of visual cues, immersion, methods of forming reading techniques, cognitive methods of language support, etc.

For the first time, a retrospective of the development of bilingual education in secondary schools in England and Wales has characterized; the main factors of its formation (approval of language policy aimed at thorough mastery of migrants in English; the opening of bilingual schools, development of the legal framework for bilingual schools, the involvement of international organizations, curators of educational projects, establishing exchange programs for teachers and students with other countries, creation of steering committees, centralized standardization of education, the introduction of language programs in the training of teachers of philology, etc.)

and highlights the main periods of development of bilingual school education in selected countries, which is associated with the unification of the content, forms and methods of learning two languages in schools, improving the curriculum.

The essence of the basic concepts of research "language contacts", "language interaction", "language interaction", "language mixing", "language crossing", "foreign language influence", "types of bilingual education" is specified; author's definitions of "bilingualism", bilingual school education "are substantiated. The possibilities of using the progressive experience of bilingual school education in England and Wales in Ukraine at different levels - conceptual, legislative, organizational and pedagogical - are outlined.

Unknown and little-known facts, sources and documents that enrich modern ideas about bilingual education have been introduced into scientific circulation.

Provisions on the organization of school education on the basis of bilingualism were further developed.

The practical significance lies in the fact that the results obtained in the process of scientific research can be used to improve the content, organizational forms, and resources of bilingual school education in Ukraine. The main provisions and conclusions of the study are the basis of the program of the special course "Bilingual Education of England and Wales" for future teachers of various specialties, mainly philologists, bilingualism, Ukrainian teachers, foreign language teachers. Some results of the study can be used in the development of curricula in pedagogical comparative studies, foreign languages (for professional purposes), the development of joint educational projects, writing educational and scientific manuals, performing qualification work at the bachelor's and master's levels. Some provisions may supplement the topics of seminars to courses on the history of pedagogy, comparative pedagogy, methods of teaching languages, etc.

Keywords: bilingualism, bilingual education, bilingual school education, language contacts, England, Wales, national curriculum, foreign language competence.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS ON THE DISSERTATION TOPIC

*Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are
published*

1. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2018). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. *Approaches, methods and findings in the context of foreign language teaching: modern universities' dimension* . (Volume 2, pp. 53–77). Lviv.

2. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2020). Bilingual education as a factor of multicultural education in Ukrainian society . *Development of modern education and science: results, problems, prospects*. Kherson: Prosvit. 206-218.

3. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2017). Bilingual communicative competence, ways and methods of its formation. *Young scientist*, 6 (46), 243–245.

4. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2017). Linguistic and sociological study of bilingualism on the basis of "multicultural education". *A young scientist*, 9 (49), 256-258.

5. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2018). Methodological aspects of the study of the development of bilingual school education in England and Wales. *Scientific journal of the National Pedagogical University. M. P. Dragomanova* , 62, 126-130. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects.

6. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2018). Features of bilingual education in England and Wales in terms of school education. *Molod' and Rynok* , 7 (162), 155–159.

7. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2019). The development of bilingual school education in England and Wales: a retrospective and the present. *Innovative pedagogy* (Issue 12, vol. 2, 93–96).

8. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2018). Neurolinguistic aspects of bilingualism. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities* . Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

9. Halyna Lotfi Ghahrodi, GS (2020). Bilingual model of modern school education. Language : Codification - Competence - Communication . *International Scientific Journal* , 1 (2), 93-107.

Scientific works that certify the approbation of the dissertation materials

10. Bruhal, J. B., Halyna Lotfi Ghahrodi, (2014). *Bilingualism in the aspect of socio-linguistic interaction* . Modern pedagogy: theory, methodology, practice, Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference (Uzhgorod, June 23-24, 2017). Uzhhorod. 91–94

11. Ilchyshyn N.M, Halyna Lotfi Ghahrodi (2017). *Influence of information technologies and efficiency of independent work of students in higher educational institutions*. Modern research in psychology and pedagogy - the progress of the future: Coll. scientific works of the participants of the international scientific-practical conference (Odessa, May 19-20, 2017). Odessa. 86–87

12. Halyna Lotfi Ghahrodi, Ilchishin, N.M (2017). *Communicative competence*

of the teacher in the process of bilingual learning . Current issues of practical application of the achievements of modern pedagogy and psychology, Proceedings of the international scientific-practical conference (Kharkov, May 12-13, 2017). Kharkiv. 13-15.

13. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2016). *The Conditions for child development in the process of modernization of education . Psychology and pedagogy at the present stage of development of sciences: topical issues of theory and practice*, Proceedings of the international scientific-practical conference (Odessa, December 16-17, 2016). Odessa. 47–49.

14. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2017). *Speech features of bilingualism*. Formation of a modern educational environment: advantages, risks, implementation of mechanisms, Proceedings of the international scientific-practical conference (Tbilisi, September 29, 2017). Tbilisi. 165–168.

15. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2017). *Pedagogical aspects of speech activity*. Humanitarian and innovative perspective of professional skill: search for young scientists, Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (Odessa, October 27, 2017). Odessa. 171–173.

16. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2018). Linguistic and methodological aspects of foreign language teaching in relation to today's linguistic and cultural problems. *Taurian philological scientific readings*, Proceedings of the international scientific-practical conference (Kyiv, January 26-27, 2018). Kiev. 31–34.

17. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2019). *Bilingual school education in the context of bilingual education in England and Wales* . Education and science in a changing world: problems and prospects for development, Proceedings of the international scientific-practical conference (Dnipro, March 29-30, 2019). Dnipro. 230–232.

18. H. Lotfi, Ghahrodi (2019). Bilingual school educational innovations in England and Wales. *Annual conference on current foreign languages teaching issues in higher education* , (Kyiv, May 16, 2019). Kyiv. 40-42.

19. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2019). *Bilingual school education in England and Wales: experience and features*. Department of Education, Proceedings of the IX

International Scientific and Practical Conference (Lviv, April 4-5, 2019). Lviv. 194–195.

20. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2019). *Bilingual school education in the context of bilingual education in England and Wales*. Education and science in a changing world: problems and prospects for development, Proceedings of the international scientific-practical conference (Dnipro, March 29-30, 2019). Dnipro. 230–232.

21. Lotfi Ghahrodi, H. (2020). *The implementation of modern English and Wales pedagogical teaching experience into Ukrainian educational system*. Priorities of development of pedagogical and psychological sciences in the XXI century, the Collection of scientific works of participants of the international scientific-practical conference (Odessa, March 20-21, 2020). Odessa: NGO "Southern Foundation of Pedagogy". Odessa. 47-49.

22. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2020). Bilingual schools as an effective method of modern educational teaching. *Effective methods of teaching philological sciences in higher education institutions* (Romania, January 20-February 28, 2020) Baia Mare. 68–72.

23. H. S. Lotfi Ghahrodi (2020). *Leading concepts of bilingual school education*. Education and science in a changing world: problems and prospects of development, Proceedings of the II International Scientific Conference (Dnipro, March 27-28, 2020) (Part I, pp. 170-172). O.Yu. Vysotsky (Scientific editor). Dnipro: SPD "Hunter".

24. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2020). The experience of bilingual school education in England and Wales in the early 21st century // Actual issues of humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushny, I. Zymomrya]. - Drohobych: Helvetica Publishing House, - Issue. 30. Volume 4. (Index Copernicus International). 120 - 129.

Scientific works that further reflect the results of the study

25. Halyna Lotfi Ghahrodi, (2019). *Pedagogical experience in providing bilingual school education in England and Wales: guidelines for students, graduate*

students and teachers. Lviv.

ЗМІСТ

| | |
|---|------|
| Вступ..... | 27 |
| Розділ 1. Розвиток білінгвальної освіти у школах Англії й Уельсу як педагогічна проблема..... | 38 |
| 1.1. Білінгвізм як міждисциплінарна наукова категорія й соціокультурний феномен..... | 38 |
| 1.2. Теоретичні і практичні основи розвитку білінгвальної шкільної освіти у зарубіжних країнах..... | 59 |
| 1.3. Психолого-педагогічні засади білінгвальної шкільної освіти..... | 77 |
| Висновки до першого розділу..... | 96 |
| Розділ 2. Специфіка розвитку білінгвальної освіти у школах Англії та Уельсу..... | 100 |
| 2.1. Ретроспектива становлення і розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі..... | 100 |
| 2.2. Концептуальні орієнтири розвитку англійської білінгвальної освіти у школах..... | 113 |
| 2.3. Зміст і організація білінгвальної освіти у школах Англії та Уельсу.. | 127 |
| Висновки до другого розділу..... | 153 |
| Розділ 3. Реалізація педагогічного досвіду Англії та Уельсу в умовах вітчизняної білінгвальної шкільної освіти..... | 156 |
| 3.1. Сучасний стан розвитку білінгвальної шкільної освіти в Україні.... | 156 |
| 3.2. Можливості використання досвіду білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в Україні..... | 170 |
| Висновки до третього розділу..... | 191 |
| Загальні висновки..... | 194 |
| Список використаних джерел..... | 1201 |
| Додаток..... | 229 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перші десятиліття XXI ст. характеризуються утвердженням багатомовності і багатокультурності у європейському просторі, що пов'язане зі збереженням самобутності етнічних груп і народів, запобіганням стереотипів, повноцінним розвитком мов, культур і традицій різних народів. Відповідно розвиток білінгвальної освіти зумовлений потребою усвідомлення громадянами національної ідентичності, культурного розмаїття і толерантності. З огляду на це ґрунтовне вивчення досвіду білінгвальної освіти у країнах Європи набуває особливої значущості, адже розвиток багатомовності у зарубіжжі характеризується вагомими теоретичними і практичними досягненнями щодо збалансованості утвердження рідномовної і багатомовної освіти, налагодження міжкультурної комунікації в суспільстві.

Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні, розвитку багатомовної освіти. Питання двомовності стає все більш значущим в сучасному суспільно-політичному житті в країні. Англійська мова стає засобом спілкування в сучасному суспільстві. Значна увага приділяється використанню іноземної мови як засобу спілкування з зовнішнім світом, але водночас звертається увага на збереження традицій та спілкування рідною мовою. Інформаційний тип сучасного багатомовного суспільства, глобалізаційні тенденції його розвитку зумовлюють потребу реформування мовної підготовки сучасної особистості, формуванню її як національно свідомої, полікультурно толерантної, високоосвіченої, комунікативної.

Значний досвід для конструктивної організації багатомовної освіти в Україні мають заклади середньої освіти Англії та Уельсу. Визначення конструктивних надбань, виокремлення цінних ідей англійської білінгвальної освіти уможлиблює здійснення прогностичного аналізу щодо їх використання в умовах української освітньої практики.

Розвиток багатомовності, білінгвальної освіти відбувається з урахуванням пріоритетів, окреслених у загальнодержавних і європейських документів (документи Ради Європи («Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Вимоги до євроіспитів»); нормативні акти та резолюції про освіту Всесвітньої організації ЮНЕСКО тощо). Розвиток рідномовної і багатомовної освіти в Україні забезпечено Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує значний інтерес учених до проблем білінгвізму і білінгвальної освіти. В Україні проблемою теорії і практики двомовності займалися Є. Велюнський (2011), В. Возняк (1992), Т. Кознарський (1998), Л. Масенко (1999), В. Труб (2000), Л. Сербенська (1993), О. Черемська (2001), Ю. Шевельов (1998), Л. Щерба (2004) та ін. Суттєвий внесок в обґрунтування теоретичних засад білінгвізму здійснили К. Бейкер (2006), В. Беленін (2009), Л. Блунфілд (1968), І. Бодуен де Кутене (1963), У. Ванрайх (1979), І. Виготський (1980), Є. Верещагін (1969), О. Залевська (1992), В. Костомаров (2010), В. Русанівський (1996), Е. Хауген (1972) та ін. Соціолінгвістичний аспект двомовності вивчали Р. Дешерев (1983), І. Протченко (1972) та ін.

Англійська система освіти є предметом дослідницької уваги українських науковців, які досліджують: теорію і практику британської загальноосвітньої школи (О. Матвієнко (2005), М. Лещенко (1996), О. Локшина (2001), А. Сбруєва (2005)), вищої і професійної освіти (В. Базуріна (2006), Н. Бідюк (2009), О. Глузман (1997), О. Кузнецова (2011), Л. Пуховська (1997), Н. Яцишин (1998)) та ін. Проблеми двомовності (білінгвізму) та двомовної (білінгвальної) освіти присвятили праці вітчизняні науковці (І. Авдєєва (2012), Е. Анафієва (2010), Т. Боднарчук (2013), А. Бузовський (2010), Т. Волошинська (2009), Г. Гринюк (1998), О. Джуринський (2000), П. Донець (2001),

Ю. Жлуктенко (1974), Т. Кияк (2000), О. Літвінов (2015), Л. Масенко (1999), Т. Мельник (2006), Є. Спіцин (1998), Я. Радевич-Винницький (2011) та ін.

У зарубіжній педагогічній і філологічній думці другої половини ХХ – початку ХХІ ст. наявні праці дослідників, які вивчали проблеми ретроспективи і сучасного стану білінгвальної освіти (Ж. Кумінс (1978), В. Макей (1987), М. Сігуан (1987), А. Льетті (1994), М. Сігуан (1987), А. Томатіс (1991) та ін.). Вивчення широкої джерельної бази в українському і зарубіжному науковому дискурсі з проблеми розвитку білінгвальної освіти у європейських країнах уможливило з'ясувати, що питання теоретичних і практичних засад розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі потребує цілісного дослідження.

Актуальність і доцільність дослідження проблеми розвитку білінгвальної освіти у школах Англії та Уельсу зумовлюється також наявністю *суперечностей* між:

- соціокультурною потребою формування толерантного полікультурного суспільства в Україні та недостатністю творчого використання ідей продуктивного білінгвізму в умовах українських реалій;

- необхідністю утвердження європейських цінностей білінгвальної освіти та несистемністю реалізації білінгвального навчання в українських закладах середньої освіти;

- актуалізацією удосконалення змісту та організаційних форм білінгвальної шкільної освіти та фрагментарністю екстраполяції досвіду Англії й Уельсу у процесі організації білінгвального навчання в освітній практиці.

Отже, багатогранність й актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній науці, відсутність комплексних наукових досліджень, присвячених вивченню англійського досвіду організації білінгвальної освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося у межах теми кафедри загальної педагогіки та

дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Українська освіта в контексті трансформаційних суспільних процесів» (номер державної реєстрації 0108U007644). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 15.01.2009 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2009 р.).

Об'єкт дослідження – білінгвальна освіта в Англії та Уельсі.

Предмет дослідження – теоретичні й організаційно-педагогічні засади білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу.

Мета дослідження – виявити специфіку розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії й Уельсі та окреслити можливості творчого використання конструктивного англійського досвіду білінгвальної освіти в умовах сучасної української освіти.

Мета дослідницького пошуку конкретизована у **завданнях**:

1. Схарактеризувати стан дослідженості проблеми розвитку білінгвальної освіти в українських і зарубіжних наукових працях.
2. Проаналізувати досвід білінгвального навчання в освітній практиці різних країн.
3. Обґрунтувати теоретичні засади проблеми розвитку білінгвальної шкільної освіти.
4. Дослідити ретроспективу розвитку білінгвальної освіти в середніх навчальних закладах Англії та Уельсу.
5. Виявити особливості білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу.
6. Здійснити прогностичне обґрунтування можливостей конструктивного використання надбань білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в українській освітній практиці.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів: – *аналіз і синтез* – для виявлення особливостей змісту, методів, форм, ресурсів організації білінгвальної освіти у школах обраних країн; *пошуково-*

бібліографічний – передбачав вивчення бібліотечних каталогів, фондів, періодичних видань, навчальної документації; *ретроспективний, порівняльно-зіставний*, за допомогою якого розкрито особливості розвитку білінгвальної освіти у Англії та Уельсі; *емпіричні методи* (бесіди з учнями білінгвальних класів, дискусії із фахівцями, безпосереднє спостереження за білінгвальним навчально-виховним процесом); *систематизації та узагальнення* – для формулювання теоретичних і практико орієнтованих висновків дослідження; *прогностичний* – з метою обґрунтування рекомендацій щодо можливостей впровадження позитивного досвіду білінгвальної освіти Англії та Уельсу в освітньому просторі України.

Джерельну базу дослідження становлять такі документи: державні освітні стандарти Об'єднаного Королівства Великої Британії, навчально-методична документація закладів освіти країни, нормативно-правові документи. Законодавчо-регулятивним ресурсом слугували також документи Ради Європи («Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Вимоги до євроіспитів»); нормативні акти та резолюції про освіту Всесвітньої організації ЮНЕСКО. У процесі дослідження було простудійовано документи і матеріали фондів Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Львівської національної наукової бібліотеки України імені Василя Стефаника, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та ін. З-поміж вагомих джерелознавчих ресурсів, що розкривають специфіку теорії і практики білінгвальної освіти в Англії й Уельсі, – лінгвістичні, педагогічна і психологічні праці: монографії, дисертації, навчальні програми, довідково-бібліографічні видання, періодичних виданнях, збірники наукових праць інтернет-ресурси, зокрема документи і матеріали закладів освіти Великої Британії.

Концептуальна ідея дослідження. В основу наукового пошуку

покладено положення про те, що розвиток білінгвальної освіти у школах Англії й Уельсу відбувався з урахуванням євроінтеграційних, соціокультурних, законодавчо-нормативних, змістових та організаційних чинників, що пов'язано з законодавчим врегулюванням розвитку білінгвальної освіти, реалізацією принципів полікультурності, використання потенціалу рідної мови, наступності, відкритості, аполітичності, мовної імерсії тощо. Досвід білінгвальної освіти у школах Англії й Уельсу підтверджує спрямованість на адаптацію особистості у багатомовному середовищі, на збереження зв'язку з етнічною мовною приналежністю, відкриває можливості для опанування цінностей національної і загальносвітової культури, визначає вектори професійного й індивідуального розвитку особистості як двомовної і полікультурної.

Методологічну основу дослідження становлять: теорія наукового пізнання, що є орієнтиром в обґрунтуванні сутності базових понять дослідження; *історико-хронологічний підхід*, що уможливив здійснення ретроспективного аналізу становлення і розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі, виявлення основних чинників її поступу; *полікультурний підхід*, що сприяв визначенню пріоритетів у розвитку англійської білінгвальної освіти з урахуванням досвіду полікультурної державної політики, спрямованості на формування толерантної особистості; *аксіологічний підхід*, що забезпечив аналіз змісту та організаційних особливостей білінгвальної шкільної освіти з позиції ціннісних орієнтирів; *культурологічний підхід*, що дозволив окреслити аксіокультурну специфіку англійської білінгвальної освіти на основі надбань національної та європейської культур; *компетентнісний підхід*, що сприяв визначенню сутності білінгвального навчання, його вимог, особливостей, принципів у контексті компетентнісної парадигми опанування рідною та другою мовою.

Теоретичною основою дослідження є праці, у яких обґрунтовано філософсько-аксіологічні засади мовної політики (Т. Бурда (2002), М. Вовк (2019), Я. Радевич-Винницький (1994), О. Куць (2007), Л. Масенко (2010),

О. Першукова (), О. Сербенська () та ін.); представлено зарубіжні теорії і концепції білінгвізму й білінгвальної освіти (І. Бодуен де Куртене (1963), В. Вайнрайх (W. Weinrayh, 1972), С. Едвін (S. Edwin, 1964), А. Мартіне (A. Martineau, 2010), А. Майе (A. Maye, 1990), Ч. Осгуда (Ch. Osgood, 1964), Е. Хаугена (E. Haugen, 1972), Г. Шухардта (G. Shuhardt, 1980), Л. Щерби (2004) та ін.); окреслено проблеми теорії білінгвізму у міждисциплінарному контексті (Е. Анафієва (2010), Т. Бартагаєв (1972), Т. Боднарчук (2008), О. Валігура (2008), Н. Дуда (2006), Ю. Жлуктенко (1964), А. Загнітко (2007) та ін.); схарактеризовано психолого-педагогічні основи двомовного навчання (О. Бондаренко (2012), А. Герд (2005), Т. Волошинська (2009) та ін.); узагальнено досягнення білінгвальної освіти у зарубіжних країнах (К. Бейкер (2016), А. Бузовський (2010), М. Винарчик (2014), Г. Гринюк (1998), Г. Каращук (2000), О. Матвієнко (2005), Н. Муқан (2011), Н. Пазюра (2019), А. Сбруєва (2004) та ін.); висвітлено теоретичний і практичний досвід освіти у Великій Британії (В. Базуріна (2006), Н. Бріт (2015), Л. Ємельяненко (2012), О. Кузнецова (2011), О. Локшина (2009), Н. Нікольська (2014, 2015), О. Рева (2011) та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* виявлено особливості білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу, з-поміж яких основними є практичне застосування знань обох мов у повсякденному житті; зміна прагматичної мети володіння двома мовами з метою подальшого професійного розвитку; спрямованість на створення комфортних умов для навчання; залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей; створення можливостей для отримання професійної кваліфікації у межах школи; додаткове фінансування білінгвальних шкіл на рівні місцевої влади; «занурення» через мову в культурне середовище, спрямованість на утвердження принципів культуровідповідності і толерантності щодо різних народів і їх культур, збалансованість в опануванні обох мов, національно орієнтований зміст навчальних програм; структурування змісту навчання мов на основі використання потенціалу історії, географії та ін.; «європеїзація»

змісту з урахуванням контекстів національної і європейської історії тощо; проведення комбінованих занять з навчання мови і літератури, дидактичних дискусій, використання візуальних підказок, імерсія, методи формування техніки читання, когнітивні методи мовної підтримки тощо.

Уперше схарактеризовано ретроспективу розвитку білінгвальної освіти в середніх навчальних закладах Англії та Уельсу; з'ясовано основні чинники її становлення (утвердження мовної політики, орієнтованої на ґрунтовне опанування мігрантами англійською мовою; відкриття білінгвальних шкіл, розроблення нормативно-правової бази діяльності двомовних шкіл, залучення міжнародних організацій, кураторів освітніх проєктів, налагодження програм обміну вчителями й учнями з іншими країнами, створення керівних комітетів, централізована стандартизація навчання, запровадження програм мовного спрямування у підготовці вчителів-філологів тощо) та виокремлено основні періоди розвитку білінгвальної шкільної освіти в обраних країнах, що пов'язано з уніфікацією змісту, форм і методів вивчення двох мов у школах, удосконалення курикулуму.

Уточнено сутність базових понять дослідження «мовні контакти», «мовна взаємодія», «взаємовплив мов», «змішування мов», «схрещення мов», «іншомовний вплив», «типи білінгвальної освіти»; *обґрунтовано авторські* *дефініції* *понять* «білінгвізм», білінгвальна шкільна освіта».

Окреслено можливості використання прогресивного досвіду білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в Україні на різних рівнях – на концептуальному, законодавчо-нормативному, організаційно-педагогічному.

Уведено до наукового обігу невідомі та маловідомі факти, джерела й документи, які збагачують сучасні уявлення про білінгвальну освіту.

Подальшого розвитку набули положення про організацію шкільної освіти на засадах білінгвізму.

Практичне значення полягає в тому, що отримані у процесі наукового дослідження результати можуть бути використані з метою удосконалення змісту, організаційних форм, ресурсного забезпечення білінгвальної шкільної

освіти в Україні. Основні положення і висновки дослідження покладено в основу програми спецкурсу «Білінгвальна освіта Англії та Уельсу» для майбутніх педагогів різного фаху, переважно філологів, білінгвістів, учителів-україністів, учителів іноземних мов. Окремі результати дослідження, можуть бути використані при розробленні навчальних програм з педагогічної компаративістики, іноземної мови (за професійним спрямуванням), опрацюванні спільних освітніх проєктів, написанні навчальних і науково-методичних посібників, виконанні кваліфікаційних робіт на бакалаврському і магістерському рівнях. Деякі положення можуть доповнити тематику семінарських занять до курсів з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, методик викладання мов та ін.

Основні результати дисертації впроваджено в освітній процес Мукачівського державного університету (акт №445 від 11.03.2020 р.); Ужгородського національного університету (акт № 946/01/14 від 16.03.2020 р.); Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (акт №8 від 20.03.2020 р.); Громадської організації «Прості питання» (акт № 05/03/20 від 11.03.2020 р.); Громадської організації «Прості питання» (акт № 04-АІ від 16.03.2020 р.).

Особистий внесок здобувачки. У колективній монографії [1] авторкою підготовлено розділ, у якому схарактеризовано досвід білінгвальної освіти у прогресивних країнах та представлено аналіз змісту білінгвальних освітніх програм; у колективній монографії [2] – написано розділ, присвячений проблемі білінгвальної освіти як чинника полікультурного виховання в українському суспільстві; у тезах [10] – обґрунтовано теоретичні аспекти білінгвізму з урахуванням специфіки мовної взаємодії в сучасному суспільстві.; у тезах [11, 12] – окреслено потенціал інформаційних технологій в організації навчання іноземної мови студентів у процесі організації самостійної роботи та визначено можливості білінгвального навчання у розвитку комунікативної компетентності викладача.

Апробація результатів дослідження здійснена на міжнародних науково-практичних конференціях: «Психологія і педагогіка на сучасному етапі

розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Одеса, 2016); «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2017); «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanism» (Tbilisi, Georgia 2017); «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (Ужгород, 2017); «Гуманітарний та інноваційний ракурс професійної майстерності: пошук молодих учених» (Одеса, 2017); «Таврійські філологічні наукові читання» (Київ, 2018); «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, Lithuania 2018); annual conference on current foreign language teaching issues in higher education» (Kyiv, 2019); «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2019); «Управління в освіті» (Львів, 2019); «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2019); «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2020); «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2020).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 25 публікаціях (21 – одноосібна), серед яких: 2 колективні монографії; 3 статті у наукових фахових виданнях України (у тому числі 1 – у виданні, яке включено до міжнародних наукометричних баз даних); 4 статті у наукових періодичних зарубіжних і наукометричних виданнях (у тому числі у виданні країни, що входить до Європейського Союзу (Литва)); 1 методичні рекомендації; 15 публікацій у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (362 найменування, у тому числі 102 видання іноземною мовою). Загальний обсяг роботи – 282 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 200 сторінках. Робота містить 3 додатки, 3 таблиці, 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ АНГЛІЇ Й УЕЛЬСУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі розкрито теоретичні засади проблеми білінгвізму як міждисциплінарної категорії і соціокультурного феномену у контексті української і зарубіжної наукової думки; представлено теоретичний і практичний досвід розвитку білінгвальної шкільної освіти у зарубіжних країнах; схарактеризовано психолого-педагогічні засади білінгвальної шкільної освіти.

1.1. Білінгвізм як міждисциплінарна наукова категорія й соціокультурний феномен

В умовах світових глобалізаційних процесів, інтеграції народів у намаганні розв'язувати проблеми всесвітнього екологічного, політичного та культурного характеру гостро постає потреба забезпечення ефективного міжмовного спілкування. Не лише поглиблене вивчення цієї проблематики, а й взаємодія та взаємовплив контактуючих мов, формування і функціонування білінгвізму на сучасному етапі лінгвістичних досліджень є характерним у дослідженні особливостей функціонування мов, її комунікативних кодів, сучасної ситуаційності та варіативності. З кожним днем мовна ситуація, зокрема її типологія, все більше привертає до себе увагу низки вчених, які спрямовують наукові інтереси та зусилля на практичну побудову та планування мови.

Уперше термін «мовні контакти», запропонований А. Мартіне (A. Martineau, 2010), почали вживати в лінгвістиці після появи у 1953 р. фундаментальної праці В. Вайнрайха «Мовні контакти» (1979), що стала своєрідним підсумком численних і довготривалих дискусій навколо проблеми взаємодії мов. У сучасній мовознавчій літературі стосовно поняття «мовні контакти» існує низка синонімічних висловів: «мовна взаємодія», «взаємовплив мов», «змішування мов», «схрещення мов», «іншомовний вплив». Незважаючи,

на перший погляд, на синонімічність значень, кожен з цих висловів має певні семантичні відтінки.

Найбільш популярними термінологічними сполученнями в сучасній лінгвістиці є «мовна взаємодія» і «мовні контакти». Оскільки процес мовної взаємодії не можна розглядати відокремлено від культурних, історичних, етнічних, соціальних, психологічних та інших чинників, у тлумаченні термінів «мовна взаємодія» і «мовні контакти» немає одностайності. Йдеться про їх синонімічність, або ж відмінність у значенні. З цього приводу відомий вітчизняний мовознавець М. Кочерган (2010) зазначає, що «мовні контакти мають місце: у разі загарбання території та поневолення корінного етносу; коли на одній території мирно співіснує різномовне населення; коли населення вступає в різноманітні (економічні, торговельні, культурні та інші) стосунки з населенням іншої країни; коли засвоюється інша мова в процесі шкільного навчання» (2010, с. 187). Інший знаний вчений-лінгвіст, Ю. Жлуктенко (1966) класифікує мовні контакти на: 1) безпосередні й опосередковані; 2) між спорідненими і неспорідненими мовами; 3) з одnobічним і обопільним впливом; 4) маргінальні (на суміжних територіях); 5) внутрішньорегіональні (на одній і тій самій території); 6) казуальні і перманентні (перманентні – свідчать про тісні міжмовні зв'язки, засновані на постійному і тривалому спілкуванні носіїв різних мов: вони мають значний вплив на розвиток контактуючих мов; казуальні – це тимчасові або випадкові зв'язки, для яких характерна дуже слабка інтенсивність мовної взаємодії); 7) природні (безпосереднє спілкування); 8) штучні (навчання у школі) (Там само, с. 75).

Висування на передній план проблем синхронного опису явищ мовних контактів у значній мірі зумовлене поширеністю дво- і багатомовності в сучасному суспільстві й виникненням різноманітних ситуацій, що охоплюють різні ступені міжмовної взаємодії. У цьому сенсі можна говорити про Англійський термін «*code-switching*» – «кодове перемикання або перемикання кодів». Хоча перші наукові праці з дослідження процесу перемикання кодів, з'явилися в Англійській лінгвістичній літературі середини 70-х рр. ХХ ст.,

проте саме на це явище, ще без використання зазначеного вище терміну, одним із перших звернув увагу Р. Якобсон (1978), який писав: «Слово або фразеологічний зворот (інакше кажучи: одиницю коду більш високого рівня) можна повністю інтерпретувати лише через еквівалентну комбінацію кодових одиниць, тобто через повідомлення, що належить до цієї одиниці» (Там само). Таким чином, перемикання кодів – це перехід у процесі мовного спілкування з однієї мови, діалекту, стилю на інший залежно від умов комунікації. Щоб здійснити процес перемикання коду, між мовами повинен відбуватися безпосередній контакт.

Розвиток і розширення міжрегіональних і міжнаціональних контактів, інтенсивна міграція, взаємодія місцевих та офіційних мов в колишніх колоніальних країнах, сучасні інтеграційні процеси – ці й інші чинники зумовлюють зростання мовних контактів і, як наслідок, – розширення сфери взаємодії мовних кодів.

У свій час термін «змішування мов» критикував академік Л. Щерба (2004), оскільки він породжував уявлення, що така мова є результатом змішування двох мов у рівних пропорціях та запропонував нову назву – «взаємний вплив мов». Отже, мовні контакти тісно пов'язані з двомовністю. Вони відбуваються при спілкуванні носіїв різними мовами, що і є одним із найпотужніших чинників зовнішнього впливу на розвиток мови в цілому. Тут відбувається не лише просте запозичення, а глибоке мовне перетворення, утворення споріднених мов і навіть асиміляція, тобто фактичне витіснення однією мовою іншої. Всі ці процеси в тій чи іншій мірі залежать як безпосередньо від носіїв мови, їх культурного, політичного чи економічного розвитку, так й особистих якостей характеру кожного окремого індивіда. Найсильнішого впливу зазнає мова за умови контакту зі спорідненою мовою. Маючи суттєві структурні мовленнєві розбіжності, вона зменшує ймовірність зазнавати такого впливу, але і впливати на іншу мову у неї теж можливість є досить незначною.

Такі зрушення зумовлені контактами, пов'язані з білінгвізмом

(двомовністю), який і є результатом мовних контактів. Зовнішні чинники не лише спричиняють запозичення на рівні мовних структур, а й викликають ці зміни, що мають місце при визначені вагомості мови тієї чи іншої мови. Відомо, що кожна загальноприйнята у світі мова, утворилася на основі певної її прамови. Звідси і впливає спорідненість мов, за якої класифікуються усі мови світу. Тобто спорідненість мов – це певна структурна подібність, обґрунтована їх походженням від спільного джерела. Також існує таке поняття, як «близькоспоріднені мови», під якими розуміються при поверхневому огляді близькі між собою мови, а при ґрунтовному аналізі порівняльно-історичного методу з'ясовується суттєва розбіжність між ними. Адже кожна мова, навіть структурно подібна, має свою систему.

Інтерес до наукового дослідження білінгвізму виник наприкінці ХІХ ст. і був пов'язаний з розвитком лінгвістики та суміжних наук. Основи наукової розробки лінгвістичних проблем білінгвізму закладені в фундаментальних працях відомих учених – І. Бодуена де Куртене (1863), В. Вайнрайха (W. Weinrayh, 1972), С. Едвіна (S. Edwin, 1964), А. Мартіне (A. Martineau, 2010), А. Майе (A. Maye, 1990), Ч. Осгуда (Ch. Osgood, 1964), , Е. Хаугена (E. Haugen, 1972), Г. Шухардта (G. Shuhardt, 1980), Л. Щерби (2004) та ін. Вчені розглядали білінгвізм, по-перше, як суто лінгвістичний аспект, пов'язаний з аналізом співвідношення структур і структурних елементів двох мов, їх взаємовпливу, взаємодії та взаємопроникнення на різних рівнях, розділах будови мови: фонологічному, морфологічному, синтаксичному, лексико-семантичному та стилістичному, а по-друге, як психологічний аспект, що відображає специфіку мовних психофізіологічних механізмів людини, котра використовує в спілкуванні дві мовні системи; по-третє, як соціолінгвістичний аспект, що актуалізує проблеми мовної політики і мовного будівництва, а також розкриває логіку розвитку мовознавства, яке долає обмеженість й ізоляціонізм структурної лінгвістики.

Масове явище двомовності, як пояснює більшість закордонних лінгвістів, вважається перехідним етапом у процесі асиміляції мови, тобто

витіснення однієї мови іншою. Аргументовано, що при наведеному контакті двох мов одна з них постійно намагається домінувати, а інша – стає підпорядкованою. Як зазначає польський дослідник Є. Велюнський (2011): «Немає двомовних народів так, як немає дитини, у якої було б дві біологічні матері. Раніше існування явища двомовності означало, що один народ асимілює інший ... Існування цього явища в наш час не може означати нічого іншого і, звичайно, нічого іншого не означає: мета залишається тією ж, засоби її досягнення інші, у цьому вся різниця...» (Каращук, 2000, с. 25). Однак, якщо друга мова починає використовувати усі функції рідної, згодом вона її повністю замінює і двомовна особа стає одномовною. Таку небезпеку може нести у собі білінгвізм, адже асиметрична масова двомовність, як наслідок, не лише має ознаки зовнішнього звуження сфер використання рідної мови, активно підтримує процес змішування мов, а й підриває їй коріння зі середини, створюючи підґрунтя для внутрішніх незлагод, розбіжностей, суперечностей.

Стрімке поширення двомовності в країні свідчить про наявні ознаки нестійкої рівноваги в суспільстві, що може спричинити перехід на одномовність домінуючої мови, або навіть до поділу держави за мовними ознаками та пріоритетами. Як приклад можна навести мовну ситуацію на сході Канади, де внаслідок проведеного референдуму в франкомовній провінції Квебек мовний конфлікт викликав занепокоєння в США у зв'язку, за аналогією, із домінуванням іспанської мови на півдні цієї країни. Намагаючись попередити загрозу автономізації франкомовної провінції й навіть відділення від Канади представник США Н. Гінґріч застеріг: «Дуже небезпечно дозволяти, аби двомовність і надалі поширювалась. Ми повинні наполягати на тому, що Англійська є нашою спільною мовою. Це те, що об'єднує нас» (Куць, Заблоцький, 2007, с. 6).

На думку В. Авроніна, «двомовність має місце тоді, коли колектив крім рідної мови, володіє ще будь-якою, здатною виконувати ті ж функції, що і рідна. Найчастіше ці функції розділяються між мовами, але важливим є те, що за рівнем володіння вони обидві здатні виконувати в певному колективі ті самі

функції, а це є можливим за умов відсутності значної різниці у ступені володіння й активності користування обома мовами. Тож двомовність починається тоді, коли ступінь володіння другою мовою наближений до ступеня володіння першою» (Авронин, 1972, с. 51).

Історичний розвиток білінгвізму свідчить, що двомовність є далеко не новим явищем в житті країн і народів. Заслуговує на увагу той факт, що деяким двомовним словникам, які знайдені археологами й опрацьовані етнографами, близько 4000 років (Вайнарах, У., 1979, с. 3), а французький дослідник В. Маккі (W. Maskey, 1976) виділив основні історичні причини формування соціальної двомовності в Європі: експансія (поширення латини); уніфікація, що лежить в основі утворення європейських держав; постколоніальні ситуації; імміграція; космополітизм.

Слід зауважити, що «білінгвізм», як науковий термін, вперше виник у першій чверті ХХ ст., а в 1918 р. Б. Майє визначив його як «ознаку використання двох мов» (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1999, 1133). Згідно з «Історичним словником французької мови» («*Dictionnaire historique de la langue française*», 1999), прикметник «*bilingue*» був запозичений у ХІІІ ст. з латинської мови – «*bilinguis*» (двома мовами). В «Енциклопедичному словнику французької мови» (*Dictionnaire encyclopédique de la langue française*, 1998), білінгвізм трактується як «ознака людини, народу, що розмовляє двома мовами» (*Dictionnaire encyclopédique de la langue française. Italie: Hachette-spadern-adagr*, 1998, 135).

Повертаючись до історії розвитку білінгвізму, слід наголосити, що міжмовну та міжкультурну комунікацію налагоджували передовсім із метою досягнення культурних зв'язків. Здатність розуміти один одного зумовила значний внесок у розвиток культури, економіки, різних наукових знань та мови в цілому. Основна роль в таких комунікативних процесах належала білінгву – людині-посереднику, яка вільно володіла двома мовами і забезпечувала міжкультурну комунікацію. Для цього важливими були не лише знання мови, а й культури, менталітету, звичок представників мовного середовища. Численні

історичні факти свідчать про економічні, політичні, культурні, військові, наукові стосунки людей, які призвели до впливу одних мов на інші.

Ідея багатомовності, полілінгвізму (за Я. Каменським – «поліглотії»), має глибоке історичне минуле. Відомо, що в епоху Просвітництва популярним було розмовляти кількома мовами. Видатний педагог Я. Коменський (1899), автор «Великої дидактики», свого часу багато уваги приділяв вивченню мов. Якщо притримуватися його лінгвістичної концепції, грамотна особа має знати кілька мов, рідну мову «для приватного життя», мову народів-сусідів – «для взаємовідносин», латинську – для «читання книг наукового змісту», а також додаткові – «для філософів і лікарів – грецька й арабська мови, для богословів – грецька і єврейська». З його слів «вивчати з однаковою старанністю» потрібно рідну та латинську мови (Коменський, 1989).

Науковий і художній білінгвізм набув популярності в XVI – XVIII ст., коли більшість письменників писали твори кількома мовами задля розширення кола своїх читачів (Герд, 2005). Упродовж історії інтерес до мови, й особливо до двомовного явища – «білінгвізму» – невпинно зростає. Учені розуміли, що мова є опорою міцного суспільства, тому постала необхідність створення цілісної теорії двомовності й узагальнення існуючих на той час концепцій .

Як наукова проблема «білінгвізм» почав своє формування наприкінці XIX ст. Саме з розвитком лінгвістики, теорії мовознавства вчені почали розглядати білінгвізм як предмет наукової теорії. Тут варто зазначити, що у цей період велика кількість педагогів, психологів, лінгвістів висловлювали негативне ставлення до білінгвізму. Серед них можна виділити С. Лорі (Lori, 1893), який визнавав негативний вплив багатомовності на інтелектуальний і духовний розвиток дитини; доводив, що цей феномен «вдвоє їх зменшує» (Локшина, 2001, с. 32).

Однак найактивніші дослідження проблем білінгвізму розпочалися в 30–50-х рр. XX ст. і тривала впродовж століття завдяки зусиллям представників французької соціолінгвістичної школи (Ф. Брюно (1909), Ш. Баллі (1932), Ж. Вандрієс (1921), А. Доз (1942), А. Мейє (1859), Ф. де

Соссюр (1977), А. Сеше (2003) та ін.), американської школи мовознавства (В. Д. Уїтні (1867), В. Лабов (1994), Д. Хаймс (1972)), Празької лінгвістичної школи (В. Матезіус (1964), Б. Гавранек (1967), Й. Вахк (1964)). У радянський період дослідженнями у царині мовознавства, у т.ч. двомовності, плідно займалися О. Ахманова (1996), І. Бодуен де Куртене (1963), В. Виноградов (1963), В. Жирмунський (1936), Ю. Жлуктенко (1996), М. Ісаєв (2008), М. Кочерган (2010), Б. Ларин (1975), М. Марра (), Л. Масенко (2004), О. Потебня (1989), В. Русанівський (1971), С. Семчинський (1988), К. Ханазаров (1972), О. Шахматов (1911), Л. Щерба (2004), Л. Якубинський (1986) та ін.

Поряд з терміном «білінгвізм» і «двомовність» популярними поняттями стають і залишаються – «багатомовність» та «полілінгвізм». Дотепер існує низка суб'єктивних й об'єктивних причин розбіжності трактування цих понять. До суб'єктивних причин можна віднести ідеологічну або політичну упередженість. З цього приводу К. Ханазаров (1972) писав, що «ставлення до мови – це своєрідна політика, а до тих кого вважають двомовними – теж політика» (с. 120).

На розкриття сутності феномену «білінгвізм» визначальний вплив мала наукова праця Ф. Грожана (Grosjean, 1982) «Життя з двома мовами», опублікована на початку 80-х рр. ХХ ст. В ній теоретично обґрунтовано й доведено на численних фактах раніше помилкове ставлення до людей-білінгвів як до таких, що володіють дефіцитом мовних знань, умінь і навичок. Цей дослідник спростував ототожнену проблему багатомовності, яка супроводжувалася негативними наслідками через контакт декількох мов, а також підкреслив необхідність вивчення спочатку рідної мови. Науковець запропонував своєрідний підхід, порівнявши двомовну особистість зі спортсменом, який водночас успішно виконує завдання у двох різних видах спорту. Він наголошував на важливій ролі рідної мови при позитивному принципі зіставлення мов, вважав її основою для аналогії й усунення інтерференції.

Натхненним послідовником ідей Ф. Грожана (1982) стали В. Кук і М. Ньюсон (Cook, Newson, 2007) які розвинули ідею когнітивного розвитку багатомовної особистості, якій притаманний значно вищий рівень інтелекту, ширше світобачення і багатий досвід спілкування. Вчені у праці «Універсальна граматика Хомського» підкреслили унікальні форми мовної компетентності, запропонували своєрідний холистичний підхід до білінгвальної освіти, а багатомовну комунікативну компетентність розуміли як складну систему, що постійно змінюється внаслідок низки діючих чинників (Cook, Newson, 2007). Дж. Каммінз (Cummins, 1978) дослідив взаємозалежність рівнів опанування мовами та когнітивного розвитку тих, хто вивчає мови. Беручи до уваги «гіпотезу взаємозалежності» (interdependence hypothesis), вчений довів здатність двомовної особи успішно переносити та використовувати у другій мові набуті навички, сформовані першою мовою (Cummins, 1978).

Аналіз наукової літератури з мовознавства показав, що більшість учених під білінгвізмом розглядають володіння двома мовами в межах однієї мовної спільноти. Загальноприйняте визначення двомовності запропонував американський лінгвіст В. Вайнрайх (1979), лаконічно визначивши двомовність як практику поперемінного використання двох мов. У словниках лінгвістичних термінів О. Ахманової (1966) та Д. Розенталь (1985) і М. Теленкової (1985), білінгвізм визначається як рівноправне вільне володіння двома мовами на однаковому рівні в різних мовних ситуаціях. До вчених, котрі вважають мінімальний рівень володіння іноземними мовами білінгвізмом, належать Р. Дієболд (Diebold, 1961), В. Розенцвейг (1972) і К. Хакута (Hakuta, 1986). Інші вчені, передовсім відомий американський лінгвіст Л. Блумфілд (Bloomfield, 1968), їм суперечать, дотримуючись думки, що двомовність – це вільне володіння двома або декількома мовами. Однак представники цих двох концепцій погоджуються з фактом одночасного знання в тій чи іншій мірі декількох мов.

На сьогодні існує низка інтерпретацій поняття «білінгвізму», оскільки вчені розрізняють різний ступінь одночасного володіння мовами. Деякі

дослідники (Т. Бертагаєв (1972), Л. Блумфілд (Bloomfield, 1968), С. Волтерс (Walters, 2005) стверджують, що термін «білінгвізм» можна використовувати тоді, коли людина володіє другою мовою на рівні, наближеному до основної, рідної. Подібної думки дотримується В. Аврорін, вважаючи, що «двомовність слід визначати як однаково вільне володіння двома мовами. Інакше кажучи, двомовність починається тоді, коли ступінь знання другої мови впритул наближається до ступеня знання першої» (Аврорин, 1972, с. 50). Концепція О. Леонт'єва (2005) полягає в тому, що білінгви мають вміти здійснювати мовну діяльність, користуючись мовними засобами не лише однієї мови, а двох, залежно від соціального середовища, мети спілкування, поінформованості про співрозмовника тощо.

Окремі вчені-лінгвісти вважають, що білінгвізм має місце тоді, коли мовець абсолютно досконало володіє двома системами мов, і в нього не існує межі між рідною та набутою мовами. Такий рівень вони називають досконалою двомовністю (Анафієва, 2010; Верещагин, 1969; Имадедзе, 1979). Натомість В. Ярцева (1969, с. 24) говорить лише про «здатність окремого індивіда або народу в цілому або його частини спілкуватися на двох мовах», тобто порозумітися на побутовому рівні. До необов'язковості рівнозначного володіння мовами схиляється А. Супрун (1971), розуміючи двомовність як «можливість володіння носієм однієї мови іншою мовою в різній мірі, а отже і можливість двомовності різних ступенів» (Там само, с. 12). Загалом лінгвісти вважають, що двомовність має місце тоді, коли мовець в стані висловити свої думки, а також зрозуміти надану йому інформацію на двох мовах.

Видатний український мовознавець О. Потебня (1989) багато уваги приділив глибокому вивченню проблеми двомовності. Він писав, що знання двох мов у дуже ранньому віці не передбачає володіння двома системами зображення та повідомлення одного й того ж кола думок. Однак, на думку вітчизняного вченого, знання двох мов «роздвоює свідомість, утруднює досягнення цілісності світогляду, заважає науковій абстракції» (Там само, с. 61).

З критикою вчення О. Потебні виступив академік І. Білодід (1960) у статті «Твір О.О. Потебні «Язык и народность» у світлі сучасності», де вчений акцентує увагу на тому, що знання кількох мов роздвоює думку та призводить до «пониження рівня мислі»; навчання двох мов порівнює з грою на кількох музичних інструментах, коли дитина намагається оволодіти ними одночасно. Він вважав, що чужу мову потрібно вивчати особливо тоді, коли це є життєво необхідною потребою (Білодід, 1960). Натомість В. Вітвицький (2007) однозначно підтримав О. Потебню у статті «Мовам підвладний кожен вік», зазначаючи, що «психологи рекомендують починати вивчати іноземну мову у віці, коли систему рідної мови дитина вже досить добре засвоїла, а до нової мови ставиться свідомо» (Там само, с. 4).

Позитивно висвітлює концепцію О. Потебні у монографії «Олександр Потебні як філософ» Ю. Вільчинський (1995). Різнобічно аналізуючи праці О. Потебні в досить стислому контексті, беручи до уваги його філософські погляди та нав'язуючи його думку про двомовність, він оприлюднив роздуми вченого про шкідливість двомовності. Концепцію О. Потебні, зазначає Л. Булаховський (1975), можна назвати однією з оригінальніших, а з погляду соціальних і психологічних особливостей, навіть змістовною, а ідею роздвоєння свідомості доцільно вважати доведеною. Вчений підкреслює першочергове значення мови первинної, тобто рідної, якій належить важливе місце в процесі розвитку двомовності чи багатомовності. Вона і є підґрунтям подальшого всебічного розвитку особистості в цілому, а також формує вплив на прогрес такого феномену як двомовність (1975).

Розглядаючи поставлену проблему, без сумніву, ми повинні визнати той факт, що володіння двома мовами збагачує людину, доповнює її культуру та дає можливість спілкування з іноземними представниками їх рідною мовою, що є важливим чинником реалізації державної політики. Кожна нація потребує білінгвів як міжкультурних посередників. Проте, тотальне поширення білінгвізму несе характерну загрозу її своєрідності й руйнує основи духовної цінності. Як вдосконалювати двомовність, збагачуючи власний рівень інтелекту

і не ставити під загрозу існування рідної мови – проблема, яка нині широко обговорюється і різними можливими способами активно вирішується в Україні.

Вплив багатомовності на розвиток індивіда у ХХІ ст. залишається предметом активних дискусій науковців у цій галузі. Впродовж тривалого періоду в історії мовознавства, білінгвізм ставав актуальним в Європі та світі через потребу людей у спілкуванні та взаєморозумінні, збереження материнської мови і необхідності чіткого визначення його впливу на когнітивний розвиток, сформованість міжкультурної компетентності людини. Білінгвізм нині набуває особливої актуальності як спосіб розв'язання проблеми збереження і розвитку зникаючих мов. Нові інформаційні та комунікативні технології при вивченні іноземної мови щоденно впроваджуються в сучасне і швидко прогресуюче суспільство, вносячи кардинальні зміни в щоденне мовлення. Лексико-лінгвістичні особливості тієї чи іншої мови стають нормою як окремо взятої мови, невпинно вивчають фахівці в цих сферах чи культурах. Мову використовують як засіб спілкування між людьми, формує їх соціокультурне та міжкультурне життя, служить засобом спілкування в соціально-побутовій та професійній сферах. Звідси, доцільно виокремити позитивні аспекти білінгвізму стосовно соціального функціонування людини:

по-перше, людина, яка володіє двома мовами, є більш пристосованою і мобільною, їй доступно більше інформації для орієнтації та ухвалення рішень, тому білінгви винахідливіші і легше знаходять шляхи розв'язання проблем, ніж монолінгви;

по-друге, білінгви мають більше можливостей для встановлення безпосередніх комунікативних контактів із носіями і однієї, і другої мови;

по-третє, білінгви більше, порівняно з монолінгвами, захищені в ситуаціях етнічного різноманіття й соціальної невизначеності (Авронин, 1972, с. 18).

На сьогодні питання білінгвізму залишається науковою проблемою, яку намагаються всебічно висвітлити, обґрунтувати це явище і розкрити лінгвістичні недоліки та соціальні небезпеки. Доцільність розглядати

«білінгвізм» у широкому та вузькому розумінні обґрунтовують відомі французькі дослідники К. Ажеж (Hagège, 1996) і А. Льетті (Lietti, 1994). «Білінгвізм» у широкому розумінні цього слова – це здатність до комунікації двома мовними способами активним (мовлення та письмо) або пасивним (аудіювання і читання). У вузькому сенсі – це порівняно вільне володіння двома мовами, що є результатом засвоєння цих мов у природних умовах, тобто внаслідок перебування людини в двомовному середовищі. Ці дефініції не уточнюють повною мірою, які знання необхідні для того, щоб бути «білінгвом». Якщо мова йде про школярів чи студентів, то їхні поверхневі знання декількох мов розглядаються радше як недолік, ніж як здобуток. Аналогічно, це стосується туристів, які здатні використовувати лише окремі вирази іноземною мовою або науковця, що володіє лише певними іншомовними термінами у галузі своїх наукових інтересів. У цьому випадку мова не йде про їхній білінгвізм.

На думку дослідників, не можна розглядати як білінгва особу, котра здатна висловити одне-єдине прохання іноземною мовою. «Бути справжнім білінгвом – стверджує К. Ажеж, – це вміти розмовляти, розуміти, читати і писати двома мовами з однаковою легкістю» (Hagege, 1996, с. 218). Інший погляд висловлює Е. Деши (Deshaays, 1990): «Білінгвізм починається з моменту, коли індивід здатний порозумітися двома різними мовами» (Там само, с. 28).

На думку А. Льетті (1994), «великий страх оточує білінгвізм. Багато людей впевнені, що він формує особу неповносправну, психологічну посередність (Там само, с. 67). Одностайні з його твердженням й інші дослідники, зокрема К. Гельо (Hélot, 2007), А. Табуре-Келлер (Tabouret-Keller, 2003), Ф. Гадет (Gadet, 2003); Дж. А. Фішман (Fishman, 2003), вважають, що «білінгвізм мас» стосується етнічних груп, які, перебуваючи у певному середовищі, змушені ставати білінгвами для того, щоб вижити. Обидва типи білінгвізму, на думку цих дослідників, перебувають у соціальному й ідеологічному антагонізмі, а соціальна різниця між мовами часто викликає протистояння навіть у сімейному колі. Тому науковці вводять термін «конфлікт

мов», який неминуче призводить до конфліктів в момент вступу дитини до школи. Водночас дослідники наголошують, що відомі випадки, коли друга мова у шкільному середовищі домінувала над рідною мовою дитини, що робило білінгва монолінгвом (Helot, 2007, с. 43).

Отже, аналіз спеціальної літератури дозволив нам, з одного боку, виділити декілька підходів до визначення поняття білінгвізм: 1) лінгвістичний, що складається з когнітивного (з погляду володіння мовами) та функціонального (з погляду функцій мови) підходів; 2) соціологічний (щодо вживання мов); 3) психологічний (за ступенем ідентифікації індивіда з тією чи іншою культурою), а з іншого – зробити висновок про відсутність цілісного розуміння білінгвізму як різнобічного міждисциплінарного феномену. Пошук такого розуміння спонукав нас до подальшого дослідження різних аспектів білінгвізму, а також вивчення його типологічних ознак.

Спробу розробити ґрунтовну класифікацію типів білінгвізму, що спирається на міждисциплінарний синтез різних наук (лінгвістика, соціолінгвістика, психологія, методика) зробив Г. Бетенс-Бердсмор (Baetens-Beardsmore, 1982), який виділив понад 30 типів білінгвізму, а саме: набутий (achieved), супутній (additive), прогресуючий (ascendent), приписуваний (ascribed), асиметричний (asymmetrical), збалансований (balanced), складний (compound), послідовний (consecutive), координативний (coordinate), діагональний (diagonal), ранній (early), функціональний (functional), горизонтальний (horisontal), зароджувальний (incipient), індивідуальний (individual), дитячий (infant), пізній (late), пасивний (passive), абсолютний (perfect), продуктивний (productive), рецетивний (receptive), регресивний (recessive), залишковий (residual), побічний (secondary), напівбілінгвізм (semi-bilingualism), колективний (societal), субординативний (subordinate), зникаючий (subtractive), послідовний (successive), симетричний (symmetrical), істинний (true), вертикальний (vertical) (Baetens-Beardsmore, 1982).

Інший дослідник у галузі лінгвістики Т. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1982) виділяє чотири типи сутнісних характеристик білінгвізму, які

виступають його критеріями з погляду різних наукових знань: 1) у лінгвістиці – це компетентність (competence); 2) у психолінгвістиці – походження (origin); 3) у соціології – соціальна функція (function); 4) у психології – установки (attitudes) (Там само). В. Ламберт (Lambert, 1984), вивчаючи методи вимірювання лінгвістичної доміантності та зіставляючи ці результати з особистісними властивостями білінгва, розрізняє врівноважену (рівень володіння обома мовами приблизно однаковий) та доміантну (в знанні однієї з мов фіксується суттєва різниця) форми білінгвізму. Ці форми білінгвізму він розглядає як стадії оволодіння другою мовою і як генетичний аспект оцінки другої мови (Lambert, 1984, с. 235).

Групування за ступенем володіння другою мовою на врівноважених і доміантних білінгвів виявилось недостатнім для розуміння механізмів двомовності. Цим була зумовлена необхідність створення додаткової класифікації, яка в операційному сенсі була б досконалішою й ефективнішою. Її запропонували Дж. Макнамара (Macnamara, 1967), Н. Маш (Masch, 1993), В. Маккі (Maskey, 1976), Е. Офтен (Oftan, 1993) й ін., обґрунтувавши основний показник у класифікації співвідношення мовних систем у білінгвів, що відображається в різних формах: автономному співіснуванні мовних систем, взаємному накладанні та супідрядності. Звідси, вони виокремили такі види білінгвізму: координований (коли індивід оволодіває двома мовами в різних емоційних, культурних контекстах, наприклад, вдома і в школі); поєднаний (коли в свідомості білінгва виникає єдиний семантичний ряд, що має різні варіанти кодування в різних мовах); субординативний (коли вираз другою мовою є калькою мовного коду, що виражає певне значення в першій мові).

Відома грузинська вчена у галузі психолінгвістики Н. Імедадзе (1979) здійснила експериментальне дослідження проблеми оволодіння та володіння другою мовою. За її класифікацією йдеться про поєднаний білінгвізм з володінням мовами, що наближається до монолінгвізму та не інтерферує з автономним породженням висловлювань. Такий підтип білінгвізму, на її думку, розвивається під час одночасного початку систематичного вивчення другої

мови і практичного спілкування нею або під час паралельного оволодіння обома мовами з дотриманням принципу ізоляції мовних ситуацій. Запропонована нею класифікація суттєво доповнила розроблені раніше типології, бо Н. Імедадзе розглядала координований і суміщений білінгвізм: «а) не у вигляді стабільної моделі залежності між мовами, а як ступені формування білінгвізму; б) не у вигляді дихотомії взаємовиключних типів, а як два полюси єдиного континууму; в) не у вигляді зафіксованих різних форм співіснування систем значень двох мов, а як диференційовану в різній мірі функціональну організацію двох цілісних систем білінгва, що поширюється на всі рівні мови» (Имедадзе, 1979, с. 135).

Українські дослідники також пропонують різні класифікаційні ознаки та типи білінгвізму. Так, у словнику соціолінгвістичних термінів В. Михальченко радить розрізняти «активний білінгвізм», який передбачає володіння другою мовою у письмовій та усній формах і «пасивний білінгвізм», при якому білінгв володіє навиками розуміння і читання (Михальченко, 2006, с. 22). В енциклопедії «Українська мова» обґрунтовується термін «білінгвізм письменника», який полягає у «використанні в літературно-художній практиці письменника двох мов як засобів творчого самовираження» (Енциклопедія «Українська мова», с. 50). Поняття «повноцінного білінгва», яке наводить В. Труб (2000), стосується окремої унікальної людини, яка блискавично реагує на кожну зміну комунікативної ситуації.

Отже, ґрунтовний аналіз різних підходів до розкриття сутності двомовності, зумовлений специфічними особливостями різних наукових галузей (лінгвістики, психолінгвістики, психології, педагогіки, соціології), дозволив з'ясувати, що білінгвізм як багатовимірний, багатоаспектний та багатофакторний феномен, що передбачає співіснування, взаємовплив і взаємодію двох мов у природному або штучно створеному двомовному середовищі, в якому окремі індивіди та соціальні групи володіють цими мовами на однаковому або різних рівнях.

Кожному типу білінгвізму, залежно від віку людини, властиві певні

когнітивні, соціальні та лінгвістичні особливості, а отже, слід розрізняти білінгвізм «ранній», що має місце у сім'ї у ранньому віці дитини, та «пізній», який відноситься до шкільного віку. «Ранньому» білінгвізму Л. Дабен (Dabène, 1994) надає перевагу, стверджуючи, що білінгвізм у сімейному середовищі зумовлений контекстуально і носить конкретний характер; натомість, у школі, головним чином, він є засобом навчання і має абстрактний характер. Д. Гру (Groux, 1996) і Л. Порчер (Porcher, 1996) вважали, що дитина є білінгвом у змішаній сім'ї, якщо кожен із батьків розмовляє з нею рідною мовою. Цей білінгвізм дослідники називають «сімейним». Якщо ж дитина вивчає іноземну мову в шкільному середовищі з раннього віку, то йдеться про білінгвізм «інституційний» (Groux, Porcher, 1996, с. 16). Цієї ж думки дотримується А. Томатіс (Tomatis, 1991), зазначаючи, якщо у батьків різними є рідні мови, тому вони повинні звертатися до своєї дитини обома мовами. При цьому навіть немовля здатне вловити мовні відмінності. Білінгвізм, на думку дослідника, сприяє інтелектуальному розвитку дитини (Tomatis, 1991, с. 175).

Вагомий внесок у розроблення проблеми білінгвізму в Україні, дослідження його ролі для індивіда та суспільства здійснили О. Валігура (2008) Ю. Жлуктенко (1966), В. Іванишин та Я. Радевич-Винницький (2008), Л. Масенко (1999; 2004; 2010), Н. Шумарова (2000), Г. Яворська (2000) й ін. Так, на думку Л. Масенко, «слід розрізняти індивідуальний білінгвізм, який передбачає володіння і використання двох мов окремими індивідами одномовної спільноти, та масовий білінгвізм, спричинений, зазвичай, колоніальною залежністю країни. У підневільних умовах, окрім рідної мови, залежна мовна спільнота змушена вивчати ще одну мову та використовувати її для спілкування. Якщо друга мова поступово переймає всі функції рідної, виникає небезпека її зникнення. Це може нести загрозу нації» (Валігура, 2008, с. 38). Подібну думку висловлює Я. Радевич-Винницький, наголошуючи, що «найпоширенішим і водночас базовим видом співвикористання мов є двомовність (білінгвізм). Вона має здебільшого непаритетний характер, оскільки одна зі співвикористовуваних мов посідає сильніші позиції, має вищий

статус, престиж тощо» (Радевич-Винницький, 2008, с. 89).

Аналіз класифікаційних ознак й узагальнення різноманітних підходів до типології білінгвізму найбільш вдало, на наш погляд, вдало здійснив О. Ширін (2007) (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Підходи, класифікаційні ознаки, типологія білінгвізму
та їх стисла характеристика**

| Підходи | Ознаки | Автори | Типи білінгвізму | Коротка характеристика типів |
|----------------------|--|----------------------------------|----------------------------|---|
| Лінгвістичний | Ступінь володіння мовою | Bloomfeld Mackey Macnamara | Досконалий | Рівноправне й досконале володіння обома мовами |
| | | | Реальний | Нормативне володіння обома мовами і їх альтернативне використання |
| | | | Недосконалий | Мінімальна компетентність з одним з аспектів мови |
| | Співвідносність обох мовних механізмів між собою | Щерба, Ervin, Osgood | Чистий | Ізольоване функціонування мов |
| | | | Змішаний | Одночасне використання мов |
| | Пересічність лінгвістичних систем | Авронін Mackey Siguan | Координований (адекватний) | Повна відсутність розбіжностей або мінімальне розходження між ступенем володіння обома мовами |

Продовження таблиці 1.1

| | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|
| | | | Складний (неадекватний) | Мислення здійснюється переважно однією мовою, потім перекладається на іншу | |
| | Ступінь активності використання обох мов | Бертагаєв | Активний | Володіння другою мовою в її усній та письмовій формі | |
| | | | Пасивний | Часткове володіння другою мовою | |
| | Ступінь володіння нормами обох мов | Бертагаєв | Нормативний | Дотримання норм обох мов (граматичних, лексико-семантичних, фонетичних) | |
| | | | Одnobічно нормативний | Дотримання норм лише однієї з двох мов | |
| | | | Ненормативний | Користування другою мовою при частковому або повному порушенні норм | |
| | | | Двobічно ненормативний | Порушення норм як рідної, так і другої мови | |
| | Психолінгвістичний | Співвідношення: кількісне (ступінь володіння другою мовою): якісне (ступінь автономності використання другої мови) | Macnamara Lambert Crosby Nott | Урівноважений | Ступінь володіння обома мовами приблизно однакова |
| | | | | Домінантний | Істотна різниця в знанні та автономності використання обох мов |
| | | Співвідношення мовних систем у білінгва (автономне співіснування, взаємне накладення, супідрядність) | Імедадзе | Координований | Наявність у свідомості білінгва автономних семантичних рядів і відповідних кодів для кожної мови |
| Суміщений | | | | Єдиний семантичний ряд, що має різні варіанти кодування в різних мовах | |
| Субордина-тивний | | | | Відсутність самостійного механізму переробки смислових значень | |
| Час оволодіння другою мовою | | Ширін | Ранній | Передбачає формування менталітету білінгва | |
| | Пізній | | Створює передумови для формування менталітету білінгва | | |

Продовження таблиці 1.1

| | | | | |
|-----------------|--|---------------------|---|--|
| Психологічний | Психологічний механізм окремих дій | Верещагін Haugen | Рецептивний | Уміння розуміти мовні твори вторинної системи |
| | | | Репродуктивний | Уміння відтворювати (цитувати) прочитане і почуте |
| | | | Продуктивний | Уміння створювати мовні твори (творчий характер і свідомість мови) |
| | Спосіб зв'язку кожної мови з мисленням | Беляев Михайлов | Безпосередній | Здатність формулювати і висловлювати думки обома мовами |
| Опосередкований | | | Кодування і декодування думок, виражених рідною мовою | |
| Соціологічний | Співвіднесеність білінгва з певним мовним колективом | Верещагін | Індивідуальний | Належить до окремого індивіда |
| | | | Груповий | Належить до певної групи всередині мовної спільноти |
| | | | Масовий | Належить до всієї мовної спільноти в цілому |
| | Спосіб оволодіння мовами | Ширін | Природний | Наявність природного середовища, сумісність механізмів навчання першої та другої мови |
| | | | Штучний | Відсутність природного мовного середовища, активне цілеспрямований вплив на формування мовної компетентності |

Також погоджуємося з думкою О. Валігури (2009), яка, обґрунтовуючи засади створення узагальненої типології білінгвізму, доходить висновку, що «систематизована у формі типології білінгвізму множина його конкретних ознак здатна виконувати роль надійного теоретичного підґрунтя для формування цілого класу класифікацій вивчення феномену двомовності відповідно до обраного дослідником наукового підходу його пізнання» (Там само, с. 37).

У поданій вище узагальненій типології білінгвізму відсутній педагогічний аспект, вивчення якого вимагає попереднього обґрунтування ключової категорії дослідження – білінгвальна освіта. Цей феномен є системоутворювальною педагогічною характеристикою білінгвізму, оскільки всі його аспекти, як елементи єдиної цілісної системи, певною мірою залежать

від загального рівня освіченості людини-білінгва. Завдяки специфічним методам білінгвального навчання та міжкультурного виховання забезпечується можливість осягнення світу спеціальних знань засобами рідної та іноземної мов.

1.2. Теоретичні і практичні основи розвитку білінгвальної шкільної освіти у зарубіжних країнах.

Детально розглянувши білінгвізм як багатовимірний, багатоаспектний, багатофакторний міждисциплінарний феномен і визначивши його типологію, звернемося до теоретичного й практичного аналізу білінгвальної освіти у зарубіжних країнах.

У сучасній педагогіці донині відсутнє загальне тлумачення категорії «освіта», тому в більшості випадків вона розглядається у двох площинах – як процес і результат:

– виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто формування духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола (Гончаренко, 2001);

– організованого навчання і самостійного засвоєння знань, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей (Максимюк, 2005);

– педагогічно організованої і планомірної соціалізації людини, що здійснюється в її інтересах і/ або інтересах суспільства (Сігуан, Маккі, 1990);

– передачі молодому поколінню узагальненого досвіду, накопиченого людством (Малафійк, 2005).

Екстраполюючи визначені характеристики на поняття білінгвальної освіти, вважаємо що це процес і результат освоєння людиною зразків і цінностей національної та світової культури засобами рідної та іноземних мов, які виступають підґрунтям формування міжкультурної комунікативної компетенції, способом осягнення світу спеціальних знань, шляхом набуття культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів.

Для розуміння сутності, цілей, змісту та типології білінгвальної освіти вважаємо за необхідне розглянути існуючу освітню практику в розвинених країнах світу, досвід яких найбільш повно висвітлений у зарубіжній та вітчизняній науково-педагогічній літературі.

Аналіз літератури свідчить, що в період реформування американської освіти, з середини 60-х рр. XX ст. у державних школах було введено двомовне навчання для дітей з етнічних меншин. Офіційна дефініція, сформульована Департаментом освіти США, звучала таким чином: «білінгвальною освітою ... є використання двох мов ... як засобу навчання для однієї і тієї ж категорії учнів за допомогою спеціальної програми, що охоплює весь навчальний план, або його частину, включаючи заняття з історії та культури. Така програма покликана розвивати у дітей почуття власної гідності та гордості за причетність до обох культур» (U.S. Department of Education, 1995). Як видно з наведеного положення, акцент робився не лише на функціональне вивчення мов, а й на його культурний контекст, що робить можливою трактування білінгвальної освіти як бікультурної. Визнання школою етнічної культури дитини сприяло позитивній мотивації до навчання та створювало додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі школи. Водночас, основною метою білінгвальної освіти в США все ж є інтеграція етнічних меншин в панівне англійське середовище, при якому етнічна та мовна рівність швидше декларується, ніж реально досягається на практиці.

З цією метою в США розробили три види освітніх програм: 1) програми, які передбачають навчання на англійською мовою та викладання рідної мови як окремого шкільного предмета; 2) програми, що реалізують предметне навчання рідною мовою та викладання англійської мови; 3) програми, за якими навчання і викладання ведеться обома мовами (real bilingual programs). Насправді найбільшого поширення набули програми, спрямовані на формування іншомовної компетенції учнів, що призвело до витіснення рідної мови. Результати навчання за цими програмами оцінюються фахівцями набагато гірше, ніж результати імерсії (особливого виду відображення топологічних

мовних просторів один на одного). До негативних результатів і недоліків вони відносять: закріплення у дітей інтерференції при вивченні Англійської мови; запізнення в інтелектуального розвитку; слабку мотивацію до вивчення англійської мови і труднощі в її освоєнні внаслідок компактного проживання в національних громадах тощо (Baetens Beardsmore, 1990; Mackey, 1976). Аналіз літератури показує, що американська модель білінгвальної освіти ігнорує справжню двомовність, в ній відсутній паритет рідної та державної мов, що створює для дітей труднощі соціалізації, входження у соціум і гармонійний розвиток у ньому.

Більшою мірою принципи білінгвізму, засади плюралізму культур і міжкультурного виховання реалізуються в Канаді, де з цими ідеями пов'язують пошук т. зв. «канадської ідентичності». Незважаючи на те, що в Канаді на державному рівні існує паритет двох мовних груп («charter groups»), більшість канадського населення належить до англосовної групи і лише трохи більше двох відсотків спілкуються французькою (здебільшого у межах провінції Квебек). Тому для багатьох англосовних дітей основним шляхом освоєння французької мови є спеціально організоване навчання в школі, що, на думку В. Масемана (Masemann, 1985), інколи нагадує типове вивчення іноземної мови в закладах загальної середньої освіти інших країн.

Зважаючи на вище зазначене, з 60-х рр. ХХ ст. в цій країні були запроваджені імерсійні програми, описані в книзі «Канадський експеримент двомовного навчання у старших класах» (Barik, Swain, Gaudino, 1975) й реалізовані за наполяганням батьків-білінгвів в франкомовній провінції Квебек. Імерсійні програми стали головною особливістю експерименту з упровадження канадської моделі білінгвальної освіти, який здійснювався впродовж декількох десятиліть. На основі емпіричних даних був здійснений аналіз результатів експерименту та надані рекомендації щодо організації білінгвальної освіти, які використовуються й донині.

У більшості наукових джерел імерсія трактується як тривале занурення учнів в іншомовне середовище при винятковому або незначному використанні

рідної мови та розглядається як поняття ідентичне білінгвальному навчанню (Barik, Swain & Gaudino, 1975; Department of the Secretary of State of Canada, 1985; Horn, 1990; Wode, 1990; та ін.). Однак В. Масеман (Masemann, 1985) розуміє імерсію як процес «безкомпромісного занурення в чужорідний засіб, зокрема другу мову, невідому для учня» (Там само, с. 4). Натомість, подібну «безкомпромісність» відкидає Ф. Дженесі (Genesee, 1992), який розглядає імерсію як форму білінгвальної освіти, при якій учні, що говорять на мові більшості населення «частково навчаються засобами другої мови і частково – засобами першої» (Там само, с. 200). Виявлені нами відмінності в наведених вище визначеннях характеризують різні варіанти імерсії, що зустрічаються в освітній практиці канадських шкіл. Йдеться передовсім про «ранню» та «пізню», а також «тотальну» і «часткову» імерсії.

Рання імерсія розпочинається з дошкільного періоду або першого року навчання в школі та передбачає навчання усіх предметів другою мовою при збереженні природної комунікації рідною мовою з найближчим оточенням дитини у позаурочний час. Тотальна (або повна) імерсія передбачає вивчення всіх навчальних дисциплін іноземною мовою, натомість часткова – обмежується лише певним набором предметів, що вивчаються в білінгвальному режимі. Повертаючись до наведених вище визначень, можна констатувати, що В. Масеман (Masemann, 1985) описує тотальну, а Ф. Дженесі (Genesee, 1992), має на увазі часткову імерсію.

На відміну від північноамериканських моделей, в яких білінгвальна освіта не носить всеосяжного характеру, в низці європейських країн мова йде про білінгвальне і навіть трилінгвальне навчання, що охоплює широкі соціальні верстви. У багатьох європейських державах проблема білінгвальної освіти є складовою національної і мовної політики, а багатомовність закріплена на законодавчому рівні визнанням рівноправності всіх національних мов. До таких держав належать: Фінляндія, яка офіційно має дві державні мови – шведську та фінську, а також гарантує право національної меншини – лапландців отримувати початкову освіту рідною мовою; Австрія, яка гарантує

рівноправний розвиток хорватської і словенської мов у межах білінгвального (німецько-національного) континууму; Швейцарія, конституція якої офіційно проголошує німецьку, французьку, італійську та частково ретороманську мови, та Кіпр, який має дві державні мови – грецьку і турецьку; Румунія, яка створює умови для отримання угорською національною меншиною освіти всіх рівнів, включаючи вищий; Словаччина, де поряд із державною словацькою мовою офіційно визнаними мовами меншин є угорська, українська, німецька, циганська, чеська та польська.

У низці європейських країн (Німеччина, Швеція, Італія, Англія та ін.) існують розвинуті традиції білінгвальної освіти, зумовлені здебільшого значним припливом іммігрантів, незважаючи на те, що багатомовність в них не регулюється спеціальними законодавчими актами. Так, наприклад, незважаючи на те, що ситуація з білінгвальною освітою в Німеччині має якісну відмінність та своєрідність, в німецьких школах використовується як американський, так і канадський досвід. На думку науковців, США та Німеччину зближує наявність значної кількості мігрантів, а, отже, й постає проблема розроблення низки різнорівневих освітніх програм, що полегшують їх адаптацію до домінуючого мовного та культурного середовища. Стосовно Німеччини, то Е. Офтен (Often, 1993) вказує на подібність у німецьких і канадських школярів соціальних очікувань, пов'язаних з їхнім подальшими освітніми та професійними перспективами.

В Австрії практика білінгвальної освіти мала найбільш масовий характер як за історичними, так і за соціальними параметрами. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що вчені розділяють завдання, проблеми й особливості розвитку білінгвальної освіти в загальноосвітніх школах Австрії за трьома напрямками (2013):

1. Перший напрям – школи для дітей національних меншин, які є корінними жителями країни. Особливості розвитку: а) загальний соціокультурний контекст взаємовідносин національних меншини та мовної більшості суспільства; б) історична практика розв'язання прав національних

меншин у цьому регіоні; в) рівень вияву цінності освіти як громадської для конкретної нацменшини; г) наявність або відсутність нормативного врегулювання права на освіту рідною мовою для дітей меншини; д) розмаїття ставлення представників національних меншин до потреби у білінгвальній школі – від ігнорування двомовної освіти (навчання рідною мовою ускладнюватиме процес адаптації дитини) до позиції жорсткого захисту прав на двомовну освіту, де державна мова вивчається лише як загальноосвітній навчальний предмет.

Мета білінгвальної освіти для національних меншин є різною: визнання необхідності етнічної культури дитини; забезпечення різнобічного розвитку дитини засобами рідної та державної (другої) мови; створення полікультурного простору для розвитку діалогу та співробітництва представників різномовних етнічних груп; школа розглядається, по-перше, як важлива соціальна інституція, відповідальна за ретрансляцію (і таким чином, збереження) мови і культури національної меншини; по-друге, як засіб монокультурного виховання з акцентуванням уваги на збереження та розвиток цінностей і пріоритетів, які відстоює національна меншина.

2. Другий напрям – школи з поглибленим вивченням мов міжнаціонального спілкування (полікультурного діалогу). Характерними особливостями таких шкіл є: а) загальний соціокультурний контекст розвиненого постіндустріального суспільства; б) чітке і прозоре нормативно-правове забезпечення процесу розвитку білінгвальної освіти; в) високий рівень цінності освіти – державної та громадської, що виражається у державній політиці сприяння розвитку освіти усіх форм власності; г) соціальне середовище з розвиненими традиціями полікультурного діалогу, культивування толерантного ставлення до потреб і цінностей людей різних культур.

Метою шкіл полікультурного діалогу є підготовка учнів до життя в полікультурному суспільстві, формування готовності до розширення меж культурного простору; набуття досвіду самоактуалізації у полікультурному діалозі, співробітництві, конструюванні спільного ціннісного простору.

3. Третій напрям – школи для іммігрантів, характерними особливостями яких є: а) загальний соціокультурний контекст взаємин етнічних та релігійних груп іммігрантів із корінним населенням; б) історична практика політики держави щодо сприяння або обмеження припливу іммігрантів залежно від країни їх походження, релігійної приналежності, потенційного соціального чи професійного статусу; в) високий рівень особистої цінності білінгвальної освіти як такої, що гарантує більш успішну соціальну та професійну адаптацію у новому соціумі; г) наявність або відсутність нормативно-правового забезпечення прав дітей іммігрантів на отримання білінгвальної освіти. Особливості ставлення іммігрантів до білінгвальної школи й усвідомлення її необхідності для них зумовлюються відсутністю механізмів забезпечення власних потреб у новому середовищі, пріоритетом потреб у культурній адаптації над потребами збереження культурної ідентичності, а також тривалістю імміграційного процесу, що забезпечує наступність хвиль імміграції та передачу ними традицій, у тому числі і ставлення до білінгвальної школи.

Метою білінгвальної освіти для дітей іммігрантів є: прагнення до майбутньої соціальної адаптації (створення умов для професійного розвитку, самореалізації, тобто перевага надається німецькій мові); перспективи зворотної міграції (поєднуються можливості освоєння знань німецькою та рідною мовою дитини); соціальна ізоляція груп іммігрантів у межах певного регіону (цілеспрямоване обмеження вивчення державної мови та забезпечення можливостей розвитку дитини лише засобами другої мови).

Вельми своєрідною є мовна політика таких європейських держав, як Мальта та Ірландія, що в силу історичних обставин допустили витіснення рідної мови більш престижною, Англійською, яка для цих країн є основною мовою науково-технічного прогресу та бізнес-середовища.

Показовим у сенсі розвитку білінгвальної освіти є приклад Люксембургу. Зокрема, у статті «Багатомовна освіта в Європі: теорія і практика» зазначається, що всю шкільну систему цієї країни пронизує трилінгвальний дидактичний компонент, який передбачає вивчення (Baetens

Beardsmore, 1990, с. 121):

– на дошкільному етапі та в першому класі люксембурзької мови (розмовного варіанту німецької мови) як самостійного предмета і засобу навчання інших дисциплін;

– уведення на першому році навчання німецької мови з подальшим її використанням як засобу навчання до шостого класу включно;

– уведення на другому році навчання французької мови, яка витісняє на вищому щаблі німецьку мову та переймає на себе роль основного засобу навчання інших шкільних предметів.

Описаний вище варіант навчання отримав подальший розвиток у багатьох європейських закладах освіти, навчальні плани яких передбачають вивчення від трьох до дев'яти іноземних мов. У цьому випадку можна говорити про трансформацію білінгвальної освіти в полілінгвальну, а бікультурного виховання – в полікультурне.

Аналіз світового досвіду білінгвальної освіти свідчить про історично сформовані національні особливості цього освітнього феномену, який залежать від політичних, економічних і соціокультурних умов, які склалися в тій чи іншій країні. З урахуванням культурно-історичної специфіки педагогічних систем різних країн, ми виокремили таку важливу особливість білінгвальної освіти як поліваріантність змісту, оскільки в порівняльній педагогіці виділяється низка варіантів білінгвальної освіти, котрі відрізняються своїм цілепокладанням й особливостями форм і способів організації освітнього процесу. Вище зазначене свідчить, що до основних варіантів білінгвальної освіти належить: американський, канадський та європейський (хоча останній, будучи вкрай неоднорідним, інколи має кардинальні відмінності в меті, завданнях і способах реалізації).

Важливою сутнісною характеристикою білінгвальної освіти є її інституційне розмаїття, тобто умови організації вивчення другої мови в закладах освіти різного типу і рівня. До білінгвальних освітніх інституцій належать: європейські білінгвальні школи, школи з вивченням низки

навчальних предметів іноземною мовою, міжнародні та бікультурні школи, білінгвальні навчально-виховні комплекси, бікультурні контактні класи й ін. Характерною рисою, важливою ознакою цих шкіл є європеїзація змісту освіти, яка передбачає:

- ознайомлення з лінгвістичним, культурним розмаїттям європейського континенту, важливим внеском європейських культур у світову культурну спадщину;

- міждисциплінарне ознайомлення з політичним, соціально-економічним і культурним портретом Європейського Союзу;

- ціннісно-орієнтаційне збагачення уявлень учнів про підходи європейських країн до інтерпретації таких глобальних понять, як «світ», «якість життя», «європейські цінності», «європейська ідентичність», «міжкультурна толерантність», «демократія», «ліберальне суспільство» тощо;

- міждисциплінарний підхід й особливості організації освітнього процесу на різних рівнях освіти засобами рідної та іноземної мов;

- вивчення образів і стилів життя європейської та інших цивілізацій з дотриманням принципу «діалогу культур».

У багатьох європейських країнах найбільш популярними стали міжнародні білінгвальні школи та навчально-виховні комплекси, в яких поряд із культурологічним напрямом білінгвальної освіти актуальним стає предметний напрям, що передбачає освоєння учнями в білінгвальному режимі не лише лінгвокраєзнавчого і соціокультурного змісту, а й змісту таких шкільних предметів, як математика, фізика, біологія, географія й ін., які розвивають в учнів інтелектуальні здібності та формують широкі світоглядно-екологічні погляди на світ природи засобами двох мов.

Прикладом міжнародних білінгвальних шкіл служать Європейські школи (European School Model of Bilingual Education), які спочатку були організовані як заклади освіти для дітей, чії батьки були співробітниками різних структур Європейського Союзу. Перша школа подібного типу була відкрита в 1957 р. у Брюсселі, а пізніше в інших країнах-учасницях ЄС –

Німеччині, Франції, Італії, Люксембурзі, Нідерландах й ін.

Стисло характеризуємо освітню концепцію, котра превалує в Європейських школах. У них впроваджена дванадцятирічна загальна освіта, після завершення якої учні отримують європейський бакалаврат (European Baccalaureate). Тому освітні програми та навчальні плани всіх без виключення Європейських шкіл чітко регламентовані, уніфіковані та стандартизовані відповідно до вимог гімназійної освіти в країнах-членах ЄС. Основною мовою навчання є одна з офіційних мов ЄС: англійська, німецька, французька, голландська, данська, італійська, грецька. При цьому навчання в початковій школі та вивчення більшості предметів у базовій школі (до 8 класу) ведуться рідною мовою учнів в одній зі семи мовних підгруп. Додаткову іноземну мову діти вивчають щоденно з першого класу. Крім того, так звані «європейські години» – спортивні та культурні заходи, загальні для всіх мовних груп, які проводяться з метою поглиблення комунікативних процесів. Починаючи з третього класу, друга мова стає основною мовою спілкування під час цих європейських годин.

Предметне викладання другою (іноземною) мовою здійснюється з восьмого класу без поділу на мовні групи. Відбір предметних галузей білінгвальної освіти відповідає концепції «освіта для Європи», а це, зазвичай, такі предмети, як географія, історія, природознавство та суспільствознавство. Метою європейських годин і вивчення предметів у білінгвальному режимі є виховання в учнів загальноєвропейського мислення і світобачення, подолання вузько національних стереотипів і ментальних рис. Крім другої іноземної мови всі школярі в обов'язковому порядку вивчають ще одну або більше мов на вибір. Стосовно моніторингу освітніх результатів у європейських школах, то в них відсутня єдина система оцінювання навчальних досягнень школярів. На думку Х. Бетенса-Бердсмора (Baetens-Beardsmore, 2010), саме завдяки білінгвальній освіті в Європейських школах учні набувають високого рівня міжкультурної комунікації, толерантності та європейськості.

Таким чином, характерними рисами європейських шкіл є: по-перше,

одночасний розвиток комунікативної та міжкультурної компетенції учнів завдяки рідній та іноземній мовам; по-друге, достатньо пізній перехід до білінгвального навчання, якому передують інтенсивне вивчення іноземної мови й участь у міжкультурній та білінгвальній комунікації; по-третє, створення іншомовного освітнього середовища, яке моделює полікультурний європейський простір; по-четверте, полікультурне виховання як пріоритетний напрям освітнього процесу.

До основних *переваг* білінгвального навчання в європейських школах можна віднести: 1) значний розвивальний потенціал багатомовності; 2) формування в учнів метамовної компетентності; 3) розвиток лінгвістичних здібностей, вербального інтелекту, пам'яті, мовної інтуїції; 4) можливість освоєння кожної наступної мови в більш стислі терміни і з меншими витратами зусиль на основі набутого лінгвістичного досвіду. Основними *недоліками* білінгвальної освіти в цих школах виділяємо такі: 1) фізичне перевантаження і психологічне перенапруження учнів; 2) поверхневі знання обох мов на початковому і середньому етапах; 3) мовна інтерференція, тобто негативне відхилення від мовних норм унаслідок впливу однієї мови на іншу.

Незважаючи на низку негативного впливу двомовності вважаємо, що позитиву все ж більше, адже завдяки білінгвальній освіті в Європейських школах мовний досвід учнів стає багатшим, що сприяє їх інтелектуальному розвитку та формуванню позитивної мотивації. Якщо окремо розглядати лексичний розвиток учня-білінгва, то слід підкреслити, що лише при наборі достатньої кількості словникового запасу поступає сигнал до можливості будувати зв'язки між словами, спершу спонтанним, а згодом послідовним методом згідно зі схемами, вдосконалюючи лексико-граматичні основи обох мов. При цьому розвиток словникового запасу учня має тісний зв'язок із удосконаленням мисленневих й інших психічних процесів, а також із розвитком усіх компонентів мови та мовлення.

У зарубіжній літературі здійснені спроби узагальнити світовий досвід білінгвальної освіти та створити різні типології існуючих білінгвальних

програм навчання. Найбільшого поширення набули класифікації Дж. Фишмана (Fischman, 1976) та В. Фтенакіса (Fthenakis, 1985), які білінгвальні програми поділяють на перехідні («transitional bilingual education»), підтримки («maintenance programs») та збагачення («language enrichment education»).

Перехідні програми білінгвальної освіти сприяють підготовці дітей з етнічних меншин до систематичного навчання на мові етнічної більшості. Ці програми передбачають використання рідної мови здебільшого на початкових етапах навчання. На наш погляд, найбільш істотним недоліком цих програм є ігнорування справжньої двомовності та відсутність паритету між рідною та державною мовами, що створює для учнів суттєві труднощі у соціалізації.

Залежно від типу, програми підтримки білінгвального навчання призначені як для дітей із середовища етнічної більшості, так і для вихідців із національних меншин. Основна особливість цих програм – бережливе ставлення до рідної мови (language shelter), якій у перші роки навчання надається пріоритетного значення, що забезпечує учнями збереження своєї національної та культурної ідентичності. Критики цих програм звертають увагу на занадто пізній початок вивчення другої мови, ознайомлення дітей з іншомовною культурою, а це, у свою чергу, істотно ускладнює їхню інтеграцію в домінуюче соціокультурне середовище та подальшу взаємодію з соціумом в цілому.

Програми збагачення (поглиблення) білінгвального навчання є особливим комплектом освітніх послуг, який здійснюється за принципом добровільності. Так, наприклад, канадська імерсійна програма може бути віднесена до саме до цієї категорії, адже вихідці з середовища англomовної більшості, які освоюють французьку мову, переслідують не лише прагматичні цілі (передовсім кар'єрне зростання та підвищення професійного рівня), а й долучаються до невідомої їм водночас цікавої їм франкомовної культури.

Практика свідчить, що для білінгвальної освіти більшості шкіл європейських країн найбільш популярними стали програми поглиблення, які істотно розширюють загальний світогляд учнів, сприяють їхньому

інтелектуальному розвитку за рахунок оволодіння різними іноземними мовами, допомагають засвоєнню нових пластів європейської культури, різних соціально-історичних зразків тощо. При цьому друга мова має вагому соціальну цінність, адже розширює для здобувачів загальної середньої освіти спектр подальших освітніх і професійних перспектив.

Крім цього, поглиблені програми білінгвальної освіти є основними у відомих в європейській освітній практиці бікультурних контактних класах, де реалізується інтенсивний діалог ідей, навчальних і життєвих стилів, традицій, культур в цілому з дітьми, що належать до різних мовних й етнічних груп. У бікультурних контактних класах зберігається паритет двох мов навчання, рівноправність експонованих культур, що надає білінгвальній освіті та полікультурному вихованню учнів особливий моральний сенс. Саме цей аспект дозволяє нам уважати, що поглиблені програми білінгвальної освіти є найбільш прогресивним, продуктивними і перспективними для використання в подібних соціокультурних умовах.

Аналіз наукової і методичної літератури підтвердив, що чимало європейських авторів намагаються виробити й обґрунтувати власні підходи до конструювання білінгвальних освітніх програм – курикулумів, а також здійснюють спробу їх систематизації, пропонуючи різні критерії відбору.

Так, наприклад, К. Полстон (Paulston, 1992) дослідила білінгвальну освіту, по-перше, з погляду дидактичної організації освітнього процесу, а, по-друге, у площині соціального контексту. Спочатку вона запропонувала такі організаційно-дидактичні ознаки білінгвальної освіти: а) вибір мови навчання; б) послідовність вивчення мов; в) час, відведений на вивчення кожної мови; г) культурна доцільність побудови освітньої програми; д) функціональне співвідношення мов навчання з окремими навчальними предметами; е) приналежність вчителя до етнічної групи і його компетентність у відповідній мові; є) оптимальний відбір змісту навчальних програм. Для характеристики соціокультурного контексту білінгвальної освіти К. Полстон (Paulston, 1992) виділила такі показники: а) соціальний статус носіїв мови; б) політичний,

економічний, культурний престиж етнічних груп; в) соціальна взаємодія мовних громад.

Спробу встановити причинний зв'язок між організаційно-дидактичною характеристикою освітнього процесу та соціальним контекстом його розвитку здійснили Б. Спольський (Spolsky, 1978) та Р. Купер (Cooper, 1978). Ці автори виходили з типової для США ситуації, коли етнічна меншина визначає соціальну структуру громади, тому впливає на формування білінгвальних освітніх програм (Англійська мова і мова національних меншин). До чинників соціального контексту білінгвальної освіти вони віднесли: а) політичні (освітня політика, інтереси соціальних груп); б) економічні (зайнятість й оплата праці вчителів і персоналу школи, фінансове становище засновника закладу освіти); в) соціологічні (соціальна структура громади); г) психологічні (стиль педагогічного керівництва, емоційна атмосфера в школі, класі); д) лінгвістичні (поширеність і статусність етнічної мови, кількість її носіїв); е) релігійно-культурні (вплив релігії та культури на мовні уподобання) (Cooper, Spolsky, 1978).

В. Маккі (Maskey, 1976) визначальними для конструювання білінгвальних освітніх програм вважає такі основні параметри: а) характеристика навчального плану; б) мовна ситуація в родині; в) життєвий простір дитини; г) функції та статус мови.

Простішою виглядає типологія білінгвальної освіти, запропонована Дж. Фішмана (Fischman), в основі якої лежить соціолінгвістичний аспект мови. Аналіз праці «Двомовна освіта – міжнародна соціологічна перспектива» виявив, що основним проблемним питанням зі сфери наукових інтересів автора є таке: чи сприятиме білінгвальна освітня програма збереженню рідної мови або ж призведе до її втрати. Відповідно до заданих параметрів, він виокремив такі види білінгвальної освіти: а) білінгвізм, що зумовлює витіснення рідної мови; б) білінгвізм, спрямований на оволодіння писемною другою мовою; г) часткова двомовність, коли гуманітарні навчальні предмети викладаються на двох мовах, а природничі – на державній; д) повний білінгвізм, який передбачає

рівноправне вивчення двох мов, коли зберігається рідна культура й освоюється домінуюча (Fischman, 1976). Подібною є типологія білінгвальної освіти, запропонована Т. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1982), яка ґрунтується на теоретичних засадах конфліктології і обґрунтовує політичні та правові суперечності між етнічною більшістю й етнічною меншістю.

Узагальнену типологію білінгвальної освіти розробив О. Ширін (2007), об'єктивно дослідивши різні аспекти й контекстні умови її розвитку та виділивши аккультураційний, ізолюючий та відкритий її типи. Так, на його думку, *аккультураційний тип* білінгвальної освіти поширюється на природне багатомовне середовище, коли виникають політичні, економічні й соціокультурні передумови для «вростання» етнічних меншин у домінуючу культуру. Різновидами цього типу вчений вважає: а) витісняючий білінгвізм, який передбачає навчання усіх шкільних предметів другою мовою (зазвичай, мовою етнічної більшості) з послідовним витісненням рідної мови та культури; б) зберігаючий білінгвізм, який передбачає оволодіння другою (офіційною державною) мовою при збереженні рідної мови і культури; в) бікультурний (або повний) білінгвізм, що ґрунтується на рівноправному вивченні двох мов, органічному прилученні учнів до різних типів культури. *Ізолюючий тип* білінгвальної освіти зорієнтований на навчання здебільшого дітей з етнічних меншин рідною мовою з метою недопущення аккультурації, прилучення до провідного в країні типу культури, повноцінної інтеграції в соціум. Найбільш поширеним в європейських країнах типом білінгвальної освіти О. Ширін вважає *відкритий*, метою якого є інтеграція в загальноєвропейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і виховання, осягнення світу спеціальних знань засобами обох мов (Ширин, 2007, с. 98–100).

Узагальнення та співвіднесення вище зазначених типів білінгвальної освіти з відповідними соціокультурними умовами, домінуючою мовою навчання, особливостями освітніх програм (курікулумів) подано у таблиці 1.2 (за А. Шириным, 2007).

Таблиця 1.2.

Типи білінгвальної освіти

| Тип білінгвальної освіти | Мета | Мова навчання | Вид курікулуму | Політичний і соціокультурний контекст (чинник середовища) |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Акультураційний (витісняючий) | Акультурація, вродання етнічних меншин в домінуюче мовне середовище, прийняття панівної культури | Друга (державна офіційна, іноземна) | Імерсія, перехідна програма | Природне багатомовне середовище, наявність панівної культури. |
| Акультураційний (зберігаючий) | | Домінування другої мови при збереженні рідної | Програми підтримки | |
| Акультураційний (бікультурний) | | Паритет обох мов | Програми підтримки | |
| Ізолюючий | Ізоляція етнічних меншин, соціальна дезінтеграція | Домінування рідної мови | Комунікативний мінімум | Дискримінація, сегрегація, расизм, нетерпимість тощо |
| Відкритий | Інтеграція в загальноєвропейський і світовий простір, міжкультурна комунікація, полікультурне виховання, діалог культур, досягнення світу спеціальних знань | Використання іноземної мови як засобу вивчення спеціальних дисциплін при збереженні рідної мови | Програми збагачення (поглиблення), курікулуми з урахуванням концепцій партнерства, посередництва, діалогу культур | Відкритість суспільства, плюралізм, діалог культур, економічне партнерство тощо |

Проаналізовані концепції не можуть повною мірою відобразити своєрідність білінгвальної освіти, локалізуючи її спектр здебільшого межами соціокультурних умов, які передбачають взаємодію в природних обставинах різних мовних груп, передовсім, етнічної більшості та меншості. Таким чином, поза науковим полем розгляду нині залишаються широкі можливості впровадження білінгвізму, що визначається геополітичним контекстом розвитку білінгвальної освіти в європейських країнах, включаючи й Україну як асоційованого члена Європейського Союзу з 2014 р. Звідси сучасна

білінгвальна освіта має виступити альтернативним шляхом вивчення іноземних мов, які, своєю чергою, повинні трансформуватися з мети навчання в засіб осягнення світу спеціальних знань, формування комунікативної компетентності та міжкультурного виховання.

Таким чином, становлення і розвиток особистості білінгва передбачає передовсім організацію освітнього процесу, який спрямований не лише на формування мовних систем, а й сприяє культурному осмисленню ціннісних вимірів двох різних соціокультурних груп. Концептуальними ідеями, що формують білінгва як особистість та його мислення вважається ідея інтенційності Е. Гуссерля (2000), що передбачає «філософську археологію» пошуку сенсу, а також ідею багатовимірного спілкування. Вітчизняна дослідниця Т. Мельник (1978) вважає, що в умовах білінгвальної освіти перехід від одного типу білінгвізму до іншого є закономірним. На її думку: «Оскільки в лінгвістичному сенсі двомовність визначається як досконале знання рідної й другої мов, користування двома мовами як повноцінними, як уміння використовувати другу мову в певних сферах спілкування, то постає питання не лише про двомовність як певне об'єктивне явище, але і як антропо-орієнтоване функціонально-комунікативне явище» (Мельник, 1978, с. 12).

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової літератури та освітньої практики білінгвальної освіти у школах зарубіжних країн дозволив з'ясувати, що білінгвальна освіта характеризує процес цілеспрямованої, педагогічно організованої соціалізації індивіда, яка здійснюється в умовах природної або штучної двомовності. Сутнісними характеристиками білінгвальної освіти є відкритість й альтернативність. Вони дозволяють розглядати білінгвальну освіту як вид відкритої освіти в світовому полікультурному просторі, що володіє значними педагогічними можливостями, а також як альтернативний шлях освоєння змісту навчальних предметів засобами рідної та іноземних мов.

Білінгвальна освіта пропонує специфічні способи навчання, виховання та розвитку людини-білінгва, що здійснюються в різних мовних середовищах і ситуаціях. Вона детермінується загальнодидактичними та спеціальними

методами, котрі забезпечують набуття учнями синтезу комунікативної і міжкультурної компетенцій.

Концептуальні ідеї білінгвальної освіти знаходять відображення у мовній освітній політиці держави як на змістовому, так і на структурно-організаційному рівнях. Відповідно до положень «Концепції державної мовної політики», білінгвальна освіта «посідає чільне місце в системі державних пріоритетів, оскільки її стратегічним завданням є забезпечення неухильного дотримання конституційних гарантій щодо всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території України, вільного розвитку, використання і захисту мов національних меншин та задоволення мовних потреб громадян України» (Про Концепцію державної мовної політики, 2010).

Педагогічні цілі, форми організації, методи і технології білінгвальної освіти детерміновані впливом чинників зовнішнього середовища, що домінує в певній країні, передовсім її національною та міжнародною політикою, ставленням до національних меншин і міжкультурної взаємодії в цілому. Білінгвальні освітні програми відображають національно-історичну специфіку країн, що впливає як на їх зміст, так і форми організації освітнього процесу. В цьому сенсі фахівці в галузі порівняльної педагогіки виділяють американський, канадський та європейський варіанти білінгвальної освіти.

На інституційному рівні білінгвальне навчання організовується в закладах освіти різних типів і рівнів залежно від цілей, завдань, ресурсних можливостей (науково-методичних, інформаційних, кадрових, матеріально-технічних тощо) й індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг.

1.3. Психолого-педагогічні засади білінгвальної шкільної освіти

Слід зазначити, що термін «білінгвальна освіта» домінує здебільшого у зарубіжній педагогічній теорії, натомість у вітчизняних дослідженнях частіше вживається інша дефініція – «двомовна освіта». Наукові розвідки Т. Боднарчук (2012), А. Бузовського (2010), М. Винарчик (2014), О. Літвінова (2010), Н. Нікольської (2015), Л. Товчигречки (2012), Ю. Шийки (2016), О. Ширіна (1995) містять глибокий аналіз теоретичних і методичних засад двомовної освіти, визначають передумови її становлення і розвитку в навчальних закладах США, Канади та країн Європи. На думку дослідників, цей тип освіти є якісно новим і має перспективи розвитку, оскільки ґрунтується на міжкультурній комунікації, стимулює учнів до вивчення іноземних мов, створює умови для різнобічного розвитку особистості.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що білінгв – це людина, яка володіє двома мовами, використовує дві мовні системи для спілкування, коли свідомість спрямована на сенс висловлювання, а форма є засобом (Имедадзе, 1979). При чому використання мов, зазвичай, «розподіляється» залежно від умов, в яких відбувається спілкування, наприклад: в професійній діяльності чи офіційній обстановці використовується переважно одна мова, а в побуті, сім'ї, при мовних контактах із друзями – інша. Перемикання кодів у мові білінгвів завжди є мотивованим процесом, однак поряд з цим в їх мові часто відбувається змішування кодів, коли перехід з однієї мови на іншу немає мотивації (Елова, Русаков, 1990).

Серед науковців найбільше дискусій точиться стосовно віку білінгвів і періоду вивчення другої мови. Від ранньої двомовності свого часу застерігав видатний вітчизняний педагог К. Ушинський, вбачаючи у ній загрозу національним цінностям: «Коли ми вивчаємо мови з літературною чи логічною метою, то немає потреби, і навіть дуже шкідливо для самого вивчення, починати його занадто рано, перш ніж дитина зміцниться у своїй рідній мові» (Ушинський, 1983, с. 130). Водночас вивченню іноземних мов він надавав першорядного значення:

1. Головною метою вивчення іноземної мови має бути обізнаність з літературою.

2. Вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися надто рано і аж ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння у духовну природу дитини.

3. Іноземні мови треба вивчати одну за одною, а ніколи одночасно.

4. Вивчення тієї чи іншої іноземної мови повинно відбуватися якнайшвидше, бо в цьому вивченні ніщо не є таким важливим, як безперервні справи та повторення, що запобігає забуванню (Ушинський, 1983, с. 132–133).

Незважаючи на низку чинників негативного впливу двомовності вчені-лінгвісти стверджують, що позитивних моментів є набагато більше, адже мовний досвід зростає, що сприяє розвитку та мотивації. Якщо розглядати лексичний розвиток білінгва, то слід підкреслити, що лише при володінні достатньою кількістю словникового запасу поступає сигнал щодо можливості «будувати» зв'язки між словами, спочатку спонтанним, а згодом – послідовним методом, вдосконалюючи лексико-граматичне підґрунтя обох мов. Розвиток мовного словника має тісний зв'язок із розвитком мислення людини, психічними процесами, що відбуваються у процесі навчання. При цьому важливим чинником розвитку мовлення людини є спілкування (Имедадзе, 1979).

За даними Комісії з народонаселення і розвитку ООН, «сьогодні близько 70 % людей на Землі є білінгвами, чи точніше сказати – мультилінгвами. Якщо взяти чверть із понад 200 країн світу, то не можна виключити той факт, що люди говорять в них двома мовами. Майже 450 млн. мешканців Західної Європи, що становить 56 % усього населення, володіють двома, та близько 28 % – трьома мовами. Їх число зростає на 5 % кожні 5 років» (Население мира растет, стареет и переезжает в города: доклады участников сессии Комиссии по народонаселению и развитию, 2019).

Результати досліджень, проведених у різних країнах, свідчать, що мовний прогрес, при умові раннього білінгвізму, має певні особливості. Загально-

визнаним є той факт, що ранній вік (1 – 3 роки) є сензитивним для розвитку мовленнєвої діяльності. До одного року діти розуміють від 10 до 20 слів саме як звукокомплекси і можуть вимовляти до 75 різних фонем до кінця першого року життя, в 2 роки – до сотні слів, а в три – 1500 слів. У період раннього дитинства відбувається формування активного мовлення, оволодіння основними синтаксичними конструкціями, формування слова, практичної фонетики. Саме це формування активного мовлення є основою для психічного розвитку дитини в ранньому віці (Бондаренко, 2012).

Грунтовно й усебічно аналізуючи дослідження Ж.-Ф. Туссена і Л. Вайсгербера про шкідливість впливу білінгвізму на розумові здібності дитини в ранньому віці, В. Вайнрайх (1972) одним із перших застосував комплексний підхід до розв'язання цієї проблеми, визначивши білінгвізм як «практику поперемінного використання двох мов», а людину, яка це здійснює, назвав «білінгвом» (Там само, с. 25–26). Він також обґрунтовано довів переваги білінгвальної освіти та її вплив на становлення особистості білінгва.

Аналіз джерельної бази дослідження свідчить про неоднозначний підхід зарубіжних і вітчизняних дослідників до проблеми білінгвізму в системі освіти. Однак більшість учених погоджується, що становлення особистості білінгва відбувається, передовсім, у процесі навчання, яке спрямоване не лише на формування концептуальних мовних систем, а й культурне осмислення ціннісних вимірів двох різних соціокультурних середовищ.

Складовою розвитку мовного процесу є пошук методологічних засад, який невпинно збагачується, і на сьогодні активно розвивається в межах мислення людини-білінгва. Основні концептуальні ідеї, які розкривають мету, завдання і напрями процесу формування білінгвальної особистості, розвивають його мислення засобами двох мов, запропонував Е. Гуссерль (2000). Як зазначалося вище, це ідея інтенційності – «філософська археологія» пошуку сенсу, а також ідея багатовимірного спілкування, які заклали філософське підґрунтя білінгвальної освіти.

Процес формування білінгвальної особистості, вдосконалення методики

білінгвального навчання залежить від наукових результатів у межах таких лінгвістичних напрямів, як: 1) лінгвістична типологія – мета цього напрямку загального мовознавства полягає у порівняльному вивченні мови шляхом виявлення загальних або схожих рис різноманітних, внутрішньо складних об'єктів з наступним їх об'єднанням у певні класи чи групи; 2) лінгвістична універсологія – цей напрям вивчає закони будови мов, їх структуру, загальні, сутнісні ознаки, які виявляються у всіх або більшості мов світу; 3) контрастивна лінгвістика – завдання цього напрямку полягає к визначенні відмінностей і подібностей у структурі мов та вживанні їх одиниць, встановленні та поясненні мовних контрастів на основі порівняння їх синхронного стану.

На думку В. Маккі (Maskey, 1976), «попри те, що у свідомості багатьох людей білінгвізм завжди був винятковим феноменом, якщо не аномальним і стосувався лише білінгвальних країн або окремих людей у певному суспільстві... Все ж білінгвізм є далеко не винятковим феноменом і стосується більшості населення земної кулі» (Там само, с. 13). Учений зазначає, що до основних чинників, які роблять білінгвізм універсальним феноменом, належать: 1) кількість мов у світі; 2) відносна мовна незалежність; 3) поле діяльності міжнародних мов; 4) міграція населення (Там само, с. 14).

У 60-х рр. ХХ ст. канадські психолінгвісти, зокрема В. Ламбер (Lambert, 1962), провели цілісне дослідження впливу білінгвізму на розумові здібності англійсько-французьких білінгвів (для дослідження було обрано дітей віком 10 років). Тривале спостереження показало, що з часом інтелектуальний розвиток цих дітей (здатність оперувати цифрами, формулювати фрази, висловлювати свою думку), був вищий порівняно з одномовними дітьми. «У білінгвів 11 – 17 років було виявлено здатність кращого когнітивного мислення» (Lambert, 1962, с. 171).

Спостереження Дж. Каммінса (Cummins, 1976) за дітьми-білінгвами дозволив сформулювати висновок, що, на відміну від дітей-монолінгвів, двомовним особистостям властива т. зв. «металінгвістична свідомість».

Водночас діти емігрантів не здатні досягнути нормального рівня лінгвістичних компетенцій у жодній з двох мов (Cummins, 1976, с. 140). Такий стан дослідник назвав «напівбілінгвізмом».

Західне суспільство вважає «двомовність» невід'ємною складовою життя більшості населення земної кулі. Фактично доведеним залишається той факт, що четверта частина націй світу визнає двомовність на державному рівні. Зважаючи на це, підґрунтям для вивчення зазначеної проблеми є її актуальність та потреба вдосконалення змісту, форм організації, методів і засобів білінгвальної освіти.

Із посиленням в останнє десятиліття міграційних процесів, суспільство все частіше звертається до проблеми полікультурної освіти, яке і стало актуальним у розв'язанні питання цілісності двох мов при білінгвізмі. В Європі освіту, спрямовану на формування міжкультурної комунікації, називають громадянською, зазначаючи, що така освітня система забезпечить реалізацію засад як етнокультурного, так і міжкультурного виховання. І. Дмитрієв стверджує, що полікультурна, багатоетнічна освіта без сумніву «важлива й актуальна складова освіти, яка має благородну мету – сприяти створенню гармонії між етнічними та національними групами» (2000, с. 39).

У сучасному світі як міжкультурні, так і міжетнічні взаємодії ґрунтуються на мові, тому є актуальними для розвитку білінгвальної освіти, яка є складовою інтеграційно-трансформаційного процесу сучасного суспільства. Чимало чинників білінгвальної освіти зумовлюють необхідність здійснити аналіз закономірностей розвитку мовлення та мови.

Першочергове місце при вивченні білінгвізму посідає мовленнєва база мовця, його лінгвістична здатність мислити в процесі засвоєння паралельної мови. За останні роки результати досліджень проблеми двомовності виявили низку переваг і недоліків цього міждисциплінарного феномену. Зараз проводяться дидактичні дослідження щодо усунення недоліків на шляху до успішного оволодіння учнями двома мовами.

Педагогічний аспект білінгвальної освіти пов'язаний, передовсім, з

психологічним і соціолінгвістичним. Він вивчає питання активного і пасивного знання мови, а його метою є розробка методів і прийомів навчання в умовах природного та штучного білінгвізму. Важливо пам'ятати, що будь-яка ситуація двомовності є серйозною причиною ускладнення освітнього процесу.

Як альтернативу пропонують розглядати специфіку процесу освоєння інших мов через закономірні зв'язки з рідною мовою. Звісно, рідна (або первинна, материнська) мова є першою в сприйнятті людини і досконало їй зрозумілою, державна мова – це офіційна мова держави, а іноземна – це мова, що вивчається впродовж певного періоду в закладах освіти різного рівня як загальноосвітній предмет (дисципліна) у межах змісту навчальних програм і не застосовується при вивченні інших шкільних предметів чи професійно орієнтованих дисциплін.

Питання білінгвальної освіти в останні роки набуло значної актуальності, гостра потреба розширення мережі білінгвальних шкіл з'явилась із невпинним бажанням кваліфіковано володіти принаймні двома мовами, а також навчити майбутнє покоління вільно спілкуватися кількома мовами з перших років життя. Нині, зазначає А. Летті (Lietti, 1994, с. 7), білінгвізм – це вже не примха, це необхідність сьогодення. Результати досліджень у цій сфері, зокрема відомого лінгвіста Л. Щерби (2004), свідчать, що білінгвізм передбачає здатність тих чи інших груп населення здійснювати мовні контакти двома мовами залежно від обставин чи ситуації.

Відомо, що для успішного досягнення поставленої мети індивіду необхідно займати та при потребі змінювати свої комунікативні позиції в інтересах комунікативного контакту. Звідси, основним завданням білінгвальної освіти є досягнення певного стандарту в говорінні двома мовами на однаковому рівні. В цьому випадку важливим є комунікативна поведінка відповідно до умов середовища, в якому перебуває двомовна особа. Як наслідок, білінгвальна освіта – це специфічна освітня система, де «навчання відбувається двома мовами, з яких одна частіше за все, але не завжди – перша мова учнів» (Сигуан, Макки, 2006, с. 27).

У дисертаційних роботах, найбільш суголосних нашому дослідженню у галузі педагогічної компаративістики, Т. Боднарчук (2012) на основі австрійського досвіду уточнює сучасні теоретичні положення щодо сутності білінгвальної освіти як двомовного особистісного розвитку на когнітивній основі рідної мови, обґрунтовує позитивні і негативні наслідки такої освіти, її вплив на інтелектуальний розвиток людини; М. Винарчик (2014) виявляє передумови, виокремлює етапи та визначає тенденції розвитку білінгвальної освіти у середніх закладах освіти Франції; О. Літвінов (2010) акцентує увагу на перевагах і недоліках двомовної освіти в державних школах США; Н. Нікольська (2015) ґрунтовно аналізує імерсійну форму білінгвальної освіти в школах Англії та Північної Ірландії; Л. Товчигречка (2012) визначає сутність двомовної освіти як складову мультикультуральної освіти в університетах США; Ю. Шийка (2016) висвітлює розвиток канадської білінгвальної освіти в історичній ретроспективі та характеризує її сучасний стан; О. Ширін (1995) доводить, що білінгвальна освіта в Німеччині є альтернативним шляхом оволодіння іноземною мовою і засвоєння предметного змісту, що ґрунтується на полікультурному вихованні.

Аналізуючи умови успішного запровадження двомовного навчання, Т. Волошинська (2009) обґрунтовує систему співвіднесення рівнів (етапів) переходу до вільного володіння мовою з віковими особливостями суб'єктів навчання:

1. Підготовчий етап (дитячий садок і початкова школа) – діти набувають основ мовленнєвої компетенції, у т.ч. іншомовної.

2. Перехідний етап (5 – 9 класи) – учні отримують навчальну інформацію, яка містить цілісні іншомовні тематичні блоки, що забезпечують заглиблення у світ спеціальних знань і передбачають накопичення спеціальних термінів. При цьому здебільшого використовується адитивна модель двомовного навчання.

3. Етап власне двомовного навчання – «вільна» і «паритетна» моделі навчання (Волошинська, 2009, с. 24-28).

Сьогодні навчальні програми білінгвальної освіти постійно вдосконалюються, бо переважна більшість цивілізованих країн може це собі дозволити. М. Тадєєва (2008), аналізуючи проблему білінгвізму і плюрилінгвізму в мовній освіті європейських країн, наголошує, що білінгвальна освіта, передовсім, передбачає навчання немовних дисциплін іноземною мовою. Такий підхід поширений в Німеччині, Великобританії, Франції та багатьох інших країнах Європи, а оволодіння другою мовою стає ефективнішим за умов використання активних й інтерактивних методів, прийомів і засобів навчання. Така організація білінгвального навчання не лише підвищує якість освітнього процесу, спрямованого на формування в учнів іншомовної компетентності, а й розвиває їхній світогляд, міжкультурну комунікацію, розуміння і сприйняття історико-культурних особливостей та ментальності народів, мова яких вивчається.

Погоджуємося з думкою О. Першукової (2013), яка, розкриваючи вплив філософських і лінгвістичних концепцій на становлення білінгвальної освіти в країнах Європи, наголошує, що «інтенсивний розвиток філософської думки у ХХ ст. сприяв усвідомленню: 1) унікальності людини як духовної істоти, уваги до її потреб, у тому числі мовних (екзистенціалізм); 2) неможливості механічного переносу знань, умінь і навичок у процесі навчання (конструктивізм); 3) зв'язку мови і мислення, сприйняття мови як засобу соціалізації, основи людських стосунків і соціальної структури (раціоналізм); 4) існування різних точок зору на події чи явища (деконструктивізм)» (Першукова, 2013, с. 19).

Натомість сучасні знання постіндустріального, інформаційного суспільства актуалізували кардинальне оновлення освітніх потреб і механізмів їх задоволення. До таких потреб дослідниця, зокрема, віднесла: 1) уважне ставлення до внутрішнього світу людини, створення умов для належного оволодіння рідною мовою як основою мисленнєвих процесів (екзистенціалізм); 2) формування здатності користуватися декількома мовами, окрім рідної, для життя в багатомовному європейському суспільстві (прагматизм); 3) глибоке

опанування державною (офіційною) мовою в країні проживання як запоруки соціалізації й академічного успіху, засобу консолідації нації (модернізм); 4) критичний перегляд існуючих універсальних законів, принципів і правил, запровадження інтерактивності, інклюзивності і плюралізму думок, формування толерантного ставлення до проявів культурних особливостей різних народів, потреби вивчення як світових мов, так і тих, якими послуговуються рідше (деконструктивізм, постмодернізм, постструктуралізм) (Першукова, 2013).

Для розкриття методологічних засад білінгвальної освіти стисло схарактеризуємо класичні концепції навчання, які витримали перевірку часом й донині успішно реалізуються в окремих країнах світу, а також розкриємо сучасні підходи до організації та здійснення освітнього процесу.

Автори концепції дидактичного енциклопедизму Я. А. Коменський (1989) і його послідовники (Д. Мільтон, І. Баседов та ін.) основну мету навчання вбачали в передачі учням максимального обсягу знань основних фактів і явищ та досвіду життєдіяльності. За цією концепцією зміст і глибина розуміння певного фрагменту дійсності пропорційна кількості вивченого навчального матеріалу. Така система навчання перевантажена інформацією, вимагає посиленого пошуку інтенсивних методів навчання та великих зусиль учнів у самостійній роботі.

На думку прибічників дидактичного енциклопедизму як педагогічної стратегії відбору змісту освіти, результат засвоєння знань з будь-якого предмета повинен плануватися як складова цілісної системи знань, досвіду й умінь. Невідкладною проблемою завжди було, є і залишається створення навчальних програм, які б дозволили учням оволодіти такими видами діяльності, що дають широку орієнтацію в системі суб'єктно-об'єктних відносин. «Реалізація цього завдання вимагає іншого підходу до предметного навчання (не як до замкнутого в своєму змісті набору окремих предметів), виділення й моделювання видів діяльності, через які здійснюється активне ставлення учня до світу. Конкретні знання (їх система) виступають при цьому

не як кінцева мета, а як засіб пізнання і перетворення дійсності» (Гончаренко, 2001, с. 27). Це вимагає побудови предметного навчання за інтегрованим типом, що сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, яка не обмежує погляди, а дає змогу особистості обирати «опорні» знання з різних наукових галузей з орієнтацією на власний досвід. Для забезпечення інтегративного підходу передовсім необхідно реалізувати міжпредметні зв'язки у процесі формування наскрізних понять, що дозволяє учням краще засвоїти теоретичні положення певної галузі знань і закріпити отримані раніше поняття, залучивши їх у нову знаннєву систему.

Концепція дидактичного формалізму, запропонована Й. Песталоцці (1963) та А. Дистервегом (1956) і розвинута в працях А. Добровольського (1963) та ін., розглядає навчання як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів учнів. Її провідною ідеєю є постулат Геракліта: «Багато знання розуму не навчає», а основна увага звертається на вивчення математики та класичних мов. У певний період вважалося, що основне – вчити мислити, а решта прийде автоматично, однак, на наш погляд, нині не можна забезпечити повноцінної освіти лише шляхом вивчення інструментальних предметів.

Концепція дидактичного прагматизму (утилітаризму) (Дж. Дьюї (2003), Г. Кершенштейнер (1981) трактує навчання як неперервний процес «реконструкції досвіду» учня. На їх погляд, для оволодіння соціальною спадщиною учням необхідно засвоїти всі види діяльності, які відомі сучасній цивілізації. Пріоритет надається не вивченню окремих предметів, а формуванню нових відношень і типів поведінки через систему практичних занять, через «занурення» учня в різні види діяльності. При цьому учням надана повна свобода вибору навчальних предметів. Однак, досвід свідчить, що бездумне використання основних положень теорії дидактичного прагматизму порушує взаємозв'язок між пізнанням і практичною діяльністю на користь останньої.

Парадигмальна концепція навчання, запропонована німецьким дидактом Г. Шейерлем (1997), передбачає «фокусний» (без збереження історичної чи

логічної послідовності) виклад навчального матеріалу з акцентом на типові явища і факти. Висувається ідея «екземплярності» у змісті навчання й аргументується це тим, що ціле пізнається шляхом скрупульозного і ґрунтового аналізу одиничних фактів, явищ чи подій. На наш погляд, у цьому випадку порушуються дидактичні принципи науковості, систематичності та послідовності, наступності у навчанні.

Асоціативна теорія навчання (Дж. Локк, 1989) ґрунтується на максимальному використанні в навчанні чуттєвого пізнання: наочні образи важливі, оскільки забезпечують рух свідомості до узагальнень. Згідно з цією теорією основним методом навчання є вправа, а головним завданням – збагачення свідомості учнів образами й уявленнями. Недоліком асоціативної теорії навчання є те, що не забезпечується формування творчої особистості, не закладаються вміння самостійного пошуку нових знань.

Щодо сучасної системи освіти, у тому числі білінгвальної, то її основна суперечність зумовлена швидкими темпами приросту нових знань в сучасному світі й обмеженими можливостями індивіда який повинен її засвоєння. Ця суперечність змушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу – всебічно розвиненої особистості, і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини до саморегуляції й самоосвіти. Тому нами визначені такі особливості сучасної концепції навчання: по-перше, в основі концепції лежить системний підхід до розуміння процесу навчання; по-друге, сутністю концепції є поєднання педагогічного управління з власною ініціативою та самостійністю учнів; по-третє, концепція змінила підхід до змісту навчання, поєднуючи принципи класичної теорії з новітніми теоріями навчання. Звідси сучасне інноваційне навчання передбачає розвиток здібностей учня на основі освіти й самоосвіти, при цьому остання організаційна форма стає переважаючою.

Огляд концептуальних підходів до білінгвальної освіти школярів у низці розвинених країн світу (США, Австралія, Англія, Німеччина, Франція, Японія, Південна Корея й ін.), дає підстави схарактеризувати зазначену галузь

педагогічної діяльності як таку, що має певні особливості в кожній окремо взятій країні. Однак за умов глобалізації білінгвальна освіта позначена такими змінами, як: зростанням відкритості і чутливості шкільної білінгвальної освіти до потреб як найближчого, так і найширшого соціального довкілля завдяки інтенсивному трансдержавному і трансконтинентальному обміну інформацією і педагогічним досвідом; по-друге, посиленням інтернаціональної узгодженості педагогічних практик у сфері білінгвальної освіти школярів, зокрема у тому, що стосується надання учням ґрунтовних культурологічних знань, умінь і навичок міжкультурної та міжособистісної комунікації, міжкультурного діалогу, а також виховання толерантного ставлення до представників інших рас, етносів і культур. Як наслідок, шкільна полікультурна освіта молоді у більшості розвинених країн світу збагачується загальнолюдськими цінностями і гуманістичним змістом (1994).

Світовий педагогічний досвід пропонує найрізноманітніші моделі та програми білінгвальної освіти, які об'єднані одним загальним принципом: мовами навчання є дві (а у деяких випадках і більше) іноземні мови. З огляду на це зробимо спробу розкрити сутність моделей білінгвальної освіти з метою їх детальнішого теоретичного вивчення й удосконалення.

Дослідники умовно поділяють білінгвальну освіту на дві основні моделі – змістову та предметну. Так, змістовна білінгвальна освіта передбачає вивчення всього змісту освіти на двох мовах з метою формування білінгвальної і полікультурної особистості. Ця модель білінгвальної освіти застосовується здебільшого в суспільствах із поліетнічним складом населення. Тобто, дітям національних чи мовних меншин надається можливість вивчати одні й ті ж предмети одночасно двома мовами – рідною та мовою титульної нації. Цей підхід у деяких випадках є прийнятним, оскільки призводить, з одного боку, до інтеграції нацменшин в суспільство, а з іншого – забезпечує збереження національної ідентичності.

Предметна білінгвальна освіта передбачає викладання низки предметів однією мовою, а інших предметів – другою. На думку вчених, ця модель не

завжди уможливорює якісне формування білінгва: «Якщо частина культурних цінностей сприймається рідною мовою, а інша – нерідною, то забезпечити формування білінгвальної особистості неможливо, оскільки в цьому випадку у неї жодною із зазначених мов не розвивається ні мислення, ні творча мовленнєва думка. Ця модель призводить до асиміляції нацменшин, які проживають в зарубіжжі з титульною нацією» (Гальскова, Коряковцева, Мусницкая, Нечаева, 2013, с. 13).

Учені справедливо відзначають, що змістовна і предметна моделі білінгвальної освіти принципово відрізняються з погляду педагогічної психології, оскільки переслідують різні цілі навчання.

Крім вище зазначених моделей, зарубіжні вчені у галузі білінгвальної освіти (Алієв, Каже, 2011) запропонували інші моделі, які залежать від вікового періоду навчання іноземних мов:

1. Радикальна (екстремальна) модель – передбачає організацію навчання учнів нерідною мовою з першого класу.

2. Перехідна мовна модель – передбачає поступову підготовку учнів до навчання нерідною мовою шляхом збільшення кількості предметів, що викладаються на цій мові.

3. Модель поглибленого вивчення мови – передбачає одночасне викладання всіх або низки предметів двома мовами – рідною та іноземною.

4. Модель мовного виживання – спрямована на збереження рідної мови, коли всі предмети викладаються рідною мовою, а іноземній мові відводиться лише допоміжна роль.

Відомий дослідник у галузі білінгвальної освіти О. Ширін (2007) виокремив і схарактеризував моделі білінгвального навчання, які відображають змістовне співвідношення рідної та іноземної мов (с. 183-185):

1. Дублююча (або супроводжувальна) модель передбачає подання послідовно однієї і тієї ж одиниці змісту (опис дії, процесу, явища, поняття, категорії тощо) рідною та іноземною мовами. Ця модель сприяє накопиченню запасу мовних засобів, здатних адекватно висловити предметний зміст.

У процесі використання моделі в учнів встановлюється стійкий асоціативний зв'язок між змістовною одиницею і набором мовних засобів. Дублююча модель відрізняється, наприклад, від «паралельного перекладу» при спілкуванні з іноземцями, тому має побічні ефекти, як-от: збільшення навчального часу, труднощі в здійсненні зворотного зв'язку між учнями та вчителем тощо.

2. Аддитивна (доповнююча) модель передбачає подання додаткової інформації іноземною мовою, яка частково або суттєво збагачує зміст, вивчений рідною мовою. Додаткову інформацію учні, зазвичай, отримують із іншомовних джерел, яку подає вчитель у формі розповіді, друкованого тексту, спеціального дидактичного матеріалу (відеофрагменту, аудіозапису та ін.). Зіставлення й обговорення основного і додаткового змістовних блоків ведеться як рідною, так й іноземною мовами. У низці випадків в аддитивній моделі може використовуватися попередня інформація рідною мовою, яка мотивує учнів розширити діапазон своїх знань на білінгвальних заняттях.

3. Паритетна модель передбачає рівноправне використання рідної та іноземної мов у процесі розкриття предметного змісту. Необхідною умовою використання цієї моделі є досягнення учнями достатньо високого рівня мовної компетенції. При цьому мається на увазі знання певного обсягу спеціальних термінів й особливостей їх використання, достатньо високе володіння основним понятійним апаратом предмету, вміння виявляти смислові нюанси. У межах паритетної моделі на білінгвальних заняттях можуть успішно використовуватися такі дидактичні прийоми, як «переключення» з рідної мови на іноземну й узагальнення інформації рідною мовою. Метод переключення надає уроку гнучкість, динаміку, невимушеність і є природовідповідним, якщо дитина живе і виховується в природному, а не штучно створеному двомовному середовищі. Узагальнення інформації рідною мовою дозволяє закріпити навчальний матеріал, усунути нерозуміння його окремих фрагментів, поданих раніше іноземною мовою, встановити логічний зв'язок між окремими білінгвально-тематичними блоками.

4. Витісняюча модель передбачає домінуючу роль іноземної мови у

розкритті предметного змісту. Використання цієї моделі можливе лише на високому рівні білінгвальної підготовки, оскільки учні повинні володіти іноземною мовою в такій мірі, щоб здійснювати вільну комунікацію та засобами іноземної мови глибоко проникати в предметний зміст.

Таким чином, у процесі білінгвальної освіти передбачається м'який перехід учнів від простіших моделей, які тяжіють до використання рідної мови на початкових етапах навчання, до більш складних, просунутих, котрі практично виключають використання рідної мови.

Практика свідчить, що білінгвальна освіта в європейських школах передбачає здебільшого два варіанти вивчення іноземної мови – BICS і CALP. Перший варіант – BISC (basic interpersonal communicative skills) – спрямований на формування в учнів загальної мовної компетенції. Другий варіант – CALP (cognitive academic language proficiency) – зорієнтований на досягнення спеціальної, предметної компетенції засобами іноземної мови та вимагає від учнів володіння більш складними мовними навичками – продуктивними (письмо, говоріння), адже рецептивних навичок (слухання, читання) вже недостатньо для розв'язання завдань, поставлених на білінгвальному занятті з певного предмету (Oftan, Thirrmann, 1993).

Вивчення іноземної мови лише з опорою на варіант BICS у психолого-педагогічній літературі розглядається як традиційне навчання. Отже, конструювання освітнього процесу з опорою на варіант CALP можна розглядати як альтернативний (нестандартний, відмінний від нормативного) шлях вивчення іноземної мови й освоєння з її допомогою змісту інших шкільних предметів. Білінгвальна освіта альтернативного типу зумовлює необхідність переходу: 1) від регламентованого навчання окремих шкільних предметів до інтегрованих міжпредметних; 2) від окремих уроків і роздроблених тем до блокових занять; 3) від індивідуальної роботи учнів і вчителів до командної співпраці та взаємодопомоги; 4) від одноосібних рішень до спільної відповідальності за кінцеві результати навчання.

Білінгвальна освіта ґрунтується на загальнодидактичних (принцип

дидактичної культуровідповідності; принцип проблемно-пошукових форм організації навчання; принцип пріоритету навчальної співпраці в освіті й самоосвіті; принцип інтегративності та інтерактивності; принцип дидактичної співдружності традиційної й інноваційної педагогіки та ін.) і специфічних принципах. Останні сприяють створенню та розвитку ефективного освітнього середовища на засадах білінгвальності. На основі аналізу наукової літератури (Алиев, Каже, 2011; Гальскова, Коряковцева, Мусницкая, Нечаева, 2013; Мілютіна, 2009; Радевич-Винницький, 2008; Сигуан, Макки, 1990; Ширин, 2007) нами узагальнено *специфічні принципи білінгвальної освіти*:

1. Принцип полікультурності білінгвальної освіти – ґрунтується на діалозі національного і загальнолюдського, інтеграції людинознавчих знань і культур, зверненні до особистісно-сислової сутності людини, внутрішніх джерел свідомості, різноманітності культур і субкультур в навколишньому світі.

2. Принцип відкритості білінгвального навчання – зорієнтований на створення комфортного соціально-гуманного середовища, розвиток креативних здібностей і творчої активності учнів, перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж життя», вільний розвиток індивідуальності.

3. Принцип аполітичності білінгвального навчання – передбачає розуміння сутності, цілей, функцій полікультурної освіти, які ґрунтуються на ідеї «єднання культур» (за М. Реріхом), що створює сприятливі умови для співпраці людей, а також ідеї про цілісність культурно-історичного розвитку людства та наявність деяких схожих ознак функціонування культур різних народів (Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковець та ін.).

4. Принцип насиченої атмосфери білінгвального навчання – передбачає конкретність і наочність, спрощення й ущільнення навчального матеріалу, повторення його різними способами, ефективного засвоєння мови, створення позитивної атмосфери, використання повторюваних елементів уроку, застосування різних педагогічних прийомів, насиченість викладання навчальної

інформації.

5. Принцип наступності білінгвального навчання – дозволяє виділити ядро змісту шкільного навчального предмету та його понятійно-термінологічний апарат у спеціальний модуль, повторне вивчення якого зі семантизації (розкриттям змісту) термінів і понять мовами, що використовувалися для вивчення цього предмету, є початком адаптаційного навчання на двомовній основі.

6. Принцип семантизації навчальної інформації – спрямований на розкриття та роз'яснення змісту понять, правильне вживання наукових термінів і вільне оперування ними при засвоєнні та передачі знань.

7. Принцип сприятливого емоційного клімату білінгвального навчання – передбачає попередження виникнення різних стресових ситуацій в освітньому процесі за допомогою зниження мовного бар'єру; ліквідації прогалів у знаннях; створення в учнівському колективі, на уроках атмосфери комфортності.

8. Принцип новизни та різноманітності форм, методів і засобів білінгвального навчання – орієнтує вчителів на вибір найефективніших методів, засобів і форм організації навчання школярів у двомовному середовищі, які передбачають зниження мовного бар'єру та підвищують рівень їхньої навчальної діяльності.

9. Принцип урахування особливостей рідної мови (орієнтації на рідну мову) при навчанні іншомовних дітей – враховує специфіку складу спеціальних термінів (науково-технічних й ін.) лексики національної мови.

10. Принцип використання національно-орієнтованого навчального матеріалу (є доповненням і реалізацією попереднього принципу врахування рідної мови) – передбачає використання коротких двомовних тематичних словників-мінімумів або методичних посібників в режимі допомоги для усунення проблем або попередження можливих труднощів під час білінгвального навчання; використання текстів з маркованими термінами, паралельних навчальних текстів двома мовами і практичних занять

презентацією ключових слів різними мовами, звернення до національно-культурного, соціально-економічного, географічного матеріалу країни, мова якої вивчається.

Дидактико-методичним підґрунтям білінгвальної освіти є процес поетапного, поступового і якісного ускладнення освітнього процесу та перехід від більш простих до більш складних моделей білінгвального навчання, що відображає співвідношення рідної та іноземної мов на білінгвальних заняттях.

Зважаючи на принцип «освіта впродовж життя» й аналізуючи досвід провідних країн Європи та світу, ми виокремили такі етапи білінгвальної освіти:

1) дошкільний – передбачає первинне «занурення» дітей у світ іноземної мови та іншомовної культури, формування білінгвального середовища, яке значно розширює можливості їх соціалізації за рахунок взаємопроникнення і взаємозбагачення рідної та іншомовної культур;

2) підготовчий (1 – 6 класи) – передбачає формування основ іншомовної комунікативної компетенції учнів за рахунок включення окремих білінгвально-дидактичних елементів в урочну та позаурочну діяльність, а також соціокультурний розвиток учнів за допомогою ознайомлення з традиціями і звичаями країни, мова якої вивчається;

3) перехідний (7 – 9 класи) – передбачає опанування білінгвальних предметно-тематичних блоків – своєрідних модульних одиниць змісту, які інтегрують різні освітні галузі з іноземною мовою;

4) предметно-білінгвальний (10 – 12 класи) – забезпечує розширення та збагачення синтезу предметної, іншомовної і міжкультурної компетенцій за рахунок викладання предметів або спецкурсів іноземною мовою, а також профільну диференціацію і профорієнтаційну спрямованість навчання;

5) професійно-білінгвальний (бакалаврат, магістратура, докторантура) – забезпечує формування білінгвальної професійної компетентності за допомогою реалізації низки білінгвальних освітніх програм, що сприяють інтернаціоналізації професійної освіти, науково-педагогічній кооперації та

міжнародному стратегічному партнерству в цій галузі;

б) післядипломний – представлений широким спектром освітньо-професійних й освітньо-наукових програм, що містять білінгвально-дидактичні компоненти.

Забезпечення якісної білінгвальної освіти вимагає від педагогів створення максимально сприятливого освітнього середовища за рахунок актуалізації потенціалу таких ресурсів: 1) наукового та навчально-методичного – забезпечення сучасними науково-освітніми, методичними і навчальними продуктами педагогів й учнів; 2) інформаційного – розвиток інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі; 3) кадрового – створення умов для професійного зростання, морального і матеріального заохочення вчителів-білінгвів; 4) матеріально-технічного – оптимальне використання і розвиток матеріально-технічної бази школи для оптимізації білінгвального навчання.

Практика свідчить, що білінгвальній освіті притаманні як позитивні, так і негативні аспекти. До *позитивних аспектів* належать такі: 1) білінгвальна освіта дозволяє учневі комфортно почуватися в багатомовному світі; 2) білінгвальне навчання дає змогу отримувати освіту на одній зі світових мов, не втрачаючи зв'язку з етнічною мовною приналежністю; 3) білінгвальна освіта позитивно впливає на розвиток основних психічних функцій учня: пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви й ін.; 4) білінгвальні програми дозволяють учням не боятися бар'єру нерозуміння іноземної мови і роблять їх більш адаптованими до вивчення інших мов, розвиває культуру мовлення, розширює лексичний запас слів тощо; 5) раннє білінгвальне навчання дає більший практичний ефект у підвищенні якості володіння першою іноземною мовою, створює надійну базу для продовження її вивчення в основній школі, а також відкриває можливості для освоєння другої іноземної мови, необхідність володіння якими стає все більш очевидною, зважаючи на сучасні тенденції полікультурності; 6) незаперечна виховна та інформативна цінність білінгвального навчання, яка проявляється в ранньому прилученні учнів до

джерел загальнолюдської культури через різні форми спілкування новою для них мовою; 7) навчання відразу декількома мовами сприяє розвитку комунікативних здібностей, робить учня більш мобільним, толерантним, гнучким і розкутим, а, отже, більш пристосованим до сучасного багатогранного світу.

Щодо *недоліків білінгвальної освіти* (яких значно менше) нами віднесено такі: 1) існує небезпека, що під виглядом мовної інтеграції, учні, які навчаються за білінгвальними програмами, фактично піддаються асиміляції, втрачають зв'язок із рідною культурою; 2) для коректного освоєння учнями білінгвальних програм важлива не лише їх наявність та якість, а й високий професіоналізм учителів-білінгвів, які застосовують ці програми в освітньому процесі; 3) викликає труднощі система оцінювання та контролю знань, умінь і навичок учнів, що навчаються на білінгвальній основі.

Отже, в сучасних полікультурних суспільствах і країнах, де паралельно функціонують декілька мов, білінгвальна освіта є невід'ємною складовою освітнього процесу. Білінгвальна освіта передбачає взаємозалежне і рівнозначне оволодіння учням двома мовами (рідною та іноземною), освоєння рідної та іншомовної культури, розвиток учнів як двомовної та бікультурної особистості. Поєднуючи в собі мовні й етнокультурні риси двох мов, білінгвальна освіта сприяє формуванню у дитини нової культури сприйняття сучасного глобалізованого світу.

Висновки до першого розділу

З'ясовано, що білінгвізм є важливою міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, дослідження якого можливо здійснити лише на основі міждисциплінарного синтезу різних наукових галузей (психології, педагогіки, соціології, лінгвістики, психолінгвістики та ін.), кожна з яких самостійно виділяє цільову домінуючу білінгвізму, виходячи з предмета свого дослідження. Ґрунтовний міждисциплінарний аналіз сутності білінгвізму дозволив уточнити поняття білінгвізму як багатовимірного соціокультурного

явища, що передбачає співіснування, взаємовплив і взаємодію двох мов у соціумі, може характеризуватися активністю або пасивністю використання, соціальною, регіональною або професійною диференціацією, впливає на розвиток мовних систем обох мов і зумовлює формування національно свідомого і полікультурно толерантного ставлення до мовного, культурного розмаїття суспільства.

У сфері педагогіки білінгвальна освіта виступає системоутворювальною педагогічною категорією білінгвізму, оскільки всі його аспекти, будучи елементами єдиної цілісної системи, певною мірою залежать від загального рівня освіченості людини-білінгва, який досягається специфічними методами білінгвального навчання та полікультурного виховання, забезпечуючи можливість осягнення світу спеціальних знань засобами рідної та іноземної мов.

Найбільш поширеною формою білінгвізму в закладах освіти різних країн світу при відсутності природного мовного середовища є груповий штучно координований білінгвізм з домінантною системою рідної мови, який поетапно трансформується в поєднаний білінгвізм, що передбачає рівноправне володіння рідною й іноземною мовами. Якщо атрибутами початкового етапу білінгвального освіти є рецептивний (або репродуктивний) білінгвізм, то завершальний етап характеризується формуванням в учнів змішаного і продуктивного білінгвізму.

Центральною категорією дослідження є білінгвальна освіта, яка трактується як цілеспрямована, педагогічно організована соціалізація індивіда, що здійснюється в умовах природного або штучно створеного білінгвального середовища. У цьому процесі досягається результат освоєння учнями зразків і цінностей національної та світової культури засобами рідної й іноземної мов, коли остання виступає способом осягнення світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів. Репрезентуючи органічну єдність білінгвального навчання і полікультурного виховання, білінгвальна освіта володіє значним педагогічним потенціалом,

який дозволяє розв'язувати комплекс освітніх і виховних завдань, спрямованих на досягнення цінностей національної та світової культури, розвиток в учнів толерантності, плюралізму, подолання стереотипів щодо інших країн і народів.

Усебічний теоретичний аналіз білінгвальної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогіці уможливив визначення низки її сутнісних характеристик: відкритість, альтернативність, детермінованість мовної освітньою політикою, поліваріантність змісту, інституційне різноманіття, наявність специфічних способів формування людини-білінгва в різних мовних ситуаціях. При цьому провідними концептуальними ідеями білінгвальної освіти є відкритість й альтернативність, які дозволяють прослідкувати динаміку та тенденції розвитку цього феномена у векторі глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації освітньої галузі.

З урахуванням культурно-історичної специфіки соціально-педагогічних систем у різних країнах світу вчені виділяють узагальнені інституційні варіанти білінгвальної освіти – американський, канадський та європейський, котрі відрізняються поставленими цілями, особливостями структурування поліваріантного змісту освітніх програм й організації освітнього процесу, що забезпечують набуття учнями високого рівня міжкультурної комунікації. На інституційному рівні білінгвальне навчання організовується в закладах освіти різних рівнів і типів залежно від цілей, ресурсних можливостей (науково-методичних, інформаційних, кадрових, матеріально-технічних тощо), індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг.

Білінгвальна освіта ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних принципах. До останніх належать принципи: полікультурності білінгвальної освіти; відкритості білінгвального навчання; аполітичності білінгвального навчання; насиченої атмосфери білінгвального навчання; наступності білінгвального навчання; семантизації навчальної інформації; сприятливого емоційного клімату білінгвального навчання; новизни та різноманітності форм, методів і засобів білінгвального навчання; урахування особливостей рідної мови; використання національно-орієнтованого навчального матеріалу.

На основі аналізу структурної організації освітнього процесу в провідних країнах Європи та світу, ми використали такі етапи білінгвальної освіти: дошкільний, підготовчий (1 – 6 класи), перехідний (7 – 9 класи), предметно-білінгвальний (10 – 12 класи), професійно-білінгвальний (бакалаврат, магістратура, докторантура), післядипломний.

Забезпечення якісної білінгвальної освіти вимагає створення максимально сприятливого освітнього середовища за рахунок актуалізації потенціалу зовнішніх і внутрішніх ресурсів: наукового, навчально-методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного тощо.

Результати дослідження, висвітлені у першому розділі, відображено в таких публікаціях: Брухаль, Я. Б., Лотфі Гаруді, Г. С. (2014); Лотфі Гаруді, Г. С. (2020a); Лотфі Гаруді, Г. С. (2017e); Лотфі Гаруді, Г. С. (2017f); Lotfi Ghahrodi, H. (2018a), Lotfi Ghahrodi, H. (2018b).

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ

У розділі схарактеризовано специфіку розвитку білінгвальної освіти у школах Англії та Уельсу: проаналізовано ретроспективу становлення і розвитку білінгвальної шкільної освіти; визначено концептуальні орієнтири розвитку білінгвальної освіти в обраних країнах; розкрито змістові та організаційно-педагогічні аспекти англійської білінгвальної шкільної освіти.

2.1. Ретроспектива становлення і розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі

Дослідження білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі нами здійснено на основі використання таких теоретичних концептів (аналітичного, критичного, прогностичного) в поєднанні з механізмами уніфікації й диверсифікації інформаційної бази, отриманої на основі вивчення нормативно-правової структури Великої Британії та наукових праць дослідників цієї сфери. Знаючи сутнісні характеристики білінгвізму, методологічні підходи до його формування і впровадження у закладах освіти, можна підвищити рівень білінгвальної освіти та міжкультурного виховання, осучаснити форми організації, методи, прийоми, засоби білінгвального навчання.

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зумовлюють необхідність знання, принаймні, однієї, а краще кількох мов, окрім рідної. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів вивчення нерідної (іноземної) мови. Досвід багатьох країн свідчить, що найкраще нову мову засвоюють, застосовуючи моделі двомовного навчання. Велика Британія є однією з поліетнічних країн світу, де проживають багато націй і народностей, і куди щороку прибуває значна кількість іммігрантів з різних країн світу. Тому ця країна має чималий досвід білінгвальної освіти, знайомство з яким для української освіти є дуже корисним. Характерною ознакою освітньої політики

Великої Британії вважається її децентралізація. Керівництво школами входить до функцій місцевих органів управління освітою, тому до їх компетенції належить коло проблем, яке стосується навчання та використання кельтських мов у освітньому процесі.

Системи білінгвальної освіти, які існують в Уельсі, Північній Ірландії та Шотландії, відрізняються одна від одної своєю результативністю, бо значною мірою орієнтовані на потреби населення у двомовності. В Уельсі та Північній Ірландії з боку департаментів освіти приділяють більше уваги розвитку кельтських мов, ніж у Шотландії. Департамент освіти Англії спрямовує свою діяльність на вдосконалення вивчення англійської мови та навчання різних верств населення мігрантів з метою їх швидшої соціалізації в суспільство. Мовна політика орієнтована на глибоке опанування мігрантів англійською мовою (*English for Speakers of Other Languages – ESOL*). По всій території Британії існують курси з англійської мови, які фінансує уряд. Однак вони не є стандартизовані: вчителі – переважно волонтери, а навчальні програми нерідко мають значні відмінності в різних регіонах країни.

У навчальних закладах, орієнтованих на вивчення європейських мов, у Великій Британії законодавством передбачено можливості для їх вивчення, зокрема створено нормативно-правову базу діяльності двомовних шкіл, розроблено навчальні плани. Споживачі освітніх послуг надають перевагу вивченню німецької, французької, італійської мов. Організація білінгвальної освіти відбувається за активної участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проектів. Розвинута сфера програм обміну учителів та учнів з іншими країнами Європи.

Багатомовна освіта (*multilingual education*) з 1953 р., за визначенням прийнятим ЮНЕСКО, передбачає застосування в освітньому процесі двох і більше мов. Уточнення, вказані в резолюції XII Генеральної конференції ЮНЕСКО (1999 р.), тлумачать поняття «багатомовність» у значенні застосування в освітньому процесі трьох мов: рідної, державної та міжнародної. Багатомовна освіта в інтерпретації Ради Європи нині набула значного

поширення в навчальних закладах, адже передбачає не лише поглиблене вивчення декількох мов, а й полегшує їх використання через різні види контактів із носіями мови. Цей вид освіти має на меті розширення мовної компетентності, формування усвідомлення її цінності в соціумі, а також міжкультурний розвиток.

Освоєння другої та наступних мов супроводжується постійним зіставленням важливих аспектів із вже існуючими в рідній чи домінуючій мові, що становить основу структури, яка нашаровується новими знаннями. Тому використання основної, рідної мови не забороняється, а навпаки заохочується, забезпечуючи таким чином вищий рівень опанування набутої інформації. Крім цього, таке педагогічне явище, як «багатомовна освіта», покликане стати стрижнем у розв'язанні проблеми міжнародної комунікації, передбачає збалансоване використання декількох мов із метою формування двомовного індивіда.

Сьогодні багатомовна освіта в країнах Європи – це комплексний напрям освіти, що має на меті розширення мовного досвіду учнів, забезпечення вільного переходу від однієї мови до іншої з глибоким розумінням і висвітленням думок з того чи іншого приводу.

Щодо країн, які стали предметом нашого дослідження, – Англії й Уельсу, то під час освітньої реформи 1988 р. і впровадження Національного курикулуму англійську мову було визнано поряд із математикою та природознавством одним із головних шкільних навчальних предметів. У модернізованих курикулумах 1999 р. та 2007 р. статус цього навчального предмету не змінився. На сьогодні особливістю навчання англійської мови у британських закладах освіти є комбіновані уроки, які поєднують у собі навчання мови й літератури.

Як головний навчальний предмет, англійська мова та література (English) у британських школах вивчається впродовж чотирьох основних етапів навчання. Значна увага приділяється англійській мові як кроскурикулярному блоку, оскільки саме цією мовою викладається більшість шкільних предметів.

Навчальна діяльність на уроках англійської мови та літератури підпорядкована досягненню цілей Національного курикулуму, які полягають у тому, щоб допомогти школярам: успішно навчатись, отримувати задоволення від навчання й досягти значних успіхів; стати впевненими у собі особистостями, які ведуть безпечний, здоровий і повноцінний спосіб життя; бути відповідальними громадянами, здатними зробити позитивний внесок у життя суспільства (Першукова, 2012, с. 6).

Отже, в англійському національному курикулумі для середньої загальноосвітньої школи передбачено вивчення різних аспектів англійської мови як рідної, а також ознайомлення школярів із кращими творами Англійської та світової літератури. Вивчення мови і літератури спрямоване на усвідомлення сутності й значення літературної англійської мови як засобу комунікації і навчання, соціального, культурного й історичного явища, а також особливостей її лексикології, граматики, фонетики, орфографії тощо, що сприяє формуванню в учнів як загальномовних, так і специфічних комунікативних компетенцій.

Сучасна тенденція розвитку білінгвальної освіти свідчить про поширення досвіду європейських країн з вивчення Англійської мови як найбільш престижної. Стрімкий розвиток білінгвальної освіти зумовлений геополітичним контекстом, передовсім інтеграційними процесами, що ставлять нові вимоги до громадян об'єднаної Європи. Серед основних вимог – це володіння Англійською мовою не лише з метою повсякденного побутового спілкування, а й для комунікації у професійній сфері. Однак, поряд із прагматичними завданнями, цей напрям білінгвальної освіти передбачає широке прилучення дітей і дорослих до культурних цінностей країн-партнерів, виховання почуття терпимості, толерантності, плюралізму.

У сучасних європейських полікультурних і багатомовних суспільствах, у Великій Британії зокрема, «рідною мовою громадян не завжди є офіційна державна мова, здатність спілкуватися державною мовою є необхідною умовою забезпечення повноцінної участі особистості в житті суспільства. Це актуально

і для сучасної багатокультурної української спільноти» (Ємельяненко, 2012).

Найчисленнішою групою корінного населення Великої Британії залишаються Англійці, які населяють Англію й більшу частину Уельсу та утворюють компактні поселення в деяких районах на півдні Шотландії. Шотландці населяють переважно Шотландію – північно-західні області острова Велика Британія і прилеглі до нього узбережжя: Шетландські, Оркнейські та Гебридські острови. У горах північно-західної частини острова проживає своєрідна етнічна група, яка зберігає самобутні традиції і культуру - гели (горяни). Валлійці населяють переважно Уельс. Отже, етнічний склад Великої Британії «є мультиетнічним та мультикультурним, власне Англійська мова є результатом білінгвізму, сформованого внаслідок чисельних історичних причин. Важливість мирного співіснування вищезазначених націй та їх толерантного ставлення один до одного є необхідною складовою миру і злагоди у Великій Британії» (Бріт, Шульга, 2010).

Як зазначає О. Рева (1998), «основними цілями цієї концепції на сучасному етапі є: забезпечення особистісного контакту з кожним учнем та їхніми батьками; контроль за розвитком учнів; надання дітям необхідної підтримки; співпраця з більш широкою освітньою, соціальною та громадською спільнотою, яка спрямована на досягнення основних цілей виховання та ін. На основі аналізу різноманітних наукових джерел встановлено, що оновлення освітньо-виховного процесу Великої Британії на початку нового тисячоліття зумовлено принципами демократизму, культуровідповідності, систематичності і спрямоване на максимальне сприяння утвердженню загальнолюдських цінностей, виховання толерантних стосунків між різними народами та культурами, формування європейської громадянськості тощо» (Рева, 1998).

Виходячи з останніх статистичних даних в 2001 р. в Уельсі 20,8 % (приблизно 582 тис. осіб) віком від трьох років володіють валлійським мовою не достатньо, 16,3% (приблизно 458 тис. жителів) розуміють, розмовляють, читають і пишуть валлійською, 4,9% (приблизно 138 тис.) тільки розуміють валлійську. Діти віком від 5 до 15 років володіють валлійською мовою

найкращим чином, це 40,8 % жителів Уельсу. Статистичний аналіз показує, що рівень знань валлійської мови учнів початкової школи значно зріс з 13,2 % в 1987 р. до 16,8 % у 2002 р. (Нікольська, 2004).

Освітня політика Англії та Уельсу фокусує увагу на створенні комфортних, сприятливих умов для суспільства, в якому навчається майбутнє країни.

З впровадженням ряду реформ навчальних програм в Англії та Уельсі, система освіти перетворилася на одну з найбільш централізованих та недемократичних у західному світі (Chan, 2002). «Акт Бейкера» повинен був забезпечити «збалансований та широкий зміст освіти», який би посприяв духовному, культурному, моральному, розумовому і фізичному розвитку учнів у школі та суспільстві загалом, дав змогу підготувати цих учнів до майбутнього дорослого життя, відкритих можливостей, відповідальності та формував би досвід. Такий ряд реформ мав забезпечити потреби і здібності кожного учня зокрема, впроваджуючи настільки суттєво-важливий національний навчальний плану (Halstead, 1994).

Напрямок «Стандарти» передусім передбачав запровадження Національного навчального плану, що, відповідно, мав забезпечити високий рівень освітніх стандартів. Зміст освіти повинен стати національно-орієнтованим, тобто більш «Англійським». Його ціль –скерувати в бік «відновлення унікальних Англійських культурних традицій», іншими словами, – це і мало лягти в основу фундаменту шкільної освіти. Планували більше вивчати релігію, полікультурність проблем міжнародних зав'язків у житті людей. Школа своїм завданням передбачила поворот до класичних методів навчання (Pierson, 1998).

Основними способами підвищення освітніх стандартів консервативних реформ освіти стали: запровадження навчального плану; впровадження національної системи перевірки і оцінювання знань школярів; введення, незалежної від держави, інспекції шкіл; формування порівняльних таблиць успішності шкіл.

Основою освіти є, звісно, мова, вона по-своєму формується, розвивається, зазнає впливу, а, відтак, і змін.

Аналіз англійської педагогічної літератури та офіційних державних документів з питань освіти дає змогу зробити висновок, що початкова ланка освіти Об'єднаного Королівства зазнала кількох істотних перебудов курикулуму (Борисенко, 2013). Термін «елементарна школа» використовувався в системі освіти Сполученого Королівства до 1928 р. Досліджуючи історію розвитку початкової освіти, британський учений К. Річардс (ColinRichards) виокремив такі етапи розвитку курикулуму:

- I етап – 1862 – 1897 рр. – курикулум на основі принципу «оплата за результатами»;
- II етап – 1897 – 1926 рр. – офіційно затверджений курикулум або курикулум на основі освітніх кодексів (codifiedcurriculum);
- III етап – 1926 – 1988 рр. – невпорядкований курикулум (unregulatedcurriculum): 1) 1926 – 1967 рр.; 2) 1967 – 1988 рр.;
- IV етап – 1988 – 1995 рр. – національний курикулум;
- V етап – 1995 – 2013 рр.- оновлений курикулум.

У 1862 р. центральний уряд розпочав низку реформ, одна з яких була пов'язана з запровадженням контролю з боку держави над процесом розбудови курикулуму елементарної освіти. Навчання читання, письма і арифметики, навчання шиття для дівчат були обов'язковими для всіх шкіл, які хотіли отримати державне фінансування. Обов'язковим для елементарних шкіл цього періоду був зв'язок з офіційними релігійними спільнотами.

Оцінювання сформованих вмінь і навичок проводив інспектор Її Величності у формі індивідуального екзамену. Від продемонстрованих результатів залежав розмір гранту, яким нагороджували школу і з якого виплачували заробітну плату вчителям.

Починаючи з 1880-х рр., перелік предметів у курикулумі елементарної школи почав збільшуватися за рахунок введення історії, географії, граматики, сільського господарства, хімії, літератури і науки. Наприкінці XIX ст. до пред-

метного блоку були включені латинська мова, механіка, зоологія, садівництво, співи і декламування.

Скасування положення про «оплату за результатами» в 1897 р. започаткувало другий етап розвитку курикулуму елементарної школи. Процес розбудови курикулуму був позбавлений безпосереднього контролю з боку держави. Основні положення щодо курикулуму елементарної освіти, визначені освітнім кодексом, мали рекомендаційний характер. Основні питання щодо складу предметів, тривалості їх навчання вирішували місцеві органи освіти.

Інноваційним в курикулумі 1904 р. був той факт, що вперше в історії елементарної освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) були сформульовані основні цілі курикулуму елементарної школи, а саме: процес навчання, визначений курикулумом, повинен сприяти розвитку інтелекту учня, формуванню і загартовуванню його характеру, повинен забезпечити учнів практичною і розумовою підготовкою для опанування майбутньою професією.

Третій етап розвитку курикулуму елементарної школи розпочався з публікації нової версії Кодексу елементарної освіти в 1926 р.

У 1931 р. курикулум розглядався не тільки як діяльність і навчання, а і як сукупність знань, необхідних для отримання. Доповідь Хедоу зробила наголос на розвиваючому характері курикулуму і на еkleктичному підході до нього.

Після прийняття закону 1944 р (закон Батлера), початкова освіта була офіційно визнана окремим етапом національної освітньої системи.

Значних змін курикулум початкової освіти зазнав у період 1944 – 1967 рр.: введення іноземної мови; запровадження псевдопредмету «інтелект» (intelligence), що було результатом відкриття граматичних шкіл, вступ до яких відбувався за результатами екзамену 11+.

В 1970-і рр. в англійській педагогіці при розгляді питань, пов'язаних із курикулумом, все частіше з'являються такі поняття, як «загальне ядро програми», «загальна програма». Предметом дослідження стали склад, структура, відповідність, послідовність і тривалість.

Четвертим етапом розвитку курикулуму початкової школи, за К. Річардсом, є прийняття національного курикулуму, який ліг в основу прийнятого в 1988 р. закону про реформування освіти, головними аспектами якого стали: перегляд курикулуму, введення національного тестування, зміни у керуванні.

Зміни у курикулумі початкової освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) є відповіддю як на світові, загальноєвропейські суспільно-економічні трансформації, так і на національні особливості розвитку освіти в країні.

За іншими джерелами формування англійської мови вирізняється трьома періодами:

1. Перший – англосаксонський Old English (OE). Стародавня англійська, яка охоплює етап від початку становлення мови до 1100 р.
2. Другий – Середньоанглійський Middle English (ME) з 1100 до 1500 р.
3. Третій – Новоанглійський – період сучасної англійської мови Modern English (MO з 1500 р. до сьогодні).

Схарактеризуємо сучасний стан білінгвальної освіти в Англії та Уельсі.

У 1951-1971 рр. до Англії прибуло ще близько 550 тис. ірландців, тому загальне число їх зазвичай оцінюється на той період більш ніж у 1 млн. чоловік. Найбільш великі групи ірландців знаходили в західних портових містах (Ліверпулі, Глазго та ін.), а також у промислових центрах, в тому числі в Лондоні (понад 200 тис. осіб) (Бріт, Шульга, 2015).

Як зазначив Дж. Л. Вільямс (1893), занепад уельської мови ХХ ст. пов'язаний з впливом освіти, імміграції та факту еміграції разом з телебаченням, та через інші інформаційні джерела. Популярність англійської мови зростає, вона стає мовою адміністрації, середнього та робочого класу, які нею спілкуються, і навчають своїх дітей. Володіння англійською мовою набуває престижного статусу, спосіб піднятися по соціальній та економічній драбині.

Такий перехід до одномовного англійського навчання в Уельсі пояснюють, як нав'язання мови так і небажання корінного населення вивчати

обидві мови. Мова більшості набула вищого загально прийнятого статусу з потенційно більш економічною цінністю та впливом. Залишається фактом те, що саме освіта відіграла найсуттєвішу роль в занепаді валійської мови. Незважаючи на визначну історію Уельсу, на жаль, в її освітній системі не висвітлюється детальна та об'єктивна історіографія валійської мови. Якщо в довоєнні роки спостерігався стрімкий занепад валійської мови, то за останні 30 років вся робота була спрямована в бік підтримки та збереження мови. Білінгвальну освіту в Уельсі можемо сміло назвати процвітаючою. Яскравим прикладом – є білінгвальні школи.

Перша білінгвальна школа була відкрита в 1939 р. в (Aberystwyth). А на кінець 1950 р. було сім повнофункціональних початкових білінгвальних шкіл. На сьогодні їх число налічує 63. Вони зосереджені, загалом, в районі, де переважає англomовне населення, серед яких 11000 школярів. Паралельно в цих районах існують і білінгвальні середні школи для старих учнів. Перші школи були відкриті в Clwyd (Ysgol Clan Clwyd) в 1970-х рр., їх налічувалося три, а на сьогодні, існує 16 білінгвальних шкіл по всій англomовній території Уельсу. За останні 10 років значно зріс рівень розмовної валійської мови. В 1977 р. це число зросло до 12,8 % у початковій школі, а в 1984 – їх зросло до 15,3%.

Проект Додсона (Выготский, 1980) заснований на навчальній методиці, вмiло допомiг освітянам впровадити валійську мову в навчальні програми розвитку початкової і середньої шкіл. В даній ситуації, друга мова була запроваджена в більшій мiрi, через що проект можемо вважати частковим білінгвальним навчанням, він був одним з перших методів комунікативно-орієнтованої теорії, який спочатку застосовували в більшій мiрi тематично, приглядаючись до нього і оцінюючи його. Успіх цього частково інтеграційного досвіду розповсюдився і тривав офіційно 9 років. Його впровадили 60 шкіл і через 12 років вже 1047 малюків і підлітків в 187 школах користувалися мовним підходом Донсона. Факти зібрані (Price et all 981) зазначали, що мовні здібності тих хто вивчає валійську за даним білінгвальним проектом, значно випереджували учнів, які навчалися за іншими програмами. Успіх мiг також

супроводжуватися тим фактом, що валійській мові в школах, які проводили навчання згідно з програмами, укладеними за білінгвальним проектом, приділяли значну кількість часу.

Лінгвістичні і нелінгвістичні досягнення молодшої школи, Додсон в порівнянні з попередніми традиційними підходами вважав феноменальними, а от школу середнього рівня, менш успішною, через 4 основні фактори: вчителі неадекватно присвячували час валійській мові; наявність менш доступних ресурсів та навчальних матеріалів; малообізнані та малопідготовані до проекту самі вчителі, щоб успішно передати знання; проектна методологія виявилася більш відповідною для молодих школярів.

Доречним було б звернути увагу на «Закон Батлера» про освіту 1944 р., який здійснив ряд величезних змін в забезпеченні та управлінні середньо-освітніми школами в Англії та Уельсі. Історики вважають цей закон «тріумфом прогресивної реформи» та важливим елементом післявоєнної суттєвої зміни в освіті, яку підтримали усі партії (Kevin Jeffereys, 1984). Незважаючи на те, що закон поступово ліквідувався, а в 1996 році був цілком скасований, в свій час він став відповідати зростаючим, соціальним та освітнім потребам, які з'явилися внаслідок війни. Вимоги до соціальних реформ також збільшилися.

Отже, законом про освіту 1944 р. була здійснена ретельна зміна системи освіти. Раду з питань освіти замінив міністр, який керував місцевими органами освіти, та контролював їхню діяльність. Цим і був забезпечений більш доступний рівень навчання в Англії та Уельсі. Кожен місцевий освітній орган повинен був подати міністрові план розвитку освіти на своїй території. Було створено дві централізовані консультативні ради, одна для Англії, інша для Уельсу. Крім самостійного вирішення проблем, ці ради мали право керуватися своєю ініціативою.

Суть особливостей закону про освіту Англії та Уельсу від 1944 р. були відображені в законі про освіту 1947 р. Попри усі зміни, місцеві традиції та середовище вимагало своїх поправок. Система освіти ускладнилася, коли з'явилося бажання запровадити волонтерський елемент в державній системі. У

багатьох школах поєднання релігії з навчанням призвело до факту альтернативно розглянутих релігійних положень, особливо в районах нехристиянського іммігрантського поселення. Акт було чітко окреслив етапи освіти, які включала в себе загальна середня школа. Також, зміни відбулися в початковій, середній і вищій школах, що відповідало новій класифікації. Саме це дало змогу забезпечити освіту відповідно до віку, здібностей, та умінь учнів.

Зміни у британській освіті в другій половині ХХ ст. супроводжувалися масштабними освітніми реформами 90-х років. У Великобританії такий вітер системних змін приніс багато нового, особливо стосовно білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу, що надав їй свіжого імпульсу в педагогічному напрямку. Найбільша освітня революція, як зауважив дослідник-науковець М. Фуллан – це реформа в професії педагога, що робить можливим й більш ефективним навчання на робочому місці (*on the job learning activities*) (Erwin, S., 1964).

Коледж Трінті Сент-Девід при Університеті Уельсу пропонує студентам такі програми мовного спрямування освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавра мистецтв», які відповідають принципам полікультурної освіти: «Прикладний білінгвізм» (валлійська та Англійська мови), «Практична валлійська мова» (основний та проміжний рівні)тощо.

Так, курс програми «Прикладний білінгвізм» не лише зосереджується на лінгвістичних аспектах валлійської та Англійської мов, але й розглядає відносини між мовною більшістю та меншістю, а також акцентує увагу на майбутньому окремих мов світу у той час, коли багато з них зникає з ужитку.

Дві третини модулів програми пропонуються валлійською мовою, а одна третина – Англійською мовою. Особливості змісту програми полягають у розвитку навичок володіння двома мовами та можливості досвіду роботи у двомовному середовищі (Бріт, Шульша, Н. 2015).

Аналіз програми «Прикладний білінгвізм» при Університеті Уельсу вказує на те, що вона є унікальною білінгвальною програмою у межах Об'єднаного Королівства, а можливість комунікації валлійською ефективно

цінується серед роботодавців. Програма сприяє розвитку особистостей, які здатні виконувати чисельні види робіт на високому комунікативному рівні, розумінню взаємозв'язку між валлійською та Англійською мовами, білінгвальної та мультилінгвальної природи світу та впливу більших мов на менші; розкриває поведінковий аспект психології людини.

Характеризуючи підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів в Англії, необхідно підкреслити, що при активізації уваги до формувальної функції робиться спроба застосовувати усі функції комплексно, розглядати їх як такі, що взаємодоповнюють одна одну, формуючи цілісне середовище для розвитку кожного окремого учня і вдосконалення системи освіти. Зокрема йдеться про такі функції, як:

- формувальна, що трактується як така, що полягає у забезпеченні педагогів інформацією про те, на якому етапі опанування знань перебуває учень, для того, щоб спланувати наступні дії (оцінювання для навчання);
- підсумкова – спрямована на те, щоб надати інформацію про досягнення учнів (оцінювання процесу навчання);
- аналітична, яка зорієнтована на аналіз інформації щодо класів і шкіл задля оцінювання курикулуму і діяльності вчителів;
- інформаційна, яка покликана забезпечити батьків інформацією про успіхи їхніх дітей і роботу школи. Такий же комплексний підхід щодо оцінних функцій притаманний і Північній Ірландії, у системі початкової освіти якої застосовують:
- формувальну функцію оцінювання, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії учня і формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень (концепт оцінювання для навчання);
- підсумкову, що забезпечує інформацією про результати рівня опанування учнем знань, набуття навичок і вмінь (оцінювання навчання);
- аналітичну, що надає порівняльну інформацію про результати

навчальної діяльності учнів на національному рівні і може бути використана як індикатор необхідності модернізації курикулуму;

- інформаційну, що інформує вчителів стосовно результатів навчальних досягнень учнів задля подальшого звітування перед батьками і державними освітніми установами .

Таким чином, формування білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу характеризується низкою різнобічних передумов, що мали на неї безпосередній вплив протягом багатьох тисячоліть. Упродовж усього свого часу творення і утвердження освіта Англії та Уельсу завжди керувалася жорсткими вимогами щодо якості самого навчання. На сьогодні освіта цих країн займає одне з провідних місць світу і з гордістю вважається однією з найкращих, так як пройшла перевірку часу, що власне і дало їй змогу стати зразково-досконалою формою навчання.

2.2. Концептуальні орієнтири розвитку англійської білінгвальної освіти у школах

Володіння двома мовами стало необхідністю багатомовного інформаційного простору. Білінгви – це люди, які своєю самотністю запобігають утворенню будь-яких стереотипів, викорінюють расизм, а також допомагають зберегти мову, культуру і традиції принаймні двох народів для повноцінного функціонування особистості у сучасному суспільстві. Тому білінгву приділяють так багато уваги. Це поняття не лише акумулює нові знання, а й дає змогу почувати себе впевнено і достойно в багатомовному інформаційному просторі сьогодення. У відповідності до національних засад білінгвальної шкільної освіти, кожна держава дбає про забезпечення певних умов, які б сприяли розвитку особистості, творчої реалізації, ефективним вкладом у майбутнє держави та її кваліфікованих працівників.

Як зазначає Н. Мукан, «основне завдання загальноосвітньої школи полягає у формуванні готовності учнів до розв'язання складних проблем економічного, соціального, полікультурного характеру в повсякденному житті.

У розвинутих країнах світу розробляються стандарти шкільної освіти, спрямовані на підвищення якості навчального процесу, що передбачає запровадження змін у змісті навчання й учіння, шкільництва загалом» (Мукан, 2011, с. 3). Система виховної роботи Великої Британії має багатовікові традиції, «які базуються на засадах загальнолюдських та національних цінностей, що дають вагомий позитивні результати як у житті цілої країни, так й у становленні окремої особистості. Тому її вивчення є доцільним і необхідним у процесі модернізації та реформування сучасної освітньо-виховної системи України» (Рева, 2011, с. 121).

Сучасна білінгвальна освіта бореться за забезпечення різноманітності мови націй, інтернаціоналізму, іммігрантів, політичної та економічної інтеграції, рівності людей та збереження миру.

На сучасному етапі в основу виховного процесу середніх навчальних закладів Великої Британії покладено концепцію пасторальної опіки, коріння котрої сягає давніх часів.

Характеризуючи елементарну освіту на початку XXI ст., слід зазначити, що в її курикулумі відбулися зміни системного характеру, які охоплюють як підходи до його добору, так і засоби трансляції. На сучасному етапі головними питаннями щодо конструювання курикулуму початкової освіти є питання про місце наукової складової та навчання ІКТ у предметному блоці; інтеграція базових умінь читання, письма та лічби у викладанні всіх предметів; введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти; забезпечення інтегрованого підходу до навчання та сприяння особистісного, соціального й емоційного розвитку учня. Зміни у курикулумі початкової освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) є відповіддю як на світові, загальноєвропейські суспільно-економічні трансформації, так і на національні особливості розвитку освіти в країні. Ключем до успіху проголошується віднаходження балансу між урахуванням інтересів кожної окремої дитини і потреб суспільств (Борисенко, 2013, с. 62).

Якщо узагальнити прояви реформ освіти Англії та Уельсу, то побачимо,

що певні кроки зроблено в бік модернізації та практичного застосування освіти в житті людей, з одного боку, та послаблення контролю освіти з іншого, створивши керівні комітети і агентства, які характеризуються конкретними напрямками щодо централізованої стандартизації освіти. Система зарекомендувала себе як досить дієва альтернативна складова освіти.

Освітня політика Англії та Уельсу фокусує увагу на створення комфортних, сприятливих умов для суспільства, в якому навчається майбутнє країни. Дієвим виявилися залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей. Громадські ресурси почали комплексно використовуватися в офіційній системі освіти. Планується поступове збільшення вкладу державних ресурсів в освітні програми для одержання успішних результатів. Слід пам'ятати, що будь-які радикальні зміни вимагають фінансування, а це не аби які грошові витрати, які на даному етапі розвитку української освіти було б проблематично здійснити, навіть при бажанні наслідувати приклад розвитку білінгвальної освіти Англії чи Уельсу. Так чи інакше, незважаючи на країну, оновлення системи освітніх програм залишається актуальним і відкритим питанням, а підготовка вчителів повинна здійснюватися неперервним процесом. Вчителям треба займати активну позицію щодо впровадження нових освітніх програм.

Якщо говорити про білінгвізм Англії, то він значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу. Доволі часто, хоча і не обов'язково, він проявляється там, де найбільше піклуються про збереження і відновлення мов меншин та корінних народів. В Англії, велике число меншин, які розмовляють рідною мовою вдома, своєму храмі чи обраному за бажанням закладі, висловлюють великий інтерес до білінгвізму. До мов меншин Англії належать: арабська, грецька, хінді, італійська, польська, португальська, іспанська, турецька, українська, урду, бенгалі, кантонська, гугераті, бенджабі.

Упродовж останніх двох десятиліть політика і філософія англійської освіти має дещо плюралістичні позиції щодо білінгвальної шкільної освіти. Останнім часом численні звіти та дослідження, так як і активні заходи та зміни,

запроваджені у школах, пропонують продовжувати рух в напрямі розвитку білінгвальної освіти.

Загалом запровадження реформ національної освітньої системи в Англії та Уельсі було актуальним питанням не лише освіти, але й політики, економіки, а також виступало гостро соціальним питанням, яке вимагало негайного вирішення.

Таким чином, особливостями білінгвальної освіти в Англії та Уельсі є:

- модернізація та практичне застосування освіти в житті людей;
- послаблення контролю освіти;
- створення керівних комітетів за конкретними напрямками централізованої стандартизації освіти;
- спрямування на створення комфортних умов для навчання;
- залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей тощо.

Відповідно стандарти передбачають запровадження Національного навчального плану, згідно з яким зміст освіти повинен стати національно-орієнтованим та підсилювалась централізованість освітньої шкільної системи. До особливостей нових форм перевірки знань відносять такі, як розподіл цілей кожного предмета, відсутність спільної наукової концепції навчальних планів, не виправдане скорочення тематичного навчального матеріалу за рахунок предметного; стандартизована навчальна практика; недостатньо враховане поточне оцінювання досягнень учнів тощо.

Білінгвізм Англії значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу: в межах Уельсу погляд на двомовність носить індиферентний характер, а в Англії переважає недовіра і упередження до білінгвізму та білінгвальної освіти, тому білінгвальна освіта в Англії вважається досить обмеженою порівняно з іншими країнами світу, зокрема з Уельсом, де вона розвивається на більш високому рівні.

На думку Т. Бурди (2002), білінгвізм слід класифікувати за долученням індивіда до іншої культури:

– монокультурний білінгвізм. Спостерігається у випадках, коли індивід засвоїв другу мову з конкретною метою, наприклад, щоб отримати певну інформацію, вести дослідження з теоретичних проблем тощо. Монокультурний білінгвізм передбачає обмежене володіння другою мовою, нерідко тільки рецептивне, і співвідноситься, як правило, лише з індивідуальною двомовністю;

– бікультурний білінгвізм. Найчастіше притаманний людям, які з різних «причин» змушені засвоювати, крім рідної, ще й другу мову, що домінує в певному суспільстві. Це може здійснюватися з метою інтеграції до іншого культурно-мовного середовища. Бікультурний білінгвізм також може спостерігатися у випадку більш-менш повного засвоєння індивідом другої мови з культурно-пізнавальною метою і передбачає можливість співвідношення як з індивідуальною, так і з масовою двомовністю. Дослідниця вважає, що “якщо білінгвізм індивідуальний, то поступове залучення індивіда до іншої культури через оволодіння другою мовою (після засвоєння рідної мови, а разом і акцентів рідної культури), збагачує людину додатковими знаннями і не призводить до послаблення самоідентифікації. Принципово інша ситуація, якщо білінгвізм – масовий. Тоді двомовність та акультурація мають наслідком асиміляцію та денационалізацію, втрату специфіки національної культури, руйнацію менталітету нації” (Возняк, 1998).

Освіта повинна допомогти суб'єкту увійти в культуру, освоїти її цінності й успішно діяти в культурному бутті; воно покликане сформував такого суб'єкта, який здатний побачити проблеми, протиріччя цього світу, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити елементи для того, щоб інсайт, творче осяяння породило нову культурну діяльність, діяльність зі створення культурних цінностей (Бузгалин, 2002). Таким чином, культурологічна педагогічна парадигма є вихідною теорією, сукупністю теоретичних положень, ідей та переконань щодо розуміння освіти як явища культури, а її мети як введення особистості до світу культури й забезпечення діалогу двох систем: «людини в культурі» та «культури в людині».

Сутність гуманістичної парадигми білінгвальної освіти полягає у

вихованні почуття толерантності та розуміння інших культур. «Світові організації будуть ефективними, лише при розширенні волі несхожих у культурному плані людей, що бажають гармонійно співіснувати (концепція відповідальності) у контексті справжньої світової демократії та працювати згідно з принципами доповнюваності» (Caekelbergh, 2008, с. 97).

В умовах білінгвальної освіти співвідношення між мовами, що взаємодіють, передбачає міжкультурну комунікацію, яку вітчизняні і зарубіжні дослідники визначають як навчання мови через культуру та культури через мову. На сьогоднішній день метою білінгвальної освіти є формування громадян, здатних до власної еволюції у сьогоднішньому суспільстві, до розвитку міжкультурних компетенцій на кожному етапі білінгвального навчального-виховного процесу, а також шляхом урахування культурних відмінностей та особливостей. Ідея міжкультурної комунікації у багатьох країнах світу отримала державну підтримку, відстоюючи право кожного громадянина на культурне самовираження, рівність у соціальному, політичному, економічному житті, що забезпечує необхідні умови для перебування у соціумі.

Важливу складову білінгвальної освіти становить міжкультурний аспект, який визначає спрямованість навчально-виховного процесу на формування усвідомленого вибору учнів етичних цінностей та готовності до життєдіяльності в умовах культурного розмаїття людської спільноти, забезпечує знання іноземної мови як основи для культурного зближення і взаєморозуміння (*Charte européenne du plurilinguisme*, 2005, с. 3).

Слід зазначити, що в умовах білінгвізму, відповідно до засад Загальноєвропейських рекомендацій Ради Європи з питань мовної освіти на особливу увагу заслуговують:

- міжкультурні знання, які є частиною загального світогляду і допомагають ефективно розв'язувати питання міжкультурних непорозумінь;
- міжкультурні навички та вміння, які здатні зблизити рідну й іноземну культури;

- міжкультурна чутливість, яка полегшує спілкування із представниками інших культур. Інструментом їх досягнення служить «Європейський мовний портфель» (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003, с. 41).

Очевидно, зміст і результати міжкультурних контактів багато в чому залежать від здатності їхніх учасників розуміти один одного і досягати згоди, яка головним чином визначається етнічною культурою кожної зі сторін, які взаємодіють, психологією, етичними цінностями, які домінують у тій чи іншій культурі.

У культурній антропології такі взаємовідносини різних культур отримали назву «міжкультурна комунікація», яка означає обмін між двома і більше культурами та продуктами їхньої діяльності, що здійснюється у різних формах (Ишханян, 1995, с. 71). Такий обмін може відбуватися як у політиці, так і в міжособистісному спілкуванні у побуті, сім'ї, неформальних контактах, а також у білінгвальному навчально-виховному процесі. У цих умовах оволодіння іноземною мовою є творчим «відкриттям» для себе країни, мова якої вивчається, і людей, що нею розмовляють (Ариян, 1990, с. 14).

Міжкультурний аспект у контексті білінгвальної освіти забезпечує доступ до системи різних цінностей, – як інформативного змісту, так і навчального, що спонукає учнів до рефлексій та усвідомлення етнічних і національних особливостей. З одного боку, школярі повинні оволодіти загальнолюдською культурою, а з іншого, – іноземною мовою як феноменом культури країни, де ця мова є рідною. У процесі білінгвального вивчення навчальних дисциплін учні оволодівають культурними цінностями, потенціалом світової цивілізації. Прогресивні педагогічні стратегії підготовки вчителів іноземних мов передбачають формування культури міжнаціонального спілкування, ефективного використання іноземної мови для поглиблення гуманітарних знань, розвитку і гуманізації освіти, що особливо важливо в умовах білінгвальної освіти, коли відбувається процес інтеграції національних меншин до домінантного мовного середовища. Поважати культуру інших – це

один із основних принципів білінгвального навчально-виховного процесу (Porcher, Groux, 1998, с. 96).

Умови успішної реалізації міжкультурного аспекту білінгвальної освіти є такими:

- знання мови як основи для культурного зближення та взаєморозуміння;
- наявність у групі чи класі необхідних умов для встановлення соціальних контактів;
- психологічна готовність до знайомства з новою культурою, здатність адекватного й критичного оцінювання нових культурних цінностей;
- усвідомлення своєї національної приналежності в умовах міжкультурної комунікації.

Білінгвальна освіта передбачає практичні шляхи реалізації міжкультурного аспекту:

- збір матеріалів про ту чи іншу культуру у вигляді тематичних папок, відео-матеріалів;
- святкування днів Європи, організація заочних подорожей європейськими країнами з метою наближення до їх культурної спадщини;
- організація зустрічей із кращими представниками різних національностей, збір відомостей про їхню діяльність;
- представлення власної культури через організацію тематичних вечорів, виставок, екскурсій;
- підготовка та організація обмінів школярів і вчителів з метою безпосереднього наближення до нової культури.

Неможливо навчати іноземної мови, не беручи до уваги міжкультурні компетенції школярів, адже кожна мова несе в собі характерні риси певної культури і зазнає на собі впливу іншої культури. В умовах білінгвальної освіти учні продовжують практикувати мову, занурюючись не тільки у мовне, але й у культурне середовище. Культурні відмінності не повинні розглядатися лише як певні “факти чи статистичні дані, мова йде про те, щоб їх прийняти, інтегрувати

у взаємне сприйняття у контексті соціальному, історичному, політичному” (Pretceille, 1983, с. 42). Суспільство, готове до міжкультурних контактів і продуктивного діалогу, не може бути закритим.

На кожному етапі білінгвального навчання робота вчителя спрямована на розвиток практики аргументації, абстрактного мислення, критичного і відкритого європейським культурам, на набуття здібностей пізнати і прийняти їх. До білінгвальних класів учні приходять з певним інтелектуальним багажем, вони здобувають нові знання, що сприяють розвиткові здатності до аналізу, до усвідомлення себе та навколишніх як індивідів, що проживають у спільному домі (Винарчук, 2014).

Необхідно, щоб учитель зміг спрямувати навчальний процес у правильне русло, подолавши стереотипи стосовно нової культури. На занятті літератури завдання педагога полягає у тому, щоб навчити учнів висловлюватися усно і письмово, опрацьовувати і аналізувати літературні тексти, вивчати різні культурні та літературні течії, що допомагає засвоєнню елементів певної культури. Програми білінгвальної освіти передбачають вивчення літературних текстів, передовсім, тих країн, мова яких вибрана для білінгвального навчання. Це розглядається як необхідність геополітична.

Цілком природно, що ознайомлення з автентичними документами і матеріалами служить не тільки джерелом інформації, але й допомагає зрозуміти нові культурні цінності. Мета їх використання в умовах білінгвальної освіти – пробудити зацікавлення учнів, стимулювати формування власної думки і допомогти подолати стереотипи, з якими вони беруться до ознайомлення з новою культурою. Завдання вчителя – сприяти подоланню цих стереотипів шляхом пояснення, уточнення, переконання: «Організація вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з національною культурою народу, який розмовляє цією мовою, лінгвокраїнознавче забарвлення навчання в цілому, навчальний матеріал, зокрема, буде сприяти посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації школярів» (Ариян, 1990, с. 16).

Як уважає П. Бурдье, саме вивчення іноземної культури повинно

прищепити учням компетенції, аналогічні до тих, що властиві рідній культурі. Дослідник розглядає концепцію культурного капіталу білінгвальної освіти, у якій виділяє такі характеристики:

- кількісну (культурний капітал можна збільшити шляхом вивчення додаткових іноземних мов та урізноманітнити, поєднавши, наприклад, компетенції мови і музики, мови й історії тощо);

- якісну (культурний капітал можна збагатити новими знаннями і компетенціями, в результаті яких він може суттєво змінити свою структуру, реорганізуватися) (Bourdieu, 1979, с. 5–6).

Як бачимо, завдання педагога в умовах білінгвальної освіти полягає у тому, щоб підготувати учнів до «сприйняття нової культури такою, якою вона є», не применшуючи і не возвеличуючи її (Derrida, J., 1991, с. 7). Важливо спонукати до рефлексій, висловлення власної точки зору шляхом тестування, анкетування, написання творів. Порівнюючи політичні системи, можна говорити про владу, вибори і партії; використовуючи краєзнавчий матеріал, бажано робити екскурс в історію країни, спосіб та рівень життя, традиції та звичаї.

Позитивним і важливим моментом білінгвальної освіти є створення для учнів можливості проведення канікул у країні, мова якої вивчається. У такий спосіб здійснюється безпосередній доступ до іноземної культури і усе нове сприймається у порівнянні та безпосередньому спостереженні. Це допомагає сприймати нову культуру такою, якою вона є, без стереотипів і забобонів (Derrida, 1991, с. 7).

Узагальнюючи усе вищесказане, можемо зробити висновки, що в умовах білінгвальної освіти оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації неможливе без вивчення відповідної іншомовної культури.

Міжкультурна комунікація в умовах білінгвальної освіти сприяє обміну між двома і більше культурами, який здійснюється в різних формах та передбачає взаєморозуміння учасників білінгвального навчально-виховного процесу, що належать до різних національних культур (Винарчук, 2014).

Детально розглянувши білінгвізм як багатовимірний міждисциплінарний феномен і визначивши його типологію, звернемося до трактування ключового поняття нашого дослідження – білінгвальна освіта.

Для розуміння сутності білінгвальної освіти необхідно побачити, як своєрідність культури народів і міжкультурна, спільність людського бачення світу відображаються в різних сторонах функціонування мови. Так, в семантиці кожної мови є ознаки як загального, універсального компоненту культур, так і культурної специфіки конкретного народу: Універсальний семантичний компонент обумовлений принциповою єдністю людської психіки і проявляється на різних рівнях семантичної організації мов – від широких і стійких тенденцій до «точкових» універсальних явищ.

В процесі білінгвальної освіти учень стикається не тільки з незліченними проявами міжкультурної спільності мов світу як основи взаєморозуміння їх носіїв, а й з відмінностями між мовами, зумовленими відмінностями культур.

Полікультурне виховання ми розглядаємо як цілеспрямований процес формування соціально-настановних і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до міжкультурної комунікації та обміну, а також розвиток толерантності по відношенню до інших країн і народів.

Толерантність розуміється як «здатність до визнання або практичне визнання і повагу до переконань і дій інших людей»), а також як «заперечення нетерпимості, яке полягає в стримуванні неприязні, в поєднанні або з відкладеною негативною реакцією, або заміною її на більш позитивну» (Консультирование и толерантность, 1997, с. 17).

Проблема полікультурного виховання є предметом дискусій в зарубіжній педагогічній літературі. Так, Н. Meyer (1990) завданням полікультурного виховання вважає «розвиток в учнів здатності адекватно і гнучко реагувати на очікування партнерів по комунікації – представників інших культур, усвідомлено сприймати міжкультурні відмінності і зберігати свою національно-культурну ідентичність».

Основними етапами розвитку транснаціонального свідомості Р. Доуе вважає формування відкритості («здатність сприймати інше»), толерантності («здатність до поваги і визнання іншого») і готовність до комунікації («здатність до діалогу і взаємодії») (Doús, 1989).

Концептуальним стрижнем білінгвальної освіти та полікультурного виховання є діалог культур. Тема діалогу по відношенню до культури вперше виникла на початку ХХ ст. в роботах К. Ясперса (1995), О. Шпенглера (1993), М. Бубера (1995), М.М. Бахтіна (1986), Пізніше проблема «діалогу культур» піднімалася в працях Л. Баткіна (1991), М. Кагана (1996), П. Гайденко (1963), В. Біблера (1997) і ін.

Так, О. Шпенглер (1993) і його послідовники вважали, що культура є «організмом», який, по-перше, володіє жорсткою наскрізною єдністю, по-друге, строго відокремлений від інших «організмів», йому подібних. Таким чином, стверджуючи, що єдиної людської культури немає і бути не може, Шпенглер повністю заперечує будь-який вплив і успадкування елементів різних культур. Мислитель вважає, що кожному культурному «організму» відміряно певний термін існування, але унікальність останнього не дозволяє йому вступати в спілкування, в діалогічне зіткнення з іншими культурами (Шпенглер, 1993).

Іншими словами, висувається теза про самодостатність культури, її здатності до відокремленому розвитку. У зв'язку з цим Д. Драгунський (1989) зауважує, що ілюзія самодостатності, іноді виникає при розгляді «потужних» культур і служить свого роду виправданням культурного ізоляціонізму, ґрунтується на наявності всередині таких культур великого числа естетичних, світоглядних опозицій, які ніби забезпечують саморозвиток без впливу ззовні. Але подібні опозиції формуються і некультурними впливами, часто настільки глибоко освоєними, вбудованими в культури, що вони вже не сприймаються як чужі (Драгунський, 1989).

Таким чином, ми можемо констатувати, що відносини між культурами можуть бути різними:

- відносини однієї культури до іншої як до якогось об'єкту, внаслідок

чого спостерігається чисто утилітарне ставлення однієї культури до іншої;

- відносини неприйняття однієї культури іншою;
- відносини взаємодії та взаємозбагачення, тобто відносини культур одна до одної як до рівноцінних суб'єктів (Каган, 1996).

Найбільш прогресивним виглядає третій тип відносин, який знайшов відображення в міжнародному документі ЮНЕСКО «Декларація Мехіко з політики в галузі культури». У Декларації підкреслюється: «Всі культури складають єдине ціле в спільній спадщині людини. Культурна самобутність народів оновлюється і збагачується в результаті контактів з традиціями і цінностями інших народів. Культура – це діалог, обмін думками і досвідом, осягнення цінностей і традицій інших; в ізоляції вона в'яне і гине» (Декларація Мехіко по політике в області культури, 1984).

Таким чином, діалогічність – це особлива якість культури, яка прагне до цілісності. Ця риса забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, скам'яніння і ритуалізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає балансу, компромісу.

У процесі білінгвальної освіти зв'язок забезпечується залученням учнів до розуміння не тільки іншої мови, а й іншої культури, до визнання навколишнього різноманітності.

Важливою філософсько-культурологічною підставою білінгвальної освіти є теза про культурний плюралізм, покликаною відобразити в специфічно переломленому (акупунктурному) вигляді багатоплановість і суперечливість соціальної дійсності. На нашу думку, світ – це відмінність, а тому необхідне єднання культурного різноманіття. Діалог, усвідомлюваний як фундаментальний принцип життєдіяльності культур, вказує на істотну потребу однієї культури в іншій. Перекоаний прихильник «багатотонності культури» М. Бахтін писав: «Ми ставимо чужій культурі нові питання, яких вона сама собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на ці питання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи перед нами нові свої сторони, нові смислові

глибини ... При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються» (Бахтин, 1986, с. 354).

Прихильники герменевтики розглядають діалог культур перш за все як спілкування свідомостей. Під свідомістю в даному випадку розуміється сукупність образів і їх структур, що формуються в діяльності. Оскільки однією з глобальних цілей білінгвальної освіти є досягнення розуміння в широкому сенсі. Важливим є те, що під час спілкування свідомостей, як діалог культур, розуміємо виступ у вигляді перенесення уявлень з однієї культури в іншу. Під час аналізу цього феномена учень в процесі білінгвальної освіти стикається з такими фактами: по-перше, близькості культур, якщо існує спільність свідомостей, перетин їх; по-друге, двофокусні, амбівалентності, діалогічності: одне й те саме явище учні інтерпретують в уявленнях своєї і чужої культури, приймають їх як рівні цінності, які не відчужуючи інші уявлення.

Таким чином, діалогічність, визнання культурного плюралізму, прагнення до взаєморозуміння, толерантність є найважливішими постулатами білінгвальної освіти, що впливають з концепції діалогу культур.

У результаті виникають умови для: створення культурознавчого інформаційного фону, який допомагає індивіду усвідомити єдність людства при всьому різноманітті проявів національної і етнічної самобутності існування і життєдіяльності народів, зрозуміти необхідність бути прихильним до етики прав людини і цілей розвитку гуманного суспільства, підготуватися до діалогу культур; подолання в умовах міжкультурної комунікації мовних, етнічних і національних бар'єрів; виховання неприйняття шовінізму, расизму, ненависті до іноземців і переселенців (...); охорони особистості і суспільства від культурної залежності або культурного відчуження (Halsbury's laws of England, 2006), культурної асиміляції як наслідку культурного тоталітаризму.

2.3. Зміст й організація білінгвальної освіти в школах Англії та Уельсу

Володіння двома мовами стало необхідністю багатомовного інформаційного простору. Важливі зрушення в галузі полікультурної освіти школярів відбувались упродовж минулого століття і у Великій Британії.

У Великій Британії та Північній Ірландії до кінця шістдесятих років ключовим поняттям освітньої політики була інтеграція, що, по суті, означало асиміляцію іммігрантів та безумовний пріоритет англійської культури в освітньому процесі (Ekstrand, с. 3961). Ця політика не виправдала себе, і, як альтернатива інтеграційній, була запропонована концепція «полікультурної освіти» (multicultural education), яка відображала філософію плюралізму в освіті і проголошувала рівноправне співіснування різноманітних культур і способів життя (Мілютіна, 2009).

Британські педагоги – прихильники нового підходу до полікультурної освіти – виступають за гармонійне співіснування представників домінантної культури та культур меншин на засадах взаємної поваги і толерантності. Головним принципом полікультурної освіти було проголошено рівноцінність і рівноправність усіх культур і розуміння культури як комплексної системи релігійних переконань, ритуалів та звичаїв, суспільних цінностей і традицій, родинних зв'язків, відчуття належності до певної суспільної групи чи навіть субкультури, наприклад професійної, молодіжної тощо (Multicultural Education: Toward Good Practice, 1986; Education Act 1996).

Сучасні британські педагоги дотримуються думки американського ідеолога полікультурної освіти Дж. Бенкса, згідно з якою метою полікультурного освітнього процесу визнається, з одного боку, поліпшення академічних досягнень учнів – представників невідомої культури, а з іншого – допомога учням, представникам домінуючої культури, в ознайомленні з культурами інших етнічних та соціальних груп, що утворюють спільноту (Banks, 1985, с. 3341).

Освіта Англії та Уельсу фінансується урядом і регулюється його

законами. Існують також вторинні законодавчі акти освіти, що належать освітнім закладам, саме вони і забезпечують навчання, догляд та опіку учнів початкової та середньої освітньої ланки дітей, включаючи їх фінансування, управління, прийом-відвідування, розклад тощо. Державний освітній сектор в Англії та Уельсі повинен забезпечити усіх освітою незалежно від іміграційного статусу дитини. Такі обов'язки зазвичай виконують місцеві органи освіти (LEAs) Local Education Authorities (для кожного округу Англії). Існують етапи шкільної освіти в Англії, що складаються з початкової та середньої освіти. Обов'язкова освіта в Англії починається, коли дитина досягає п'ятирічного віку і завершується в 16 років (Education Act, 1996). Якщо дитина зарахована до навчального закладу певного району за місцем проживання і не відвідує його чи її батьки самі не цікавляться відвідуванням навчального закладу, де навчається їх дитина, то їх можуть покарати штрафом.

Коли дитині в Англії виповнюється п'ять років, обов'язком батьків є потурбуватися про те, щоб їхня дитина отримала ефективну повноцінну освіту, відповідно до її віку, здібностей та особливих потреб, регулярно відвідувала школу чи здобула освіту іншим можливим способом (Kevin Jeffereys, 1984).

Як бачимо, обов'язок, щоб дитина отримала освіту, покладається як на батьків, так і на місцевий орган освіти, який і забезпечує дітей навчальними закладами.

Завданням білінгвальної шкільної освіти – забезпечити навчання таким чином, щоб зменшити інтерференцію; уникнути факту запозичення лексики з одної мови в іншу; вберегти втручання однієї мовної системи в іншу, а також зберегти кожну мову, як окрему структуру, продукт тривалого історичного розвитку; навчити ставитися до мови, як до складного і багатогранного явища; зберегти принаймні дві цілісні мови.

Місцеві органи влади додатково фінансують білінгвальні школи, які мають на меті забезпечити EMAG (The Ethnic Minority achievement grant) грантами, тим самим підвищити рівень володіння англійською мовою неангломовного населення.

За результатами аналізу Н. Нікольської (2014) можна дійти висновку, що шкільна білінгвальна освіта поширюється в Уельсі не лише завдяки усвідомленню жителів необхідності захищати від занепаду древню мову залишену їм у спадок, але і з освітніх, політичних та культурних міркувань. Люди, які володіють двома мовами, мають більше шансів на працевлаштування. До недавнього часу однією з причин, що гальмували розвиток білінгвальної освіти в Уельсі, була відсутність норм літературної валлійської, яка існувала лише у розмовному варіанті, який до того ж мав кілька діалектів, однак сьогодні ситуація змінилася. В результаті роботи групи лінгвістів було створено сучасний стандарт валлійської мови, який об'єднав норми як літературної, так і розмовної валлійської. Саме в такому вигляді мову використовують у освітньому процесі. Але, як свідчать дані досліджень, поки що у різних районах Уельсу рівень знань населення та їх здатності послуговуватися валлійською мовою значно відрізняються.

За дослідженнями О. Локшиної (2009), у Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) всі пропоновані кваліфікації розподіляються на загальні (general), професійні (vocational) та фахові (occupational). Для задоволення власних потреб більшість молоді комбінує різні типи кваліфікацій та їх рівні.

Загальні кваліфікації можливо отримати, опанувавши певний рівень академічного предмету у старшій середній школі – математики, англійської мови, природознавства.

Професійні кваліфікації забезпечують набуття знань та вмінь у конкретній професійній сфері, наприклад, мистецтво та дизайн, виробництво, здоров'я та соціальний догляд.

Фахові кваліфікації регламентують знання та вміння, необхідні для виконання функціональних обов'язків на робочому місці, наприклад, кваліфікації з комерційного садівництва, кухарства, адміністрування тощо.

Рівень старшої школи пропонує молоді 16–19 років можливість отримати кваліфікації з перших двох вищезазначених груп:

- з групи загальних кваліфікацій – кваліфікацію Загальне

свідоцтво про середню освіту підвищеного допоміжного рівня (General Certificate of Secondary Education Advanced Subsidiary Qualification, GCSE AS) та кваліфікацію Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного рівня (General Certificate of Secondary Education Advanced Level Qualification, GCSE «A» Level);

- з групи професійних кваліфікацій – Загальнонаціональні професійні кваліфікації – ЗНПК (General National Vocational Qualifications, GNVQ);

Отримання загальних кваліфікацій GCSE AS та GCSE «A» Level передбачає обов'язкове володіння кваліфікацією Загальне свідоцтво про середню освіту (General Certificate of Secondary Education, GCSE), яку зазвичай учні отримують після закінчення обов'язкового навчання у віці 16-ти років.

Перший рік навчання у старшій школі учні присвячують підготовці до складання іспиту на отримання кваліфікацій рівня GCSE AS. Для цього вони обирають чотири-п'ять предметів відповідного спрямування. Ця кваліфікація розглядається як допоміжна для отримання наступної – GCSE «A» Level після закінчення другого року навчання.

У рамках навчання за модульним принципом повний курс для отримання GCSE «A» Level кваліфікації складається з шести тематичних модулів для кожного предмета, які отримали назву юнітів. Юніти є основними заліковими одиницями освітнього процесу, забезпечуючи викладання тем та оцінювання їх засвоєння. Перші три юніти з шести відповідають кваліфікації GCSE AS – її отримують учні, вивчивши три юніти з кожного предмета за перший рік у старшій школі та склавши відповідний іспит. Наступні три юніти, але вже з меншої кількості предметів (до 3-х), молодь опановує на другому році навчання (що разом становитиме 6 юнітів) для отримання кваліфікації GCSE «A» Level.

Особливістю зазначеної схеми є те, що кваліфікацію GCSE «A» Level можна отримати поступово – спочатку опанувавши перші три юніти та склавши іспит на отримання кваліфікації GCSE AS, а потім вивчивши наступні три юніти впродовж другого року навчання.

Інший шлях – опанування відразу шести юнітів. Така гнучка схема, вважає Британський уряд, дозволяє задовольняти потреби кожної молодої особистості, враховуючи рівень її розвитку та можливості опанування матеріалу.

Хоча традиційно зазначені кваліфікації засвідчували рівень оволодіння предметних знань, останніми інноваціями є включення в цей перелік і базових навичок. Зокрема з шести базових навичок, визнаних обов'язковими, та такими, які необхідно здобути у середній школі, – спілкуватися, застосовувати математичні знання та уміння, використовувати інформаційні технології, вміти працювати з іншими, вміти вчитись та критично мислити – здобути перші три означає отримати кваліфікації GCSEAS та GCSE «A» Level (Бузовський, 2010). На практиці школи отримують значно більший обсяг уповноважень, які може здійснювати директор навчального закладу або шкільна рада, включаючи:

- менеджмент фінансових та інших ресурсів школи (персонал, приміщення, обладнання, матеріали) у разі функціонування її як окремої інституції;
- затвердження (в рамках національних/регіональних стандартів) навчальних планів, навчальних програм, методик викладання, дидактичних матеріалів, політики щодо домашніх завдань, культурних і спортивних заходів;
- ухвалення рішень стосовно організації життя школи (розпорядок дня, розподіл навчального року на семестри та розподіл навчальних годин за предметами/предметними галузями);
- добір і зарахування педагогів та іншого персоналу на роботу, включаючи визначення розміру заробітної плати і умов праці, в рамках процедур, що відповідають національному законодавству;
- звітування про досягнення школи, як і стосовно проблем, що виявляються шляхом внутрішнього (самооцінювання) та зовнішнього оцінювання роботи навчального закладу.

Інша група трансформацій стосується оптимізації організації навчального

процесу. Це досягається шляхом:

- зменшення кількості учнів у класах;
- реструктуризації навчального тижня з метою вивільнення субот за рахунок збільшення навантаження на інші п'ять днів тижня;
- реструктуризації навчального року у напрямі рівномірнішої тривалості семестрів та канікул;
- розподілу терміну початкової освіти на окремі проміжки (цикли, етапи), що уможливорює чіткіше структурування цілей навчання, змісту, окреслення освітніх результатів й розробки відповідних оцінних інструментів, які є дієвими для певного часового проміжку.

У Сполученому Королівстві (Англія та Уельс), зокрема, після низки реформ, розпочатих наприкінці 80-х, увесь період навчання в середній школі розподілено на окремі періоди – ключові етапи (КЕ). Період початкового навчання складається з двох ключових етапів – КЕ 1 (вік учнів: 5–7 років) та КЕ 2 (вік учнів: 7–11 років) (Локшина, О., 2009).

Зміст освіти у цьому контексті розглядаємо ключовим інструментом запровадження ЄВО, про що свідчить тенденція «європеїзації» змісту шкільної освіти практично в усіх країнах ЄС. Включення ЄВО до змісту освіти розуміється державами-членами як обов'язкова умова сучасного етапу розвитку ЄС, що відбувається у вимірі побудови проголошеного у рамках Лісабонської стратегії суспільства злагоди. Так, модернізований у 2000 р. Національний курикулум для Англії та Уельсу є набагато більш сфокусованим на європейському вимірі у порівнянні з попереднім варіантом. У документі наголошується, що навчальні програми, які розробляють вчителі шкіл у рамках Національного курикулуму, повинні «спрямовуватися на розвиток в учнів почуття ідентичності через трансляцію знань і формування розуміння духовної, моральної, соціальної та культурної спадщини Британського суспільства і місцевого, європейського й глобального вимірів їхнього життя. Вони повинні заохочувати учнів шанувати досягнення людства в естетичній, науковій, технологічній та соціальній сферах, формувати персональну відповідь на

існуючий досвід та ідеї» (Savvides, 2003).

Слушно відмітити, що «європеїзація» змісту на сучасному етапі має свої особливості – європейський вимір транслюється на тлі кардинальних трансформацій та їх взаємовпливу, що пов'язано з процесами глобалізації в усіх сферах функціонування європейських суспільств.

Інтеграція ЄВО до змісту освіти в країнах ЄС відбувається декількома шляхами. По-перше, використовується традиційний підхід, який дістав назву багатодисциплінарного, за якого знання про Європу і демократію включаються до змісту таких дисциплін, як історія, географія, іноземні мови, громадянознавство (Drake, Rebecca, Burns, 2004).

Інтеграція відбувається в рамках міждисциплінарного підходу. Цей підхід в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади сприяє тим, що формує складові ЄВО. А також уміння, навички, ставлення вчителів до організації навчання навколо спільних тем, присвячених «європейській ідеї».

Деякі країни з метою систематизації знань про Європу вважають за доцільне запроваджувати спеціальний навчальний предмет (часто факультативний), переважно у старших класах школи.

Історія від самого початку проголошення ЄВО розглядалась як один із базових предметів для його впровадження до змісту шкільної освіти. Втім, на практиці цей предмет до останнього часу залишався суто національним за духом (Philiprou, 2005). Навчальні матеріали з історії традиційно орієнтувалися на національні військові та дипломатичні досягнення, залишаючи поза увагою аспекти плюралізму культур, взаємозв'язку народів та глобальних цінностей.

Тенденція «європеїзації» змісту шкільної освіти обумовлює необхідність переосмислення підходів до її передачі. Фактично відбувається перебудова типової моделі викладання історії за такими базовими напрямками, як (Локшина, О., 2009):

- аналіз місця національної історії у контексті загальноєвропейських процесів;
- аналіз місця європейської історії у контексті глобальних

процесів;

- встановлення співвідношення між поняттями «національна історія» та «історія національних меншин», які проживають на території держави.

У початковій школі процес навчання історії, як правило, базується на ознайомленні з видатними історичними діячами та подіями. Так, Національним курикулумом для Англії та Уельсу на KE 2 (початкова школа) передбачено вивчення теми, присвяченої європейській історії. Зазвичай британські школи віддають перевагу історії Стародавньої Греції, ознайомлюючи учнів з визначними подіями того часу та життям давньогрецьких філософів. Крім того, теми, присвячені місцевій та британській історії (норманське, римське та Англо-саксонське завоювання), викладаються з проекцією на життя тогочасної Європи, культури та традиції народів, що її населяли (Eurydice. Eurybase, 2009).

Здійснення навчання англійської мови іншомовних громадян покладено на місцеву освітню владу. Програми для вивчення англійської мови як додаткової були поширені по всій території Англії та Уельсу, хоч такий крок не звільнив місцеві органи влади від покладеної на них відповідальності. Кваліфікаційні та навчальні програми (QCA, англійська як додаткова мова) стосується шкільного освітнього процесу, що дає можливість дітям вивчати англійську мову, якщо вони не розмовляли нею від народження.

В Англії скеровують учителів до успішного викладання EAL, надають відповідні інструкції так, що вчителі мають змогу моделювати та адаптувати навчальні плани до EAL. Суть програми полягає в тому, що діти повинні використовувати рідну мову, коли спілкуються з однолітками та двомовним персоналом школи. Цей факт повинен активно підтримуватися. Також необхідно забезпечити таких дітей підручниками їхньою рідною мовою та іншими посібниками, навчальним матеріалом відповідно до програми. Це буде лише сприяти успішному навчанню. Водночас такі учні змушені паралельно засвоювати англійську мову як мову для досягнення соціальних та академічних цілей. Підтримка викладачів програми EAL є необхідною, щоб залучити більше

дітей до активного навчання через цю програму і забезпечити ефективну підтримку у вивченні англійської мови (Teaching English as an Additional Language, 1996).

За умови, коли учні все ще вдосконалюють свій рівень англійської мови і в них виникають труднощі із засвоєнням навчальної програми, QSA рекомендує заохочувати їх користуватися рідною мовою, знаходити підтримку, співпрацюючи з такими ж підлітками, що мають спільну з ними рідну мову, а також користуватися візуальними підказками. У жовтні 2003 р. уряд ініціював стратегію підтримки дітей, залучених до EAL програм як частину ініціативи «Aiming High» («Досягай висот»). Програма EAL була реалізована «через первинну національну стратегію, що передбачала професійний розвиток основного педагогічного персоналу... У червні 2006 р. розпочата допоміжна національна стратегічна програма для EAL, яка опирається на роботу, спрямовану на підвищення обізнаності про найкраще застосування EAL в загальноосвітній школі» (Great Britain: Department for Education and Skills, 2007).

Місцеві органи влади додатково фінансують білінгвальні школи, які мають на меті забезпечити EMAG (The Ethnic Minority achievement grant) грантами, тим самим підвищити рівень володіння англійською мовою неангломовного населення. Цей грант розподіляється місцевими органами влади за чітко визначеною формулою, згідно з якою кількість EAL учнів становить не менше 85%. В 2007–2008 рр. такий грант становив 179 мільйонів фунтів стерлінгів. Він забезпечує ресурси школи на те, щоб найняти на роботу фахівців EAL та на їх підтримку, а також забезпечує місцеву владу можливістю створення та забезпечення підтримки таких учителів.

Згідно з даними EAL (English as an Additional language (англійська як додаткова мова)), нараховують більше мільйона дітей віком 5-16 років, які в англійських школах мають доступ до вивчення приблизно 360 мов, не враховуючи англійську. Двомовними вважають 1 061 010 учнів цього віку, що навчаються в школах Англії, та 31 132 двомовних дітей в Уельсі. У 2013 р.

згідно зі статистичними даними початкової і середньої шкіл Уельсу 31 132 (що становило 6,7% дітей) учнів вивчали англійську мову як додаткову.

У доповіді мовної спільноти (CILT, 2005) Community language Report Сполученого Королівства в цілому визначено, що 8 000 двомовних дітей Уельсу, які розмовляли близько 104 мовами та 702 000 в Англії володіли щонайменше 300 мовами. На сьогодні, на жаль, не існує конкретної стратегії, яка б однозначно вирішила проблему двомовної шкільної освіти неангломовного населення Англії та Уельсу. Однак відповідальність за освіту двомовних громадян лежить на місцевих освітніх управліннях по всій країні. Все ж таки існує національна стратегія, яка зосереджує увагу на двомовному населенні, забезпечує його своєю підтримкою, надає можливість здобути освіту рідною мовою.

В школах Англії з 2003 до 2007 р. кількість учнів, які розмовляють ще однією мовою, крім англійської, зросла з 653,800 до 789,790, а це означає з 9,6% до 12%, що подвоює кількість двомовного шкільного населення (Education Act, 1996).

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти стверджують, що мають бути чітко визначенні та професійно окреслені такі основні аспекти мовної культури, як соціальний, психологічний, методичний, педагогічний та лінгвістичний (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003).

Навчання англійської мови іншомовних громадян є завданням місцевої освітньої влади. Програми для вивчення англійської мови як додаткової були розповсюджені по всій території Англії та Уельсу, хоч такий крок не звільнив місцеві органи влади від покладеної на них відповідальності. У жовтні 2003 р. уряд запустив стратегію підтримки дітей, залучених до EAL програм, як частину ініціативи «Aiming High» (Досягай висот).

Під білінгвальним навчанням розуміємо взаємопов'язану діяльність учителя і учнів у процесі вивчення окремих предметів або предметних галузей засобами рідної та іноземної мов, в результаті якої досягається синтез певних

компетенцій, що забезпечує високий рівень володіння іноземною мовою і глибоке опанування предметного змісту.

Поняття компетенції в сучасній педагогічній літературі розглядається як система знань, якість, «що породжує вміння, дію», як загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які придбані завдяки навчанню (Шишов, Кальней, 1998, с. 79).

Як зазначає С. Шишов (1998), «компетенцію можна розглядати як можливість встановлювати зв'язки між знанням і ситуацією, або, в більш широкому сенсі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання дії) відповідну для проблеми» (с. 79).

С. Расчетіна (1998) розуміє компетенцію «як рівень освіченості, який характеризується оволодінням засобами пізнавальної або практичної діяльності на базі теоретичних знань».

У нашому уявленні компетенція є сукупністю знань і умінь, а також це загальна здатність їх адекватного використання, що забезпечує індивіду успішність самореалізації в певній предметній або професійній сфері.

Які ж компетенції виступають в якості мети білінгвального навчання? Відповідь може бути знайдений в рамках терміну «комунікативна компетенція», яку І. Дмитрієва розглядає у контексті теоретичної моделі, запропонованої Яном Ван Еком, що затверджена Радою Європи у 1989 р. (Дмитрієва, 1998).

Модель Ван Ека представляє складну структуру, що включає ієрархію різних рівнів:

- лінгвістичну компетенцію, яка передбачає знання словникових одиниць і оволодіння певними формальними правилами, за допомогою яких словникові одиниці перетворюються на осмислені висловлювання;
- соціолінгвістичну компетенцію, тобто здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації;

- дискурсивну компетенцію – здатність зрозуміти і досягти зв'язності (когерентності) окремих висловлювань в значущих комунікативних моделях;
- стратегічну компетенцію, яка передбачає вміння використовувати вербальні та невербальні стратегії для заповнення (компенсації) прогалів у знанні мовного коду користувачем;
- соціокультурну компетенцію, яка передбачає певну ступінь знайомства з соціокультурним контекстом, в якому використовується мова; знання поведінкової, етикетної інформації;
- соціальну компетенцію, тобто бажання взаємодіяти з іншими, впевненість в собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися з ситуаціями, що склалися в суспільстві.

Деякі автори вважають, що з усіх перерахованих вище компетенцій особливу змістотворчу роль для розуміння ідей білінгвальної освіти, що реалізуються в школах, відіграє соціокультурна компетенція. Аналіз спеціальної літератури дозволив нам виокремити іншомовну і загальну соціокультурну компетенції.

Не менш важливою для характеристики білінгвальної освіти вважає В. Слотінг (Slotting, 1974) загальну соціокультурну компетенцію, формування якої передбачає:

- розвиток самосвідомості учнів як культурно-історичних суб'єктів, які усвідомлюють взаємозалежність, цілісність сучасного світу і необхідність об'єднання зусиль народів для вирішення глобальних проблем людства в їх безпосередньому середовищі проживання;
- навчання форм громадського самовираження індивіда в контексті доміант педагогіки громадянського миру та злагоди, що акумулює ідеї загальнопланетарного глобалізму і гуманізації;
- розвиток потреб в культурознавчій самоосвіті як засобі освоєння світу, в професійно значущих видах міжкультурних

комунікацій, в бікультурній освіті і самоосвіті;

- навчання етики мовної дискусійної поведінки, розвиток толерантності до альтернативних точок зору і сприйняття плюралістичної картини світу.

Відповідно метою білінгвальної освіти є синтез трьох компетенцій – предметної, мовної, міжкультурної, які підпадають під об'єктивний моніторинг і дають досить повне уявлення про ефективність білінгвального навчання і білінгвальної освіти в цілому.

Предметна компетенція показує своєрідність навчальних дисциплін, що вивчаються в білінгвальному режимі, і визначається рівнем освоєння закладеного в них предметного змісту.

Мовна компетенція відображає сукупність знань і умінь, отриманих з різних аспектів іноземної мови (аудіювання, усне мовлення, письмо і ін.), а також загальну здатність учнів адекватно використовувати їх в підготовленому і непідготовленому мовленні.

Міжкультурна компетенція відображає здатність учнів здійснювати соціальну взаємодію в багатокультурному суспільстві і являє собою реалізацію ідей полікультурного виховання.

Міжкультурну компетенцію Рада Європи включила в число п'яти ключових компетенцій, які повинні забезпечити сучасну освіту (Шишов, 1998, с. 19).

Зарубіжні науковці стверджують, що при альтернативному підході учні «можуть використовувати нову мову як інструмент для розширення загального кругозору методами спеціальної дисципліни. При цьому навчальний процес буде визначатися не дотриманням фонетичних чи лексичних правил, не грою в правильні граматичні форми, а змістом. Перш за все предметним, а також способами його організації. Чим більше учні будуть занурюватися в предметний зміст, чим ширше виявиться коло їх знань з білінгвального предмету, тим успішніше буде проходити і процес освоєння мови, осягнення її основних соціальних і евристичних функцій» (Oftan Edgar; Thirrmann Eike,

1993). На думку авторів, вперше порушується схема традиційних уявлень про шкільне навчання іноземних мов, яке з появою білінгвальних курсів отримує якісно нове інструментування. «Молодим європейцям іноземна мова потрібна в якості робочого для взаємного спілкування, перш за все на професійному рівні» (Teaching English as an Additional Language, 1996).

Нові ідеї у викладанні іноземних мов реалізуються насамперед на дидактико-методичному рівні.

Аналіз педагогічної літератури дозволив нам виділити три дидактико-методичні підходи, які рекомендують автори (Kultusministeriumdes Landes Nordrhein-Westfalen, (Hg), 1994; 1988; 1995) для практичного використання в білінгвальних школах і класах: компаративістський та інтегрований.

Компаративістський підхід по суті пронизує весь процес білінгвального навчання на всіх його етапах і передбачає порівняльний аналіз з точки зору вітчизняної та зарубіжної культур подій, явищ і фактів з життя: а) країни, що вивчається; своєї країни; країн світу.

Інтегрований підхід поєднує ознаки двох раніше названих підходів і передбачає вивчення окремих «випадків» в порівняно аналітичному ключі.

Дидактико-методичні підходи реалізуються за допомогою особливого набору методів і прийомів білінгвального навчання.

В цілому проблема методів навчання, які є «складним компонентом навчального процесу, що обслуговує всі сторони діяльності вчителя і учнів, та встановлює множинні зв'язки і залежності в них» (Щукина, 1980, с. 19), становить предмет дидактичних дискусій. Предметом дискусій є і питання про існування спеціальних методів, специфічних тільки для білінгвального навчання. У літературі ми виявили різні точки зору.

Цікавим є досвід англійських педагогів, відповідно до якого вивчення мови супроводжується докладним коментарем, де дається тлумачення загальних методів з урахуванням специфіки білінгвального навчання. Так, з приводу пояснення (доповіді) вчителя зазначається: «В білінгвальному навчанні велике значення має латентний словниковий запас учнів. Цій меті

може служити пояснення (доповідь) вчителя, що розширює такий запас з перспективою його подальшої трансформації в активний словник, коли учні зможуть осмислено і систематично використовувати закладені в ході пояснення лексеми і структури» (Masch, Nando, 1993). Схема Н. Маша (Masch, N., 1993) видається нам досить вразливою, тому що вона істотно обмежує набір методів і в основу їх класифікації покладено нечіткі критерії.

Для організації білінгвальної освіти, на нашу думку, особливо важливу роль відіграють розвиваючі та відкриті методи навчання, бо вони забезпечують суб'єктні підстави організації освітнього процесу, що є необхідною передумовою розвитку комунікативної, соціокультурної компетенцій і полікультурного виховання.

Разом з тим, деякі автори (Wode, 1995; Otten, Ormann, 1993) наполягають на необхідності виокремлення спеціальних методів білінгвальної освіти. Універсальним методом білінгвальної освіти є імерсія, бо вона «визначає спосіб організації освітнього процесу» (Wode, 1995). При цьому йдеться про тотальну (дисципліна повністю вивчається іноземною мовою, використання рідної мови і літератури обмежене), так і «м'яку» (допускається використання рідної мови, в основному при інтерпретації понять) імерсію. Окремі науковці ставляться до такого досвіду неоднозначно: «Так чи інакше, програми імерсії в Канаді, в США або в Австралії показали, що імерсія «працює» відмінно. Але вона не «працює», коли йдеться про учнів, які мало стикаються з мовою за межами школи, не спілкуються з носіями мови. В цьому випадку ми не можемо покластися на методологію і методіку імерсії. Для білінгвального навчання необхідні свої методи» (Often Edgar; Thirrmann Eike, 1993).

Як спеціальні Е. Турман (E. Thurmman, 1993) визначає методи візуальної підтримки (visual support), методи формування техніки читання спеціальних текстів (reading support), когнітивні методи мовної підтримки (language support), а також прийоми: «включення» в мову (input), «містка-підказки» (bridging / prompting), «код перемикування» (code – switching) та ін.

Важливою дидактико-методичною проблемою білінгвальної освіти є

використання рідної мови в освітньому процесі. З цього приводу Н. Маш (Masch, N., 1993) зазначив: «Рідна мова – партнер, тому її варто використовувати стільки, скільки можливо, скільки необхідно».

І. Владимірова вважає, що використання рідної мови на білінгвальному занятті видається виправданим і корисним, наприклад, в таких ситуаціях:

- при формуванні термінології на двох мовах (вокабуляра за фахом);
- при проведенні компаративного аналізу;
- по психологічним мотивам, щоб зняти в учнів страх перед спонтанним говорінням під час дискусій, коли мовна компетенція іноземною мовою ще недостатня (Владимірова, 1998, с. 17).

Аналіз педагогічних джерел дозволив нам виокремити такі моделі навчання, які відображають співвідношення рідної та іноземної мов у процесі білінгвального навчання в школах Англії й Уельсу: дублюючу, адитивну, паритетну, модель витіснення.

Розглянемо зміст цих моделей.

Дублююча, або супроводжуюча, модель передбачає вивчення мовного явища змісту рідною та іноземною мовами. Приклад: опис картини, процесу, поняття. Модель сприяє накопиченню мовних засобів, здатних адекватно представити предметний зміст. В процесі використання цієї моделі у того, хто навчається, встановлюється стійкий асоціативний зв'язок між змістовної одиницею і набором мовних засобів.

Адитивна модель (така, що доповнює) допускає подання іноземною мовою додаткової інформації, що частково або суттєво збагачує зміст, вивчений рідною мовою. Додаткова інформація, як правило, вилучається з іншомовних джерел і подається у вигляді розповіді вчителя, друкованого тексту, спеціального дидактичного матеріалу (відеофрагменти, аудіозаписи і т.д.). Зіставлення і обговорення основного і додаткового змістовних блоків здійснюється як рідною, так і іноземною мовами.

Паритетна модель передбачає рівноправне використання рідної та іноземної мов в розкритті предметного змісту. Необхідною умовою

використання цієї моделі є досягнення учнями досить високого рівня мовної компетенції. При цьому йдеться знання певного обсягу спеціальних термінів, достатнє володіння основним понятійним апаратом, вміння виявити смислові нюанси, особливості використання спеціальних термінів.

Модель витіснення. Сама назва свідчить про те, що в цій моделі іноземна мова відіграє домінуючу роль в розкритті предметного змісту. Використання моделі можливо лише на високому рівні білінгвального навчання, оскільки учні повинні володіти іноземною мовою на такому рівні, щоб здійснювати вільну комунікацію і засобами іноземної мови глибоко проникати в предметний зміст.

Найтипівішими моделями білінгвального навчання в школах є паритетна і модель витіснення; дублююча і адитивна використовуються, головним чином, на підготовчому і початковому етапах. Таким чином, процес білінгвальної освіти передбачає «м'яке» навчання від простіших моделей, що тяжіють до використання рідної мови, до більш складних, які таке використання практично виключають.

З метою вивчення особливостей білінгвальної освіти у школах Англії й Уельсу нами було проведено анкетування у в Лондонській школі Комптон («The Compton school», London), у якому взяли участь 98 учнів від 9 до 17 років. За віковим критерієм розподіл респондентів був такий: 9 років – 22, 14 років – 17, 15 років – 19, 16 років – 19, 17 років – 21. Опитування проводилося анонімно у жовтні - листопаді 2018 р. у різних класах.

Гендерний розподіл опитаних був майже рівномірний: представниць жіночої статі – 45 і представників чоловічої статі – 53.

За *територіальним* критерієм розподіл такий: 45 осіб народилися в Англії, відповідно, англійська мова для них є рідна. Таким чином, на питання №№ 1-7 ця категорія цілком очікувано відповіла «English», а питання №№ 8-9 їх не стосувалися.

53 особи народилися не в Англії, що й становило предмет нашого зацікавлення. Щодо них було застосовано соціодемографічний маркер:

За гендерним розподілом:

особи чоловічої статі – 28, особи жіночої статі – 25;
за віковим розподілом: 9, 14, 15, 16, 17 років (табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Кількісний розподіл респондентів, народжених не в Англії, за віковим і гендерним критеріями

| <i>Вік</i> | <i>Жін. стать</i> | <i>Чол. стать</i> | <i>Разом</i> |
|------------|-------------------|-------------------|--------------|
| 9 років | 6 | 5 | 11 |
| 14 років | 3 | 5 | 8 |
| 15 років | 4 | 7 | 11 |
| 16 років | 7 | 4 | 11 |
| 17 років | 5 | 7 | 12 |

Усі учні входять в одну соціально-вікову групу, а тому цей показник до уваги під час аналізу відповідей не брали.

Усі відповіді аналізуватимемо, урахувавши гендерний маркер.

Питання №1: «Яка Ваша рідна мова?».

Серед мов названі такі: турецька, німецька, китайська, румунська, польська, іспанська, російська, корейська, французька, гінді, українська, італійська, японська, ірландська, валлійська.

Результати опитування представниць жіночої статі представлені у діаграмі 2.1:



Діаграма 2.1

Результати опитування представників чоловічої статі представлені у діаграмі 2.2:



Діаграма 2.2

У цьому питанні гендерний розподіл не є принциповим. Як бачимо, у чоловічому масиві відсутні такі мови: корейська, японська, іспанська, валлійська.

Питання №2: «Якою мовою Ви спілкуєтеся в школі?».

Оскільки школа англomовна, то відповідь в обох масивах є цілком очікуваною – англійська.

Питання №3: «Якою мовою Ви спілкуєтеся вдома?». Гіпотетично передбачаємо, що рідною мовою.

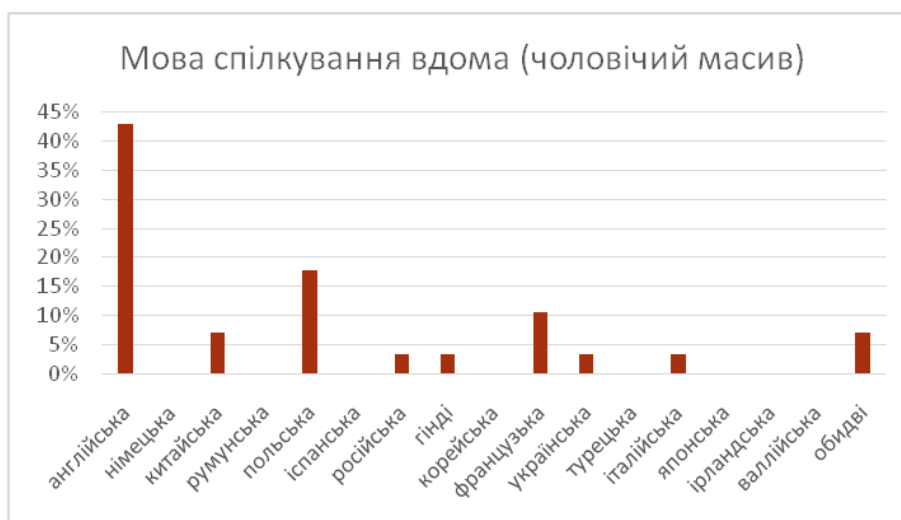
Отже, результати опитування представниць жіночої статі такі (діаграма 2.3):



Діаграма 2.3

Як видно з діаграми, у родинях майже чверть (24%) опитуваних дівчат спілкуються англійською мовою, а 76% обирають рідну мову.

Результати опитування представників чоловічої статі представлено у діаграмі 2.4:



Діаграма 2.4

Як бачимо, відсоток спілкування вдома, у мікросоціумі англійською мовою вищий майже вдвічі – 43%. Крім того, 7% хлопців використовують обидві мови. Тож тільки рідною мовою вдома спілкуються 50% хлопців. Можливо, це зумовлено більшою спрямованістю представників чоловічої статі на майбутній соціальний статус, майбутню престижну й оплачувану роботу, шанси отримання якої збільшуються при відмінних знаннях саме англійської мови, тоді як дівчата більшою мірою націлені на створення родини. Швидше це

внутрішньосімейна настанова.

Питання №4: «Якою мовою Ви спілкуєтеся з друзями?». Це питання приховано показує орієнтацію білінгвів на англомовне середовище або на рідномовне.

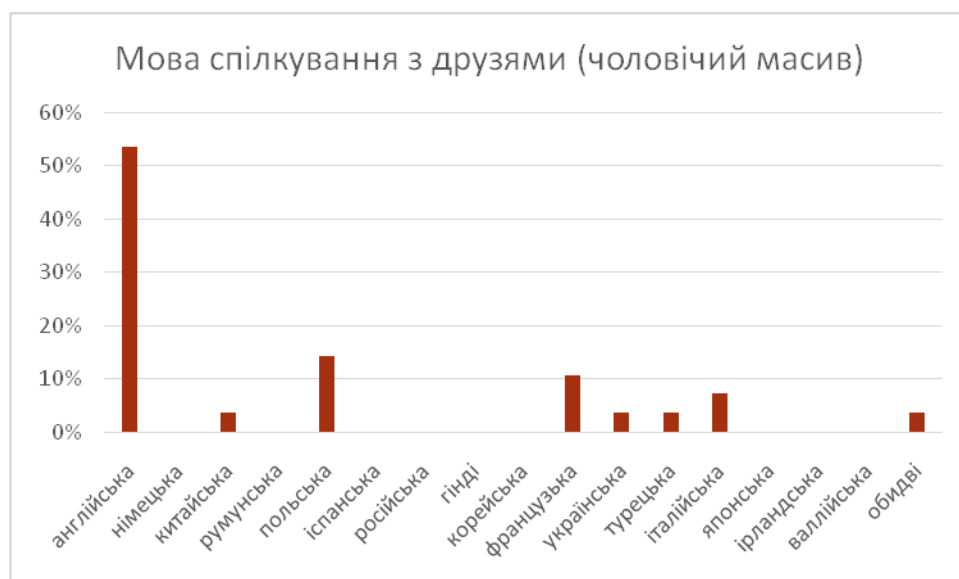
Результати опитування представниць жіночої статі представлено на діаграмі 3.5:



Діаграма 2.5

Отже, 36% дівчат обирають мову спілкування з друзями англійську – цей показник вищий за той, що у питанні №3, тобто 12% дівчаток орієнтуються на англомовне середовище, а 64% обирають свою діаспору.

Результати опитування представників чоловічої статі такі (діаграма 2.6):



Діаграма 2.6

Серед хлопчиків так само відсоток обраної англійської мови для спілкування з друзями вищий – 54% порівняно з відсотком спілкування англійською вдома на 11%. Обом мовами спілкуються 4% хлопців – майже вдвічі менше, ніж у родинному колі, що так само пояснюється орієнтацією білінгва на англомовне середовище.

Питання №5: «Якою мовою Ви читаете книжки?» приховано містить мету саморозвитку й удосконалення англійської мови.

Результати опитування дівчат такі (діаграма 2.7):



Діаграма 2.7

Як бачимо, серед дівчаток спостерігається вибір обох мов для читання книжок — 8%, Англійську мову обирають 52% дівчаток. Цей показник понад удвічі більший за показник вибору англійської мови вдома. 40% читають тільки рідною мовою.

Результати опитування хлопців такі (діаграма 2.8):



Діаграма 2.8

Результати опитування хлопців є вищими порівняно з показниками дівчат щодо вибору англійської мови для саморозвитку шляхом читання – 64%, обома мовами читають лиш 4%, тільки рідною мовою – 32%. Цікаво, що англійську вибирають для читання книжок частіше, ніж для спілкування з друзями (на 10% частіше).

Питання №6: «Якою мовою Ви послуговуєтеся в громадських місцях?» гіпотетично передбачає однозначний вибір англійської мови. Однак, як показало опрацювання анкет, англійською мовою серед дівчат дійсно послуговується більшість – 92%, по 4% корейською та французькою мовами. У хлопців цей показник порівняно з жіночим масивом дещо нижчий: Англійською мовою послуговуються 86%, по 7% — польською та французькою.

Питання №7: «Якою мовою Ви думаєте?» є показником ступеня адаптації штучного білінгва в англійській спільноті.

Дослідження серед дівчат показало такі результати(діаграма 2.9):



Діаграма 2.9.

Як бачимо, мовою думок є переважно рідна, англійська посідає думки тільки в 20% дівчат, обома мовами здатні думати 8% респондентів, які, таким чином, засвідчили найвищий ступінь мовної адаптації.

Дослідження серед хлопців показало такі результати(діаграма 2.10):



Діаграма 2.10.

Англійською мовою думають 21% хлопців (майже так само, як і дівчата), обома мовами – 7%, решта (72%) – обирають тільки рідну мову.

Питання №8: «Чи змішуєте Ви мови?» спрямоване на вияв усвідомлення інтерферентного впливу.

Опитування дівчат показало такі результати(діаграма 2.11):



Діаграма 2.11.

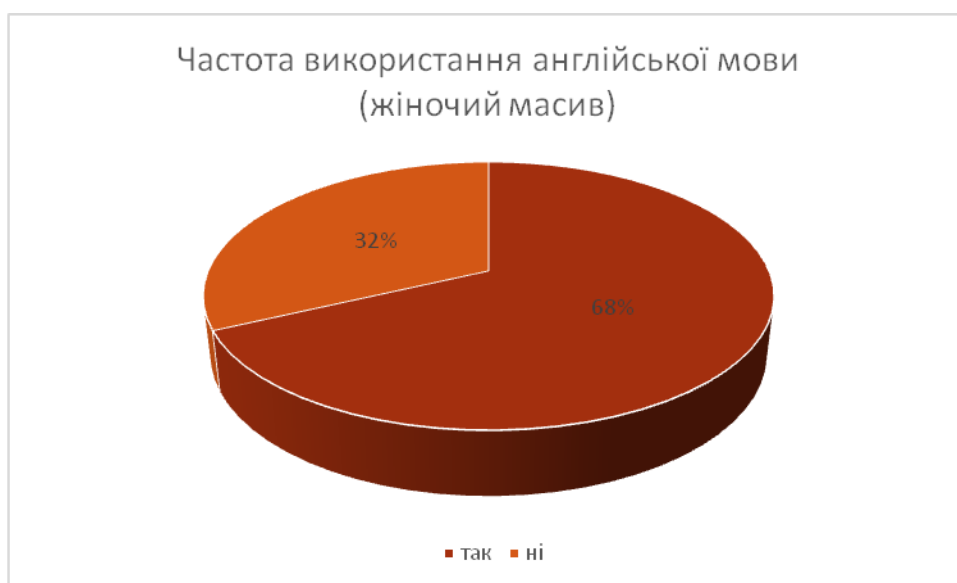
Серед представників чоловічої статі результат діаметрально протилежний (діаграма 2.12):



Діаграма 2.12.

Питання №9: «*Ви користуєтеся англійською частіше, ніж іншою?*» є закритим і передбачає 2 варіанти відповіді: «так» або «ні». Воно певною мірою перехресне.

Результати серед дівчат такі (діаграма 2.13):



Діаграма 2.13.

Результати серед хлопців з цього питання майже ідентичні.

Питання №10: «У якому віці Ви почали говорити англійською мовою?». Відповіді респондентів такі: у жіночому масиві в середньому – в 5,5 років, у чоловічому – 6,6, що, імовірно, зумовлено гендерними особливостями розвитку мовлення в дітей.

Отже, обраний критерій дослідження за гендерним маркером себе виправдав, адже виявив відмінності у виборі мови в певній соціокомунікативній ситуації, що зумовлено як психічними чинниками, так і соціальними, а також етнокультурними традиціями виховання тощо.

Обробка результатів здійснювалась за допомогою програмного забезпечення соціолінгвістичного дослідження Python версії 2.7. Було виявлено, гендерні відмінності у виборі мови в тій чи іншій соціокомунікативній ситуації зумовлені як психічними чинниками, так і соціальними, а також етнокультурними традиціями виховання тощо. Так, серед хлопців відсоток спілкування вдома, у мікросоціумі, англійською мовою вищий майже вдвічі (43%), ніж серед дівчат (24%), що пояснюється орієнтацією на отримання престижної роботи в майбутньому. Так само вищі показники у використанні англійської мови серед хлопців у ситуаціях спілкування з друзями, у читанні книжок англійською мовою. Окремі питання містили приховані інтенції.

Загалом помітили тенденцію до витіснення рідної мови з багатьох комунікативних ситуацій.

Висновки до другого розділу

Ретроспективний аналіз розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі засвідчив, що організація білінгвальної освіти відбувається за активної участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проектів. Наявна розвинута сфера програм обміну учителів та учнів з іншими країнами Європи. Дослідження специфіки білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі було здійснено на основі використання таких теоретичних концептів: аналітичного, критичного, прогностичного в поєднанні з особливостями уніфікації та диверсифікації інформаційної бази, отриманої на основі вивчення нормативно-правової бази Великої Британії та наукових праць дослідників цієї сфери.

Схарактеризовано сутнісні характеристики білінгвізму, методологічні підходи до його формування і впровадження у закладах освіти, що дозволило визначити проблеми білінгвальної освіти та міжкультурного виховання, схарактеризувати форми організації, методи, прийоми, засоби білінгвального навчання у школах Англії й Уельсу. Освітня політика Англії та Уельсу фокусує увагу на створення комфортних, сприятливих умов для суспільства, в якому навчається майбутнє країни.

Зміни у британській освіті другої половини ХХ ст. супроводжувалися масштабними освітніми реформами у 1990-х роках. У Великій Британії відбувалися у результаті якісні зміни в організації білінгвального навчання в школах: запровадження уніфікованого навчального плану; впровадження національної системи перевірки і оцінювання знань школярів; введення незалежної від держави інспекції шкіл; використання порівняльних таблиць успішності шкіл.

Розвиток білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу відбувався з урахуванням спектру чинників: законодавчо-нормативних, організаційно-

педагогічних, змістових тощо. Впродовж ретроспективи становлення освіта Англії та Уельсу визначалася жорсткими вимогами до якості навчання. На сьогодні освіта цих країн займає одне з провідних місць світу і вважається однією з найкращих. У Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) після запровадження реформ, розпочатих наприкінці 1980-х рр. увесь період навчання в середній школі було розподілено на окремі етапи. Зміст освіти у цьому контексті розглядається ключовим інструментом запровадження ЄВО, про що свідчить тенденція «європеїзації» змісту шкільної освіти практично в усіх країнах ЄС.

Концептуальними орієнтирами розвитку білінгвальної освіти в Англії та Уельсі визначено: збереження багатовікових традицій англійської освіти; спрямованість на реалізацію принципів рівності, збереження миру; індивідуалізація навчання у школах; партнерство з батьками; гуманістичні цінності; міжкультурна комунікація; реалізація Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи тощо.

З'ясовано, що білінгвізм Англії значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу: в межах Уельсу погляд на двомовність, носить індиферентний характер, а в Англії переважає недовіра і упередження до білінгвізму та білінгвальної освіти.

Виявлено загальні особливості білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу: практичне застосування знань обох мов у повсякденному житті; зміна прагматичної мети володіння двома мовами з метою подальшого професійного розвитку; спрямованість на створення комфортних умов для навчання; залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей; створення можливостей для отримання професійної кваліфікації у межах школи; додаткове фінансування білінгвальних шкіл на рівні місцевої влади тощо. Особливостями змісту білінгвальної шкільної освіти в Англії й Уельсі визначено: «занурення» через мову в культурне середовище, спрямованість на утвердження принципів культуровідповідності і толерантності щодо різних народів і їх культур, структурування змісту навчання мов на основі

використання потенціалу історії, географії та ін.; «європеїзація» змісту з урахуванням контекстів національної і європейської історії тощо. Організаційними формами білінгвальної освіти є проведення комбінованих занять з навчання мови і літератури, дидактичних дискусій, використання візуальних підказок, імерсія, методи формування техніки читання, когнітивні методи мовної підтримки тощо.

Було проведено анкетування в одній зі шкіл Лондона за гендерним, віковим, регіональним (місце народження й проживання останні п'ять років) критеріями. Анкетування проводили в жовтні– листопаді 2018 р. У результаті проведеного за допомогою розробленої комп'ютерної програми дистанційного опитування отримали 98 анкет, 53 з яких стали предметом соціолінгвістичного аналізу, адже саме ці реципієнти виявилися штучними білінгвами. Було виявлено, гендерні відмінності у виборі мови в тій чи іншій соціокомунікативній ситуації, зумовлені психічними і соціальними чинниками, етнокультурними традиціями виховання тощо.

Результати дослідження, висвітлені у другому розділі, відображено в таких публікаціях: Лотфі Гаруді, Г. С. (2017b); Лотфі Гаруді, Г. С. (2018b); Лотфі Гаруді, Г. С. (2018c); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019a); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019b); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019c); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019d); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019e).

РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ В УМОВАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі схарактеризовано сучасний стан розвитку білінгвальної шкільної освіти в Україні; виявлено можливості використання прогресивного досвіду білінгвальної освіти у школах Англії й Уельсу в умовах української освіти.

3.1. Сучасний стан розвитку білінгвальної шкільної освіти в Україні

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена мовною політикою держави, яка спрямована на досконале володіння рідною мовою. Обов'язковим є знання державної української мови всіма громадянами незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності. Держава також сприяє вивченню іноземних мов, вихованню толерантного ставлення до культурних особливостей інших народів, що населяють Україну. Білінгвальна освіта є ефективним шляхом розвитку не тільки національних меншин, але й кожного громадянина України. Це прискорює процес інтеграції як у вітчизняному суспільстві, так і в Європі, гармонізує взаємовідносини між людьми, які, розмовляючи різними мовами, живуть і працюють в одній державі (Нікольська, 2013).

Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні, становлення і розвитку різних форм багатомовності. Україні потрібно багато ще зробити для вивчення та популяризації насамперед рідної мови, а також збереження мов національних меншин та опанування іноземних мов.

Мовна картина сучасного українського суспільства доволі неоднозначна, для прикладу: 45,6% населення розмовляють винятково українською мовою,

29,9% – російською, переважно люди старшого віку. На Донбасі українською розмовляють лише 5,5% громадян, а російською – 81%. На Заході України російськомовними є тільки 2,8% осіб, а 86,6% спілкуються українською (Ашиток, 2009, с. 207). У побуті рідними мовами зазвичай користуються румуни, угорці, татари, молдовани та інші національні меншини. Це вимагає від представників влади виваженої і розумної мовної політики, в центрі якої має перебувати Україна, нація, мова (Л. Масенко, Я. Радевич-Винницький). Людина, безсумнівно, має володіти хоча б однією іноземною мовою, позаяк індивідуальний білінгвізм збагачує її внутрішній світ, та у випадку, коли білінгвізм набуває «тотального поширення, він несе національній спільноті загрозу руйнації основ її духовної своєрідності» (Масенко, 1999 с. 43).

Про загрозу мовного роздвоєння, яка ототожнюється з культурним роздвоєнням, застерігає Я. Радевич-Винницький (1994). Ні культури, ні мови у випадку двомовності-двокультурності ніколи не бувають симетричними, а отже, і взаємозв'язки між ними не будуть паритетними. Пояснюється це не стільки їхньою нерівновартісністю, скільки панівним становищем одних і залежним становищем інших. Білінгвізм за таких обставин набуває форми своєрідної диглосії: одна мова є вищою, важливішою, інша – нижчою, менш важливою. Європейська Хартія з плюралізму вважає розвиток багатомовності на всьому європейському просторі одним із пріоритетів своєї діяльності (*Charte européenne du plurilinguisme*, 2005, с. 3). Значна увага приділяється проблемі навчання іноземних мов на всіх рівнях освіти. Невипадково світова організація ЮНЕСКО проголосила XXI ст. – століттям поліглотів.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що більшість програм навчання іноземної мови в країнах Європи і також в Україні ґрунтується на спільних принципах, засадах, умовах. Серед них – комунікативна компетентність, відкритість до іншої культури, опанування чотирма найважливішими компетентностями (слухати, читати, розмовляти, писати). Важливою умовою досконалого оволодіння іноземною мовою є знання традицій та звичаїв країни, в якій розмовляють цією мовою. Уряди

європейських країн стимулюють учнів проводити певний період життя в країні, мову якої опановують (Винарчук, 2014).

На сучасному етапі мовного розвитку країн світу помітні дві тенденції: посилення культурної й мовної взаємодії народів та прагнення націй до збереження мовно-культурної самобутності. Відповідно зростає актуальність питання про запровадження двомовного навчання в Україні (Зайцева, 2013). На основі положень Конституції України про «застосування та вивчення мови національних меншин в навчальному процесі» в Україні існують школи з російською, угорською, румунською, польською та іншими мовами навчання, де викладання предметів, окрім іноземної мови, української мови та літератури, відбувається відповідно російською, угорською, польською та румунською мовами. У школах України для дітей національних меншин законодавчо закріплено нормативно-правову базу діяльності двомовної школи, але органи управління освітою України недостатньо ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі, яка передбачає самовизначення особистості в освіті. Вивчення мови національної меншини може відбуватися у двомовній школі, або у школі, де є двомовні класи.

За твердженнями представників Міністерства освіти і науки України навчання у школах національних меншин має бути двомовним. Згідно Статті 21 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини України. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) із навчанням мовою відповідної національної меншини України поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням державною мовою.

Відповідно до Закону для таких навчальних закладів запропоновано три освітні моделі. Перша модель навчання передбачає навчання виключно рідною мовою у всіх класах. Стосується це лише корінних народів України, зокрема,

кримських татар. Друга модель – передбачено навчання мовами Європейського Союзу, тобто румунською, угорською, польською та ін. У початковій школі учням дозволяють вчитися рідною мовою. До 11 класу кількість предметів українською поступово має зрости до 60%. Третя модель – передбачає навчання рештою мов, серед яких російською. До 4 класу школярів навчатимуться рідною мовою, а з 5 по 11 клас частка уроків державною мовою зросте до 80% (Барбу, Іванченков, 2019).

Однією з особливостей двомовного навчання є потреба у високому рівні спеціальної підготовки вчителів української мови і вчителів-предметників, які керують процесом двомовного навчання. Співпраця вчителів дає змогу учням досягти успіхів у навчанні. В Україні вирішення цієї проблеми здійснюється завдяки методичній допомозі науковців загальноосвітнім навчальним закладам з навчанням мовами нацменшин, яку надають через інструктивно-методичні наради, виїзні семінари, конференції, майстер-класи, педагогічні читання тощо. Також обов'язковим елементом в реалізації двомовного навчання має стати робота з батьками учнів, громадськими організаціями тощо, спрямована на роз'яснення переваг такої моделі навчання.

Проблема вивчення мовної ситуації привертає увагу науковців, які доводять, що мова є основним фактором, який забезпечує стабільність країни та солідарність її жителів. Лише країна, яка має свою єдину мову і культуру, має шанс належного розвитку та збереження своєї незалежності. Розглядаючи поставлену проблему, без сумніву, слід зазначити той факт, що володіння двома мовами збагачує людину, доповнює її культуру і дає можливість спілкування з іноземними представниками їх рідною мовою, що є достатньо важливим чинником державної політики та престижу держави зокрема. Кожна нація потребує білінгвів як міжкультурних посередників. Проте тотальне поширення білінгвізму несе характерну загрозу для її своєрідності та руйнує основи духовної цінності. Як вдосконалювати двомовність, збагачуючи власний рівень інтелекту, і не ставити під загрозу існування рідної мови – питання, яке широко розглядається, обговорюється і різними можливими

способами активно вирішується нині в нашій державі.

Варто підкреслити, що ситуація єдиної державної мови не є однорідною на всій території країни. Сприятливі умови для утвердження масового білінгвізму склалися на південних, західних та східних регіонах України. Більшість населення цих регіонів є двомовною.

Мовну ситуацію України можна назвати парадоксальною, оскільки, в Конституції держави визначена одна державна мова, а насправді населення спілкується двома і більше мовами, які можуть бути абсолютно відсутніми в окремих регіонах. Північ та Схід тяжіє до російської мови, в той час як частина заходу розмовляє польською. Румунською мовою спілкуються на Буковині. Тобто який би регіон ми не взяли, спостерігається двомовність населення по всій території України. Історично склалось так, що не всі повною мірою усвідомлюють актуальність цієї проблеми і не розглядають двомовність як загрозу зникнення відповідних мов, якими не користуються у повсякденному житті. Дослідження причин виникнення двомовності має стати предметом дослідження у філологічному, історичному дискурсі.

Висвітлюючи проблеми білінгвізму, І. Білодід зазначав: «Двомовність на Україні – це той вид білінгвізму, при якому обидві мови, що знаходяться на високому рівні розвитку всіх своїх функціональних стилів, з однаковою широтою і рівною мірою використовуються народом» (Білодід, 1960).

За даними статистики в Україні, 36% населення не розмовляють українською мовою, а якщо ще до них додати тих, хто в побуті розмовляє двома мовами, то ця цифра зростає до 58%. На думку Т. Возняка, «повного здобуття старого і входження в нове немає людини надовго, а зазвичай, назавжди залишається в певному «між». Цей стан далекий від ідеалу і є станом розщепленості» (Возняк, 1992). З іншого боку соціолінгвісти зарубіжних країн довели факт поширення двох мов в одній країні, як негармонійний, і такий, який не можливо збалансувати. Крім того, це призводить до гострих конфліктів в двомовному суспільстві, яких сам соціум не може ні розв'язати, ні вирішити шляхом компромісу. Прикро визнавати, що це все стало наслідком різкого

падіння престижу української мови, та до значного звуження сфер її функціонування. Актуально буде згадати слова Ю. Шевельова: «Тепер можна критикувати брежнєвську концепцію єдиного радянського народу, але не підлягає сумніву, що все робилося для його створення і певною мірою, – глибину якої ще треба об'єктивно виміряти, – його таки створено» (Шерех, 1993). Т. Возняк, який схарактеризував проблеми масової незбалансованої мовної ситуації в Україні, відображеної в контексті повсякденного людського існування, зазначив: «... Ми не можемо не бачити того, що суржикові варіанти стали мовою для мільйонів людей, і ми повинні ставитися до них серйозно, бо судячи з усього, матимемо з ними справу ще дуже довго...» (Возняк, 1998).

Можна дійти висновку, що двомовність розглядається вченими як позитивне, так і негативне явище. Ситуація двомовності в нашій країні трансформується у проблему, яку потрібно вирішувати, а не загострювати. Тому важливо використовувати іноземні мови там, де доречно, зберігаючи гармонію взаємодії мов, тоді і ситуація двомовності залишиться урівноваженою, демографічно й комунікативно збалансованим фактом, а українська мова – єдиною державною мовою!

Втрата стійкого статусу мови в суспільстві, а з нею і почуття національної гідності призведе до зникнення численного народу в той час, коли розвиток цих якостей у громадян допоможе вберегти від проникнення чужої мови та дозволить уникнути загрози поглинання, адже спрацьовує інстинкт самозбереження, що чинить опір у потрібний момент.

Державна мова України конституційно закріплена, про що свідчить її використання в усіх сферах суспільного життя, таких, як освіта, культура, економіка і т.д., де вона є основою комунікативних сфер. Її статус як офіційної мови спілкування населення України законодавчо врегульований.

Однак впроваджувати державну українську мову в усіх сферах суспільства на сьогодні є дуже складним завданням. Складно протистояти доведеному факту витіснення однієї мови іншою при білінгвальній ситуації в країні.

За даними Українського інституту політики, сьогодні в Україні більше 4 млн учнів, що навчаються в майже 15 тис. закладів освіти. З них – 3 млн. 753 тис. навчаються українською мовою (92% від загальної кількості учнів), 281 тис. осіб – російською (6,9%), 17,1 тис. – угорською (0,42%), 16 тис. – румунською (0,4%), 2,5 тис. – молдавською і 1,7 тис. – польською мовами. В практично аналогічному порядку розташовуються і школи з цими мовами навчання: в Україні в 2020 р.: було майже 15 тис. шкіл, з них – 13584 з викладанням українською мовою (92% від загальної кількості шкіл), 125 – з викладанням російською мовою (0,85% – менше 1% шкіл, котрі вміщують 6,9% учнів, що навчаються російською мовою), 72 – угорською (0,49%), 68 – румунською (0,46%), 4 – польською, 2 – молдавською. Таким чином, при більшій майже на тисячу кількості учнів, що навчаються молдавською мовою, з молдавською мовою навчання – всього 2 навчальні заклади, а з польською вдвічі більше – 4 (Індивідуальні рейтинги УІАМП, 2020).

Збільшенню кількості учнів, які навчаються українською мовою, головним чином сприяло прийняття у 2017 р. Закону України «Про освіту», який уніфікував переважно україномовну освіту: з 2018 р. класи з викладанням предметів мовами національних меншин залишилися тільки в молодшій школі, що поставило в дискримінуюче положення близько 400 тис. дітей – представників національних меншин. А з 1 вересня 2020 р. було заплановано переведення на повне викладання українською мовою всіх російськомовних шкіл, а школи з мовами національних меншин з мовами Євросоюзу – з 1 вересня 2023 р. Мовою національної меншини можна буде вивчати тільки один предмет – рідну мову (Індивідуальні рейтинги УІАМП, 2020).

Водночас маємо відзначити, що в Україні поліпшується ситуація з угорською мовою навчання: кількість учнів, котрі навчаються угорською, зростає з 2014 р. (приріст склав 14,6% – з 15 до 17,1 тис. – при тому, що з 1990 по 2004 рр. кількість учнів, які навчалися угорською мовою, зростала: 1990 р. їх було 15126, 2004 р. – 19996, а з 2004 р. – знижувалася до мінімуму у 2014 р. – 15001 особа), а кількість шкіл з мінімуму в 2013 р (66) зросла до 72-х.

Ймовірно, головною заслугою у цій ситуації є координована успішна діяльність угорської громади в Україні та матеріально-культурна допомога Угорщини (Індивідуальні рейтинги УІАМП, 2020).

Як зазначає Т. Бондарчук (2010), у 2010 р. щодо кількості загальноосвітніх закладів, у яких навчання відбувається двомовно (українською та мовою інших нацменшин), відбувалися такі зміни: 1) зменшення кількості двомовних українсько-російських шкіл (у 2000 н.р. – 2254 школи, у 2010 н.р. – 1377); 2) стабільне зростання двомовних шкіл (українсько-молдовських (у 2000/01 н.р. – 4 школи, у 2010/11 н.р. – 6), угорських (відповідно 27 та 32), румунських (4 і 14) та тримовних (українсько-російсько-кримськотатарська – 7 і 39); 3) зменшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів: а) із українсько-польською мовою навчання (у 2000/01 н.р. – 5, у 2010/11 н.р. – 1; українсько-словацькою – відповідно 2 та 1; російсько-кримськотатарською – відповідно 30 та 23; російсько-молдовською – відповідно 5 і 3; 4) нестабільність щодо кількості тримовних шкіл з українською, російською та румунською, угорською, болгарською, молдовською мовами навчання та двомовних російсько-румунських, українсько-болгарських шкіл (Бондарчук, 2010).

Істотно мовна політика країни спрямована на утвердження єдиної державної мови та дотримання належних гарантійних мовних прав для меншин, які проживають на території України, що визначено у чинному законодавстві про мови, в Конституції країни і відповідає Європейським правовим нормам.

Дослідження довело, що питання двомовності стає все більш значущим в сучасній суспільно-політичному житті в країні. Науковцями передбачено наслідки масової двомовності та її загрози українському суспільству. Розглядаючи відносність практичного використання двомовності в парадигматичному аспекті, варто спроектувати можливості вирішення цього гострого питання.

Англійська мова стає основним засобом спілкування в сучасному суспільстві. Основна увага приділяється використанню іноземної мови як

вагомої умови ефективної комунікації з зовнішнім світом, але водночас важливим є збереження традицій та спілкування рідною мовою.

З огляду на практичне значення мови варто усвідомлювати важливість збереження рідної мови активної та прогресивної. Аналізуючи двомовну ситуацію в Україні, можемо вважати проблему білінгвізму важливим чинником розвитку сучасного суспільства. Інформаційний тип сучасного багатомовного суспільства, глобалізаційні тенденції його розвитку висувають потребу реформування освіти в Україні, зокрема її мовної складової, яка відіграє ключову роль у формуванні сучасної високоосвіченої, комунікативної особистості.

В Україні в навчальних закладах, орієнтованих на вивчення європейських мов, створено можливості для поглибленого їх опанування, розроблено навчальні програми мовних дисциплін, створюється інноваційне іншомовне середовище. З боку держави акцентується увага на вивченні англійської мови. Організація вивчення іноземних мов відбувається за участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проектів. Існують програми обміну учителів та учнів, але вони діють лише в незначній кількості шкіл.

У Великій Британії при школах, де існують класи для дітей мігрантів, створено нормативно-правову базу їх діяльності, розроблено навчальні плани, налагоджена активна співпраця з освітніми департаментами країн походження мігрантів, діють недільні та церковні школи. Тоді як в Україні шкіл для дітей мігрантів офіційно не існує. Відмінності у підходах викликані рядом чинників, одним з яких є позиція суперрозповсюдженості у світі англійської мови та тенденція застосування її як лінгва франка (Нікольська, 2013).

Процес історичного розвитку природної (українсько-російської) двомовності був ускладнений численними ідеологічними і політичними чинниками. З приводу іноземної мови можемо акцентувати увагу на розвитку штучної двомовності (зокрема носіїв російської мови) в межах навчальних закладів країни. Відповідно до галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами

національних меншин на 2008 – 2011 рр. (наказ МОН України від 28.05.2008 р. № 461), у х навчальних закладах країни здійснюється перехід на двомовне вивчення або застосування двомовного навчання у ході вивчення окремих предметів. 5 червня 2012 р. був прийнятий резонансний Закон «Про засади державної мовної політики» № 5029-VI, згідно з яким було визначено двомовне навчання як пріоритет, упроваджувались поняття державна мова, регіональна мова або мова меншин. Відповідно акцентувалась увага на двомовному навчанні, що було визначено як одним із способів виконання цього закону, бо воно передбачає одночасне використання двох мов в освітньому процесі. Однак цей Закон не був сприйнятий громадськістю, українською інтелігенцією.

Двомовне навчання є достатньо поширеним у світі, зокрема у США, де існує більше десяти видів двомовних програм, вибір яких належить місцевим органам влади штату залежно від потреб регіону. В Україні найбільш розвиненими типами двомовних шкіл є: двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно українською мовою, двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно мовою нацменшини. Головною проблемою обох типів шкіл є те, що учні другої групи, чия мова не є основною мовою навчання, часто погано засвоюють державну мову через низький рівень організації процесу двомовного навчання, який не завжди відповідає засадам багатокультурної освіти. Реально практика багатомовного викладання в Україні формується переважно в школах малочисельних етнічних груп, вона добре зарекомендувала себе в багатьох країнах світу, зокрема на пострадянському просторі. Для підвищення ефективності двомовного навчання необхідне формування інтеркультурного менталітету, толерантного ставлення до інших культур, сприйнятливості до загальнолюдських цінностей, вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, деструктивного націоналізму тощо. Лише за таких умов майбутнє в Україні може належати демократичній системі рідномовної та багатомовної освіти, яка буде враховувати як загальнодержавні критерії ефективного оволодіння українською мовою, так й історичні, культурні та мовні особливості певних регіонів. Така система буде спрямована

на консолідацію української нації і задоволення потреб усіх національних груп України.

Цінним для України є досвід оцінювання мовних досягнень в англійських школах. Так, основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи Сполученого Королівства є: розвивальна, підсумкова, аналітична та діагностична. Розвивальна функція, яка набула особливого значення в освітніх системах усіх країн Європи, у Сполученому Королівстві отримала назву формувальної. Необхідно зазначити, що у британській науково-педагогічній літературі зазначена функція розглядається значно ширше, фактично як цілісний концепт формувального оцінювання. В Уельсі поряд з формувальною функцією оцінювання великого значення надається діагностичній, що спрямовується на підтримку досягнень учнів, які офіційно фіксуються і повідомляються батькам (Бондарчук, 2010). Існують три основні моделі, які зазвичай включаються в ці різноманітні класифікації. Це перехідні моделі, моделі підтримки та моделі збагачення двомовної освіти. Окрім того, існують також мовні моделі, які знаходяться десь між моделями технічного обслуговування та збагаченням підходів.

Перехідна модель двомовної освіти є першочерговим завданням L1 учнів мов меншин на ранніх стадіях навчання, але має за мету зміщення студентів з L1 якомога швидше до використання мови більшості (L2), щоб мати можливість «впоратися» на інтелектуальному рівні державній освіті. Отже, L1, зазвичай, застосовується тільки для виконання переходу від мови меншини (L1) до мови більшості (L2). Здебільшого, всі перехідні програми, які існують, – це так звані програми раннього виходу. Це означає, що мова L1 використовується тільки протягом першого року або двох, перед тим, як її змінить L2, і, таким чином, вона може розглядатися як субтрактивна, так і як слабка двомовна модель. Згідно з цим, мова L1 меншини через деякий час буде замінена мовою більшості L2 загального користування.

У багатьох дослідженнях білінгвізм не вважається обов'язково корисним явищем ні для особистості, ні для суспільства в цілому. Це свідчить, що

остаточна атрофія мов меншин або мета переходу від білінгвізму до монолінгвізму залишається центральною метою двомовних програм. Для дотримання ефективної двомовної моделі навчання існує багато типів двомовних програм, які можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин. Реалізація двомовних освітніх програм у школах дозволяє реалізовувати стратегію збереження спадщинних мов в суспільстві, зокрема в Україні.

Складність двомовних програм, а також неоднозначне ставлення до двомовної освіти в суспільстві – актуальні проблеми української освіти, що зумовлено неефективною освітньою і мовною політикою держави. Проблема двомовної освіти залишається сферою постійного удосконалення, наукових і суспільних дискусій.

Аналізуючи досвід двомовного навчання в Англії та Уельсі, варто акцентувати увагу на реалізації трьох підходів до вивчення мов, які існують у навчальних закладах. Це насамперед школи, які орієнтовані на вивчення європейських мов. Вони існують на всій території Великої Британії, як і в Україні. Школи для дітей національних меншин поширені в Уельсі, Північній Ірландії, Шотландії, на Півдні, в Україні – на західноукраїнських землях. У великих містах Англії поширені школи, в яких є підготовчі класи для дітей мігрантів.

Взірець успішного впровадження білінгвальної шкільної освіти в Україні можна розглянути на основі досвіду Британської міжнародної школи – першої міжнародної школи, яка відкрилася на території України ще в 1997 р. Основна перевага цієї школи полягає не тільки в тому, що діти вільно спілкуються українською та англійською мовами, освоюючи українську і міжнародну програми, але також набувають певного досвіду, знань і вмінь спілкуватися в міжнародному середовищі. Після закінчення випускники отримують 2 дипломи: атестат про повну загальну середню освіту та міжнародний диплом ІВ (Шостак, 2020).

Британська міжнародна школа входить до Ради британських міжнародних

шкіл COBIS (об'єднує 265 шкіл в 75 країнах світу) і є єдиною в Україні школою, що акредитована Кембриджською міжнародною екзаменаційною комісією. Учні складають такі ж іспити, як і їхні ровесники по всіх школах в світі, що мають такий же рівень акредитації (іспити Cambridge Checkpoint, Cambridge IGCSE і IB Diploma Program). Отже, випускники школи під час вступу до обраних ЗВО надають документи такого ж зразка, будучи абсолютно конкурентоспроможними (Шостак, 2020).

Варто відзначити, що, окрім отримання білінгвальних знань, учні культурно розвиваються в міжнародному середовищі. У школі викладають фахівці з Великобританії, США, Нової Зеландії, Австралії. Навчаються діти з більш ніж 30 країн світу. Кожен приносить до школи свою культуру, завдяки чому діти зростають в розумінні своєї причетності до всього, що відбувається в світі, у повазі до інших культур, релігій. У процесі навчання також враховуються особливості всіх іноземних дітей. Наприклад, є категорія дітей, яким потрібно обов'язкове особливе харчування. Є діти, які потребують постійних молитов протягом дня (мусульмани): їм надаються окремі приміщення для відправлення молитов (Шостак, 2020).

Зауважимо, що вчителі так само, як і учні, знаходяться в процесі постійного удосконалення своїх знань. Для них організуються стажування за кордоном, запрошуються закордонні тренери, проводяться семінари, конференції, на яких більш детально вивчаються питання з приводу удосконалення змісту навчальних програм, ІТ-можливостей для формування комунікативних умінь. Крім того, вчителі школи щороку проходять перепідготовку, курси підвищення кваліфікації (Шостак, 2020).

Таким чином, розвиток білінгвальної освіти в Україні має ряд перешкод, що пов'язано з суперечністю мовної політики держави, неусвідомленням ефективності підтримки збалансованого розвитку багатомовної і рідномовної освіти, недосконалістю законодавчо-нормативних механізмів. Імплементация кращих взірців англійського досвіду організації білінгвального навчання у школах України, зокрема на території пограниччя з іншими державами,

сприятиме утвердженню консолідуючих засад розвитку полікультурно толерантного українського суспільства.

3.2. Можливості використання досвіду білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в Україні

Результати виконаного порівняльно-педагогічного дослідження засвідчують необхідність вдосконалення системи білінгвальної шкільної освіти в Україні з урахуванням принципів автономізації, інтернаціоналізації, демократизації, персоналізації освіти, застосування наукового, практико-орієнтованого та міждисциплінарного підходів на основі поєднання українських традицій та інновацій у сфері шкільної освіти із прогресивною практикою шкіл Англії та Уельсу.

Інтерес до білінгвальної освіти як альтернативного напрямку вивчення іноземної мови в Україні не є випадковим з точки зору зрослих освітніх потреб і можливих способів їх розв'язання на сучасному етапі наукового та культурного розвитку. Аргументи на користь впровадження білінгвальної освіти переконливі, а отже, на нашу думку, доцільно запозичити її позитивні здобутки. Йдеться не про пряме перенесення англійського досвіду на українські реалії, а про глибоке осмислення опрацьованих у Англії та Уельсі найбільш продуктивних ідей білінгвальної освіти з метою їх подальшого використання у відповідних соціокультурних умовах України. Специфіка української освіти визначає особливості використання вивченого досвіду. Оскільки російськомовна меншина є в країні дуже значною і частково має привілеї, зокрема, державні російськомовні школи, то прямих аналогій використання досвіду Англії та Уельсу у цьому аспекті небагато. Тому ми зосередили увагу на інших національних меншинах, що потребують підтримки і збереження етнічної ідентичності в українському суспільстві.

Нами здійснено прогностичне обґрунтування можливостей конструктивного використання надбань білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в українській освітній практиці на кількох рівнях: концептуальному, законодавчо-регулятивному та організаційно-педагогічному. Окреслимо специфіку використання англійського досвіду організації білінгвальної освіти у

школах на кожному рівні детальніше.

На концептуальному рівні.

Концептуальні засади розвитку білінгвальної шкільної освіти в Україні визначають принципи неперервності навчання, культуровідповідності, полікультурності, збалансованості рідномовної й багатомовної освіти, орієнтації на кращі європейські практики утвердження прагматичного білінгвізму

Білінгвальна освіта в закладах середньої освіти в Україні буде результативною за умови створення інноваційного розвивального середовища, зорієнтованого на розвиток креативних здібностей, творчої активності учнів, їхніх мовленнєвих умінь. Оскільки метою білінгвальної освіти в Україні є забезпечення умов для всебічного розвитку учнів та задоволення їхніх потреб у білінгвальному навчанні, важливо враховувати етнічну специфіку мовного розмаїття, створювати умови на їх саморозвитку в національно рідному середовищі шляхом використання потенціалу двох мов – рідної і державної (української),

Структурування змісту навчання, добір форм і методів мають ґрунтуватися на концептуальній ідеї – забезпечення діалогу національного і загальнолюдського, інтеграції людинознавчих знань і культур, формування поваги до національних і полікультурних цінностей, різноманітності культур і субкультур в українському соціумі через посередництво мов.

Необхідно проводити інтернаціоналізацію навчального плану, поетапно, враховуючи культурні особливості представників тих меншин, які навчаються у певному закладі освіти. В умовах Англії та Уельсу навчальні плани шкіл укладено відповідно до вимог білінгвальної освіти з огляду на потреби етнічних меншин.

Необхідно акцентувати увагу на таких особливостях підготовки у білінгвальному освітньому середовищі:

- підтримка національної культури й виховання толерантного ставлення до представників інших культур;

- можливості білінгвальної освіти;
- формування базових білінгвальних знань і їхнє переростання у переконання та спосіб поведінки у професійній діяльності;

У процесі підвищення рівня освіченості й досягнення успіху в білінгвальному середовищі, що дає змогу виокремити основні функції білінгвальної освіти, на які потрібно звернути увагу:

- опанування учнями досягнень мультинаціональної культури;
- формування позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- усвідомлення унікальності різноманітності культур і їхнього взаємозв'язку;
- розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння;
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;

Головною функцією білінгвальної освіти має бути усунення суперечностей між системами й нормами виховання та навчання етнічних меншин.

Результатом білінгвальної освіти є білінгвальна вихованість – інтегративна якість особистості, що відображає багатоаспектність її зв'язків на мікро- і макрорівні та включає сукупність білінгвальних поглядів, ідей, переконань, почуттів, потреб, цінностей, установок, які виявляються у конкретній поведінці, а також виступають невід'ємними складовими цілісної особистості.

Основою білінгвальної освіти має бути формування в учнів білінгвальних знань, які мають перерости у переконання, формуючи в подальшому білінгвальну поведінку.

Сучасний стан білінгвальної освіти українських учнів засвідчив, що в освітньо-виховному середовищі ці питання не набувають належного висвітлення. Усе це зумовлює низький рівень білінгвальної вихованості значної

кількості учнів, негативно позначається на формуванні та розвитку учнів, їхній майбутній трудовій діяльності, ускладнює міжособистісні контакти у білінгвальному соціумі.

Варто акцентувати увагу на необхідності впровадження предметно-знаннєвої моделі у підготовку сучасного вчителя-білінгвіста, у якій компетентністний підхід передбачає нові підходи до розвитку професійних якостей випускників, базові уміння, адекватне сприйняття багатонаціонального суспільства. Система професійної освіти, орієнтована на компетенції, вимагає зміни усєї парадигми педагогічної освіти, у тому числі зміни методів навчання, оцінки, шляхів забезпечення її якості. Такі зміни в підходах до навчання стосуються передусім перенесення акценту з процесу на результати навчання, ролей викладача і студента в процесі навчання, організації навчання, динаміки оновлення навчальних програм, методів оцінки тощо.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти і навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції у світовий навчальний простір є «орієнтація навчальних програм на компетентністний підхід і створення ефективних механізмів його впровадження в навчальний процес» (Остапенко, 2006). Інформаційна епоха розвитку цивілізації ставить під сумнів всемогутність техніки і сьогодні необхідні інші соціальні нововведення. Цей підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на спроби побудови тієї чи іншої освітньої системи (Закон України про загальну середню освіту, 1999). Філософським підґрунтям компетентнісного підходу є необхідність подолання сформованої в ХХ ст. гіперболізації цінностей науки, техніки та недооцінки унікальності, індивідуальності окремої людини, придушення свободи особистості бюрократичними догмами, що стає серйозною перешкодою для сталого розвитку цивілізації.

Є потреба забезпечення компетентнісно-орієнтованої білінгвальної освіти, що полягає у вихованні високоморальної, вільної людини, яка усвідомлює відповідальність за події в світі (Рубинштейн, 2006). Сучасній

людині, на думку Л. Тархан, сьогодні недостатньо мати лише предметні знання, «їй необхідні уміння та здібності, які дозволять здійснювати складні культуровідповідні види дій. Теоретичні по суті й енциклопедичні за широтою знання, які довгий час були головною метою освітнього процесу, тепер стають її засобом» (Тархан, 1996).

Оскільки в сучасному суспільстві особистість визначається як суб'єкт пізнання, відтак особливої значущості в контексті нашого дослідження набуває реалізація особистісного підходу у білінгвальній освіті, який «відображає факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини, трактує людину як соціокультурну реальність» (Енциклопедія освіти, 2010, с. 625). Основними науковими категоріями та поняттями, які використовуються в особистісному підході, є «людина», «індивід», «особистість», «самосвідомість», «індивідуальність», «індивідуалізація» та ін. Інтеграція розуміння означених понять дає змогу усвідомити специфіку формування мовленнєвої компетентності через опанування потенціалу двох мов у процесі білінгвальної освіти. Кожен студент (як *людина, індивід*), який поставив за мету опанувати дві мови, у процесі професійної підготовки поступово засвоює соціальний (зокрема, педагогічний) досвід людства в контексті навчання й виховання наступних поколінь, входить у систему суспільних (у тому числі і професійних) відносин, що формують його потреби, інтереси, світогляд, переконання, тобто розвивають його як *особистість* (Винославськ, Бреусенко-Кузнєцов, Зливков, 2005). Саме тому у процесі білінгвальної освіти важливо застосовувати індивідуальних, особистісний підхід, що уможлиблює врахування уподобань, нахилів, здібностей, творчого потенціалу тощо.

Варто звернути увагу на особливості реалізації аксіологічного підходу у організації білінгвальної освіти, що пов'язано з врахуванням різних аспектів категорії «*цінність*». Врахування цінностей різних культур у підготовці майбутнього вчителя-білінгвіста, що має здійснювати навчання в білінгвальних школах, реалізовувати практичне втілення ідей білінгвальної освіти в освітній практиці, важливе з метою формування у них ціннісного ставлення до професії,

до мов, що вивчаються, до культур різних народів. Сучасні науковці приділяють особливу увагу формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів-білінгвістів. Так, на засадах вивчення цінностей у контексті психології особистості З. Карпенко характеризує їх як складний соціально-психологічний феномен та акцентує увагу на необхідності розвитку ціннісно-сислової сфери особистості (Карпенко, 2009).

Центральне місце у білінгвальному освітньому процесі слід відвести учителю-білінгвісту, який потребує спеціальної підготовки. Найчастіше її буває недостатньо, щоб робота з учнями в умовах білінгвізму була справді ефективною. Сьогодні в Україні кількість фахівців білінгвальної освіти нечисельна, статус фахівця ще не визначений, оскільки білінгвальна освіта перебуває у перманентному розвитку. Створюються білінгвальні класи і школи, якість і рівень освіти у них поліпшується, однак необхідно цілісно визначити функції учителя, обґрунтувати методологію та дидактичні стратегії, які б забезпечували ефективність білінгвального навчання. Це можуть бути як вчителі шкіл із педагогічною освітою філологічного фаху, так і викладачі, що підтверджують лінгвістичні та педагогічні компетенції шляхом сертифікації, підвищення кваліфікації в умовах формального і неформального навчання.

Відповідно до законодавчих і нормативних документів, що врегульовують розвиток білінгвальної освіти у світі («Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель» та ін.), завданням фахівця з білінгвальної освіти є не тільки поліпшити вивчення іноземної мови, але й з її допомогою сприяти кращому засвоєнню знань з інших дисциплін. Акцентується увага на лінгвістичних особливостях, властивих білінгвальній освіті: вчителю важливо вміло їх використати й інтегрувати, тобто використовувати вміння адаптуватися до специфіки дисципліни, застосовувати ефективні способи використання іноземної мови як засобу вивчення інших дисциплін. Особлива увага належить умінню пояснювати, інтерпретувати, аналізувати та проводити дослідження. Саме

фахівець білінгвальної освіти створює ті педагогічні стратегії, які сприяють концептуальному удосконаленню викладання навчальних дисциплін, допомагають учням розглядати мову не просто як предмет, а як засіб для здобування знань. «Основною метою діяльності вчителя в умовах білінгвальної освіти є допомога учням застосувати свої знання для вивчення певної дисципліни», – стверджує Ж. Дюверже (Duverger, 2007, с. 20).

Діяльність педагога, що забезпечує реалізацію білінгвальної освіти, передбачає дотримання таких вимог:

1) учитель викладає дисципліну рідною мовою та іноземною, повністю чи частково;

2) учитель викладає дисципліну рідною мовою, а додаткове заняття проводить іноземною;

3) учитель організовує і проводить інтегроване заняття, використовуючи різні мови (рідну й іноземну) і різні методики, вдало поєднуючи їх і здійснюючи плавний перехід від однієї мови до іншої (Duverger, 2007, с. 20).

Використання фахівцями-білінгвами інноваційних методик і комунікативних стратегій свідчить про спрямованість на використання інновацій у процесі організації білінгвального навчання. Викладаючи іноземною мовою нелінгвістичні дисципліни, наприклад, історію, географію, математику, музику, педагог сам продукує і застосовує нові форми роботи, щоб сформувати мотивацію до вивчення цих дисциплін.

Саме особистість педагога, його творча діяльність сприяють формуванню мотивації школярів для вивчення іноземної мови. Мотивація є беззаперечним фактором успішного оволодіння іноземною мовою, пусковим механізмом навчальної діяльності школярів, домінуючими мотивами якої виступає пізнання навколишнього світу за допомогою мови. Розвиток мовних компетенцій школярів забезпечують не тільки навчально-методичні матеріали, але й підвищені потреби і зацікавленість самих учнів (Винарчик, 2014).

Як стверджує Ф. Рейнал, у процесі мовосприйняття та мовлення у кожній групі виділяються учні із сильною мотивацією до вивчення іноземної мови, для

яких виконання мовленнєвих завдань є завжди посильним. Немотивованим школярам властива інертність, що починає проявлятися уже на середньому рівні вивчення іноземної мови. У них, як правило, занижений і нереалістичний рівень домагань, неадекватна самооцінка і висока особистісна тривожність, що свідчить про загальний низький рівень мотивації досягнення мети на занятті з іноземної мови. Мотив досягнення у цьому випадку має декларативний характер і відрізняється низьким рівнем розвитку діяльнісного компонента, іноземну мову школярі розглядають просто як «ще один предмет» (Raynal, 1997, с. 239).

На початковому етапі вивчення іноземної мови всі учні без винятку демонструють велике бажання повторювати окремі фрази і репліки, складати невеликі діалоги і монологи. Але тоді, коли кількість мовних елементів збільшується і коли потрібно висловити особисту думку, з'являється почуття невпевненості чи страху. Це стосується насамперед учнів, що недооцінюють власний потенціал (Sillamy, 1983, с. 42). Саме вчитель повинен спонукати учня до комунікативної діяльності і допомогти подолати страх. Якщо вчитель досвідчений і терплячий, він здатний викликати в учня позитивні емоції, які є ключем до успіху та стимулюватимуть його активність у процесі адаптації до комунікативної діяльності. Учитель може допомогти учневі подолати мовний бар'єр і, отже, сприяти формуванню мотивації до вивчення іноземної мови. В умовах білінгвальної освіти доброзичлива атмосфера на занятті є особливо важливою. Визначаючи провідну роль мотивації, фахівець білінгвального навчання повинен підібрати засоби і прийоми її формування. Розвиток мотивації – це створення умов для прояву внутрішніх мотивів до навчання, усвідомлення їх самим учнем та подальший саморозвиток мотиваційної сфери, що забезпечує зацікавлене навчання у процесі опанування іноземної мови у співвідношенні з рідною..

Важливою умовою підвищення мотивації учнів є взаємовідносини між окремим учнем і групою, адже комунікація можлива лише за умови відкритих і дружніх взаємовідносин між усіма учасниками. Формування навичок і вмінь

відбувається у системі колективних дій, що сприяють внутрішній мобілізації можливостей кожного школяра, вихованню у нього активності, правильної самооцінки і оцінки своїх можливостей в опануванні іноземної мови та рідної у їх взаємозв'язку.

Реалізація форм колективної взаємодії на занятті, тобто робота в парах, в мікро- і повних групах значно активізує процес білінгвальної освіти. Саме вчитель не тільки вміло керує мовним процесом згідно з певною програмою, але й спонукає толерантно ставитися до слабких учнів. Учитель, який вміє вчасно допомогти, не підвищуючи голосу, підказати правильну відповідь, стимулює спонтанність мовлення учасників комунікативного процесу. Вчитель стає актором другого плану і передає ініціативу своїм учням. У процесі комунікації учні не тільки використовують раніше засвоєний лексичний і граматичний матеріал, а й роблять спроби висловити свої почуття та особисту думку. Вчитель при цьому вміло і ненав'язливо виправляє фонетичні помилки та вводить у мовні ситуації нові слова, структури. Їх учні використовують із задоволенням, адже бачать, наскільки багатшою стає їхня мова (Raynal, 1997, с. 238).

Доцільно використовувати у білінгвальній освіті прийом рефлексії і виявляти відповідальність кожного вчителя за мовний прогрес школяра. Важливо орієнтувати учнів на перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж життя», сприяти вільному розвитку індивідуальності через посередництво мови.

Варто звернути увагу на вияв прийомів педагогічної майстерності вчителя-білінгвіста під час уроку з іноземної мови, що виявляється в умілому володінні методикою навчання, творчому застосуванні досягнень сучасної методики викладання. Поряд із когнітивною основою діяльності вчителя важливою є практична спрямованість заняття з іноземної мови, яка полягає у розвитку умінь і навичок комунікації. «Дати учням такі компетенції – єдина мета навчання мов», – такої думки дотримується французький педагог Л. Порши (Porcher, 2004, с. 36).

Розвиток білінгвальної комунікативної компетентності забезпечує: самоідентифікацію білінгва як індивіда; його взаємодію з навколишнім середовищем; особистісне поведження індивідуумів між собою, інтеграцію соціальних груп і їх єдності в соціумі, диференціацію суспільства як окремих груп; обмін досягненнями. Все це дає поштовх до розвитку вільного культурного суспільства (Сигуан, Макки, 1990). З метою уникнення педагогічного маніпулювання і забезпечення вільного спілкування Міжнародний департамент стандартів навчання, досягнень та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) визначає цю компетентність як спроможність кваліфіковано діяти у межах певної діяльності, виконувати завдання, досягати поставленої мети шляхом використання мовних ресурсів, вербальних і позавербальних засобів.

Аналізуючи теоретичні і практичні засади формування білінгвальної комунікативної компетентності, варто акцентувати увагу на необхідність врахування основних психолого-педагогічних теорій, концепції неперервної, особистої орієнтовно-інтелектуальної, білінгвальної мовної освіти, а також на впровадженні компетентнісного підходу, що уможливорює досягнення поставленої мети, реалізацію білінгвальних програм, дотримання принципів структурування змісту і добору форм і методів білінгвального навчання з урахуванням практичної спрямованості освіти.

Білінгвальна комунікативна компетентність взаємопов'язана із системою відносин, сукупністю цінностей кожного носія мови, зокрема «установками комунікативної поведінки, які визначають як готовність суб'єкта до актуалізації чітко спрямованої комунікативної діяльності» (Джелерієвская, 2000). Ці установки формуються впродовж усього життя індивідуума на основі його досвіду спілкування в соціумі, взаємодії з людьми на основі орієнтирів, цінностей, що формуються і родині, школі та соціальному оточенні. Отже, з раннього віку людина піддається впливу інших людей, набуває особистого мовного досвіду тощо, що формує відповідні установки. Толерантність серед них відіграє важливу роль у формуванні комунікативної компетентності на

засадах білінгвізму.

Зміст, форм, методи формування комунікативної компетентності у процесі білінгвальної освіти не є універсальними, вони модифікуються і ускладнюються в кожній окремій ситуації. Виділяють абстрагування і фільтрацію інформації, інтерпретацію, спрощення, асоціювання, комбінування і реорганізацію матеріалу, що опрацьовується. На переконання науковців, кожен індивід по-своєму обробляє та пояснює прийняту інформацію через спектр особистісних інтерпретацій (Леонтович, 2007).

Окремі дослідники визначають сутність білінгвальної лінгвістичної компетентності. Дж. Каммінз (Cummins, 1978) виокремив два аспекти лінгвістичної компетентності: базові, тобто комунікативні вміння у повсякденному спілкуванні (BICS, basic interpersonal skills), і когнітивні. Він також пояснив їх відмінність на прикладі малюнка айсберга, у якого надводна частина – це розуміння, говоріння, знання граматики і лексики, а підводна – це уміння аналізу, синтезу, здатність послуговуватися семантичними і функціональними засобами. Крім того, дослідник пояснив, що засвоєння інтенсивного потоку інформації не є можливим без участі рідної мови. Тим самим він довів ефективність двомовної освіти, продемонструвавши доцільність концепції білінгвального навчання. Таким чином, дослідник довів, що на початковому етапі навчання відбувається рідною мовою, а інтеграція іншої мови здійснюється під час досягнення достатнього рівня мисленнєво-мовленнєвих навичок. Тоді відбувається трансформація когнітивних структур з першої мови в другу, формується адитивний білінгвізм.

На законодавчо-регулятивному рівні.

В Україні не вистачає фахівців у сфері білінгвальної освіти, в системі української шкільної освіти, крім того, існує значна кількість напрямів і спеціальностей, що не є прийнятним у європейських країнах. В Україні знайна суперечність між кваліфікаціями, визначеними у законодавчих документах, і потребами роботодавців, між сферою освіти і ринком праці. Вбачаємо за доцільне окреслити можливості удосконалення нормативно-правової бази з

білінгвальної освіти на державному рівні.

Завдання та принципи білінгвальної освіти мають бути означені у документах, що регламентують діяльність шкіл у регіонах, де масово проживають угорці та поляки. Саме тому першочерговим кроком України на шляху до євроінтеграції є приєднання її до країн-учасниць Болонського процесу. Цей факт засвідчує орієнтацію України на основні цінності європейського освітнього співтовариства, яке надає можливість кожній країні перейняти передовий освітній досвід, не втрачаючи при цьому національної унікальності і самобутності. Зазначимо, що білінгвальна освіта в Україні здійснюється відповідно до загальнодержавних документів (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну освіту» (2020), Концепція «Нова українська школа» (2017), Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки та ін..

Зауважимо, що розроблені типові навчальні плани білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов складаються із загальноосвітніх і профільних навчальних предметів. Цикл профільних предметів сформований на основі інваріантної та варіативної складових змісту шкільної освіти, у т.ч. за рахунок перерозподілу навчального часу між профільними та загальноосвітніми предметами і курсами. Кожний навчальний заклад має право формувати власний робочий навчальний план, обираючи для вивчення іноземною мовою ті чи інші предмети, конкретизуючи варіативну складову. Це відбувається відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад.

Особливості організації білінгвального освітнього процесу такі: іноземна мова вивчається поглиблено; з п'ятого класу поступово запроваджується вивчення (повністю або частково) двох – трьох предметів іноземною мовою; освітня галузь «Технології» та частково галузь «Художня культура», починаючи з сьомих – восьмих класів, реалізуються через вивчення курсів за

вибором іноземною мовою: «Країнознавство», «Культура (музика та мистецтво) країни, мова якої вивчається», «Література країни, мова якої вивчається», «Ділове мовлення» та інші.

Законодавством України передбачено створення білінгвальних класів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов створюються згідно із запитами і потребами учнів, за згоди батьків і функціонують у структурі українських загальноосвітніх навчальних закладів I – III ступенів. За визначенням стратегічних документів Ради Європи, білінгвальні класи – це класи, навчання у яких здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають з окремих предметів поперемінне використання двох мов: державної (української) та іноземної (Індивідуальні рейтинги УІАМІП, 2020).

Враховуючи сучасні пріоритети розвитку українського суспільства, а також економічні й історичні умови, які зумовлюють ефективність навчання іноземних мов, на сьогодні в Україні потрібно звернути увагу на те, що для оволодіння іноземною мовою необхідно мати не тільки достатній академічний час та використовувати найсучасніші методики викладання, але й можливість постійного тренування та вдосконалення мовних навичок у країні, мова якої вивчається. Фахівці білінгвального навчання вбачають в іноземній мові також засіб отримання, розширення і поглиблення системних знань із нелінгвістичних дисциплін. Отже, існує потреба в ефективному, послідовному і обов'язковому навчанні іноземних мов як у звичайних школах, так і білінгвальних. Статус учителя білінгвальної освіти в Україні, його функції ще не є чітко визначеними та законодавчо закріпленими. Але його покликання, безсумнівно, полягає в удосконаленні процесу вивчення іноземної мови і використання її як ефективного засобу пізнання наукових, культурних та загальнолюдських цінностей.

Державна освітня і мовна політика в Україні має базуватися на пріоритетах толерантності, поваги до культури, мови, етнічних цінностей народів, що проживають в поліетнічному середовищі. Законодавчо-нормативні механізми врегулювання збалансованості розвитку багатомовної і рідномовної

освіти в системі шкільної освіти України повинні бути зафіксовані у закладах України, концепціях патріотичного виховання молоді, вивчення рідної та іноземних мов тощо. Виникає потреба залучати до білінгвального навчання в школах громадські організації, міжнародні товариства, автономізувати школи, які впроваджують білінгвальну освіту; підвищити якість шкільної освіти шляхом інтеграції білінгвального навчання.

На основі вивчення досвіду білінгвальної освіти в Англії та Уельсі нами підтверджено доцільність імплементації в українському законодавстві основних положень документів, що врегульовують процес білінгвальної освіти в Англії й Уельсі (документи Ради Європи «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Вимоги до євроіспитів»); резолюцій ЮНЕСКО тощо. Доцільно на законодавчому рівні визначити сутність понять «білінгвізм», «білінгвальна освіта»;

Поняття «білінгвізм» постає важливим компонентом міжособистісного спілкування, є мовою суспільного функціонування в групах, та організаційно взаємодіє у високоосвіченому суспільстві в цілому. Щоб досягнути багатогранного розвитку своїх громадян, кожна держава на різних етапах надає особливої гостроти поставленій проблемі у зв'язку з прагненням до саморозвитку і вдосконалення. Тому важливість використання лінгвістичних, дидактичних підходів та методів двомовності стає об'єктивною дійсністю. Значний інтерес науковців-дослідників до двомовності невпинно зростає. Безперечно «білінгвізм» як явище соціальної дійсності потребує детального вивчення.

Нормативно-правове удосконалення у сфері білінгвальної освіти України полягає у врахуванні таких положень:

- державна політика білінгвізму у системі шкільної освіти повинна спрямовуватися на навчання громадян, які можуть комфортно

проживати та працювати у поліетнічному середовищі;

- білінгвальну освіту в системі шкільної освіти України не повинні контролювати громадські, релігійні та інші організації;
- реалізовувати заходи щодо залучення шкіл до міжнародних організацій білінгвальної освіти та здійснювати інтеграцію системи шкільної освіти України у Європейській простір шкільної освіти;
- автономізація шкіл у запровадженні білінгвальної освіти полягає у необхідності розширення автономії, що передбачає право укладати власні навчальні програми, визначати цілі та шляхи реалізації білінгвальної освіти;
- доцільною є гармонійна взаємодія національної системи освіти, та білінгвальної освіти з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави;

На організаційно-педагогічному рівні.

Білінгвальне навчання організовується в закладах освіти різних рівнів і типів залежно від цілей, ресурсних можливостей (науково-методичних, інформаційних, кадрових, матеріально-технічних тощо), індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг. Освітня політика Англії та Уельсу ґрунтується на вивченні попиту у білінгвальній освіті в суспільстві шляхом соціологічного опитування учнів та викладачів.

Вагомою є ідея створення інформаційної бази даних про форми і методи вивчення двох мов, здійснення моніторингу матеріально-технічної бази, професійного кадрового забезпечення, обладнання.

У контексті впровадження білінгвального навчання в Англії та Уельсі ефективною є модель партнерської взаємодії організацій-партнерів, батьків, педагогів, а також дієва система створення білінгвального виховного простору у регіональних школах. Цінним є досвід інформування громадськості в ЗМІ про результати створення білінгвального освітнього простору у закладах освіти.

Якість шкільної освіти можна значно підвищити шляхом інтеграції до неї білінгвальної освіти та обґрунтування дієвої системи створення білінгвального

виховного простору в регіонах, на рівні громад. Розвиток білінгвальної освіти учителів має відбуватися на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях у закладах вищої педагогічної освіти.

Білінгвальна освіта у зовнішньо ситуативному контексті в Україні характеризується наявністю міжкультурного аспекту, а саме: знання мови, що сприяє культурному зближенню та взаєморозумінню; наявність у білінгвальному класі необхідних умов для встановлення соціальних контактів; психологічна готовність учнів до знайомства з новою культурою, здатність адекватного й критичного оцінювання нових культурних цінностей; усвідомлення національної приналежності в умовах міжкультурної комунікації. Можливі такі практичні шляхи реалізації міжкультурного аспекту як: перегляд фільмів на європейську тематику; святкування днів Європи, організація та здійснення подорожей європейськими країнами; зустрічі із носіями мови; проведення тематичних вечорів, організація виставок; підготовка концертів.

Водночас потрібно підкреслити, що К. Ушинський застерігав від бездумних запозичень всього європейського, зауважуючи, що не треба вважати, ніби Західна Європа вже розв'язала всі свої, у тому числі й освітньо-виховні, проблеми. А відтак, уважав педагог, знайшовши там (у Європі) щось позитивне, «рідко здаємо собі справу в тому, з якої загальної ідеї випливають ці різноманітні правила, і наївно дивуємося, якщо, застосовуючи їх у себе, помічаємо, що вони одне одному суперечать. Якби ми взяли на себе труд здобути ту основну ідею, на якій ґрунтується народне виховання в тій чи іншій країні Західної Європи, то прийшли б, можливо, до несподіваних для нас висновків: ми переконалися б, що виховні ідеї кожного народу перейняті національністю більше, ніж будь-що інше, перейняті до такої міри, що неможливо й подумати перенести їх на чужий ґрунт, і не дивувалися б тоді, чому, при перенесенні цих ідей до нас, ми переносимо тільки їх мертву форму, їх безживний труп, а не їх живий і оживлюючий зміст». «Дуже часто хочемо, – продовжував К. Ушинський, – прищепити собі те, що є лише «слідом історії» чужого народу, а відтак переконуємося, що є речі, яких і сам Захід хотів би

позбутися, змінити і реформувати» (Ушинський, 1954, с. 294-295).

Екстраполюючи ідеї прогресивних освітян на сучасні реалії, зазначимо, що білінгвальний освітній процес повинен забезпечити ефективність міжкультурного зближення і взаєморозуміння, сприяти подоланню культурних відмінностей та полегшити інтеграцію у соціальному, історичному, політичному контексті. Це має бути реалізоване як на занятті, так і в позаурочний час. Важливо підготувати учнів до «сприйняття нової культури такою, якою вона є», не принижуючи і не возвеличуючи її (Comragon, 2001, с. 34).

Доцільно в школі використовувати форми навчання, що повинні спонукати до рефлексії, висловлення власної точки зору, зокрема тестування, анкетування, написання творів. Ефективним напрямом збагачення змісту освіти є використання лінгвокраїнознавчого матеріалу, здійснення екскурсу в історію країни, аналіз стилю та рівня життя, традицій і звичаїв. Бажано відвідати країну, мова якої вивчається, або здійснити віртуальні екскурсії за допомогою відповідних сайтів і платформ. Фахівець з білінгвального навчання при цьому має інтегрувати до системи занять новий мовленнєвий матеріал, спрямовуючи діяльність учнів на його опанування. Адже учитель-білінгвіст – це не тільки джерело інформації, а й людина, що організовує та спрямовує білінгвальний освітній процес, впливає на школярів особистими якостями. Як відомо, ні програма, ні підручник не можуть повністю розкрити тему уроку, тим більше, якщо йдеться про білінгвальну освіту. Необхідно реалізовувати прийоми майстерності вчителя у процесі вибору методів і прийомів навчання учнів з іноземної мови. Важливо підібрати такі засоби навчання, що є найбільш ефективними під час білінгвального навчання. Запорукою успіху, без сумніву, є високопрофесійна підготовка вчителя, яка є невід'ємною умовою розв'язання цілої низки освітніх завдань. Від майстерності вчителя залежить реалізація тих цілей, які властиві білінгвальній освіті, а саме: спрямування освітньої діяльності на формування творчої особистості; прагнення до вільного володіння двома мовами; здатність використовувати ресурси мов у власному

професійному й особистісному розвитку.

В умовах білінгвізму мовна комунікація відбувається успішніше, якщо учні виявляють до неї інтерес. Комунікативний досвід учасників спілкування визначається цілою низкою факторів, зокрема психологічними, емоційними, а також культурними цінностями. У відборі мовних засобів проявляється психологія народу – носія мови, його система мислення, світогляд. Система взаємовідносин у мовленнєвому спілкуванні в умовах білінгвальної освіти (наприклад, учитель – учень) має конкретно-культурну і відповідно конкретно-мовну специфіку. Цій конкретній культурі властиві особливі правила поведінки в системі білінгвальних мовленнєвих ситуацій. Етикетна функція спілкування може бути успішно реалізована також у груповій формі.

Безпосереднє спостереження за освітнім процесом у навчальних закладах засвідчило, що ефективна та дієва модель спілкування в умовах білінгвізму передбачає взаємний обмін інформацією, а також взаємодію і взаєморозуміння у спільній діяльності. Початком успішного співробітництва в освітньому процесі є визнання учителем унікальності особистості кожного учня, його творчого потенціалу. Саме на етапі реалізації рівноправної мовленнєвої взаємодії між учителем і учнем відбувається підвищення самооцінки учнів, стимулювання їх творчих можливостей та активності.

Завдання учителя на сучасному етапі розвитку білінгвальної освіти – стимулювати креативні здібності учня на когнітивному і навчальному рівнях через мовленнєву діяльність (усну й писемну). Більшість сучасних концепцій підготовки фахівців білінгвального навчання орієнтують на перехід від предметного до профільного навчання, на розвиток учня, його творчих здібностей. Інтерес до ідеї креативності в освітньому процесі не згасає, оскільки стимулює спонтанність і творчий розвиток особистості. На думку французького дослідника А. Ніеля, на білінгвальному занятті важливим є «креативний клімат» (Niel, 1978, с. 53).

Важливою є співпраця між учителями-практиками, що забезпечують білінгвальне навчання, з метою обміну досвідом, саморозвитку і

самовдосконалення. Учителю-практику необхідно оволодіти теоретичною базою і виробити власний стиль викладання. Креативно підходити до навчання учнів неможливо без творчого підходу самого вчителя до своєї професійної діяльності. Для цього йому потрібно виробити техніку та методи роботи, визначити вміння (комунікативні, когнітивні й особистісні), щоб потім їх розвинути.

Так, М. Бляховська-Шмігель вважає, що вчитель, який прагне до реалізації креативного підходу у викладанні іноземних мов та нелінгвістичних дисциплін, здатен побачити цю креативність в інших (Blachowska-Szmigiel, 2006, с. 36). Якщо він переконаний у своєму методологічному виборі, відкритий до інновацій, то зможе заохотити учнів до, наприклад, висловлення і захисту своєї точки зору, адаптуватися до форми викладання, що становить основу креативності (Blachowska-Szmigiel, 2006, с. 37). Вивчення джерельної бази дає підстави виокремити типи креативної діяльності і методи їх забезпечення, які варто використати українським вчителям щодо білінгвальної освіти:

- у когнітивній сфері – розвиток самостійного мислення та інтуїтивної думки шляхом знаходження розв’язання поставленого завдання, що вимагає певного інтелектуального рівня учнів, тому таким важливим є відбір учнів для навчання у білінгвальних класах. Цього можна досягти такими методами: підтримати, підбадьорити учнів, щоб вони могли сформулювати свої припущення та гіпотези і класифікувати їх за категоріями. Перед постановкою проблеми доцільно пояснити умови її розв’язання, тобто великого значення надається чіткості постановки проблеми. Наприклад, вибрати теми (реальні або видумані) і попросити учнів представити альтернативні уривки в текстах, запропонувати їх відредагувати або ж згідно з ними організувати дискусії;

- інтуїтивна думка визначається як несвідома, емоційна, вона спонукає до формування здогадок, гіпотез, до асоціативних і аналогічних дій. Тому доцільними є методи: уникання авторитарного тону, готовність вислухати учнів, не перебиваючи їх, розвивати спонтанну комунікацію, наприклад, дискусії без лінгвістичної корекції. Важливо заохочувати учнів ставити себе на

місце героїв, реальних чи вигаданих, уявляти їхні емоції, почуття; самим формулювати теми для дискусій чи дебатів, доповідей і творів, давати оцінку малюнкам та ілюстраціям;

• креативна уява може спонукати до дискусій, до певних відкриттів або створення літературного твору тощо (Bowkett, 2000, с. 7). Тому рекомендовані методи, що дозволяють збагатити сприйняття учнів через сенсорні перцептивні шляхи (наприклад, попросити намалювати емоції у вигляді символів чи абстракцій) (Bowkett, 2000, с. 9). Необхідно сприяти застосуванню візуальних технік під час роботи над текстами розповідного чи описового характеру (наприклад, розказати про найщасливіший період свого життя) за допомогою візуальних засобів (фотографій, слайдів, відеоматеріалів).

Для розвитку в учнів креативності у процесі білінгвального навчання необхідно звернути увагу на:

1) здатність до адаптації в різних умовах, пов'язаних із легкістю концентрації над певним видом діяльності та готовності до пошуку рішення різного ступеня складності, можливості змінювати стратегію поведінки і трансформувати ідеї. Відповідно варто застосовувати такі методи: змінювати умови мовленнєвої діяльності, зокрема її тривалості, кількості учасників, часу на підготовку;

2) оригінальність, яка виражається у здатності обґрунтувати власну точку зору щодо звичайних речей. Ефективними при цьому будуть такі методи: сприяти когнітивній зацікавленості учнів шляхом стимулювання їхньої мовної діяльності, наприклад, підготувати сценічну постановку на задану тему, спробувати описати світ від імені метелика, кішки або розказати історію від імені тварини чи предмета; визначити єдині якості і властивості певного об'єкта (наприклад, яблука, собаки, стола) (Bowkett, 2000, с. 7).

3) почуття власної гідності, яке полягає в особистій позитивній еволюції і проявляється в емоційній рівновазі, здатності долати стрес, побороти страх перед проблемною ситуацією. Методами формування почуття власної гідності є: ставитися до учня як до дорослої особи, як до людини, здатної відповідати за

свої дії і вчинки. Оцінюючи учня, варто відзначати не тільки слабкі, але передусім сильні сторони; необхідно пропонувати ті види діяльності, які дають учневі змогу відчувати себе «на висоті» (наприклад, на перших заняттях запропонувати розповісти про свої позитивні риси); залишатися відкритим до думки учнів, вивчати їхню точку зору. Подаючи завдання уроку, важливо зупинитися на практичній меті, продемонструвати доброзичливе ставлення і уникати постійного виправлення помилок, яке блокує учня і не дає йому можливості повною мірою розкрити свій мовний потенціал (Blachowska-Szmigiel, 2006, с. 38).

Отже, для того, щоб білінгвальна освіта була ефективною, учителю важливо правильно зрозуміти її мету, а його майстерність полягає у створенні можливостей для її реалізації. Це залежить від багатьох факторів: наявного рівня розвитку та вікових особливостей учнів; прогнозування труднощів, уміння визначити перспективи навчальної діяльності білінгвального класу чи групи, що потребує серйозної аналітичної діяльності і випереджального моделювання. Педагогічний пошук у поєднанні з талантом особистості вчителя сприяє постійному вдосконаленню процесу білінгвального навчання. Його професійне завдання полягає в ефективному застосуванні нових форм мовленнєвої діяльності, внесенні якісних змін до освітнього процесу. Справжній фахівець білінгвального навчання перебуває у постійному пошуку механізмів підвищення якості і результативності навчання, а також у створенні умов для міжкультурної комунікації школярів.

Можемо стверджувати, що запорукою ефективності освітнього процесу в умовах білінгвальної освіти є професійна діяльність учителя, яка проявляється у його творчому потенціалі, здатності до діалогу та професійного вдосконалення. Особистість педагога, його творча праця сприяє формуванню мотиваційної сфери учнів у білінгвальному вивченні іноземної мови, вихованню самодостатньої, ініціативної, вільної людини.

Висновки до третього розділу

Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні, становлення і розвитку різних форм багатомовності. Відповідно до українського законодавства державною мовою є українська мова, але відповідно до стратегії мовної політики – держава сприяє розвитку мов національних меншин, що проживають на території України. Населення спілкується багатьма мовами, наприклад, Північ та Схід тяжіє до російської мови, в той час як захід розмовляє польською, румунською мовою спілкуються на Буковині, більшість – українською. Тобто у будь-якому регіоні країни спостерігається двомовність населення по всій території України. Відповідно для України є цінним досвід країн, у яких спостерігається збалансованість рідномовної і багатомовної освіти, що сприятиме вирішенню дискусійних питань функціонування білінгвізму в країні, утвердженню принципів толерантності, полікультурності в суспільстві.

На основі застосування прогностичного методу здійснено обґрунтування можливостей конструктивного використання надбань білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в українській освітній практиці на кількох рівнях:

Концептуальний рівень. Дослідження довело, що питання двомовності стає все більш значущим, оскільки основна увага приділяється використанню іноземної мови як засобу спілкування із зовнішнім світом, але водночас звертається увага на збереження традицій та спілкування рідною мовою. У формуванні сучасної високоосвіченої, комунікативної та інноваційної особистості важливу роль відіграє інформаційно-інноваційний тип сучасного багатомовного суспільства, глобалізаційні тенденції його розвитку, що висувають потребу реформування освіти в Україні, зокрема білінгвальної освіти в закладах середньої освіти.

В Україні не вистачає фахівців у сфері білінгвальної освіти, в системі української шкільної освіти існує значна кількість навчальних напрямів і

спеціальностей, що не є прийнятним у європейських країнах. Необхідно особливо враховувати потреби ринку праці, взаємодіяти з роботодавцями, забезпечити неперервний професійний розвиток фахівців-білінгвістів в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти

Важливим заходом у розвитку білінгвальної освіти у закладах середньої освіти є концептуальна систематизація та удосконалення засобів, форм та методів вивчення двох мов, що забезпечить формування конструктивних взаємозв'язків полікультурних цінностей, культур, мовних традицій з метою збереження національної ідентичності та формування полікультурно толерантної позиції учнівської молоді.

Законодавчо-регулятивний рівень. В Україні у школах для дітей національних меншин законодавчо створено нормативно-правову базу діяльності двомовної школи, але органи управління освітою України недостатньо ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі, яка передбачає самовизначення особистості в освіті. Необхідно забезпечити нормативно-правові механізми для того, щоб вивчення мови національної меншини могло відбуватися у двомовній школі.

Нормативно-правове удосконалення білінгвальної освіти в Україні полягає в тому, що: державна політика білінгвізму у системі шкільної освіти повинна ґрунтуватися на принципах підготовки громадян, які можуть комфортно проживати та працювати у поліетнічному середовищі; білінгвальну освіту в системі шкільної освіти України не повинні контролювати громадські, релігійні та інші організації; доцільно налагоджувати взаємодію з міжнародними організаціями з білінгвальної освіти та інтегрувати системи шкільної освіти України у європейській простір шкільної освіти; автономізація шкіл у запровадженні білінгвальної освіти полягає у необхідності розширення автономії, що передбачає право встановлювати власні навчальні програми, цілі та шляхи реалізації білінгвальної освіти; створювати умови для реалізації білінгвальної освіти з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави та підвищенні якості шкільної освіти. Доцільно також на

законодавчому рівні визначити сутність понять «білінгвізм», «білінгвальна освіта», «фахівець-білінгвіст».

Організаційно-педагогічний рівень. Білінгвальне навчання повинно забезпечуватися у закладах середньої освіти із врахуванням матеріально-технічних та ресурсних можливостей. Важливо створити спеціальні інформаційні медіаплатформи щодо білінгвального навчання у закладах середньої освіти, а також професійного розвитку вчителів білінгвістів, забезпечення можливості онлайн обміну досвідом із фахівцями, що працюють у цій сфері з інших регіонів країни. Варто створювати умови для тристоронньої взаємодії школи, батьків та недержавних громадських організацій, що займаються проблемами білінгвальної освіти в Україні. Цінним є досвід інформування громадськості про результати створення білінгвального освітнього простору у закладах освіти не лише через засоби масової інформації, але й через соціальні мережі, зокрема: Facebook, Instagram, Telegram та Youtube освітні канали.

Результати дослідження, висвітлені у третьому розділі, відображено в таких публікаціях: Ільчишин, Н., Лотфі Гаруді, Г. (2017с), Лотфі Гаруді, Г., Ільчишин, Н. (2017d), Лотфі Гаруді, Г. С. (2016); Лотфі Гаруді, Г. С. (2018е); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019а); Лотфі Гаруді, Г. С. (2019f); Лотфі Гаруді, Г. С. (2020b); Лотфі Гаруді, Г. С. (2020с); Лотфі Гаруді, Г. С. (2020d); Лотфі Гаруді, Г. С. (2020е), Лотфі Гаруді, Г. С. (2020f).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено дослідження теоретичних й організаційно-педагогічних засад розвитку білінгвальної освіти в Англії та Уельсі. Отримані під час дослідження результати дозволили зробити такі висновки.

1. Схарактеризовано стан дослідженості проблеми розвитку білінгвальної освіти в українських і зарубіжних наукових працях. Аналіз наукових джерел з проблеми розвитку білінгвальної освіти Англії та Уельсі дозволив з'ясувати, що окремі її аспекти представлено в українських і зарубіжних наукових працях у міждисциплінарному контексті – з позиції теорій і концепцій лінгвістики, психолінгвістики, соціології, культурології. Означена проблема висвітлена у працях, у яких розкрито теоретичні аспекти білінгвізму і білінгвальної освіти; представлено ретроспективу становлення білінгвізму європейських країн; схарактеризовано досягнення наукових шкіл з соціолінгвістики, психолінгвістики, мовознавства; висвітлено особливості білінгвальної освіти в європейських країнах, в Україні. Визначено основні підходи (лінгвістичний, соціологічний, психологічний, психолінгвістичний), класифікаційні ознаки типів білінгвізму з урахуванням компетентнісних засад оволодіння особистістю двома мовами, що формується у процесі білінгвальної освіти. У теоретичному дискурсі виявлено моделі білінгвальної освіти у школах: радикальна (екстремальна); перехідна мовна; модель поглибленого вивчення мови; модель мовного виживання; дублююча (супроводжувальна); адитивна (доповнююча); паритетна; витісняюча.

З'ясовано, що науковці основними принципами білінгвальної освіти визначають такі: полікультурність, відкритість, аполітичність, наступність, семантизація навчального матеріалу, різноманітність форм, методів і засобів, урахування особливостей рідної мови, культуровідповідність та ін. У результаті вивчення наукових праць виокремлено типи білінгвальної освіти: аккультураційний (витісняючий, зберігаючий, бікультурний), ізолюючий, відкритий, продуктивний і репродуктивний.

2. Проаналізовано досвід білінгвального навчання в освітній практиці різних країн. Вивчення специфіки білінгвальної освіти в освітній практиці зарубіжних країн уможливило висновок про те, що в кожній з них сформовані її традиції, особливості, що відрізняються поставленими цілями, специфікою структурування поліваріантного змісту освітніх програм й організації освітнього процесу, що забезпечують набуття учнями високого рівня міжкультурної комунікації, ресурсним забезпеченням, урахуванням індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг тощо. З-поміж вагомих досягнень зарубіжних країн у розвитку білінгвальної освіти визначено такі: спрямованість на формування почуття власної гідності, «занурення» в культурний простір через посередництво двох мов (США), реалізація принципів плюралізму культур і міжкультурного виховання, упровадження освітніх програм на основі використання імерсії (Канада), утвердження двомовності на законодавчому рівні (Фінляндія, Румунія), створення мережі шкіл для дітей національних меншин, шкіл полікультурного діалогу, шкіл для іммігрантів (Австрія), заснування міжнародних білінгвальних шкіл (Німеччина, Франція, Італія, Люксембург та ін.).

До основних *переваг* білінгвального навчання в школах європейських країн можна віднести: значний розвивальний потенціал багатомовності; формування в учнів метамовної компетентності; розвиток лінгвістичних здібностей, вербального інтелекту, пам'яті, мовної інтуїції; можливість освоєння кожної наступної мови в більш стислі терміни і з меншими витратами зусиль на основі набутого лінгвістичного досвіду. Основними *недоліками* білінгвальної освіти у школах зарубіжних країн визначено: фізичне перевантаження і психологічне перенапруження учнів; поверхневі знання обох мов на початковому і середньому етапах; мовна інтерференція.

3. Обґрунтовано теоретичні засади проблеми розвитку білінгвальної шкільної освіти. З'ясовано, що білінгвізм є міждисциплінарною категорією, що вивчається у теорії і практиці різних наук (психології, педагогіки, соціології,

лінгвістики, психолінгвістики та ін.) з урахуванням специфіки функціонування двомовності у певному суспільстві. Ґрунтовний міждисциплінарний аналіз сутності *білінгвізму* дозволив уточнити поняття білінгвізму як багатовимірного соціокультурного явища, що передбачає співіснування, взаємовплив і взаємодію двох мов у соціумі, може характеризуватися активністю або пасивністю використання, соціальною, регіональною або професійною диференціацією, впливає на розвиток мовних систем обох мов і зумовлює формування національно свідомого і полікультурно толерантного ставлення до мовного, культурного розмаїття суспільства.

На основі студіювання українських і зарубіжних праць визначено низку сутнісних характеристик білінгвальної освіти: відкритість, альтернативність, детермінованість мовної освітньою політикою, поліваріантність змісту, інституційне різноманіття, наявність специфічних способів формування людини-білінгва в різних мовних ситуаціях, неперервність від початкового рівня володіння знаннями двох мов до вільного; урахування вікових особливостей суб'єктів навчання, прагматизм тощо.

Студіювання лінгвістичних, педагогічних, психолінгвістичних праць уможливило визначення *білінгвальної шкільної освіти* як процесу опанування учнями потенціалу двох мов у межах закладів середньої освіти, у яких відбувається послідовне вивчення мов від репродуктивного до продуктивного білінгвізму і передбачено у результаті рівноправне володіння рідною й іноземною мовами. З'ясовано, що термінологічне поле білінгвізму і білінгвальної освіти формуються такі поняття, як: «мовні контакти», «мовна взаємодія», «змішування мов», «кодове перемикання», «багатомовність», «білінгв» тощо.

4. Досліджено ретроспективу розвитку білінгвальної освіти в середніх навчальних закладах Англії та Уельсу. На основі аналізу широкої джерельної бази, студіювання зарубіжних праць, інформаційних ресурсів з'ясовано, що основними чинниками становлення білінгвальної шкільної освіти є такі: утвердження мовної політики, орієнтованої на ґрунтовне опанування

мігрантами англійською мовою; відкриття білінгвальних шкіл (перша –1939 р., всього – 63) розроблення нормативно-правової бази діяльності двомовних шкіл, залучення міжнародних організацій, кураторів освітніх проєктів, налагодження програм обміну вчителями й учнями з іншими країнами, створення керівних комітетів, централізована стандартизація навчання, запровадження програм мовного спрямування у підготовці вчителів-філологів тощо.

Ключовими подіями, які визначили прогресивність становлення білінгвальної освіти, є такі: посилення контролю держави над процесом розбудови курикулуму освіти; набуття англійською мовою статусу престижної; запровадження освітньої реформи 1988р., впровадження Національного курикулуму англійської мови, згідно з яким англійська мова визнана однією з базових дисциплін, модернізація курикулуму 1999р., і 2007 р.; реалізація стратегії підтримки дітей, залучених до EAL (з 2003 р.) та ін.

На основі вивчення праць англійських учених, педагогів (К. Річардс та ін.) виокремлено основні періоди розвитку білінгвальної шкільної освіти в обраних країнах, що пов'язано з уніфікацією змісту, форм і методів вивчення двох мов у школах, удосконалення курикулуму: 1862 – 1897 рр. – курикулум на основі принципу «оплата за результатами»; 1897 – 1926 рр. – офіційно затверджений курикулум або курикулум на основі освітніх кодексів (codified curriculum); 1926 – 1988 рр.- неупорядкований курикулум (unregulated curriculum): 1926 – 1967 рр.; 1967 – 1988 рр.; 1988 – 1995 рр.- національній курикулум; 1995 – 2013 рр.- оновлений курикулум.

5. Виявлено загальні особливості білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу, з-поміж яких основними є практичне застосування знань обох мов у повсякденному житті; зміна прагматичної мети володіння двома мовами з метою подальшого професійного розвитку; спрямованість на створення комфортних умов для навчання; залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей; створення можливостей для отримання професійної кваліфікації у межах школи; додаткове фінансування білінгвальних шкіл на рівні місцевої влади тощо.

Особливостями *змісту* білінгвальної шкільної освіти в Англії й Уельсі визначено: «занурення» через мову в культурне середовище, спрямованість на утвердження принципів культуровідповідності і толерантності щодо різних народів і їх культур, збалансованість в опануванні обох мов, національно орієнтований зміст навчальних програм; структурування змісту навчання мов на основі використання потенціалу історії, географії та ін.; «європеїзація» змісту з урахуванням контекстів національної і європейської історії тощо. Серед *організаційних форм* білінгвальної освіти найбільш ефективними є проведення комбінованих занять з навчання мови і літератури, дидактичних дискусій, використання візуальних підказок, імерсія, методи формування техніки читання, когнітивні методи мовної підтримки тощо.

6. Здійснено прогностичне обґрунтування можливостей конструктивного використання надбань білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу в українській освітній практиці на кількох рівнях:

1) на концептуальному: білінгвальна освіта в закладах середньої освіти в Україні буде результативною за умови створення інноваційного розвивального середовища, зорієнтованого на розвиток креативних здібностей, творчої активності учнів, їх мовленнєвих умінь. Важливо орієнтувати учнів, громадян на перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж життя», вільний розвиток індивідуальності. Структурування змісту навчання, добір форм і методів мають ґрунтуватися на концептуальній ідеї – забезпечення діалогу національного і загальнолюдського, інтеграції людинознавчих знань і культур, формування поваги до національних і полікультурних цінностей, різноманітності культур і субкультур в українському соціумі через посередництво мов. Концептуальні засади розвитку білінгвальної шкільної освіти в Україні формують принципи неперервності навчання, культуровідповідності, полікультурності, збалансованості рідномовної й багатомовної освіти, орієнтації на кращі європейські практики утвердження прагматичного білінгвізму;

2) на законодавчо-регулятивному: державну освітню і мовну політику в

Україні має базуватися на пріоритетах толерантності, поваги до культури, мови, етнічних цінностей народів, що проживають в поліетнічному середовищі. Законодавчо-нормативні механізми врегулювання збалансованості розвитку багатомовної і рідномовної освіти в системі шкільної освіти України повинні бути зафіксовані у закладах України, концепціях патріотичного виховання молоді, вивчення рідної та іноземних мов тощо. Є потреба залучати до білінгвального навчання в школах громадські організації, міжнародні товариства, автономізувати школи, які впроваджують білінгвальну освіту; підвищити якість шкільної освіти шляхом інтеграції білінгвального навчання. З цією метою є потреба імплементації в українському законодавстві основних положень документів, що врегульовують процес білінгвальної освіти в Англії й Уельсі (документи Ради Європи «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Вимоги до євроіспитів»); резолюцій ЮНЕСКО тощо. Доцільно на законодавчому рівні визначити сутність понять «білінгвізм», «білінгвальна освіта»;

3) *на організаційно-педагогічному*: білінгвальне навчання організовується в закладах освіти різних рівнів і типів залежно від цілей, ресурсних можливостей (науково-методичних, інформаційних, кадрових, матеріально-технічних тощо), індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг. Освітня політика Англії та Уельсу ґрунтується на вивченні попиту у білінгвальній освіті в суспільстві шляхом соціологічного опитування учнів та викладачів. Вагомою є ідея створення інформаційної бази даних про форми і методи вивчення двох мов, здійснення моніторингу матеріально-технічної бази, професійного кадрового забезпечення, обладнання. У контексті впровадження білінгвального навчання в Англії та Уельсі ефективною є модель партнерської взаємодії організацій – партнерів, батьків, педагогів, а також дієва система створення білінгвального виховного простору у регіональних школах. Цінним є

досвід інформування громадськості в ЗМІ, соціальних мережах про результати створення білінгвального освітнього простору у закладах освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми дослідження. Подальшого наукового аналізу потребують проблеми вивчення досвіду професійної підготовки вчителів до організації білінгвального навчання у школах Англії та Уельсу; дослідження специфіки створення ресурсного забезпечення білінгвальної освіти; аналіз особливостей професійного розвитку педагогів з метою забезпечення білінгвальної освіти на інноваційних засадах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Авдєєва, І., Слюсар, Ж. (2012). Психологічні аспекти двомовності та двомовної освіти: за і проти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*, Тези XVI Міжнародної науково-практичної конференції (31 травня –1 червня 2012 року), 43, 18-23. Харків: Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна.
- Аврорин, В. А. (1972). Двухязычие и школа. *Проблемы двухязычия и многоязычия*. Москва: Наука. 49-62.
- Азарова, Л.Є., Король, Д.Є. *Наявність білінгвізму в Україні*. Вінницький національний технічний. Вінниця. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2146-7579-1-PB.pdf
- Алиев, Р., Каже, Н. (2011). *Билингвальное образование. Теория и практика*. Рига: RETORIKA.
- Алпатов, В.М. (1997). *150 языков и политика 1917-1997*. Социоллингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. Москва: Институт востоковедения РАН.
- Анафієва, Е. (2009). Проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації. *Наукові записки: Філологічні науки* (Вип. 89, с. 34–36).
- Анафієва, Е. (2010). Проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені В. Винниченка*, 89 (2), 135–139. Сер. Філологічні науки. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89%282%29__33
- Ариян, М. А. (1990). Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы. *Иностранные языки в школе*, 2, 11–16.
- Ахманова, О. (1974). *Словарь омонимов русского языка. Русский язык*. Москва.
- Ахманова, О. С. (1966). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Сов. Энциклопедия. 608.
- Ашиток, Н. І. (2011). *Мовна картина світу в філософсько-освітньому контексті*. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка.

- Багироков, Х. З. (2004). *Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты*. Майкоп: Изд-во: АМУ.
- Базуріна, В.М. (2006). *Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир.
- Баллі, Ш. (1932). *Загальне та французьке мовознавство. Linguistique générale et linguistique française*. Женева.
- Барбу, С., Іванченков, О. (2019). *Українська мова і школи нацменшин: що буде далі?*
URL: <https://www.5.ua/suspilstvo/ukrainska-mova-i-shkoly-natsmenshyn-shcho-bude-dali-189038.html>
- Баткін, Л. (1991). *Возобновление истории. Размышления о политике и культуре*. Москва: Московский рабочий.
- Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. Москва.
- Бейкер, К. (2006). *Основа двомовної освіти та двомовності*. Клівдон: Багатомовні питання (4-е вид.) (с. 492).
- Бейкер, К. (2016). *Основи білінгвальної освіти і білінгвізму (5-те вид.)*, (с. 645). Дніпро: ЛІРА.
- Бейн, Б., Панарин, А, Панарин, И. (1994). *Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л. Выготскому и А. Лурия)*. *Вопросы психологии*, 3, 68-81.
- Беликов, В. И., Крысин, Л. П. (2001). *Социолингвистика*. Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-т.
- Белянин, В.П. (2009). *Психолингвистика*. Москва: Флинта: МПСИ. 416.
- Бертагаев, Т. А. (1972). *Билингвизм и его разновидности в системе употребления. Проблемы двуязычия и многоязычия*, 82–88. Москва: Наука.
- Библер, В. (1997). *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков*. Москва.
- Бідюк, Н. М. (2009). *Теорія і практика професійного навчання безробітних у США*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Білодід, І. К. (1960). *Твір О.О. Потебні «Язык и народность» у світлі сучасності. О. О. Потебня і деякі питання сучасної славістики*, Матеріали III

Республіканско-славянської конференції. Харків.

Блумфілд, Л. (1968). *Язык*. Москва: Прогресс.

Блягоза, З. У. (Ред.). (2004). Білінгвізм теоретично на практиці. Майкоп: Вид-во АМУ.

Боднарчук, Т. (2008). Використання психологічних особливостей білінгвізму в процесі організації двомовного навчання. *Вісник львівського університету. Серія: педагогічна* (Вип. 23, с. 63-73)..Львів.

Боднарчук, Т. (2013). *Основні напрями розвитку білінгвальної освіти*. Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя а український контекст: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (Київ, 10 червня 2013 р.), 57–58. О. І. Локшина (Ред.). Київ: Педагогічна думка.

Боднарчук, Т. В. (2012). *Розвиток білінгвальної освіти в Австрії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницький національний університет. Хмельницький.

Бодуэн де Куртенэ, И.А. (1963). *Избранные труды по общему языкознанию* (Т. 1). Москва: Изд-во Акад. наук СССР.

Бодуэн де К. (1890). *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона* (Т. 82). Санкт-Петербург.

Бондаренко, О. (2012). Психологічне обґрунтування раннього білінгвізму. *Іноземні мови в сучасній школі*, 1, 36-38.

Бондарчук, Т. (2010). Особливості розвитку білінгвальної освіти у сучасній українській школі. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/49_bodnarchuk.pdf

Борисенко, І. (2013). Етапи розвитку курикулуму початкової освіти в сполученому королівстві Великої Британії Та Північної Ірландії (Англія, Уельс). *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*, Матеріали науково-практичного семінару (Київ, 10 червня), 61–63. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка.

Борисенко, І. (2013). Функції оцінювання навчальних досягнень учнів початкових шкіл сполученого королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Порівняльно-педагогічні студії, 1, 35-40. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2013_1_7

- Бріт, Н. М., Шульга, Н. В. (2015). *Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії*. Умань: ФОП Жовтий.
- Бруно, Ф. (1909). Формування класичної мови (1600–1660). *Французька мова від її витоків до 1900 р.* (Т. 3, с. 1-6). Париж: Арман Колін.
- Брухаль, Я. Б., Лотфі Гаруді, Г. С. (2014). *Білінгвізм в аспекті соціально-мовної взаємодії*, Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика, Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (23-24 червня 2014 р.). Ужгород. 91-94.
- Брухаль, Я. Б., Лотфі Гаруді, Г. С. (2014). *Білінгвізм в аспекті соціально-мовної взаємодії*. Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика, Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 23-24 червня 2017 р.). Ужгород. 91–94
- Бубер, М. (1995). Изречённое слово. Философия языка и семиотика. Иваново: ИВГУ.
- Бузгалин, А. В. (2002). Постиндустриальное общество – тупиковая вещь социального развития? *Вопросы философии*, 5, 29–30.
- Бузовський, А. В. (2010). Двомовна освіта в школах США та Європи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 9, 92–104.
- Булаховський, Л. А. (1975). Питання двомовності в освітленні О. О. Потебні. *Загальне мовознавство. Вибрані праці*. (Т. 1, с. 286–289). Київ: Наукова думка.
- Бурда, Т. М. (2002). *Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму: молодіжне середовище Києва*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ. 22.
- Вайнрайх, У. (1972). Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. *Языковые контакты*, 6, 25-60. Москва. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/weinreich-72.htm>
- Вайнрайх, У. (1979). *Языковые контакты: состояние и проблемы исследования*.

- Київ: Вища школа. 263 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/vainraih/text.pdf>
- Валігура, О. (2009). Типологічні ознаки білінгвізму. *Наукові записки. Філологічні науки*, 89, 36-38.
- Валігура, О. Р. (2008). Фонетична інтерференція в Англійському мовленні українських білінгвів. Тернопіль: Підручники і посібники.
- Вандрієс, Ж. (1921). *Мова, мовний вступ до історії*.
- Вахек, Й. (1964). *Лингвистический словарь Пражской школы*. А. А. Реформатский (Ред.). Москва: Прогресс.
- Велюнський, Є. (2011). Двомовність чи безмовність? *Імпульс. Часопис*. Вінниця: Вінницький національний університет. URL: impuls.vntu.edu.ua
- Верещагин, Е.М. (1969). *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. Москва: МГУ.
- Верещагин, Е.М. (1973). *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. Москва: Изд-во МГУ.
- Винарчик, М. П. (2014). *Розвиток білінгвальної освіти у середніх навчальних закладах Франції (70-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич.
- Виноградов, В. (1963). *Сюжет и стиль. Сравнительно-историческое исследование*. Москва: Изд-во АН СССР. 192.
- Виноградов, В. В. (1963). *Избранные труды по общему языкознанию* (Т. 1, с. 6-20). Москва: Изд-во АН СССР.
- Винославська, О. В., Бреусенко-Кузнецов, О. А., Зливков, В. Л. (2005). *Психологія*. Київ: ІНКОС.
- Вільчинський, Ю. М. (1995). *О. Потебня як філософія*. Львів: ЛНУ ім. І. Франка.
- Вітницький, В. (2007). Мовам підвладний кожен вік. *Дзеркало тижня*, 6 жовтня, 37 (66). Київ.
- Владимирова, И. Г. (1998). Билингвальное обучение: соотношение содержательного и языкового компонентов. *Ментор*, 2, 14–17.
- Вовк, М.П. (2019). Рідномовна освіта як чинник збереження миру. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju (Т. 1, с. 486-500). Кремень В.Г. (Гол. Ред.); Коцур В.П.,

- Ничкало Н.Г., Шльосек Ф. (Заст. гол.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».
- Возняк, Т. (1992). Відродження івриту та української. Онтологічні підстави та наслідки. *Сучасність*, 8, 107–112.
- Возняк, Т. (1998). *Тексти і переклади*. Харків.
- Волошинська, Т. (2009). Рівні і повноправні. З досвіду організаційно-методичного забезпечення двомовного навчання у школі. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*, 10, 24-28.
- Выготский, Л. С. (1980). *История советской дошкольной педагогики*. Москва: Просвещение.
- Выготский, Л.С. (1980). *К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Москва: Изд. Моск. ун-та. 67-72.
- Гавранек, Б. (1967). *Задачи литературного языка и его культура*. Пражский лингвистический кружок. Москва.
- Гавранек, Б. (1972). К проблематике смешения языков. *Новое в лингвистике* (Вып. 6, с. 39-40). Москва.
- Гайденко, П. (1963). *Экзистенциализм и проблема культуры*. Москва: Высшая школа.
- Гальскова, Н. Д., Коряковцева, Н. В., Мусницкая, Е. В., Нечаева, Н. Н. (2013). Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, 12, 12-16.
- Герд, А. С. (2005). Введение в этнолингвистику курс лекций и хрестоматия (2-е изд.) (458 с.). Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та.
- Глузман, А.В. (1997). *Университетское педагогическое образование: опыт современного исследования*. Київ: Просвіта.
- Гончаренко, С. У. (2001). *Методика як наука*. Хмельницький: Вид-во ХГКП.
- Гринюк, Г.А., Серета, Н.А., Спіцин Є.С. (1998). З досвіду білінгвального навчання іноземних мов у країнах Європи. *Іноземні мови*, 1, 66-70.
- Гуссерль, Э. (2000). *Логические исследования. Картезианские размышления*. Минск: Харвест; Москва: Аст.

- Декларация Мехико по политике в области культуры. (1984). *Культуры: диалог народов мира*, 3, 77–86.
- Демченко, В. (2001). *Мовне середовище. Екстралінгвістичний нарис про Південь України*. Херсон: АЙЛАНТ.
- Дешериев, Ю. Д. (1976). Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании. *Методы билингвистических исследований*, 20–33. Москва.
- Дешериев, Ю.Д. (1983). *Социолингвистические проблемы функционирования системы массовой коммуникации в СССР*. Язык в развитом социалистическом обществе. Москва: Наука.
- Джелериевская, М. А. (2000). *Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конфликтных ситуациях*. Москва: Смысл.
- Джуринский, А. Н. (2000). *Модернизация образования и воспитания в США*. Москва: УРАО. 96 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002449781>
- Дистервег, А. (1956). Руководство к образованию немецких учителей. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.
- Дистервег, А. (1956). Руководство к образованию немецких учителей. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.
- Дмитриев, И. Д. (2000). Монокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*, 10, 38-46.
- Дмитриева, И. И. (1998). Методика преподавания иностранных языков в свете понятия «коммуникативная компетенция». *Ментор*, 2, 34–36.
- Дмитриева, И.М. (2003). *Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способностей к учению*. (Автореф. дис. канд. психол. наук.). Нижний Новгород.
- Добровольский, А. В. (1963). *Творческая и научная деятельность (авторские материалы)*. Киев: АСА УССР.
- Донец, П.Н. (2001). *Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики*. Харьков: Штрих.

- Драгунский, Д. (1989). Культура как диалог. *Диалог в культуре*, 5, 6-8. Москва.
- Дуда, Н.М. (2006). Білінгвізм як фактор формування мовної особистості. *Гуманізм та освіта*, 316-318. Вінниця.
- Дьюи, Дж. (2003). Реконструкція в філософії. *Проблеми человека*. Москва: Республика.
- Елоева, Ф. А., Русаков, А. Ю. (1990). *Проблеми языковой интерференции*. Ленинград: ЛГУ.
- Енциклопедія «Українська мова»* (2-е вид.). (2004). Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана.
- Енциклопедія освіти* (2008). В.Г. Кремень, І.Д. Бех, Н.М. Бібік, В.Ю. Биков, В.І. Бондар та ін. (Ред.). Київ: Юрінком Інтер.
- Смельяненко, Л. (2012). Реалізація змісту навчання Англійської (рідної) мови та літератури в загальноосвітніх школах Англії. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4 (14), 20–28.
- Желязкова, В. (2012). Білінгвізм як фактор формування мовної особистості. *Українознавчий альманах*, 9, 132-135.
- Жирмунский, В. М. (1936). *Национальный язык и социальные диалекты*. Ленинград: Гослитиздат.
- Жлуктенко, Ю.А. (1964). Українсько-англійські міжмовні відносини. *Українська мова в США і Канаді*. Київ: КДУ.
- Жлуктенко, Ю. А. (1966). *Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики*. Київ: Вид-во Київ. ун-ту.
- Жлуктенко, Ю. А. (1974). *Лингвистические аспекты двуязычия*. Киев: Вища школа.
- Завьялова, М.В. (2001). Исследование речевых механизмов при билингвизме. *Вопросы языкознания*, 5, 60-83
- Загнітко А. П., Домрачева І. Р. (2011). *«Основи мовленнєвої діяльності»*. Донецьк: Український культурологічний центр.
- Загнітко, А.П. (2007). *Сучасні лінгвістичні теорії* (2-ге вид.). Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд».
- Загородній, Ю.І., Курило, В.С., Савченко, С.В. (2004). *Політична соціалізація*

студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми. Київ: Генеза.

Зайцева, Л.С. (2010). *Білінгвізм як мовне та соціальне явище.* URL: www.msnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59619.doc.htm

Зайцева, Н. (2013). Особливості запровадження двомовного навчання в середніх навчальних закладах України з навчанням мовами нацменшин. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*, Матеріали науково практичного семінару. О.І. Локшина (Ред.). Київ: Педагогічна думка.

Закон України про загальну середню освіту. № 1060-ХІІ від 23.05.91. (1999). Законодавство України про освіту та науку (за станом на 22 грудня 1999 р.): офіційне видання Верховна Рада України. Київ: Парламентське видавництво.

Залевская, О. О. (1992). *Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования.* Тверь: Твер. гос. ун-т.

Заліська, Л. Д., Матвєєва, Д. О. (1984). *Посібник з історії Англійської мови.* Москва: Вища школа.

Засєкін, С. В. (2006). *«Психолінгвістичні аспекти перекладу».* Луцьк: ВІЕМ.

Зограф, Г.А. (1990). *Лингвистический энциклопедический словарь. Многоязычие.* Москва: Советская энциклопедия.

Имедадзе, Н. В. (1979). *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком.* Тбилиси.

Исаев, М. И. (2008). *Современные лингвокультурные и социолингвистические методы изучения русского языка.* Москва: РУДН.

Исаева, А.А. (1975). Записи большой ценности. *Дружба*, 4, 56-67.

Ишханян, Н. Б. (1995). Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе социокультурной компетенции. *Иноземні мови*, 3-4, 69-73.

Іванишин, В., Радевич-Винницький, Я. (1994). *Мова і нація.* Дрогобич: Вид. фірма «Відродження». 218. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Ivanyshyn_Vasyl/Mova_i_natsiia.pdf

Ільчишин Н. М., *Лотфі Гаруді Г. С.* (2017с). *Вплив інформаційних технологій та ефективність самотійної роботи студентів у вищих навчальних закладах.*

Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 19-20 травня 2017). Одеса. 86–87

Індивідуальні рейтинги УІАМП (2020). Український інститут політики. URL: <https://uiamp.org.ua/uk/isl/dynamika-kilkosti-shkil-ta-uchniv-za-movamy-navchannya>

Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис.

Каращук, Г. (2000). Амбівалентність і білінгвізм українсько-польського пограниччя (на прикладі Волині). *Державність української мови і мовний досвід світу*, Матеріали міжнародної конференції, 23-28. Київ.

Карпенко, З. С. (2009). *Аксіологічна психологія особистості*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ.

Кершенштейнер, Г. (1981). Школа будущего – школа работы. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение.

Кияк, Т. (2000). Термінологія як фактор державності української мови. *Державність української мови і мовний досвід світу*, Матеріали Міжнародної конференції, 213-225. Київ.

Кнаппова, М. (1981). *Языковые аспекты общественного функционирования личных имен*. Л. П. Калакуцкая (Ред.). Москва.

Кознарський, Т. (1998). Нотатки на берегах макабресок. *Критика* (Ч. 5, с. 24).

Коменский, Я. А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци, И. Г. (1989). *Педагогическое наследие*. Москва: Педагогика. 416 с. URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm

Консультирование и толерантность (1997). *Высшее образование в Европе* (Т. 21 (2), с. 200).

Костомаров, В. (2010). *Рассуждения о формах текста в общении* (2-е изд). Москва.

Кочерган, М. П. (2010). *Загальне мовознавство*. Київ: Академія.

Кошуба, М. (2008). «Проблема двомовності у трактуванні Олександра Потебні. *Науковий вісник* (Вип. 2, с. 45-52).

- Кузнецова, О.Ю. (2011). Неперервна педагогічна освіта: британський досвід. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 26, 65–70.
- Куць, О.М., Заблоцький, В.В. (2007). *Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна.
- Ларрин, Б. (1975). *Лекции по истории русского литературного языка (X—сер. XVIII в.)*. Москва.
- Леонтович, О. А. (2007). Введение в межкультурную коммуникацию. Москва: Гнозис.
- Леонтьев, А. А. (2005). Психолінгвістическіє єдності і породження язикового изречения (3-е изд.) (272 с.). Москва: КомКнига.
- Лещенко, М. П. (1996). *Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Літвінов, О. (2015). Знос та відтворення нематеріальних ресурсів підприємства. *Економіст*, 2, 51–56.
- Літвінов, О. І. (2010). Основи двомовної освіти в державних школах США. *Директор школи*, 4, 85-89.
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*. Київ: Богданова А. М.
- Локшина, О.І. (2001). Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі. *Педагогіка і психологія*, 2, 119-127.
- Лотфі Г., Г. С. (2019d). *Білінгвальна шкільна освіта в Англії та Уельсі: досвід та особливості*. Управління в освіті, Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 4–5 квітня 2019 р.). Львів. 194–195.
- Лотфі Г., Г. С. (2019e). *Білінгвальна шкільна освіта в умовах двомовної освіти Англії та Уельсу*. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 29–30 березня 2019 р.). Дніпро. 230–232.
- Лотфі Г., Г. С. (2020d). Bilingual schools as an effective method of modern educational teaching. *Ефективні методи викладання філологічних наук у вищих закладах*

освіти (Ромунія, 20 січня–28 лютого 2020р.) Бая Маре. 68–72.

Лотфі Гаруді, Г. С. (2019f). *Педагогічний досвід забезпечення білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: методичні рекомендації для студентів, аспірантів та викладачів*. Львів.

Лотфі Гаруді, Г. С. (2020b). Двомовна модель сучасної шкільної освіти. Language: Codificatio-Competence-Communication. *International Scientific Journal*, 1(2), 93-107.

Лотфі Гаруді, Г. С. (2017e). *Мовленнєві особливості білінгвізму*. Формування сучасного освітнього середовища: переваги, ризики, впровадження механізмів, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Тбілісі, 29 вересня 2017 р.). Тбілісі. 165–168.

Лотфі Гаруді, Г. С. (2020a). Білінгвальна освіта як чинник полікультурного виховання в українському суспільстві. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Херсон: Посвіт. 206-218.

Лотфі Гаруді, Г. С., Ільчишин, Н. М. (2017d). *Комунікативна компетентність викладача в процесі білінгвального навчання*. Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 12-13 травня 2017 р.). Харків. 13-15.

Лотфі Г., Г. С. (2018b). Методологічні аспекти дослідження розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, 62, 126-130. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.

Лотфі Г., Г. С. (2017a). Білінгвістична комунікативна компетентність, шляхи та методи її формування. *Молодий вчений*, 6 (46), 243–245.

Лотфі Г., Г. С. (2017b). Лінгвістично-соціологічне дослідження двомовності на базі «мультикультурної освіти». *Молодий вчений*, 9 (49), 256-258.

Лотфі Г., Г. С. (2019a). Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: ретроспектива та сучасність. *Інноваційна педагогіка* (Вип.12, т. 2, 93–96).

Лотфі Г., Г.С. (2018с). Особливості білінгвальної освіти в Англії та Уельсі в умовах шкільної освіти. *Молодь і ринок*, 7 (162), 155–159.

- Лотфі Гаруді, Г. С. (2016). *Умови для розвитку дитини в процесі модернізації освіти. Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 16-17 грудня 2016 р.). Одеса. 47–49.
- Лотфі Гаруді, Г. С. (2017f). *Педагогічні аспекти мовленнєвої діяльності. Гуманітарний та інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених*, Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 27 жовтня 2017 р.). Одеса. 171–173.
- Лотфі Гаруді, Г. С. (2018e). *Лінгвістичні та методологічні аспекти навчання іноземних мов стосовно мовно-культурних проблем сьогодення. Таврійські філологічні наукові читання*, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 26-27 січня 2018 р.). Київ. 31–34.
- Лотфі Гаруді, Г. С. (2019b). *Білінгвальна шкільна освіта в умовах двомовної освіти Англії та Уельсу. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 29-30 березня 2019 р.). Дніпро. 230–232.
- Марра, М. (1933). *Избранные работы* (Т. 1). Москва; Ленинград.
- Мартін, А. (2010). Роль зарубіжних вчених-природознавців у розвитку змісту природничої освіти (друга половина XIX – початок XX століття). *Наукові записки*, _____ 91, _____ 138-141. Серія _____ Педагогічні науки. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2010_91_32
- Масенко, Л. (1999). *Мова і політика*. Київ: Соняшник.
- Масенко, Л. (2000). Державна мова в соціокультурному контексті. Державність української мови і мовний досвід світу, *Матеріали Міжнародної конференції*, 277-285. Київ.
- Масенко, Л. (2000). Лінгвокультурологія і стратегія мовної політики в дослідженні Романа Кіся. *Дивослово*, 12, 12-17.
- Масенко, Л. (2004). *Мова і суспільство: постколоніальний вимір*. Київ: Вид. дім «КМ Академія».
- Масенко, Л. (2010). *Нариси з соціолінгвістики*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська

академія».

Масенко, Л. (2019). *Суржик: між мовою і язиком*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».

Масенко, Л.Т. (2011.). *Суржик: між мовою і «язиком»*. Київ: Видавн. дім «КМ Академія».

Матвієнко, О. В. (2005). *Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ.

Матезиус, В. (1926). *Избранные труды по языкознанию* (2-е изд.). Едиториал УРСС.

Мей, Л.А. Граф, А.Г., Кушелев-Безбородко (1859). Лицей князя Безбородько. *Сборник исторических и биографии чешских очерков и списки должности лиц и воспитанников*. Санкт-петербург: Изд. граф Г.А. Кушелев-Безбородко. 47–62.

Мельник, Т. (2006). Проблема сприйняття української мови в умовах білінгвізму. *Studia methodologica. Філософія. Філологія*, 18, 28–33.

Мечковская, Н.Б. (1983). Языковой контакт. *Общее языкознание*, 4, 18-19

Михайлов, М. М. (1972). *Двуязычие и взаимовлияние языков. Проблемы двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука.

Михайлов, М. М. (1987). *О разновидностях двуязычия. Двуязычие и контрастивная грамматика*. Чебоксары.

Михальченко, В. Ю. (Ред.) (2006). *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН.

Мілютіна, О. (2009). Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1, 38-44.

Мукан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.

Население мира растет, стареет и переезжает в города: доклады участников сессии Комиссии по народонаселению и развитию (2019). *Новости ООН. 1 апреля 2019*

development/desa/population/commission/sessions/2019/index.asp

- Никольский, Л.Б. (1976). *Синхронная социолингвистика: теория и проблемы*. Москва: Наука. 168.
- Ніколаєва, С. Ю, (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт. 273.
- Нікольська, Н. В. (2013). *Елементи порівняльного аналізу двомовної освіти у сполученому королівстві Великої Британії та Північної Ірландії і в Україні*. Педагогічна компаративістика 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст, Матеріали науково-практичного семінару (Київ, 10 червня 2013 р.). Київ: Педагогічна думка.
- Нікольська, Н. В. (2014). Функції білінгвальної освіти у суспільстві сполученого королівства Великої Британії та Північної Ірландії. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: збірник статей (Вип. 43, ч. 1, с. 137–144). Ялта: РВВ КГУ. Серія: Педагогіка і психологія.
- Нікольська, Н. В. (2015). *Розвиток шкільної білінгвальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький.
- Новое в лингвистике (1972). *Языковые контакты* (Вып. 6). Москва: Прогресс.
- Остапенко, С. А. (2011). Сутність компетентнішого підходу як інновації в сучасній освіті. *Вісник Черкаського Національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки (Вип. 196, с. 111–113). Черкаси, ЧерНУ.
- Пазюра, Н. (2019). Формування навичок іншомовної комунікації для діалогу представників різних культур в умовах інтернаціоналізації вищої освіти азійських країн. *Освіта для миру = Edusacja dla pokoju: зб.наук.пр.* (Т. 2, с. 345-356). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».
- Панасюк, Л.В. *Білінгвізм: до аналізу категоріального апарату*. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2095/1/Panasyk_bilingvizm_
- Першукова, О. (2013). Вплив філософських та лінгвістичних концепцій на становлення багатомовної освіти школярів у країнах Європи. *Порівняльно-*

педагогічні студії, 2-3 (16-17), 14–21.

- Першукова, О. О. (2000). Європейська багатомовність в освіті. *Шлях освіти*, 4, 26.
- Песталоцци, И. Г. (1963). *Избранные педагогические сочинения* (Т. 2). Москва: АПН РСФСР.
- Потапова, Р.К., Потапов В.В. (2006). *Язык, речь, личности*. Москва: Языки славянской культуры.
- Потебня, О. (1992). «*Мова, національність, денаціоналізація*». Нью-Йорк.
- Потебня, А. А. (1989). *Слово и миф*. Москва: Правда.
- Про Концепцію державної мовної політики* (2010). Указ Президента України від 15 лютого 2010 р. № 161/2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/161/2010>
- Протченко, Н.Ф., Деширеєв, Ю.Д. (1972). Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. *Проблемы двуязычия и многоязычия*, 26-42. Москва: Наука.
- Пуховська, Л. П. (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*. Київ: Вища школа.
- Радевич-Винницький, Я (2011). *Двомовність в Україні: теорія, історія, мово вживання*. Київ; Дрогобич: Посвіт.
- Радевич-Винницький, Я. К. (2008). Мовне мислення білінгва в умовах непаритетної двомовності. *Українознавство*, 3, 89-97.
- Расчетина, С. А. (1998). *Социальная педагогика – развивающая область образования*. К. Д. Радина (Ред.). Псков: ПОИПКРО.
- Рева, О. (2011). Загальна характеристика системи виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії. *Passus in scientiam: тези доповідей IV студ. читань* (Полтава, 19 квіт. 2011 р.), 120–121. Полтавський нац. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ.
- Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. (1985). *Словарь-справочник лингвистических терминов* (3-те изд.). Москва: Просвещение.
- Розенцвейг, В.Ю. (1972). *Основные вопросы теории языковых контактов*. Москва: Прогресс.
- Розенцвейг, В.Ю. (1972). *Языковые контакты*. Ленинград: Наука.

- Рубинштейн, С. Л. (2006). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Русанівський, В. М. (1971). *Структура українського дієслова*. Київ: Наук. думка.
- Русанівський, В. М. (1996). *Історія української літературної мови. Загальне мовознавство*. Київ: «ОКО».
- Сбруєва, А. (2004). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*. Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Вид-во "Козацький вал".
- Семчинський С.В. (1988). *Загальне мовознавство*. Київ: Вища школа.
- Сербенська, О. (1993). *До проблеми формування мовної особистості і національно-мовної свідомості*. Доповіді і повідомлення: Мовознавство, Матеріали II Міжнародної конгр. Україністів (Львів, 22-28 серп. 1993 р.), 24-29. Львів.
- Сеше, А. (2003) Программа и методы теоретической лингвистики. *Статьи*. Москва: УРСС.
- Сигуан, М., Макки, У. Ф. (1990). *Образование и двуязычие*. Москва: Педагогика.
- Сисоєва, С. О. (2006). *Основы педагогичної творчості*. Київ: Міленіум.
- Совтис, Н. М. (2013). Білінгвізм як результат міжмовних контактів: причини виникнення та наслідки функціонування. Наукові записки Національного університету «Острозька академія» (Вип. 38, с. 273-275). Сер: Філологічна.
- Соссюр, Ф. (1977). *Труды по языкознанию*. А. А. Холодовича, М. А. Оборина (Ред.). Москва: Прогресс.
- Соссюр, Ф. (1998). *«Курс загальної лінгвістики»*. Київ.
- Спіцин, Є., Назаренко, Н. (2018). Когнітивний підхід у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до спілкування англійською мовою. *Вісник Київського Національного університету імені Т. Шевченка. Педагогіка*, 1(7), 62-66. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет".
- Супрун, Л. И. (1971). *Лекции по языкознанию*. Минск: Изд. БГУ им. В. И. Ленина.
- Тадєєва, М. І. (2008). Проблема білінгвізму і плурілінгвізму в мовній освіті європейський країн. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*, 10, 242-249. Донецьк.
- Тархан, Л. (2010). Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх

інженерів-педагогів. *Вища школа*, 3–4, 83–88.

- Тимошенко, А.В. (2016). *Феномен явища дитячого білінгвізму*. Науковий блог. Національний університет «Острозька академія». URL: <https://naub.oa.edu.ua/2016/>
- Ткач, М.І. (2012). Наслідки російсько-українського білінгвізму. *Управління розвитком*, 12, 13-14.
- Товчигречка, Л. В. (2012). *Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми.
- Труб, В. (2000). Явище «суржик» як форма просторіччя в ситуації двомовності. *Мовознавство*, 1, 46–58.
- Узунов, С. (2014). *Мовна ситуація в Україні: білінгвізм чи диглосія?* Українське мовознавство, 1(44), 81-93.
- Уитни, У. Д. (1867). *Language and the Study of Language*.
- Українське слово* (1996). Пункт 4.1.
- Ушинський, К. Д. (1954). *Твори в шести томах* (Т. 1, 294–295). Київ.
- Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1). Київ: Радянська школа.
- Ханазаров, К. Х. (1972). Критерии двуязычия и его причины. *Проблемы двуязычия и многоязычия*, 119-124. Москва.
- Хауген, Э. (1972). Языковой контакт. Новое в лингвистике. Языковые контакты (Вип. 6, с. 61-80). Москва: Прогресс, 1972.
- Черемська, О. С. (2001). Деякі явища лексичної інтерференції в українській мові (на матеріалі преси Харківщини 50-80 років ХХ століття). Проблеми зіставної семантики (Вип. 5, 181-184). Київ: КДЛУ, 2001.
- Шахматов, А.А. (1911). *История русского языка. Литографир. курс лекций* (Ч. 1, с. 95–96). Санкт-Петербург.
- Швейцер, А. Д. (1990). Социолингвистик. Лингвистический энциклопедический словарь. В. Н. Ярцева (Ред.). Москва: Советская энциклопедия.
- Шевельов, Ю. (1998). *Українська мова в першій половині двадцятого століття (1940-1941)*. Стан і статус. Чернівці: Рута.

- Шерех, Ю. (1993). *Третя сторожа*. Київ.
- Шийка, Ю. І. (2016). *Розвиток білінгвальної освіти у Канаді*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка. Дрогобич.
- Ширин, А. Г. (2007). *Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике*. (Дисс. д-ра пед. наук). Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород.
- Ширин, А. Г. (2006). Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке. *Вестник Новгородского государственного университета*, 36, 67. Великий Новгород. Серия «Гуманитарные науки».
- Ширин, А. Г. (1995). *Билингвальное образование в Германии*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород. .
- Шишов, С. Е., Кальней, В. А. (1998). *Мониторинг качества образования в школе*. Москва: Российское педагогическое агентство.
- Шкоріна, І. М. (2015). Феномен змішування мов у парадигмі національно-мовної картини світу. *Вісник Дніпропетровського університету* (Вип. 21(2), с. 155-160). Серія: Мовознавство.
- Шостак, І. (2020). *Білінгвальна освіта в Україні: Які двері відкриває Британська міжнародна школа?* URL: https://zik.ua/ru/blogs/bilingvalnoe_obrazovanie_v_ukraine_kakie_dveri_otkryvaet_britanskaya_mezhdunarodnaya_shkola_981353
- Шпенглер, О. (1993). *Закат Европы*. Новосибирск.
- Шумарова, Н.П. (2000). *Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму*. Київ: Київський держ. лінгв. ун-т.
- Шухардт, Г. (1950). К вопросу о языковом смешении. *Избранные статьи по языкознанию*. Москва. 174-184.
- Щерба, Л. В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука.
- Щерба, Л. В. (1935). *Словарь русского языка. Идеализироваться* (Т. IX). Москва; Ленинград.

- Щерба, Л. В. (2004). О взаимоотношениях родного и иностранного языков. *Языковая система и речевая деятельность* (2-е изд.) (с. 338-343). Москва: Едиториал УРСС.
- Щерба, Л. В. (2004). О понятии смешения языков. *Языковая система и речевая деятельность* (2-е изд.) (с. 60–74.). Москва: Едиториал УРСС.
- Щукина, Г. И. (1980). Метод обучения как компонент учебного процесса. *Проблемы методов в современной общеобразовательной школе*. Ю. К. Бабанский, И. Д. Зверева, Э.И. Монозон (Ред.). Москва: Педагогика.
- Яворська, Г. М. (2000). *Прескриптивна лінгвістика як дискурс: мова, культура, влада*. Київ: Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні.
- Ягич, И. В. (Ред.) (1908-915). Энциклопедия славянской филологии. Очерк древнейшего периода истории русского языка (Вып. 11.1). Санкт-Петербург.
- Як ростити Білінгва?* (2016). URL: <http://oxytozen.com/olena-jupanova/62-yak-rostiti-bilingva>
- Якобсон, Р. (1978). О лингвистических аспектах перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*, 16–24. Москва. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-78.htm>
- Якубинский, Л.П. (1986). *Избранные работы: Язык и его функционирование*. Москва.
- Ярцева, В. М. (1969). *Развитие национального литературного Английского языка*. Москва: Наука.
- Ясперс, К. (1995). Язык. В сборике: *Философия языка и семиотика*. Иваново: ИВГУ.
- Яцишин, Н.П. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Луцьк.
- Baetens Beardsmore, H. (1990). Multilingual education in Europe: Theory and practice. *Korean language education in China*, 107–129. Seoul: The Korean Society of Bilingualism.
- Baetens-Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: TietoLTD. 170.
- Baetens-Beardsmore, H. (2010). The multilingual school for mixed populations: A case

- study. *Bilingualism in education: theory and practice*. Brussel: Vrije Universitat. L-51.
- Banks, J. A. (1985). Multicultural education. *International Encyclopedia of Education. Research and research* (V. 6, pp. 3340-3442). Thorsten Gusen Ed.). Oxford: Pergamum Ave.
- Barik, H. C., Swain, M., Gaudino, V. A. (1975). *Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade ten*. Mimeo: Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (zitiert nach Genesee1987). URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.827.8130&rep=rep1&type=pdf>
- Blachowska-Szmigiel, M. (2006). Développer la créativité en cours de FLE. *Le français dans le monde*, 345, 36-38. Paris.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Pierre Bourdieu. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bowkett, S. (2000). Wyobrazsobieże ... Ćwiczenia rozwijają cetwórcze myślenie uczniów. Warszawa: WsiP.
- Caekelbergh, A. F. (2008). Doktor Honoris Causapań stwowego universytetu pedagogicznegoim. Ivana Frankow. Drohobyczu. Częstochowa: Educator.
- Chan, S.-M. et al. (2002). Primary and secondary education in England and Wales: From 1944 to the present day. 8th Edition, August. 46. London: UNL.
- Charte européenne du plurilinguisme* (2005). Paris: OEP. 9.
- Compagnon, A. (2000). La culture, langue commune de l'Europe. *Antoine Compagnon. Le français dans le monde*, 317, 32-35. Paris.
- Cook, J. V., Newson, M. (2007). *Chomsky's Universal Grammar*. 3rd edition London: Blackwell Publishing.
- Cummins, J. (1978). Bilingualis mand the development of metalinguis meawareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Jun 9 (2), 131–149.
- Cummins, J. (1987). Bilingualism and the development of metalinguism eawareness. *Journalofcross-culturalpsychology*, 131–149.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- Dauzat, A. (1942). *Le génie de la langue française*.
- Derrida, J. (1991). *L'autre cap*. Paris: Edition de minuit. 5–8.
- Deshays, E. (1990). *L'enfantbilingue*. Paris: Editions Robert Laffont. 20
- Dictionnaire encyclopédique de la langue française* (1998). Italie: Hachette-spadern-adagp.
- Dictionnaire historique de la langue française*. (1999). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism Language. *Language*, 37, 97–112.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism language. *Language*, 37, 1 (Jan. – Mar.), 97–112.
- Doyś, P. “Lehr und Lernziele» (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen,
- Drake, S. M., Rebecca, C., Burns, A. (2004). Meeting Standards through Integrated Curriculum: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duverger, J. (2007). Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier. *Le français dans le monde*, 349, 20-21. Paris.
- Education Act 1996. (1996). UK Public General Acts.
- Education in England: the history of our schools. URL: <http://www.educationengland.org.uk/index.html>.
- Ekstrand, L. H. Multicultural Education. *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* /ed.-in-chief: Torsten Husen.
- English Programme of study for key stage 3 (This is an extract from The National Curriculum, 2007). (2007). Crown copyright. Qualifications and Curriculum Authority, 60–81. URL : www.qca.org.uk/curriculum.
- Erwin, S.(1964). Osgood Ch. Second language Learning and Bilingualism. *Psycholinguistics*.
- Eurydice. Eurybase (2009). The Information Database on Education Systems in Europe. *The Education System in United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland*. Brussels: EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).
- Ferguson Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 4, 28-31.
- Fischman, J. A. (1976). *Bilingual education an international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

- Fischman, J. A. (1976). *Bilingual education. An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Fishman, J. A. (1967.). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 2, 29–38.
- Fthenakis, W., Sonner, A., Thrul, R., Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber. 168.
- Genesee, F. (1992). Second/foreign language immersion and at-risk English – speaking children. *Foreign Language Annals*, 25, 199-213.
- Great Britain: Department for Education and Skills*. (2007). London: TSO.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Groux, D., Porcher, L. (1996). *L'enseignement précoce des langues*. Lyon: Chronique sociale,
- H. Lotfi, Ghahrodi (2019c). Bilingual school educational innovations in England and Wales. *Annual conference on current foreign languages teaching issues in higher education*, (Kyiv, may 16, 2019). Kyiv. 40-42.
- H. S. Lotfi Ghahrodi (2020e). *Leading concepts of bilingual school education*. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку, Матеріали II Міжнародної наукової конференції (Дніпро, 27–28 березня 2020 р.) (Ч. I, с. 170-172). О.Ю. Висоцький (Наук.ред.). Дніпро: СПД "Охотнік".
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hakuta, K. (1986). *Birror of lansuase: The debate on bilinsualism*. New York: Basic Books.
- Halsbury's laws of England 15 (Lord Mac Kay of Clashfern ed., 4th ed. (2006). Reissue.
- Halstead, V. (1994). The Introduction of the National Curriculum and Assessment in England. *Bruxelles: European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education*, 391–407.
- Halyna Lotfi Ghahrodi. (2020f). The experience of bilingual school education in England and Wales in the early 21st century // Актуальні питання гуманітарних наук:

- міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», – Вип. 30. Том 4.(Index Copernicus International). 120 – 129.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In: J.B.Pride and J.Holmes (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (p. 269-293). New York: Harmondsworth, Penguin.
- International Board of Standards for Training. Performances and Instructions. URL: <https://ibstpi.org/about-us/>
- Kevin Jeffereys, R. A. (1984). Butler, the Board of Education and the 1944 Education Act, *History* 69, № 227, 415–431.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1988). (Hg). *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht*. (=Schriften des Kultusministeriums H. 3442. Geschichte) Frechen (Ritterbach).
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1988). (Hg). *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht*. (=Schriften des Kultusministeriums H. 3443. Erdkunde) Frechen (Ritterbach).
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1994). (Hg). *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht*. (=Schriften des Kultusministeriums H. 3454. Biologie) Frechen (Ritterbach).
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1995). (Hg). *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht*. (=Schriften des Kultusministeriums H. 3451. Erdkunde) Frechen (Ritterbach).
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hg). (1994). *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht*. (Schriften des Kultusministeriums H. 3452. Politik) Frechen (Ritterbach).
- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change. Internal Factors* (Vol. 1.). Blackwell Publishers. 66

- Lambert, W. E., Mallea J.R., Young J.C. (ed.). (1984). Culture and language as factors in learning and education. *Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations*. Ottawa: University Press. 233–261.
- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Lausanne: Edition Favre.
- Lori, S. (1893). “*Lectures on Language and Linguistic Method in the School*”.
- Lotfi Ghahrodi, H. (2020c). *The implementation of modern English and Wales pedagogical teaching experience into Ukrainian educational system*. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті, Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 20-21 березня 2020 р.). Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки". Одеса. 47-49.
- Lotfi Ghahrodi, H., (2018a). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. *Approaches, methods and findings in the context of foreign language teaching: modern universities' dimation*. (Volume 2, p. 53–77). Lviv.
- Lotfi Ghahrodi, H. S. (2018d). Neurolinguistic aspects of bilingualism. *Modernization of educational system: world trends and national peculiaritie*. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».
- Macdavid, R. I. (1980). *Varieties of American English*. Stanford.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck. 534.
- Mackey, W.F. (1976). A typology of bilingual education. *Bilingual schooling in the United States: A sourcebook for educational personnel*, 72–89. New York.
- Mackey, W.F. (1977). *A description of bilingualism. Reading in the sociology of language*. J.A. Fishman (Ed.). Den Haag: Mouton.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performans: A psychological overview. *Journal of social issues* (Vol. 23, № 2, 58–92).
- Masch, N. (1993). Bilingual deutsche-franzósis cher Bildungsgang. Ein kleines Glossar als Oberblick, 9, 44–46.
- Masch, Nando. (1993). Grundsätze des bilingual deutsch-franzosischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. *Der fremdspra- chliche Unterricht Franzosisch*, 9 (1), 4–8.
- Masemann, V.L. (1985). *Education and cultural and linguistic pluralism*. Ottawa:

Multiculturalism Canada.

- Mathesius, V. (1964). *On linguistic characterology with illustrations from Modern English*. Actes du Premier Congrès International des Linguistes a La Haye (1928), 65-59. The Hague.
- Meyer, H., Jank, W. (1990). Didaktische Modelle. *Grundlegung und Kritik*. Oldenburg.
- Moses Montrose, J. (1907). *Children's Books and Reading*. New-York: Mitchell Kennerley.
- Multicultural Education: Toward Good Practice* (1986). R. K. Arora, C.G. Duncan (Red.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Niel, A. (1978). Du professeur à l'animateur. *Le français dans le monde*. Paris: Hachette. Larousse, 140, 51–53.
- Oftens, E., Thirrmann, E. (1993). Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht Konzepte, Probleme und Lösungsversuche. *Die Neuen Sprachen*, 1–2, 69–94.
- Paulston, C. B. (1992). *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Paziura, N. (2020). English training in asian countries aimed at internationalization of higher education. *Порівняльна професійна педагогіка* (Вип. 10 (1), с. 12-19).
- Philippou, S. (2005). The Problem of the European Dimension in Education: a Principled Reconstruction of the Greek Cypriot Curriculum. *European Educational Research Journal* (Vol. 4, №. 4, p. 343–367).
- Pierson, Ch. (1998.). The new governance of education: The Conservatives and Education 1988-1997. *Oxford Review of Education*, Vol. 24, № 1, 131–143.
- Porcher, L., Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pretceille, M. (1983). La perception de l'autre. Point d'appui de l'approche interculturelle. *Le français dans le monde*, 181, 42. Paris.
- Raynal, F., Raynal R. (1997). Pédagogie – dictionnaire des concepts clés-ESFéditeur, 238-239. Paris.
- Savvides, N. (2003). The European Dimension in the National Curriculum for England. *Implementing European Union Education and Training Policy*. A

- Comparative Study of Issues in Four Member States*. David Phillips, Hubert Ertl (Ed.). Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 143–160.
- Scheuerl, H. (1997). Reformpädagogik. *Forschungs - und Handlungsfelder der Pädagogik*, 185–235. Beltz.
- Serjeantson, M. (1937). A history of Foreign Words in English. London.
- Siguan, M., Mackey, W.F. (1987). *Education and bilingualism*. UNESCO, International Bureau of Education, Educational Sciences.
- Sillamy, N.(1983). *Dictionnaire usuel de psychologie*. Paris: Bordas.
- Skutnabb-Kangass, T. (1982). Gastarbeiter oder Immigrant – verschiedene Arten, eine Unterschicht zu reproduzieren. *Deutsch lernen*, 7, 59–80.
- Societal bilingualism (1995). *The linguistics encyclopedia*. Edited by Kirsten Malmkjær. London and New York: Routledge.
- Spolsky, B., Cooper, R. (1978). *Case studies in bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Stólting, W. (1974). Zur Zweisprachigkeit ausländischer Kinder. *Probleme und Aufgaben*. Muller H. (Hrsp.): Ausländerkinder in deutschen Schulen, 144–157. Stuttgart.
- Tabouret-Keller, A., Gadet, F., Fishman, J.A. (2003). *Sociolinguistics in France: theoretical trends at the turn of the century*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Teaching English as an Additional Language: A Framework for Policy* (1996). London: SCAA.
- Thtimann Eike (1994). Bilingualen Lernen. Wege zur Mehrsprachigkeit. *Neue deutsche Schule*, 46, № 9, 34–36.
- Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Editions Fixot. 219.
- U.S. Department of Education: *New directions in late '80s: The ninth annual report* (1985). Washington, URL: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/Adult_Ed_History_Report.pdf
- Walters, J. (2005). *Bilingualism: The sociopragmatic–psycholinguistic interface*. NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Williams, V. (1893). *Eady 10 TLR 41 (CCA)*.
- Wode, H. (1995). Lernen in der Fremdsprache. *Grundzüge von Immersion und*

bilingualem Unterricht. Ismaning (Hueber).

ДОДАТКИ

ДІЯЛЬНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНИХ ШКІЛ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ

1. Школа Св. Джерома (SAINT Jérôme)

«Ми вважаємо, що наша школа є амбіційна, багатомовна, мультикультурна освітня спільнота, яка дає можливість кожному: рости і процвітати, здобувати знання, мудрість та навички, а також транслювати любов Бога до всіх людей словами та діями» (Ревд Деніел Норріс MBA, NPQH)

Завданням школи є забезпечити відмінну початкову шкільну освіту Церкви Англії для всіх дітей та розширити можливість для відмінної двомовної освіти поза межами приватного сектора. Все це передбачає:

- Заохочувальну навчальну програму
- Середовище підтримки для навчання
- Зосереджену увагу на спілкуванні у всіх його формах, англійською та французькою мовами
- Відмінні досягнення та прогрес у всіх аспектах англійської національної навчальної програми
- Висока якість викладання
- Високі стандарти поведінки
- Християнські цінності для розвитку характеру та виховання почуття приналежності
- Діти виявляють та розвивають нові таланти та інтереси
- Ніхто не залишається позаду
- Рефлексивні та винахідливі учні
- Діти, які особисто, соціально та академічно готові до плавного переходу до середньої школи та успішного майбутнього
- Прекрасне спортивне забезпечення
- Діти, які впевнені у власній ідентичності та відчують зв'язок із місцевою, національною та міжнародною спільнотою, до якої належать

Шкільні цінності. *амбіційність, багатомовність, мультикультурна освітня спільнота, яка надає всім можливості: рости та процвітати, здобувати знання, мудрість та навички та переводити любов Бога до всіх людей словами та діями.*

Школа має християнське бачення та етос, запрошує дітей будь-яких віросповідань.

Християнська віра забезпечує багато керівних принципів та основних цінностей, які можуть формувати цілісний підхід до освіти.

Англійська білінгвальна школа церкви св. Джерома має християнський етос та багатокультурний багатомовний підхід, сприяють інтеграції між усіма людьми різних культур та походження, як у школі, так і в широкій громаді. Знайомство з франкофонними звичаями і культурою вчить дітей по-іншому бачити світ та допомагає розвивати їх як свідомих громадян.

В рамках школи, діти дотримуються канонів віри інших конфесій. Релігійна освіта сприяє рефлексії та духовному, моральному та культурному розвитку.

ЧИТАННЯ

Останнім часом всі схеми читання були змінені, щоб забезпечити дітей достатньою практикою читання та перечитування книг, які відповідають графемі-фонемі: відповідники, які вони знають (букви та звук, які ці букви складають).

У закладі на дошкільному етапі упродовж першого року навчання увагу приділяють книгам, які читають діти. Ці книги повинні відповідати звукам, які вони вивчають у звуковій формі, що і заохочує звертатися до письмової форми. У нашій новій категоризації більшість дітей на цьому етапі будуть читати червоні чи жовті книги. Вони не відповідають червоним та жовтим смугам, і в межах кожної кольорової смуги існує 4 рівні складності фонічних знань та вмій. Діти переходять через червоний 1, 2, 3 і 4, а потім жовтий 1, 2, 3 і 4тий рівень. Після цього впроваджують етап "навчання читання", коли є впевненість у тому, що вони мають сформовані навички, вони почнуть читати книги.

Поряд зі шкільними книжками для читання та домашніми навчальними програмами, школа рекомендує учням читати книги з бібліотеки та інші книги, які ви можете мати вдома.

Ключовим пріоритетом є розвиток достатнього рівня самостійності дітей. Щотижня для читання, діти обирають свою книгу з групи, в якій ми оцінювали їхні навички фонетики, і вони самостійно записують заголовок у свої книги. У записах для читання дітей просять задуматися над розповіддю та намалювали ілюстрацію епізоду, що сподобався їм у книзі.

Оскільки дітей заохочують бути самостійними, вони самі можуть обирати для себе книги, які читатимуть. Класний керівник не завжди може відповідати на письмові коментарі у книгах записів читання, тому, якщо виникнуть запитання, дитини може сміливо звернутися до шкільного офісу, щоб домовитись про особисту зустріч з вчителем класу в кінці дня.

Щоб отримати додаткової інформації про підходи до читання та звукозапису ви можете отримати доступ до запису до батьківської майстерні, натиснувши наступне посилання: <https://vimeo.com/371720522/f4e26290e0>

ПИСЬМО

У школі Св. Джерома підтримують усіх дітей, щоб вони стали письменниками, які вміють передавати свої думки, ідеї у текстах різних жанрів. Дітей навчають писати у реальному, змістовному контексті та використовувати словниковий запас, який вони здобувають, коли читають книги.

Школа використовує шкалу критеріїв Оксфорда, яка має "7 етапів" як основу для письмового прогресу. Можете завантажити зразок, натиснувши тут (<https://www.stjeromebilingual.org/wp-content/uploads/2019/01/SJ-Progress-in-Writing.pdf>). Персонал у школі регулярно оцінює письмо дітей.

Кожна дитина в школі Св. Джерома має письмове портфоліо, що дозволяє простежити розвиток дитини як письменника та прогрес, який вона досягає. Пишуть та отримують листи англійською та французькою мовами в одній із партнерських шкіл у Франції.

Вже на 2 році навчання діти починають писати французькою мовою.



РУКОПИСНИЙ ТЕКСТ

Рукописний текст – це основна навичка, яка впливає на якість роботи протягом усієї навчальної програми. Після закінчення ключового етапу 2 учні всіх шкіл Св. Джерома повинні володіти вільним, розбірливим і, зрештою, швидким почерком, а також розуміти форми почерку, що використовують для різних цілей. Рукописний текст стає автоматичним процесом, який не заважає творчому та розумовому мисленню.

Вихованці прагнуть виробили акуратний, розбірливий, швидкий стиль рукописного тексту, використовуючи безперервні скорописні букви, що призводить до автоматичного створення літер і слів у самотійному написанні.

Для отримання додаткової інформації або для входу, натисніть тут (<https://www.letterjoin.co.uk/>)

У школі Св. Джерома діти використовують один і той же стиль рукописного тексту для написання англійською та французькою мовами.

ПУНКТУАЦІЯ І ГРАМАТИКА

У школі Св. Джерома викладають граматику та розділові знаки чіткою англійською та французькою мовами, що є невід'ємною частиною усього процесу викладання з усіх предметів навчальних програм. Тут заохочують дітей використовувати різні знаки пунктуації у своєму письмі та заохочують дітей прогресувати у використанні пунктуації, використовуючи пунктуаційну піраміду. Клацніть тут, щоб завантажити розділову піраміду. (<https://www.stjeromebilingual.org/wp-content/uploads/2019/01/Punctuation-Pyramid.png>)

ОЦІНЮВАННЯ І ФІДБЕК

Дітей заохочують перевіряти читання та редагування свої та чужі роботи. Вчителі також надають письмові відгуки та коментарі. Усі викладачі школи Св. Джерома використовують загальну маркувальну клавішу для надання зворотного зв'язку щодо письма. Ви можете завантажити ключ маркування тут.

(<https://www.stjeromebilingual.org/wp-content/uploads/2019/01/Marking20schemeFINAL.pdf>)

МАТЕМАТИКА

У школі Св. Джерома математику викладають спираючись на програми навчання, встановлені в Національній навчальній програмі Англії (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study>)

Математику в основному викладають під час щоденного уроку математики англійською мовою, але ключові поняття математики також переглядаються під час уроків французької мови для того, щоб діти могли висловити свої знання з математики французькою мовою, як і англійською. Вважають, що це ще більше закріплює математичне розуміння дітей та надає їм цінну життєву навичку, вміння висловлювати свою чисельність додатковою мовою.

У школі Св. Джерома використовують конвенції Великої Британії для математичних символів, хоча так роблять, щоб діти усвідомлювали відмінності у франкомовному світі. Наприклад, у Великобританії використовують десяткову точку (наприклад, 2.4), але у Франції використовується кому (або віргулу) (наприклад, 2,4). Крім того, дітей заохочують уміти сказати, котра година англійською та французькою мовами, а також вирішувати грошові проблеми.

Також є ряд можливостей для дітей розвивати свої математичні навички в інших предметах навчальних програм, наприклад, записувати та представляти дані в науці, точно вимірюючи технології дизайну. Використовують кожну можливість, щоб розвивати математичні навички дітей.

Щоденні уроки математики викладають класні керівники, які ретельно диференціюють та персоналізують навчання у своїх класах, щоб задовольнити потреби дітей цієї школи. Всі вчителі використовують інструментарій ресурсних математичних рахівниць (Abacus Maths Resource Tool kit), який забезпечує послідовність у плануванні та викладанні математики (<https://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Primary/Mathematics/AllMathematicsresources/Abacus/Structure/Structure.aspx>)

Зверніть увагу, що такі навчальні плани є довгострокові і реалізуються під керівництвом вчителів, які час від часу використовують своє професійне судження, щоб рухатись швидше навчальною програмою або витратити більше часу на закріплення тієї чи іншої концепції.

Часто методи, які використовують для навчання обчислення (додавання, віднімання, множення і ділення), відрізняються від тих, які діти засвоїли з батьками. Важливо, щоб діти навчились обчислювати розумово і використовували формальні та неформальні методи.

Є багато можливостей для розвитку математичних навичок у дітей вдома.

Робота дітей часто оцінюється, і діти проходять тести на успішність, щоб перевірити, чи засвоїли вони ключові знання, вміння та концепції, необхідні для подальшого навчання. Наприкінці першого року діти проходять тест з математики NFER (Національний фонд освітніх досліджень), який дозволяє

вчителям порівняти успіхи дітей у школі Св. Джерома з тими, хто пройшов такий же тест на національному рівні.

ПРИРОДОЗНАВСТВО (ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я)

У школі Св. Джерома заохочують дітей цікавитися світом, в якому вони живуть. Підхід до викладання цього предмета полягає в дослідженні природного світу та спостереженні, і, наскільки це можливо, уроки з природознавства дають дітям змогу працювати практично. Навчальна програма школи основана на Національній навчальній програмі Англії.

На ключовому етапі (1 та 2 року) діти вчать використовувати такі методи, процеси та навички як:

- задавати прості запитання (наприклад, "Що буде, якби я не дав рослині води?")
- уважно спостерігати, використовуючи просте обладнання, наприклад лупу
- виявляти та класифікувати
- використовувати свої спостереження та ідеї, щоб запропонувати відповіді на запитання
- збір та запис даних, що допоможе дати відповідь на запитання.

Хоча такі щотижневі уроки викладають англійською мовою, вчителі також забезпечують повторення цих знань та понять на уроках французької мови, щоб діти мали словниковий запас та мовні структури щоб висловити свої знань іншою мовою. Багато наукових слів однакові або дуже схожі в англійській та французькій мовах, оскільки вони прийшли в ці мови з латинської та грецької мов.

Для подальшого вивчення предмету вдома рекомендують такі веб-сайти:

<https://www.bbc.com/bitesize/subjects/z6svr82>

<https://www.rspb.org.uk/fun-and-learning/>

<https://www.woodlandtrust.org.uk>

<http://www.crickweb.co.uk/ks1science.html>

<http://www.rigb.org/families/experimental/how-to-do-science-at-home>

Можна відвідати ряд захоплюючих місць, які спонукають дітей до навчання даного предмету.

Лондонський науковий музей <https://www.sciencemuseum.org.uk>

Лондонський зоопарк <https://www.zsl.org/zsl-london-zoo>

Ботанічний сад Kew <https://www.kew.org>

Природознавчий музей <http://www.nhm.ac.uk>

Лондонський акваріум <https://www.visitsealife.com/london/>



ІНФОРМАТИКА

Якісне вивчення інформатики дає можливість учням використовувати обчислювальне мислення та творчість для розуміння і зміни світу. Інформатика має глибокі зв'язки з математикою, природознавством та дизайном і технологіями, дає розуміння як природних, так і штучних систем. На інформатиці учні вчать принципи інформації та обчислень, як працюють цифрові системи, та як використовувати ці знання для програмування. Опираючись на ці знання та розуміння, учні використовують інформаційні технології для створення програм, систем та різноманітного змісту. Інформатика також гарантує, що учні стають грамотними в цифровій сфері - вміють використовувати та висловлюватися, розвивати свої ідеї за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій на рівні, придатному для майбутньої професії та як активних учасників цифрового світу.

У школі Св. Джерома діти користуються новітніми технологіями підтримки викладання та навчання. Персонал використовує технології та цифрові навчальні матеріали для викладання англійською та французькою мовами, а мобільні технології тут використовують для збору та обміну інформації. Використовують технологію Apple, оскільки вважають її найбільш інтегрованою і творчою системою для ефективного процесу викладання та навчання в початковій школі. Кожен клас забезпечений інтерактивною дошкою та високоякісною аудіовізуальною програмою. Діти мають доступ до Macbook та iPad. Ключовим пріоритетом є те, щоб діти могли ефективно, відповідально та безпечно використовувати техніку

Дітей на початковому етапі навчають:

- розуміти, що таке алгоритми; яким чином вони реалізують програми на цифрових пристроях; і що програми виконуються, дотримуючись точних та однозначних інструкцій;
- створювати та налагоджувати прості програми;
- використовувати логічні міркування для прогнозування поведінки простих програм;
- цілеспрямовано використовувати технології для створення, організації, зберігання, та отримання цифрового вмісту;

- впізнавати поширене використання інформаційних технологій поза школою;

- використовувати технологію безпечно та шанобливо, зберігаючи особисту інформацію приватною; розуміти, куди звертатися за допомогою та підтримкою, коли у них є проблеми щодо місту чи контактів в Інтернеті.

ІСТОРІЯ

Діти на 1 ключовому етапі у школі Св. Джерома розвивають усвідомлення минулого, використовують загальні слова та фрази, що стосуються сьогодення. Розуміння минулого може підтримати нас у процесі творення кращого майбутнього. Дітей вчать визначати схожість та відмінності між способом життя в різні епохи. Їх вчать використовувати широкий словник побутових історичних термінів. Їм рекомендують задавати питання і відповідати на них, обирати та використовувати частини розповідей та інші джерела, щоб показати, що вони знають і розуміють ключові особливості подій. Їх вчать розуміти минуле, та визначати як воно представлене.

Учні вивчають:

- зміни в живій пам'яті
- події, що виходять за межі живої пам'яті, які є важливими на національному чи глобальному рівнях. Наприклад, діти дізнаються про великий вогонь Лондона

- життя визначних людей у минулому, які здійснили внесок у національні та міжнародні досягнення

- значні історичні події, про людей їх місцевості.

ГЕОГРАФІЯ

Бачення школи Св. Джерома полягає в тому, щоб діти мали багатомовну та мультикультурну освіту, що дозволяє їм сприймати різноманітність та мислити глобально. Щоб учні школи пізнали красу та потенціал планети, на якій вони живуть, та зрозуміли стосунки між людьми та землею.

Діти вивчають географію переважно французькою мовою. Географічна лексика знайомить дітей з матеріалами Монтесорі, які щедро фінансуються РТФА.

Діти на першому етапі розвивають свої знання про світ, Велику Британію, Францію та їх місцевість. Вони розуміють основний словниковий запас, що стосується людської та фізичної географії, і починають використовувати географічні навички, включаючи спостереження з перших рук, щоб підвищити свою обізнаність місцевості.

Учні вчать:

периферійні знання місцевого характеру:

- називати та знайти 7 світових континентів та 5 океанів;
- називати, знаходити та визначати характеристики 4 країн та столиць Великої Британії та прилеглих до них морів;

- називати і знаходити країни, де розмовляють французькою мовою, та знати великі міста та регіони Франції;

- зрозуміти географічну схожість та відмінності, вивчаючи географію невеликої території Сполученого Королівства та невеликої території в контрасті

неєвропейських країн (діти школи Св.Джерома дізнаються про Африку та Канаду);

- визначати сезонну та щоденну погоду у Великій Британії та розташування гарячих та холодних районів світу стосовно Екватора та Північного та Південного полюсів

- використовувати базовий географічний словник, щоб позначати:

- основні фізичні особливості, в тому числі: пляж, скеля, узбережжя, ліс, пагорб, гора, море, океан, річка, ґрунт, долина, рослинність, сезон та погода;

- ключові людські особливості, включаючи місто, місто, село, фабрику, ферму, будинок, офіс, порт, гавань та магазин;

Географічні навички та дослідження:

- використовувати карти світу, атласи та глобуси для ідентифікації Великої Британії та її країн, а також країн, континентів та океанів, вивчених на цьому ключовому етапі;

- використовувати прості напрямки компаса (північ, південь, схід та захід) та мову орієнтації та спрямованості [наприклад, поблизу та далеко, зліва та справа] для опису розташування особливостей та маршрутів на карті;

- використовувати аерофотознімки та планувати перспективи для розпізнавання орієнтирів та основних людських та фізичних особливостей; розробити просту карту; а також використовувати та конструювати основні символи в ключі;

- використовувати прості польові роботи та навички спостереження щоб вивчати географію своєї школи та її основи ключових людських географічних факторів та фізичних особливостей навколишнього середовища.

БРИТАНСЬКІ ЦІННОСТІ

Бачення школи цілком відповідає пропаганді основних британських цінностей та підготовці дітей до життя в сучасній Британії.

У школі Св. Джерома прагнуть:

- дати можливість дітям розвивати їх самопізнання, самооцінку та впевненість у собі;

- відрізнити правильне від неправильного та поважати цивільне та кримінальне законодавство Англії;

- заохочувати дітей брати на себе відповідальність за свою поведінку, проявляти ініціативу та розуміти, як вони можуть позитивно сприяти життю тих, хто живе та працює в школі та суспільстві загалом;

- дати можливість дітям здобути широкі загальні знання та сформувати повагу до державних установ та служб в Англії;

- подальша толерантність та гармонія між різними культурними традиціями, що дозволяє дітям здобути повагу до поваги до своєї та інших культур;

- заохочувати повагу до інших людей;

- заохочувати повагу до демократії та підтримку участі в демократичних процесах, включаючи повагу до основи, на якій закон прийнятий та застосовується в Англії.

<https://www.stjeromebilingual.org/news/>

Двомовна школа Стюарта

Подвійний навчальний план англійської та французької мов

Двомовна школа Стюарта навчає учнів відповідно до англійської національної навчальної програми, офіційної програми Національної програми французької освіти, починаючи з першого року дошкільної освіти та протягом кінця початкового циклу. Створена індивідуальна навчальна програма поєднує найцінніші та найскладніші сфери кожного навчального плану, щоб забезпечити унікальну освіту для вихованців і відображає потреби та цінності шкільної громади.

У кожному класі є два кваліфіковані та досвідчені вчителі, один з англійської мови, один з французької, а також асистент. Урок ведуть однією мовою вранці, а іншою – вдень, при чому забезпечують рівну кількість годин за навчальною програмою на кожен мову.

За останні 40 років, з моменту відкриття першої двомовної школи педагогічний колектив розробив чіткий та ефективний план навчання для кожної вікової групи, прокладаючи мости між навчальними програмами в основних предметах читання, письма та математики, де це доречно, та повноцінно можна їх використовувати природи таких предметів, як загально-освітні науки, історія, географія та мистецтво. Результат – надзвичайно насичена, жвава та стимулююча подвійна навчальна програма, в якій діти беруть активну участь із захопленням та допитливістю.

Школа покладає високі академічні очікування щоб діти були добре підготовлені до інтеграції в будь-який заклад за власним бажанням після того, як вони завершать навчання в даній школі: діти готові йти до англійської, французької, двомовної або міжнародної установи на свій вибір. Також школа пропонує освіту, яка поєднує різні підходи до ефективного викладання та навчання, тому діти будуть готові до майбутнього. З цією метою викладачі наполегливо працюють над тим, щоб вихованці досягли прискореного прогресу під час свого навчання в цій школі та розвивали ґрунтовне розуміння основних навичок, включаючи читання, письмо та читання, а також усне висловлювання.

Персоналізована програма навчання, яку здійснює досвідчений, надихаючий та відданий персонал, дозволяє реалізувати потенціал кожної дитини в турботливому та сприятливому середовищі.

Поза навчальною програмою La Petite Ecole Bilingue проводять позакласні заняття протягом дня, включаючи навчання на свіжому повітрі, подорожі, ораторське мистецтво, музику, драму та інші позакласні проекти, щоб збагатити навчальний досвід своїх вихованців. Навчальний заклад повністю використовує своє місцезнаходження в Північному Кенсінгтоні, щоб організувати регулярні одноденні поїздки до художніх галерей, театрів, концертів, парків, музеїв та історичних місць Лондона.

Читання є важливим компонентом успіху в навчанні. Мета – не тільки навчити дітей вільно та впевнено читати на обох мовах, але й виховати справжню любов до читання, заохотити вихованців ставати читачами з бездоганним критичним мисленням. Усі діти мають змогу брати книги додому, щоб читати кожного вечора. Також школа проводить щотижневі сеанси читання у шкільній бібліотеці, щоб познайомити дітей із широким колом впливових авторів та текстів, які потім обговорюють на уроці. Дітей водять до театру і запрошують акторів виступити в аудиторіях хоча б раз на семестр. Діти слухають вірші англійською та французькою мовами для запам'ятовування і декламування на уроці. Так само учням надають можливість писати тексти, як творчі, так і історії з власного життя, з раннього віку. Таким чином письмо стає для них природним жестом. Запрошують іноземних доповідачів до школи, щоб поговорити про те, чому письмо є таким важливим для їхніх професій.

Міжнародна школа Лісі де Лорес

НАВЧАЛЬНА/ ОСВІТНЯ ПРОГРАМА МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Lycée International de Londres дотримується французької національної програми з 1 року (Grande Section de Maternelle) до 13 року навчання (Terminale / Baccalauréat), що пропонуються в двомовному середовищі з такою метою, щоб усі учні даного закладу опанували обидві мови та культури легко. З 7 по 10 рік – за допомогою французької системи Collège наші студенти продовжують навчатися мислити двома мовами: від літератури до мистецтва та від науки до математики, вільно опановують не лише дві мови, але і розуміють різні підходи до вирішення проблем та впливу різних культур на те, як ми думаємо. Офіційно третю мову починають вивчати як сучасну мову на 7 році. Учні вибирають одну з трьох-чотирьох мов.

НАВЧАЛЬНА/ ОСВІТНЯ ПРОГРАМА СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

The Lycée International de Londres Winston Churchill слідує за французькою національною навчальною програмою, пропонують її двома мовами з такою метою, щоб учні даного закладу однаково вільно і легко опанували і мову, і культуру. З 11 по 13 рік учні продовжують мислити двома мовами: від літератури до мистецтва та від науки до математики, набувають знання, вільно володіють двох мов та розуміють різні підходи до вирішення проблем і впливу різних культур на те, як ми думаємо.

The Lycée International de Londres Winston Churchill зараз є уповноваженою міжнародною школою бакалаврату.

IB World Schools поділяють загальну філософію: прихильність до якісної, складної та міжнародної освіти є важлива для формування кмітливих учнів. Щоб отримати додаткової інформації про IB та її глобальні програми відвідайте

веб-сайт www.ibo.org.

Школа пропонує дипломну програму ІВ на 12 році, і вона пошириться на 12 та 13 роки у вересні 2020 року. ІВDP - це сувора навчальна програма, яка є чудовою підготовкою до подальшого вступу до університету у всьому світі. Учні зобов'язані вивчати шість предметів: основи природознавства, математику, одну гуманітарну науку та дві мови, плюс мистецтво чи додатковий предмет мови чи гуманітарних наук. Учні також досліджують природу знань через унікальний курс програми «теорія знання». Курс дозволяє досягти широти та глибини розуміння, який цінують провідні академічними установами у всьому світі. У рамках курсу вихованці також беруть участь у діяльності ТДС (творчість, діяльність та сервіс), щоб передати дитині повний міжнародний навчальний досвід. Прийом до школи за адресою admissions@lyceeinternational.london.

ОДНА ШКОЛА, ДВІ ПРОГРАМИ

Школа пропонує дві відомі та всесвітньо визнані програми: повний французько-англійський двомовний курс, що веде до французького національного бакалаврату, та англійську міжнародну програму, починаючи з 7 року, що веде до всесвітньо визнаної міжнародної програми диплому бакалавра в середній школі.

Співробітники викладають рідною мовою, передають учням специфіку освітньої культури своєї країни, як частину досвіду навчання.

У рамках факультативних занять з бакалаврату учні можуть вибирати з цілого ряду сучасних галузей, наприклад, біотехнологія, інженерія, дизайн та технологічні інновації, а також більш традиційні варіанти, наприклад, мистецтво. Факультативні заняття сприяють допитливості та бажання учнів навчатися. Такі заняття виходять за рамки навчальної програми їх пропонують двічі на тиждень на будь-якій з мов.

Лише двомовні школи, дозволені Організацією ІВ у Женеві, можуть запропонувати будь-яку з чотирьох академічних програм: Програма початкових років (PYP), Програма середніх років (MYP), Дипломна програма (DP) або Програма, пов'язана з майбутньою кар'єрою (CP).

<https://www.lyceeinternational.london/learning/one-school-two-programmes>

Додаток укладено автором.

Педагогічний досвід забезпечення білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: методичні рекомендації / уклад.: Лотфі Гаруді Г. С. (2019).

У науково-методичному виданні розглядаються особливості шкільної білінгвальної освіти Англії та Уельсу (модернізація та практичне застосування освіти в житті людей; послаблення контролю освіти; створення керівних комітетів за конкретними напрямками централізованої стандартизації освіти; спрямування на створення комфортних умов для навчання; залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей тощо). Висвітлено педагогічні засади шкільної білінгвальної освіти Англії та Уельсу та окреслено можливості використання прогресивного досвіду Англії та Уельсу у системі шкільної освіти України.

Науково-методичне видання призначене для студентів, аспірантів, учителів та викладачів закладів вищої освіти.

ВСТУП

В епоху глобалізації комунікаційних зв'язків гостро постала проблема вивчення іноземних мов на рівні мовця. Питання пізнання іншої культури криє в собі шляхи до оволодіння мовами. Білінгвізм на сьогодні є такою своєрідною ланкою, що об'єднує культурні надбання народів і їх мови в одній людині. Кінець ХХ та початок ХХІ ст. характеризуються процесами трансформування окремих суспільних груп в одне багатомовне суспільство, а точніше сказати багатокультурне суспільство. Володіння двома мовами стало необхідністю багатомовного інформаційного простору. Білінгви – це такі люди, які своєю самобутністю запобігають утворенню будь-яких стереотипів, викорінюють расизм, а також допомагають зберегти мову, культуру і традиції принаймні двох народів для повноцінного функціонування особистості у сучасному суспільстві. Тому білінгву приділяють так багато уваги. Це поняття не лише акумулює нові знання, а й дає змогу почувати себе впевнено і достойно в багатомовному інформаційному просторі сьогодення.

Сучасна білінгвальна освіта бореться за забезпечення різноманітності мови націй, інтернаціоналізму, іммігрантів, політичної та економічної інтеграції, рівності людей та збереження миру. Білінгвізм як своєрідна “солонинка спасіння” не перестає бути гарячим предметом дискусій серед освітян і політиків. Так як суспільство готове проводити навчання своїх дітей більш ніж однією мовою, тому це поняття активно вивчається. Дослідження даної галузі є особливо корисним для впровадження новітніх навчальних програм, наукових ідей, та цікавих ефективних методів навчання. Основним завданням є не лише успішна, а й швидка передача інформації. Чіткою метою двомовної освіти є не тільки забезпечити багатомовне навчання, але й надати дитині необхідне право вивчати рідну їй мову, якщо така відрізняється від мови держави в якій вона живе.

У відповідності до національних засад білінгвальної шкільної освіти,

кожна держава дбає про забезпечення певних умов, які б сприяли розвитку особистості, творчої реалізації, ефективним вкладом у майбутнє держави та її кваліфікованих працівників. Якісна освіта сьогодні – запорука повноцінних умов життя нашого суспільства завтра.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ БІЛІНГВІЗМУ

Міжмовну та міжкультурну комунікацію налагоджували з метою досягнення матеріальних і культурних пріоритетів. Здатність розуміти один одного мала значний внесок у розвиток культури, економіки, різних наук та мови в цілому. Основну роль в таких комунікативних процесах відводять “білінгву” – людині посереднику, яка володіє двома мовами і забезпечує зв'язок міжкультурної комунікації. Для цього важливі не лише знання мови, а її культура, етнос, звички мовного середовища. Історичні факти свідчать про економічні, політичні, культурні, військові, наукові стосунки людей, які призвели до впливу одних мов на інші.

Ідея багатомовності, полілінгвізму (за Я. Каменським – “поліглотія”), має глибоке історичне минуле, що налічує багато віків. Ще в епоху просвітництва було дуже популярно говорити кількома мовами. Ян Амос Коменський, автор “Великої дидактики” в свій час багато уваги приділяв вивченню мов. Якщо притримуватися його лінгвістичної концепції, грамотна особа має знати кілька мов, рідну мову “для приватного життя”, мову народів - сусідів “для відносин” з ними, латинську для “читання книг наукового змісту” й додаткові: “для філософів і лікарів – грецька й арабська мови, для богословів – грецька і єврейська”. З його слів “вивчати з однаковою старанністю” потрібно рідну і латинську мову. Факт соціально примусової двомовності має місце, коли іммігранти змушені вивчати мову тієї країни де вони проживають [43].

Науковий і художній білінгвізм притаманний XVI століттю, коли більшість письменників писали свої роботи кількома мовами [33], щоб розширити коло своїх читачів. Для більшості людей притаманний індивідуальний двомовний-білінгвізм від народження, де батьки розмовляють двома мовами.

Протягом історії інтерес до мови, а особливо до двомовного явища “білінгвізму” зростає. Мова – опора міцного суспільства, тому зростають тенденції необхідності створення цілісної теорії двомовності та узагальнення її існуючих концепцій. Сучасне мовознавство досліджує питання мовної політики, екології зумовлює повне планування мовних контактів багатонаціональних держав.

Активне дослідження білінгвізму припадає на 50-60 роки 20-го століття, хоч як феномен, воно сягає сивої давнини, існуючи в широкій мовознавчій практиці. Поряд з терміном “білінгвізм” і “двомовність” чуємо “багатомовність”, “полілінгвізм”. До тепер все ще існує низка як суб’єктивних так і об’єктивних причин розбіжності його трактування. До суб’єктивної причини можна віднести ідеологічну чи політичну упередженість. К.Х.Ханазаров писав, що ставлення до мови – це своєрідна політика, а до тих кого вважають двомовними – теж політика [65].

Як наукова проблема “білінгвізм” почав своє формування ще в кінці XIX ст., проте як соціальне явище, сягає своїм корінням в античний світ. Феномен білінгвізму утворився внаслідок змішання мов завойовників з місцевими жителями, території яких були захоплені. Саме мовознавство, з розвитком лінгвістики кінця XIX ст. починає розглядати білінгвізм як предмет теорії мовознавства. В. фон Гумбольдт [36], [37], Ф. де Соссюр [56], Ж. Піаже [52] обґрунтовували лінгвістично-методологічні основи двомовності. Таким чином помітний стає той факт, що від соціально-історичної області білінгвізм перейшов до лінгвістики і зараз вивчається як характерна динамічна парадилема.

Термін “білінгвізм” використовували ще в XIX ст.: У. Вайнрайх [27] та Е. Хауген [18] ґрунтовно обґрунтували основні ідеї теорії мовної взаємодії.

Варто зазначити, що наприкінці XIX ст. чимала кількість педагогів лінгвістів, а також психологів висловлювали своє негативне ставлення до білінгвізму. Серед них можна виділити С. Лорі [48]. В своїй книзі автор наголошував на негативний вплив багатомовності на інтелектуальний і духовний розвиток дитини, доводячи, що такий феномен вдвоє його зменшує.

На розвиток усвідомлення феномену білінгвізму впливовою була праця Ф. Грожана [35] опублікована у 80-х роках, де обґрунтовано раніше помилкове ставлення до людей-білінгвів як до таких, що володіли дефіцитом мовних знань, умінь та навичок. Цей автор спростував ототожену проблему багатомовності, яка супроводжувалася негативними наслідками через контакт декількох мов, а також підкреслення необхідності вивчення спершу рідної мови. Науковець запропонував своєрідний підхід, де порівняв двомовну особистість зі спортсменом, який успішно виконує завдання водночас у двох різних видах спорту. Він зазначив важливу роль рідної мови у позитивному принципі зіставленні мов, як основу для аналогії та усунення інтерференції.

Послідовником ідей Ф. Грожана став В. Кук [45], який розвинув думку когнітивного розвитку багатомовної особистості зі значно вищим рівнем, ширшим світобаченням і багатшим досвідом спілкування. Вчений підкреслив унікальні форми мовної компетентності, запропонував своєрідний холистичний підхід до вивчення двомовності. Багатомовну комунікативну компетентність особи слід розуміти як складну систему, що постійно змінюється внаслідок низки діючих факторів.

Дж. Каммінз продемонстрував взаємозалежність рівнів опанування мовами і когнітивного розвитку тих, хто вивчає мови. Згідно “Гіпотези взаємозалежності” (Interdependence hypothesis) вчений довів здатність двомовної особи успішно переносити та застосовувати у другу мову набуті навички сформовані першою мовою.

А. Потєбня багато уваги приділив глибокому вивченню проблеми двомовності. Він писав, що “знание двух языков в очень раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но разделяет этот круг и наперед затрудняет достижения целиности мирозерцания, мешает научной абстракции” [54].

З критикою вчення О. Потєбні виступив І. Білодід [23]. У статті “Твір

О. Потебні “Мова і народність у світлі сучасності” критикує вченого у тому, що знання кількох мов роздвоює думку та призводить до “пониження рівня мислі”. Навчання двох мов О. Потебня порівнює з грою на кількох музичних інструментах, коли дитина намагається оволодіти кількома музичними інструментами одночасно. Він вважав, що чужу мову потрібно вивчати особливо тоді, коли це є життєво-необхідною потребою.

В. Вітницький однозначно підтримав О. Потебню висловлюючи односторонню концепцію. В статті “Мовам підвладний кожен вік” зазначає “психологи рекомендують починати вивчати іноземну мову у віці, коли систему рідної мови дитина вже досить добре засвоїла, а до нової мови ставиться свідомо”.

Ю. Вільчинський позитивно висвітлює концепцію О. Потебні у монографії “Олександр Потебні як філософ” [29]. Аналізуючи праці О. Потебні в досить стислому контексті, беручи до уваги його філософські погляди та нав'язуючи його думку про двомовність, він оприлюднив роздуми вченого про феномен двомовності. Сам О. Потебня стверджує, що двомовність шкідлива. Намагання навчити дитину змалку іншої, чужої мови негативно впливає на загальний розвиток дитини: “Знання двох мов у ранньому віці – це не є опанування одного й того ж кола думок, а лише роздвоєння цього кола, що стає на заваді одноцільного світогляду, та перешкоджає науковій абстракції” [54].

Концепцію О. Потебні пише Л. Булаховський можна назвати одною з оригінальніших, а з точки зору соціальних та психологічних особливостей, навіть змістовною. Ідею роздвоєння думок, доцільно вважати доведену цим вченим. Вчений підкреслює першочергове значення мови первинної, тобто рідної, якій належить важливе місце в процесі розвитку двомовності чи багатомовності. Вона і є підпорою подальшого всебічного розвитку особистості в цілому, а також формує вплив на прогрес такого феномену як двомовність.

Вплив багатомовності на розвиток індивідуума залишається предметом гарячих дискусій науковців в цій галузі. Впродовж значного періоду в історії науки білінгвізм ставав актуальнішим в Європі та світі, через негайну потребу спілкування, збереження материнської мови, і необхідність чіткого визначення його впливу на когнітивний розвиток людини. Також питання збереження та розвитку чисельних зникаючих мов набуває актуальності. Ці факти обумовлено дослідженням аспектів фаховими спеціалістами в галузі багатомовності.

Характерним для ХХІ ст. є процес інтенсивного вивчення такого своєрідного феномена, як білінгвізм. Новітньо-інформаційні та комунікативні технології при вивченні іноземної мови щоденно впроваджуються в сучасне і швидко прогресуюче суспільство, вносячи неабиякі зміни в його щоденне мовлення. Лексико-лінгвістичні особливості тієї чи іншої мови щодня стають нормою як окремо взятої мови, і невпинно вивчаються фахівцями в даних сферах чи культурах. Мова використовується як засіб спілкування між людьми, формує їх соціокультурне та міжкультурне відношення. Тоді, як іноземна мова, ще й служить засобом спілкування в соціально-побутовій та професійній сферах.

СУТНІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Із посиленням міграції, все частіше суспільство звертається до питання мультикультурної освіти, яке і стало актуальним у вирішенні питання цілісності обидвох мов при білінгвізмі. В Європі таку освіту, ще називають громадянською. Вірять, що ця система забезпечить реалізацію основ етнокультурного навчання. І.Д. Дмитрієв стверджує, що мультикультурна, вона ж багатоетнічна освіта без сумніву “важлива і актуальна частина освіти, але вона маючи за свою благородну мету сприяє створенню гармонії між етнічними та національними групами” [39].

В сучасному світі як міжкультурні, так і міжетнічні взаємодії ґрунтуються на мові і тому так актуальні для розвитку мультикультурної освіти, яка є складовою інтеграційно-трансформаційного процесу сучасного суспільства. Багато факторів мультикультурної освіти заставляють вчених проаналізувати закономірності розвитку мовлення та мови.

Першочергове місце при вивченні білінгвізму посідає мовленнєва база мовця, його лінгвістична здатність мислити в процесі засвоєння паралельної мови. За останні роки дослідження проблеми двомовності виявило низку переваг, доведено ряд недоліків цього особливого феномену, а також ведеться праця над їх усуненням на шляху до успішного оволодіння мовами.

Масове явище двомовності, як пояснює більшість закордонних соціолінгвістів, вважається перехідним етапом в процесі асиміляції мови, тобто витіснення однієї мови іншою. Аргументований є факт, що при наведеному контакті двох мов одна постійно намагається домінувати, тоді коли інша стає підлеглою. “Немає двомовних народів, - стверджує польський дослідник Єжи Велюнський, - так, як немає дитини у якій було б кілька біологічних матерів. Раніше двомовність трактували, як звичайну асиміляцію унаслідок наслідуванням одним народом іншого. І сьогодні воно не може означати нічого іншого. Уся різниця в способах досягнення цієї ж мети [39]. Мовознавець В. Труб [62] вважає, що суржик – це вплив низького культурно-освітнього рівня, і зараховує його до просторіччя.

Якщо друга мова починає використовувати усі функції рідної, згодом вона її повністю замінить і двомовна особа стає одномовною. Таку небезпеку несе в собі “Білінгвізм”. Асиметрична масова двомовність, як наслідок, не лише має ознаки зовнішнього звуження сфер використання рідної мови, але й підриває її коріння зі середини, створюючи родючий ґрунт для внутрішніх розладів, активно підтримуючи процес змішування мов.

З іншого боку соціолінгвісти зарубіжних країн довели факт розповсюдження двох мов в одній країні, як негармонійний, і такий, який не можливо збалансувати. Більш того, це призводить до гострих конфліктів в двомовному суспільстві, яких сам соціум не в стані ні розв’язати, ні вирішити шляхом компромісу.

Стрімке поширення двомовності в країні свідчить про наявні ознаки нестійкої рівноваги у суспільстві, і може спричинити перехід на одномовність домінуючої мови, або навіть до поділу держави за ознаками мови. Як приклад можна навести мовну ситуацію Канади, де внаслідок проведеного у Квебеку

референдуму, їх мовний конфлікт викликав переляк і в Сполучених Штатах Америки. Намагаючись попередити загрозу відколу франкомовної провінції від Канади представник США закликав: “Дуже небезпечно дозволяти, аби двомовність і надалі поширювалась. Ми повинні наполягати на тому, що англійська є нашою спільною мовою. Це те, що об’єднує нас”[63] В.А. Авронін говорить так: “двомовність має місце тоді, коли колектив крім рідної мови, володіє ще будь-якою, здатною виконувати ті ж функції, що і рідна... найчастіше ці функції розділяються між мовами, але важливим є те, що за рівнем володіння ними вони обидві здатні виконувати в певному колективі ті самі функції, а це є можливим за умов відсутності значної різниці у ступені володіння й активності користування обома мовами. Тож двомовність починається тоді, коли ступінь володіння другою мовою наблизений до ступеня володіння першою” [20].

Якщо цитувати слова Й.В. Гете: “Скільки мов ти знаєш стільки разів ти людина”, ми погодимося, що двомовність, а в цьому випадку і багатомовність лише збагатшує світогляд мовця, відкриває йому нові культурні традиції наповнює сприймання, спонукає до діалогу на автентичній мові. Бажання порозумітися, донести свою точку зору до мовця іншої нації і породило двомовність.

На сьогодні питання білінгвізму залишається проблемою, яку всіляко намагаються всебічно висвітлити, обґрунтувати дане явище та його соціолінгвістичні недоліки. Білінгвізм, як відомо це володіння двома мовами в межах однієї мовної спільнотих[58].

Двомовність або білінгвізм – це своєрідний стан життя в соціумі де функціонують дві мови в межах одної держави. Джерелом **двомовності**, зазвичай прийнято вважати етнічну неоднорідність суспільства, яке є носіями двох мов, етносів і використовує дві мови для спілкування. Причиною поширення такого явища, як двомовність, в сучасному світі вважають факт етнічного змішання в рамках тієї ж держави. Мовна ситуація є дзеркальним відображенням розподілу мов в різних сферах соціуму на різних рівнях спілкування людей. Сьогодні практично не існує країни де б говорили однією мовою, та багато держав, такі як Україна, все ще зберігають єдину державну мову.

Енциклопедія “Українська мова” подає таке визначення двомовності: “практика індивідуального або колективного використання двох мов у рамках однієї держави чи соціальної спільноти у відповідних комунікативних сферах” [63].

Загальноприйняте визначення двомовності дав американський лінгвіст У. Вайнрайх: «Двомовність – це практика попереминого використання двох мов» [26]. Білінгвізм (синонім двомовність) є наслідком міжмовних контактів.

Білінгвізм можна визначати як рівноправне вільне володіння мовами на однаковому рівні. Лише за умови рівності знань другої мови з першою білінгвізм має місце [27]. Білінгвізм також розглядається як однаково досконале володіння двома мовами в різних мовних ситуаціях (Ахманова, Теленкова [61]).

До вчених, що вважають мінімальний рівень володіння іноземними

мовами білінгвізмом належать: Розенцвейг [41], Хакута [10], Діелборд [31] та ін. Інші вчені їм суперечать, дотримуючись думки, що двомовність — це вільне володіння мовами [34]. Обидві концепції погоджуються з фактом одночасного знання декількох мов, в тій чи іншій мірі.

В. Русанівського [64] наголошує, що розвиток двомовності якраз є тим шляхом вдосконалення національних мов і важливим джерелом розвитку двомовності.

На сьогодні існує кілька інтерпретацій “білінгвізму”, оскільки розрізняють різний ступінь володіння мовами одночасно. Дослідник Блумфілд [24], стверджує, що термін “білінгвізм” можна використовувати тоді, якщо володієш другою мовою, тісно наближеною до основної мови.

Багато науковців характеризують білінгвізм по-своєму. Ю.Д. Дешерієв [38] вважає двомовність вільним володінням двома мовами. Схоже висловлюється В.А. Авроріна: “Двомовність слід визначати як однаково вільне володіння двома мовами. Інакше кажучи, двомовність починається тоді, коли ступінь знання другої мови наближається впритул до ступеня знання першої” [20].

Схожі погляди розділяє Т. Бертагаєв [22]. Думка А.Леонтьєва полягає в тому, що білінгв має уміти здійснювати мовну діяльність, при чому користуючись мовними засобами не лише однієї мови, а двох, в залежності від соціального середовища, мети спілкування, проінформованості про співрозмовника і тому подібне [46].

Окремі лінгвісти вважають, що білінгвізм має місце тоді, коли мовець абсолютно досконало володіє двома системами мов, і в нього не існує межі між рідною і набутою мовами – це і вважається досконалою двомовністю. В.М. Ярцевої точка зору свідчить про “здатність окремого індивіда або народу в цілому або його частини спілкуватися на двох мовах” [68], тобто лише порозумітися на побутовому рівні.

До небов’язковості рівнозначного володіння мовами схиляється і А. Супрун. Він розуміє двомовність як “можливість володіння носієм одної мови іншою мовою в різній мірі, а отже і можливість двомовності різних ступенів” [59]. Загалом лінгвісти вважають, що двомовність має місце тоді, коли мовець в стані висловити свої думки, а також зрозуміти дану йому інформацію на двох мовах.

Таким чином, існує багато розбіжностей в трактуванні такого складного явища як білінгвізм. Усі вони зводяться до його розмежування на дві групи. У першому трактуванні білінгвізм характеризують як вільне володіння двома мовами. Друге — трактує білінгвізм як допустимі знання, причому різного рівня, неосновні мови передбачають спілкування цими мовами з її носіями.

Як науковий феномен термін «білінгвізм» розглядається з двох позицій:

- соціальне явище;
- індивідуальна характеристика особистості.

Як соціальне явище білінгвізм – це специфічний стан суспільного життя, за якого спостерігається і визнається факт функціонування, співіснування двох мов у межах однієї держави.

Двомовність завжди вважали багатоаспектним явищем, що проявляється в різних формах поширення. Білінгвізм розрізняють за розвитком, шляхами розповсюдження та його типами, а також ототожнюють з таким єдиним у своєму роді явищем, як “диглосія” [8]. Диглосії надають своєрідного ієрархічного функціонування мов, одна з яких має значно вищий статус користування індивідом.

Розглядаючи поставлену проблему, без сумніву, слід зазначити той факт, що володіння двома мовами збагачує людину, доповнює її культуру і дає можливість спілкування з іноземними представниками на їх рідній мові, що є не мало важливим фактом для державної політики та престижу держави зокрема. Кожна нація потребує білінгвів, як міжкультурних посередників

Проте, тотальне поширення білінгвізму несе характерну загрозу її своєрідності та руйнує основи її духовної цінності. Як вдосконалювати двомовність, збагачуючи власний рівень інтелекту і не ставити під загрозу існування рідної мови – питання, яке широко розглядається, обговорюється, і всілякими можливими способами активно вирішується сьогодні в нашій державі.

Білінгвізм характеризується за такими ознаками:

- за ступенем володіння кожною мовою;
- за рівнем мовної компетенції білінгва;
- за умовами засвоєння мов;
- за ступенем змішування мов.

ОСВІТНІЙ АСПЕКТ БІЛІНГВІЗМУ

Педагогічний аспект пов'язаний з іншими аспектами, але в основному ґрунтується на психологічному та соціолінгвістичному. Він вивчає питання активного і пасивного знання мови, а його метою є розробка методів та прийомів навчання в умовах білінгвізму – як природнього так і штучного. Важливо пам'ятати, що будь-яка ситуація двомовності є причиною ускладненості навчального процесу. Як альтернативу пропонують розглядати специфіку процесу освоєння мов через закономірні зв'язки з рідною мовою.

Білінгвальна освіта також значно відрізняється від білінгвального навчання, хоч і взаємо існують.

Білінгвальна освіта — це освіта, коли в процесі навчання використовують дві мови — рідну або як її ще називають першою та мова держави або іноземна — як друга мова.

Білінгвальне навчання — це навчання в основі якого передбачене використання двох мов у процесі роботи з того чи іншого предмета. Наприклад, державної та первинної (рідної мови) чи державної та іноземної. Залежно від навчального плану, такий принцип можуть використовувати як з одного предмета так і з усіх інших дисциплін.

Зрозуміло, що рідна мова (або первинна), є першою в сприйнятті людини і досконало зрозуміла. Державна — офіційна мова держави. А іноземною - являється та, що вивчається в рамках програм, як окремий предмет і не застосовується у вивченні інших дисциплін.

Питання білінгвальної освіти, за останнє тисячоліття, набуло значної популярності. Гостра потреба білінгвальних шкіл з'явилась з невинним бажанням кваліфіковано володіти принаймні двома мовами водночас, а також навчити майбутнє покоління вільному спілкуванню кількома мовами з народження. Білінгвізм — це вже не примха, це необхідність сьогодення. Погляди дослідників у цій сфері (Щерба [67], Герд [33]) доводять, що білінгвізм — це здатність тих чи інших груп населення спілкуватись двома мовами залежно від обставин чи ситуації.

Для успішного досягнення поставленої мети індивіду необхідно займати та при потребі змінювати свої комунікативні позиції в інтересах комунікативного контакту. Завданням є досягнути певного стандарту в говорінні двома мовами на однаковому рівні. В даному випадку важливим є комунікативна поведінка, відповідно до умов середовища в якому перебуває двомовна особа. Як підсумок, двомовну освіту ми можемо тлумачити як освітню систему “коли навчання відбувається двома мовами, з яких одна частіше за все, але не завжди – перша мова учнів”[57].

О. Литвинов виділяє основні завдання білінгвальної освіти:

- побудова компетентності суспільства з мовного погляду;
- подолання перешкод на шляху опанування другою мовою;
- досягнення культури населення;
- розширення двомовних програм;
- підкреслення переваг двомовної освіти (О. Литвинов, с.125).

Сьогодні навчальні програми білінгвальної освіти постійно вдосконалюються, так як переважна більшість європейських країн може це собі дозволити. М. Тадеєва зазначає, що «білінгвальна освіта» – це процес, де навчання немовних дисциплін ведеться іноземною мовою [60]. Такий підхід поширений в Німеччині, Великобританії, Франції та багатьох інших країнах Європи, які стверджують факт оволодіння другою мовою ефективніше за умов використання відповідних методів навчання. Така організація білінгвальної навчання не лише підвищує освітній розвиток, а формує світогляд, культурне бачення народів, мови яких вивчаються, комунікативних здібностей людей і їх особливості.

Багатомовна освіта (Plurilingual education) в інтерпретації ради Європи набуло значного застосування у навчанні, який передбачає не лише надбання мов, але і не полегшує їх використання. Даний вид освіти має на меті розширення мовної компетентності, формування усвідомлення цінності в соціумі, а також міжкультурний розвиток.

Як свідчить досвід країн лідерів Європи, аналіз цього освітнього напрямку, основні принципи можна охарактеризувати таким чином: на первинному етапі рідна мова має мати статус обов'язкової для кожного і формує його грамотність, бо саме рідна мова допомагає процесу мислення і встановлює такі процеси, які

є фундаментом опанування всього набутого, згодом включаючи і інші мови.

Освоєння другої і наступних мов супроводжується постійним співставленням важливих аспектів з вже існуючими в рідній, чи в домінуючій мові, що становить основу структури, яка нашаровується новими знаннями. Тому використання основної, рідної мови не забороняється, а навпаки заохочується, забезпечуючи таким чином вищий рівень опанування набутої інформації.

Педагогічне явище, яке називається «багатомовна освіта» і є покликаним стержем на розв'язання проблеми міжнародного спілкування, в контексті наступного і передбачено збалансоване використання кількох мов з метою формування двомовного індивідуума.

Сьогодні багатомовна освіта в країнах Європи — це ніщо інше, як комплексна активно прогресуюча галузь навчального процесу, що має на меті розширення мовного досвіду, забезпечення вільного переходу від однієї мови до іншої з глибоким розумінням та висвітленням думок з того чи іншого предмету.

ПРОВІДНІ КОНЦЕПЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інтенсивний розвиток філософії у ХХ ст. сприяв усвідомленню [53]:

- унікальності людини як духовної істоти, уваги до її потреб, у тому числі мовних (*екзистенціалізм*);
- неможливості механічного переносу знань, умінь і навичок у процесі навчання (*конструктивізм*);
- зв'язку мови і мислення, сприйняття мови як засобу соціалізації, основи людських стосунків і соціальної структури (*раціоналізм*);
- існування різних точок зору на події чи явища (*деконструктивізм*).

Нові знання актуалізували суттєве оновлення освітніх потреб, зокрема:

уважне ставлення до внутрішнього світу людини, створення умов для належного опанування рідною мовою як основою мисленнєвих процесів (*екзистенціалізм*);

- формування здатності послуговуватися кількома мовами, окрім рідної, для життя в багатомовному європейському суспільстві (*прагматизм*);
- глибокого опанування державною (офіційною) мовою в країні проживання як запоруки соціалізації та академічного успіху, засобу консолідації нації (*модернізм*);
- критичного перегляду існуючих універсальних законів, принципів і правил, запровадження інтерактивності, інклюзивності і плюралізму думок, формування толерантного ставлення до проявів культурних особливостей різних народів, потреби вивчення як світових мов, так і тих, якими послуговуються рідше (*деконструктивізм, постмодернізм, постструктуралізм*).

Огляд концептуальних підходів до полікультурної освіти школярів у низці країн світу (США, Австралії, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, Німеччині, Японії, Китаї), дає підстави охарактеризувати зазначену галузь педагогічної діяльності як таку, що має певні особливості у

кожній окремій країні. Однак, за умов глобалізації вона позначена спільними тенденціями розвитку, а саме: зростання відкритості й чутливості шкільної полікультурної освіти до потреб як найближчого, так і найширшого соціального докiлля завдяки інтенсивному трансдержавному і трансконтинентальному обміну інформацією і педагогічним досвідом; посилення інтернаціональної узгодженості педагогічних практик у царині полікультурної освіти школярів, зокрема у тому, що стосується надання учням ґрунтовних культурологічних знань і навичок міжкультурної та міжособистісної комунікації, міжкультурного діалогу, а також виховання толерантного ставлення до представників інших рас, етносів і культур. Як наслідок, шкільна полікультурна освіта молоді у більшості розвинених країн світу збагачується загальнолюдськими цінностями і гуманістичним змістом. Концепція полікультурної освіти, запропонована Бенксом у 1981 році, набула популярності в усьому світі. Учений розглядає чотири моделі змісту національної освіти і відповідні їм парадигми полікультурної освіти школярів [1]:

Модель «А». Більшість курсів у сучасній американській школі відображають навчальний матеріал з точки зору лише англійських чи американських дослідників.

Модель «В» передбачає полікультурний підхід до процесу реформування змісту навчання. У цій моделі основний зміст навчання, який залишається англо-американським, доповнено курсами вивчення історії і культури афро-американців, мексикано-американців та спеціальними темами й уроками, присвяченими різним етнічним групам.

Модель «С» є більш перспективною, на думку Бенкса, оскільки у ході навчання, побудованого відповідно до цієї моделі, школярі вивчають історію і соціальні події з точки зору різних етнічних груп. Вивчення будь-якого історичного періоду не зводиться до його розгляду лише з позицій англо-американських істориків і письменників. Навпаки, учні ознайомлюються з різними поглядами на події американської і світової історії.

Модель «Д» розглядається Д. Бенксом як кінцева мета реформування змісту освіти. Школярі вивчають історію і сучасні події в багатонаціональній перспективі з позицій етнічних груп, що населяють інші держави. Модель «D» створює великі можливості для поєднання полікультурної освіти з глобальною. Оскільки американці - це частина світового співтовариства, відзначає Бенкс, молодим людям необхідно вчитися бути ефективними його членами. Навряд чи це станеться, якщо продовжувати вивчати історію і сучасність, виходячи лише з перспектив, властивих етнічним культурам в межах американської нації.

Полікультурна освіта, вважає Бенкс, досягає цілей за умови заохочення і поваги до принципу різноманітності. Етнічний зміст необхідно інтегрувати в усі шкільні дисципліни протягом усіх років навчання. Етнічну різноманітність необхідно враховувати повсякчас у діяльності школи. Для створення атмосфери, пронизаної духом плюралізму, необхідно, щоб учні мали доступ до матеріалів, які містять об'єктивну інформацію з історії й культури етнічних груп, що населяють країну. Важливо також, щоб етнічний плюралізм отримав

відображення не лише в процесі навчання, а й в позаурочній діяльності, в оформленні класних кімнат і навіть в організації шкільних сніданків.

Етнічна ідентифікація учнів вимагає постійної уваги з боку вчителів у ході навчального процесу і становить підґрунтя для розвитку наступного рівня ідентифікації - національного. Національна ідентичність особистості, на думку ученого, вимагає розуміння демократичних ідеалів і відданості їм. Ідеться, насамперед, про людську гідність, справедливість, рівність. Наголос робиться на тому, щоб стати повноправними та активними членами демократичного суспільства. Сильне відчуття національної ідентичності особистості є вагомим чинником розвитку її глобальної ідентичності. Розвиток глобальної ідентичності дає учням можливість побачити, як вони, як нація, адаптуються до світової спільноти. Це допомагає учням краще зрозуміти те, що дії нації повинні розглядатися не тільки з національної, але й з інтернаціональної точки зору. Діти, у яких розвинуте сильне почуття етнічної та національної ідентичності, матимуть перспективи розвитку й глобальної ідентичності, яка, у свою чергу, надасть їм можливості стати кращими громадянами світової спільноти. З цієї точки зору, зазначає учений, важливо зрозуміти, що почуття ідентичності - поняття ієрархічне, тобто навчальні плани і зміст навчання повинні враховувати спочатку потреби етнічної ідентичності, потім переходити до визнання національної і, нарешті, глобальної ідентичностей. Розвиток кожної наступної ідентичності залежить від розвитку попередньої. Важливим є і те, що кожна індивідуальна ідентичність не є статичною, а перебуває у процесі постійного розвитку. Отже, зважаючи на це, в навчальних планах мають бути враховані всі типи ідентичностей. Пол Горскі підкреслює, що головною метою полікультурної освіти є вдосконалення суспільства, усунення явищ гноблення і соціальної несправедливості, а починати реалізовувати цю мету необхідно вже зі школи [9].

У Німеччині концептуальні засади міжкультурної (полікультурної) педагогіки (виховання, навчання) активно опрацьовувалися з кінця 80-х років. На той час полікультурна освіта розвивалася переважно в річищі «педагогіки для іноземців» (Auslanderpedagogik), спрямованої на реінтеграцію дітей іноземного походження в їх рідній країні після закінчення терміну перебування. Ситуація, яка стала причиною зміни традиційної мононаціональної культурної та освітньої політики, пояснюється тим, що іноземці, які приїхали на роботу в Німеччину на обмежений період, не повернулися на батьківщину і обрали Німеччину місцем постійного проживання. Згодом до них приєдналися їхні родини, вони встановлювали нові родинні зв'язки на території країни, що й призвело до збільшення частки дітей іммігрантів у німецьких школах та дошкільних дитячих закладах. Німецька концепція міжкультурної педагогіки (Essinger, 1991) містила передусім пропозиції щодо реформування шкільної освіти, зокрема шкіл та класів з об'єднаним навчанням німецьких дітей і дітей-іммігрантів. Ця концепція зорієнтована, по-перше, на пожвавлення постійної міжетнічної комунікації громадян у межах об'єднаної країни і, по-друге, на школярів як основну адресну групу. Такий поворот від політики асиміляції до врахування принципів полікультурності в німецькій педагогіці зумовлений

«цивілізаційним зсувом», внаслідок якого «чуже» і «чужі» стали все більше сприйматися не як «щось таке, що дратує і вимагає асиміляції, а як шанс до взаємного збагачення різних соціокультурних груп населення» [6].

Також ми спиралися на класичні концепції навчання, які витримали перевірку часом і успішно реалізуються в багатьох країнах світу. Розглянемо їх детальніше

Автори концепції *дидактичного енциклопедизму* Я. А. Коменський [43] та його послідовники (Д. Мільтон, І. Б. Баседов та інші) основну ціль навчання вбачали в передачі учням максимального обсягу знань і досвіду життєдіяльності. За цією концепцією зміст та глибина розуміння певного фрагменту дійсності пропорційна кількості вивченого навчального матеріалу. Така система навчання перевантажена інформацією, вимагає посиленого пошуку інтенсивних методів навчання та великої самостійної роботи учнів.

Результат засвоєння знань з предмета повинен плануватися як частина цілісної системи знань, умінь та навичок. Невідкладною проблемою є створення навчальних програм, які дозволили б учням оволодіти такими видами діяльності, які дають широку орієнтацію в системі суб'єктно-об'єктних відносин. «Реалізація цього завдання вимагає іншого підходу до предметного навчання (не як до замкнутого в своєму змісті набору окремих предметів), виділення й моделювання видів діяльності, через які здійснюється активне ставлення учня до світу. Конкретні знання (їх система) виступають при цьому не як кінцева мета, а як засіб пізнання і перетворення дійсності» [34, 27]. Це вимагає побудови предметного навчання за інтегрованим типом, що сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, яка не обмежує кут зору, а дає змогу особистості обирати «опорні» знання з різних наук з орієнтацією на власний досвід. Для забезпечення інтегративного підходу у формуванні наукових понять передусім необхідно реалізувати міжпредметні зв'язки в процесі формування наскрізних професійних понять, що дозволяє краще засвоїти теоретичні положення певної галузі знань і закріпити отримані раніше поняття, залучивши їх у нову систему.

ДОСВІД БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Кінець ХХ та початок ХХІ ст. характеризуються процесами трансформування окремих суспільних груп в одне багатомовне суспільство, а точніше сказати багатокультурне суспільство. Володіння двома мовами стало необхідністю багатомовного інформаційного простору.

Важливі зрушення в галузі полікультурної освіти школярів відбувались упродовж минулого століття і у Великій Британії. У Сполученому Королівстві

Великої Британії та Північної Ірландії до кінця шістдесятих років ключовим поняттям освітньої політики була інтеграція, що, по суті, означало асиміляцію іммігрантів та безумовний пріоритет англійської культури в освітньому процесі [5, с.3961]. Ця політика не виправдала себе, і, як альтернатива інтеграційній, була запропонована концепція «полікультурної освіти» (multicultural education), яка відображала філософію плюралізму в освіті

і проголошувала рівноправне співіснування різноманітних культур і способів життя [49].

Британські педагоги - прихильники нового підходу до полікультурної освіти - виступали за гармонійне співіснування представників доміантної культури та культур меншин на засадах взаємної поваги і толерантності. Головним принципом полікультурної освіти було проголошено рівноцінність і рівноправність усіх культур і розуміння культури як комплексної системи релігійних переконань, ритуалів та звичаїв, суспільних цінностей і традицій, родинних зв'язків, відчуття належності до певної суспільної групи чи навіть субкультури, наприклад професійної, молодіжної тощо [11, с. 38].

Сучасні британські педагоги дотримуються думки американського ідеолога полікультурної освіти Дж. Бенкса, згідно з якою метою полікультурного освітнього процесу визнається, з одного боку, поліпшення академічних досягнень учнів - представників не домінуючої культури, а з іншого - допомога учням, представникам домінуючої культури, в ознайомленні з культурами інших етнічних та соціальних груп, що утворюють спільноту [1, 3341].

Характеризуючи елементарну освіту на початку ХХІ ст., слід зазначити, що в її курикулумі відбулися зміни системного характеру, які охоплюють як підходи до його добору, так і засоби трансляції. На сучасному етапі (2013 р.) головними питаннями щодо конструювання курикулуму початкової освіти є питання про місце наукової складової та навчання ІКТ у предметному блоці; інтеграція базових умінь читання, письма та лічби у викладанні всіх предметів; введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти; забезпечення інтегрованого підходу до навчання та сприяння особистісному, соціальному й емоційному розвитку учня. Зміни у курикулумі початкової освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) є відповіддю як на світові, загальноєвропейські суспільно-економічні трансформації, так і на національні особливості розвитку освіти в країні. Ключем до успіху проголошується віднаходження балансу між урахуванням інтересів кожної окремої дитини і потреб суспільств [25].

Освіта Англії та Уельсу фінансується урядом і регулюється його законами. Існують також вторинні законодавчі акти освіти, що належать освітнім закладам, саме вони і забезпечують навчання, догляд та опіку учнів початкової та середньої освітньої ланки дітей, включаючи їх фінансування, управління, прийом-відвідування, розклад тощо. Державний освітній сектор в Англії та Уельсі повинен забезпечити усіх освітою незалежно від імміграційного статусу дитини. Такі обов'язки зазвичай виконують місцеві органи освіти (LEAs) Local Education Authorities (для кожного округу Англії). Існують такі етапи шкільної освіти в Англії, і складаються з початкової та середньої освіти. Обов'язкова освіта в Англії починається, коли дитина сягає п'ятирічного віку і завершується в 16 років [15]. Якщо дитина зарахована до навчального закладу певного району за місцем проживання і не відвідує його чи її батьки самі не цікавляться відвідуванням навчального закладу, де навчається їх дитина, то вони можуть бути покарані штрафом.

Коли дитині в Англії виповнюється п'ять років, обов'язком батьків є

потурбуватися про те, щоб їхня дитина отримала ефективну повноцінну освіту, відповідно до її віку, здібностей та особливих потреб, регулярно відвідувала школу чи здобула освіту іншим можливим способом [17].

Як бачимо, обов'язок, щоб дитина отримала освіту покладається як на батьків так і на місцевий орган освіти, який і забезпечує дітей навчальними закладами.

Завданням білінгвальної шкільної освіти — є побудувати навчання таким чином, щоб зменшити інтерференцію; уникнути факту запозичення лексики з одної мови в іншу; вберегти втручання однієї мовної системи в іншу, а також зберегти кожен мову, як окрему структуру, продукт довгого історичного розвитку; навчити ставитися до мови, як до складного і багатогранного явища; зберегти принаймні дві цілісні мови. На сьогодні, на жаль, не існує конкретної стратегії, яка б однозначно вирішила проблему двомовної шкільної освіти неангломовного населення Англії та Уельсу. Попри те відповідальність за освіту двомовних громадян лежить на ряді місцевих освітніх управлінь по всій країні. Все ж таки існує національна стратегія, яка зосереджує свою увагу на двомовному населенні, забезпечує його своєю підтримкою, надає можливість здобути освіту рідною мовою.

Найчисленнішою групою корінного населення Великої Британії залишаються англійці, які населяють Англію й більшу частину Уельсу та утворюють компактні поселення в деяких районах на півдні Шотландії. Шотландці населяють переважно Шотландію — північно-західні області острова Велика Британія і прилеглі до нього узбережжя: Шетландські, Оркнейські та Гебридські острови. У горах північно-західної частини острова проживає своєрідна етнічна група, яка зберігає самобутні традиції і культуру — гели(горяни). Валлійці населяють переважно Уельс. Місцеві органи влади додатково фінансують білінгвальні школи, які мають на меті забезпечити EMAG (The Ethnic Minority achievement grant) грантами, тим самим підвищити рівень володіння англійською мовою неангломовного населення.

За результатами аналізу Н. Нікольської [51] можна прийти до висновку, що шкільна білінгвальна освіта поширюється в Уельсі не лише завдяки усвідомленню жителів необхідності захищати від занепаду древню мову залишену їм у спадок, але і з освітніх, політичних та культурних міркувань. Люди, які володіють двома мовами, мають більше шансів на працевлаштування. До недавнього часу однією з причин, що гальмували розвиток білінгвальної освіти в Уельсі, була відсутність норм літературної валлійської, яка існувала лише у розмовному варіанті, який до того ж мав кілька діалектів, однак сьогодні ситуація змінилася. В результаті роботи групи лінгвістів було створено сучасний стандарт валлійської мови, який об'єднав норми як літературної, так і розмовної валлійської. Саме в такому вигляді мову використовують у освітньому процесі. Але, як свідчать дані досліджень, поки що у різних районах Уельсу рівень знань населення та їх здатності послуговуватися валлійською мовою значно відрізняються. Виходячи з останніх статистичних даних в 2001 році в Уельсі 20,8 % (приблизно 582 тис. осіб) віком від трьох років володіють валлійською мовою недостатньо, 16,3 %

(приблизно 458 тис. жителів) розуміють, розмовляють, читають і пишуть валлійською, 4,9 % (приблизно 138 тис.) тільки розуміють валлійська. Діти віком від 5 до 15 років володіють валлійською мовою найкращим чином, це 40,8 % жителів Уельсу. Статистичний аналіз показує, що рівень знань валлійської мови учнями початкової школи значно зріс з 13,2 % в 1987 році до 16,8% у 2002 році.

Формування білінгвальної шкільної освіти Англії та Уельсу характеризується низкою різнобічних передумов, що мали на неї безпосередній вплив протягом багатьох тисячоліть. Впродовж усього свого часу творення і утвердження освіта Англії та Уельсу завжди керувалася жорсткими вимогами щодо якості самого навчання. На сьогодні, освіта цих країн займає одне з провідних місць світу і з гордістю вважається однією з найкращих, так як пройшла перевірку часу, що власне і дало їй змогу стати зразково-досконалою формою навчання.

Якщо говорити про білінгвізм Англії, то він значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу. Доволі часто, хоча і не обов'язково, він проявляється там, де найбільше піклуються про збереження і відновлення мов меншин та корінних народів. В Англії велике число меншин, які розмовляють рідною мовою вдома, своєму храмі чи обраному за бажанням закладі, висловлюють великий інтерес до білінгвізму. До мов меншин Англії належать: арабська, грецька, хінді, італійська, польська, португальська, іспанська, турецька, українська, мова урду, бенгалі, кантонська, гугераті, мова бенджабі.

Білінгвізм Англії значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу: в Уельсі погляд на двомовність має індіферентний характер, а в Англії переважає недовіра й упередження до білінгвізму та білінгвальної освіти, тому білінгвальна освіта в Англії вважається досить обмеженою порівняно з іншими країнами світу і, зокрема з Уельсом, де вона стоїть на вищому рівні.

За дослідженнями О. Локшиної [47] у Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) всі пропоновані кваліфікації розподіляються на загальні (general), професійні (vocational) та фахові (occupational). Для задоволення власних потреб більшість молоді комбінує різні типи кваліфікацій та їх рівні.

Загальні кваліфікації можливо отримати, опанувавши певний рівень академічного предмета у старшій середній школі — математики, англійської мови, природознавства.

Професійні кваліфікації забезпечують набуття знань та вмінь у конкретній професійній сфері, наприклад, мистецтво та дизайн, виробництво, здоров'я та соціальний догляд.

Фахові кваліфікації регламентують знання та вміння, необхідні для виконання функціональних обов'язків на робочому місці, наприклад, кваліфікації з комерційного садівництва, кухарства, адміністрування тощо.

Рівень старшої школи пропонує молоді 16—19-ти років можливість отримати кваліфікації з перших двох вищезазначених груп:

- з групи загальних кваліфікацій — кваліфікацію Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного допоміжного рівня (General Certificate of Secondary Education Advanced Subsidiary Qualification, GCSE AS) та

кваліфікацію Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного рівня (General Certificate of Secondary Education Advanced Level Qualification, GCSE „A” Level);

- з групи професійних кваліфікацій — Загальнонаціональні професійні кваліфікації — ЗНПК (General National Vocational Qualifications, GNVQ);

Отримання загальних кваліфікацій GCSE AS та GCSE „A” Level передбачає обов’язкове володіння кваліфікацією Загальне свідоцтво про середню освіту (General Certificate of Secondary Education, GCSE), яку зазвичай учні отримують після закінчення обов’язкового навчання у віці 16-ти років.

Перший рік навчання у старшій школі учні присвячують підготовці до складання іспиту на отримання кваліфікацій рівня GCSE AS. Для цього вони обирають чотири—п’ять предметів відповідного спрямування. Ця кваліфікація розглядається як допоміжна для отримання наступної — GCSE „A” Level після закінчення другого року навчання.

У рамках навчання за модульним принципом повний курс для отримання GCSE „A” Level кваліфікації складається з шести тематичних модулів для кожного предмета, які отримали назву юнітів. Юніти є основними заліковими одиницями навчального процесу, забезпечуючи викладання тем та оцінювання їх засвоєння. Перші три юніти з шести відповідають кваліфікації GCSE AS — її отримують учні, вивчивши три юніти з кожного предмета за перший рік у старшій школі та склавши відповідний іспит. Наступні три юніти, але вже з меншої кількості предметів (до 3-х), молодь опановує на другому році навчання (що разом становитиме 6 юнітів) для отримання кваліфікації GCSE „A” Level.

Особливістю зазначеної схеми є те, що кваліфікацію GCSE „A” Level можна отримати поступово — спочатку опанувавши перші три юніти та склавши іспит на отримання кваліфікації GCSE AS, а потім вивчивши наступні три юніти впродовж другого року навчання.

Інший шлях — опанування відразу шести юнітів. Така гнучка схема, вважає Британський уряд, дозволяє задовольняти потреби кожної молодої особистості, враховуючи рівень її розвитку та можливості опанування матеріалу.

Хоча традиційно зазначені кваліфікації засвідчували рівень опанування предметних знань, останніми інноваціями є включення в цей перелік і базових навичок. Зокрема з шести базових навичок, які проголошено обов’язковими для набуття у середній школі, — спілкування, застосування математичних знань та умінь, використання інформаційних технологій, уміння працювати з іншими, вміння вчитись та критично мислити — опанування першими трьома може бути засвідчено кваліфікаціями GCSE AS та GCSE „A” Level. [47,141]

На практиці це проявляється в отриманні школами значно більшого обсягу повноважень, які можуть здійснюватися директором навчального закладу або шкільною радою, включаючи:

- менеджмент фінансових та інших ресурсів школи (персонал, приміщення, обладнання, матеріали) у разі функціонування її як окремої інституції;
- затвердження (в рамках національних/регіональних стандартів) навчальних планів, навчальних програм, методик викладання, дидактичних

матеріалів, політики щодо домашніх завдань, культурних і спортивних заходів;

- ухвалення рішень стосовно організації життя школи (розпорядок дня, розподіл навчального року на семестри та розподіл навчальних годин за предметами/предметними галузями);
- добір і зарахування педагогів та іншого персоналу на роботу, включаючи визначення розміру заробітної плати і умов праці, в рамках процедур, що відповідають національному законодавству;
- звітування про досягнення школи, як і стосовно проблем, що виявляються шляхом внутрішнього (самооцінювання) та зовнішнього оцінювання роботи навчального закладу.

Інша група трансформацій стосується оптимізації організації навчального процесу. Це досягається шляхом:

- зменшення кількості учнів у класах;
- реструктуризації навчального тижня з метою вивільнення субот за рахунок збільшення навантаження на інші п'ять днів тижня;
- реструктуризації навчального року у напрямі рівномірнішої тривалості семестрів та канікул;
- розподілу терміну початкової освіти на окремі проміжки (цикли, етапи), що уможлиблює чіткіше структурування цілей навчання, змісту, окреслення освітніх результатів й розробки відповідних оцінних інструментів, які є дієвими для певного часового проміжку.

У Сполученому Королівстві (Англія та Уельс), зокрема, після низки реформ, розпочатих наприкінці 80-х, увесь період навчання в середній школі розподілено на окремі періоди — ключові етапи (KE). Період початкового навчання складається з двох ключових етапів — KE 1 (вік учнів: 5—7 років) та KE 2 (вік учнів: 7—11 років) [47,104].

Зміст освіти у цьому контексті розглядається ключовим інструментом запровадження ЄВО, про що свідчить тенденція „європеїзації” змісту шкільної освіти практично в усіх країнах ЄС. Включення ЄВО до змісту освіти розуміється державами-членами як обов’язкова умова сучасного етапу розвитку ЄС, що відбувається у вимірі побудови проголошеного у рамках Лісабонської стратегії суспільства злагоди. Так, модернізований у 2000 р. Національний курикулум для Англії та Уельсу є набагато більш сфокусованим на європейському вимірі у порівнянні з попереднім варіантом. У документі наголошується, що навчальні програми, які розробляються вчителями шкіл у рамках Національного курикулуму, повинні „спрямовуватися на розвиток в учнів почуття ідентичності через трансляцію знань і формування розуміння духовної, моральної, соціальної та культурної спадщини Британського суспільства і місцевого, європейського й глобального вимірів їхнього життя. Вони повинні заохочувати учнів шанувати досягнення людства в естетичній, науковій, технологічній та соціальній сферах, формувати персональну відповідь на існуючий досвід та ідеї”[14].

Слушно відмітити, що „європеїзація” змісту на сучасному етапі має свої особливості — європейський вимір транслюється на тлі кардинальних

трансформацій та їх взаємовпливу, що пов'язано з процесами глобалізації в усіх сферах функціонування європейських суспільств.

Інтеграція ЄВО до змісту освіти в країнах ЄС відбувається декількома шляхами. По-перше, використовується традиційний підхід, який дістав назву багатодисциплінарного, за якого знання про Європу і демократію включаються до змісту таких дисциплін, як історія, географія, іноземні мови, громадянознавство [5].

Інтеграція також відбувається в рамках міждисциплінарного підходу. Цей підхід в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади сприяє формуванню таких складових ЄВО, як уміння та ставлення шляхом організації вчителями навчання навколо спільних тем, присвячених „європейській” ідеї.

Деякі країни з метою систематизації знань про Європу вважають за доцільне запроваджувати спеціальний навчальний предмет (часто факультативний), переважно у старших класах школи.

Історія від самого початку проголошення ЄВО розглядалась як один із базових предметів для його впровадження до змісту шкільної освіти. Втім, на практиці цей предмет до останнього часу залишався суто національним за духом [12]. Навчальні матеріали з історії традиційно орієнтувалися на національні військові та дипломатичні досягнення, залишаючи поза увагою аспекти плюралізму культур, взаємозв'язку народів та глобальних цінностей.

Тенденція „європеїзації” змісту шкільної історії обумовлює необхідність переосмислення підходів до її трансляції. Фактично відбувається перебудова типової моделі викладання історії за такими базовими напрямками, як [47,101]:

- аналіз місця національної історії у контексті загальноєвропейських процесів;
- аналіз місця європейської історії у контексті глобальних процесів;
- встановлення співвідношення між поняттями „національна історія” та „історія національних меншин”, які проживають на території держави.

У початковій школі процес навчання історії, як правило, базується на ознайомленні з видатними історичними діячами та подіями. Так, Національним курикулумом для Англії та Уельсу на KE 2 (початкова школа) передбачено вивчення теми, присвяченої європейській історії. Зазвичай Британські школи віддають перевагу історії Стародавньої Греції, ознайомлюючи учнів з визначними подіями того часу та життям давньогрецьких філософів. Крім того, теми, присвячені місцевій та Британській історії (норманське, римське та англосаксонське завоювання), викладаються з проекцією на життя тогочасної Європи, культури та традиції народів, що її населяли [7].

Здійснити підхід до навчати англійської мови неангломовних громадян лягає на плечі (LEA) місцевої освітньої влади. Програми для вивчення англійської мови, як додаткової, були розповсюджені по всій території Англії та Уельсу, хоч такий крок не звільнив місцевих органів освітньої влади від покладеної на них відповідальності. Кваліфікаційні та навчальні програми (QCA) — англійська як додаткова мова, стосується шкільного навчального процесу, що дає можливість дітям вивчати англійську мову, якщо вони не розмовляли нею від народження.

В Англії скеровують вчителів до успішного викладання EAL, надають відповідних інструкцій так, що вчителі мають змогу моделювати та адаптувати навчальні плани до EAL. Суть програми полягає в тому, що діти повинні використовувати різну мову коли спілкуються з однолітками та двомовним персоналом школи. Цей факт повинен активно підтримуватися. Також необхідно забезпечити таких дітей підручниками на їх рідній мові та іншими посібниками, навчальним матеріалом відповідно до програми. Це буде лише сприяти успішному навчанню. В той самий час, такі учні змушені паралельно засвоювати англійську мову, як мову для досягнення соціальних та академічних цілей. Підтримка викладачів програми EAL є необхідною, щоб залучити більше дітей до активного навчання через дану програму і створити план її ефективної підтримки у вивченні англійської мови [19].

За умови, коли учні все ще вдосконалюють свій рівень англійської мови і в них виникають труднощі із засвоєнням навчальної програми, QSA рекомендує заохочувати їх користуватися рідною мовою, знаходити підтримку, співпрацюючи з такими ж підлітками, що мають спільну з ними рідну мову, а також користуватися візуальними підказками. у жовтні 2003 р. уряд запустив стратегію підтримки дітей залучених до EAL програм, як частину ініціативи “Aiming High” (Досягай висот). Програма EAL була реалізована “через первинну національну стратегію, що передбачає пакет професійного розвитку основного персоналу... червень 2006 р. розпочата допоміжна національна стратегічна програма для EAL, яка спирається на роботу, спрямовану на підвищення обізнаності про найкраще застосування EAL в загальноосвітній школі” [16].

Місцеві органи влади додатково фінансують білінгвальні школи, які мають на меті забезпечити EMAG (The Ethnic Minority achievement grant) грантами, тим самим підвищити рівень володіння англійською мовою неангломовного населення. Цей грант “розподіляється місцевими органами влади за чітко визначеною формулою, згідно якої кількість EAL учнів становить не менше 85 відсотків”. В 2007-2008 р. Такий грант становив 179 мільйонів фунтів стерлінгів. Він забезпечує ресурси школи на те, щоб найняти на роботу спеціалістів EAL та на їх підтримку, а також забезпечує місцеву владу можливістю створення та забезпечення підтримки таким вчителям.

Згідно з даними EAL – English as an Additional language (англійська як додаткова мова), нараховують більше мільйона дітей віком 5-16 років, які в англійських школах мають доступ до вивчення приблизно 360 мов, не враховуючи англійську. Двомовними вважають 1 061 010 учнів цього віку, що навчаються в школах Англії, та 31 132 двомовних дітей в Уельсі. У 2013 році згідно зі статистичними даними початкової і середньої шкіл Уельсу 31 132 (що становило 6,7% дітей) учнів вивчали англійську мову, як додаткову.

У доповіді мовної спільноти (CILT, 2005) Community language Report Сполученого Королівства в цілому визначено, що 8 000 двомовних дітей Уельсу, які розмовляли близько 104 мовами та 702 000 в Англії, володіли, що найменше 300 мовами. На сьогодні, на жаль, не існує конкретної стратегії, яка б однозначно вирішила проблему двомовної шкільної освіти неангломовного

населення Англії та Уельсу. Попри те відповідальність за освіту двомовних громадян лежить на ряді місцевих освітніх управлінь по всій країні. Все ж таки існує національна стратегія, яка зосереджує свою увагу на двомовному населенні, забезпечує його своєю підтримкою, надає можливість здобути освіту рідною мовою. В школах Англії з 2003 до 2007 р. число учнів, які розмовляють ще одною мовою, крім англійської, зросла з 653,800 до 789,790, а це значить з 9,6% до 12%, що подвоює кількість двомовного шкільного населення [15]

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти стверджують, що мають бути чітко визначені та професійно окреслені такі основні аспекти мовної культури, як соціальний, психологічний, методичний, педагогічний та лінгвістичний [40].

Навчання англійської мови неангломовних громадян лягає на плечі місцевої освітньої влади. Програми для вивчення англійської мови як додаткової були розповсюджені по всій території Англії та Уельсу, хоч такий крок не звільнив місцевих органів освітньої влади від покладеної на них відповідальності. У жовтні 2003 р. уряд запустив стратегію підтримки дітей залучених до EAL програм, як частину ініціативи “Aiming High” (Досягай висот). Наприклад, коледж Трінті Сент-Девід при Університеті Уельса пропонує серед інших програму мовного спрямування освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавра мистецтв» — «Прикладний білінгвізм» (валлійська та англійська мови). Цей курс не лише зосереджується на лінгвістичних аспектах валлійської та англійської мов, але й розглядає відносини між мовною більшістю та меншістю, а також акцентує увагу на майбутньому окремих мов світу у той час, коли багато з них зникає з ужитку. 2/3 модулів програми пропонуються валлійською мовою, а 1/3 — англійською мовою. Особливості змісту програми полягають у розвитку навичок володіння двома мовами та можливості досвіду роботи у двомовному середовищі.

Кінець ХХ та початок ХХІ ст. характеризуються процесами трансформування окремих суспільних груп в одне багатомовне суспільство, а точніше сказати багатокультурне суспільство. Володіння двома мовами стало необхідністю багатомовного інформаційного простору. Білінгви – це такі люди, які своєю самобутністю запобігають утворенню будь-яких стереотипів, викорінюють расизм, а також допомагають зберегти мову, культуру і традиції принаймні двох народів для повноцінного функціонування особистості у сучасному суспільстві. Тому білінгву приділяють так багато уваги. Це поняття не лише акумулює нові знання, а й дає змогу почувати себе впевнено і достойно в багатомовному інформаційному просторі сьогодення. У відповідності до національних засад білінгвальної шкільної освіти, кожна держава дбає про забезпечення певних умов, які б сприяли розвитку особистості, творчої реалізації, ефективним вкладом у майбутнє держави та її кваліфікованих працівників.

За результатами аналізу Н. Нікольської можна прийти до висновку, що шкільна білінгвальна освіта поширюється в Уельсі не лише завдяки усвідомленню жителів необхідності захищати від занепаду древню мову залишену їм у спадок, але і з освітніх, політичних та культурних міркувань.

Люди, які володіють двома мовами, мають більше шансів на працевлаштування. До недавнього часу однією з причин, що гальмували розвиток білінгвальної освіти в Уельсі, була відсутність норм літературної валлійської, яка існувала лише у розмовному варіанті, який до того ж мав кілька діалектів, однак сьогодні ситуація змінилася. В результаті роботи групи лінгвістів було створено сучасний стандарт валлійської мови, який об'єднав норми як літературної, так і розмовної валлійської. Саме в такому вигляді мову використовують у освітньому процесі. Але, як свідчать дані досліджень, поки що у різних районах Уельсу рівень знань населення та їх здатності послуговуватися валлійською мовою значно відрізняються. Виходячи з останніх статистичних даних в 2001 році в Уельсі 20,8 % (приблизно 582 тис. осіб) віком від трьох років володіють валлійською мовою не достатньо, 16,3 % (приблизно 458 тис. жителів) розуміють, розмовляють, читають і пишуть валлійською, 4,9 % (приблизно 138 тис.) тільки розуміють валлійська. Діти віком від 5 до 15 років володіють валлійською мовою найкращим чином, це 40,8 % жителів Уельсу. Статистичний аналіз показує, що рівень знань валлійської мови учнями початкової школи значно зріс з 13,2 % в 1987 році до 16,8 % у 2002 році [51, с.138].

Характеризуючи елементарну освіту на початку XXI ст., слід зазначити, що в її курикулумі відбулися зміни системного характеру, які охоплюють як підходи до його добору, так і засоби трансляції. На сучасному етапі (2013 р.) головними питаннями щодо конструювання курикулуму початкової освіти є питання про місце наукової складової та навчання ІКТ у предметному блоці; інтеграція базових умінь читання, письма та лічби у викладанні всіх предметів; введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти; забезпечення інтегрованого підходу до навчання та сприяння особистісному, соціальному й емоційному розвитку учня. Зміни у курикулумі початкової освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) є відповіддю як на світові, загальноєвропейські суспільно-економічні трансформації, так і на національні особливості розвитку освіти в країні. Ключем до успіху проголошується віднаходження балансу між урахуванням інтересів кожної окремої дитини і потреб суспільств [25, с.62].

Якщо узагальнити прояви реформ освіти Англії та Уельсу, то побачимо, що певні кроки зроблено в бік модернізації та практичного застосування освіти в житті людей, з одного боку, та послаблення контролю освіти з іншого, створивши керівні комітети і Агенства, які характеризуються конкретними напрямками щодо централізованої стандартизації освіти. Система зарекомендувала себе, як досить дієва альтернативна складова освіти.

Освітня політика Англії та Уельсу фокусує свою увагу на створення комфортних, сприятливих умов для суспільства, в якому навчається майбутнє країни. Дієвим виявилися залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей. Громадські ресурси почали комплексно використовуватися в офіційній системі освіти. Планується поступове збільшення вкладу державних ресурсів в освітні програми для одержання успішних результатів. Слід пам'ятати, що будь-які радикальні переміни вимагають фінансування, а це не аби які грошові витрати, які на даному етапі розвитку української освіти

було б проблематично здійснити, навіть при бажанні наслідувати приклад розвитку білінгвальної освіти Англії чи Уельсу. Так чи інакше, незважаючи на країну, оновлення системи освітніх програм залишається актуальним і відкритим питанням, а підготовка вчителів повинна здійснюватися неперервним процесом. Вчителям треба займати активну позицію щодо впровадження нових освітніх програм.

З впровадженням ряду реформ навчальних програм в Англії та Уельсі, система освіти перетворилася “на одну з найбільш централізованих та недемократичних у західному світі” [3]. “Акт Бейкера” повинен був забезпечити “збалансований та широкий зміст освіти”, який би посприяв духовному, культурному, моральному, розумовому і фізичному розвитку учнів у школі та суспільстві загалом, дав змогу підготувати цих учнів до майбутнього дорослого життя, відкритих можливостей, відповідальності та формував би досвід. Такий ряд реформ мав забезпечити потреби і здібності кожного учня зокрема, впроваджуючи настільки суттєво-важливий національний навчальний план.

Напрямок “Стандарти” передусім передбачав запровадження Національного навчального плану, що відповідно мав забезпечити високий рівень освітніх стандартів. Зміст освіти повинен стати національно-орієнтованим, тобто більш “англійським”. Його ціль - скерувати в бік “відновлення унікальних англійських культурних традицій”, іншими словами - це і мало лягти в основу фундаменту шкільної освіти. Планували більше вивчати релігію, полікультурність проблем міжнародних зав'язків у житті людей. Школа своїм завданням передбачила поворот до класичних методів навчання [13].

Якщо говорити про білінгвізм Англії, то він значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу. Доволі часто, хоча і не обов'язково, він проявляється там, де найбільше піклуються про збереження і відновлення мов меншин та корінних народів. В Англії, велике число меншин, які розмовляють рідною мовою вдома, своєму храмі чи обраному за бажанням закладі, висловлюють великий інтерес до білінгвізму. До мов меншин Англії належать: арабська, грецька, хінді, італійська, польська, португальська, іспанська, турецька, українська, мова урду, бенгалі, кантонська, гугераті, мова бенджабі.

Впродовж останніх двох десятиліть, положення та практика політики і філософії, почали формувати дещо плюралістичні позиції, щодо білінгвальної шкільної освіти. Останнім часом чисельні звіти та дослідження, так як і активні міри та зміни, запроваджені по школах, пропонують продовжувати рух в напрямку розвитку білінгвальної освіти.

Основними способами підвищення освітніх стандартів консервативних реформ освіти стали: запровадження навчального плану; впровадження національної системи перевірки і оцінювання знань школярів; введення, незалежної від держави, інспекції шкіл; формування порівняльних таблиць успішності шкіл.

Загалом, запровадження реформ національної освітньої системи в Англії та Уельсі було актуальним питанням не лише освіти, але й політики, економіки, а також виступало гостро соціальним питанням, яке вимагало негайного

вирішення.

Таким чином, **особливостями білінгвальної освіти в Англії та Уельсі є:**

- модернізація та практичне застосування освіти в житті людей;
- послаблення контролю освіти;
- створення керівних комітетів за конкретними напрямками централізованої стандартизації освіти;
- спрямування на створення комфортних умов для навчання;
- залучення батьків до навчальних індивідуальних програм своїх дітей тощо.

Відповідно стандарти передбачають запровадження Національного навчального плану, згідно якого зміст освіти повинен стати національно-орієнтованим та підсилювалась централізованість освітньої шкільної системи. До особливостей ей нових форм перевірки знань відносять такі як розподіл цілей кожного предмета, відсутність спільної наукової концепції навчальних планів, невиправдане скорочення тематичного навчального матеріалу за рахунок предметного; стандартизована навчальна практика; недостатньо враховане поточне оцінювання досягнень учнів тощо.

Білінгвізм Англії значною мірою відрізняється від двомовності Уельсу: в межах Уельсу, погляд на двомовність, носить індиферентний характер, а в Англії переважає недовіра і упередження до білінгвізму та білінгвальної освіти, тому білінгвальна освіта в Англії вважається досить обмеженою, в порівнянні з іншими країнами світу і, зокрема з Уельсом, де вона стоїть на більш високому рівні.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ДОСВІД РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена мовною політикою держави, яка спрямована на досконале володіння рідною мовою. Обов'язковим є знання державної української мови всіма громадянами, незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності. Держава також сприяє вивченню іноземних мов, вихованню толерантного ставлення до культурних особливостей інших народів, що населяють Україну. Білінгвальна освіта є ефективним шляхом розвитку не тільки національних меншин, але й кожного громадянина України. Це прискорює процес інтеграції як у вітчизняному суспільстві, так і в Європі, гармонізує стосунки між людьми, які, розмовляючи різними мовами, живуть і працюють в одній державі.

В Україні в навчальних закладах, орієнтованих на вивчення європейських мов, створено можливості для поглибленого їх вивчення, розроблено навчальні плани. З боку держави перевагу надано вивченню англійської мови. Організація вивчення іноземних мов відбувається за участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проектів. Існують програми обміну учителів та учнів, але вони діють лише в незначній кількості шкіл. В Україні у школах для дітей національних меншин законодавчо створено нормативно-правову базу

діяльності двомовної школи, але органи управління освітою України недостатньо ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі, яка передбачає самовизначення особистості в освіті. Вивчення мови національної меншини може відбуватися у двомовній школі, у школі, де є двомовні класи. Існують права на складання випускних іспитів мовою на вибір учня. До організації білінгвальної освіти активно долучаються громадські об'єднання різної спрямованості. Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні, становлення і розвитку різних форм багатомовності. Україні слід ще багато зробити для вивчення та популяризації перш за все рідної мови, збереження мов національних меншин та опанування іноземних мов.

Таким чином, двомовна освіта є інтегративним елементом освітньої системи як України, так і Великої Британії; відмінності у підходах викликані цілим рядом чинників, одним з яких є позиція суперрозповсюдженості в світі англійської мови та тенденція застосування її як лінгва франка [51].

На сучасному етапі мовного розвитку країн світу помітні дві тенденції: посилення культурної та мовної взаємодії народів та прагнення націй до збереження мовно-культурної самобутності. Відповідно зростає актуальність питання про запровадження двомовного навчання в Україні [38]. На основі положень Конституції про *«застосування та вивчення мови національних меншин в навчальному процесі»* в Україні існують школи з російською, угорською, румунською (молдавською) та іншими мовами навчання, де викладання предметів, окрім іноземної мови, української мови та літератури, відбувається відповідно російською, угорською та румунською мовами.

Процес історичного розвитку природної (україно-російської) двомовності був ускладнений численними ідеологічними і політичними чинниками. З приводу іноземної мови можемо акцентувати увагу на розвитку штучної двомовності (зокрема носіїв російської мови) в межах навчальних закладів країни. Відповідно до галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008 – 2011 рр. (наказ МОН України від 28.05.2008 р. № 461), у вищезазначених навчальних закладах країни здійснюється перехід на двомовне вивчення або застосування двомовного навчання у ході вивчення окремих предметів. До того ж 5 червня 2012 р. був прийнятий Закон «Про засади державної мовної політики» № 5029-VI, який «зобов'язує громадян, які проживають на території, де функціонує регіональна мова або мова меншин, розвивати та використовувати таку мову». Двомовне ж навчання є одним із способів виконання цього закону, бо воно передбачає одночасне використання двох мов у навчальному процесі. Українська мова не лише є виучуваною як окремий предмет, а й виступає засобом опанування інших предметів [38]. Однією з особливостей двомовного навчання є потреба у високому рівні спеціальної підготовки вчителів української мови і вчителів-предметників, які керують процесом двомовного навчання. Співпраця вчителів дає змогу учням досягти успіхів у навчанні. В Україні вирішення цієї проблеми здійснюється

завдяки методичній допомозі науковців загальноосвітнім навчальним закладам з навчанням мовами нацменшин, яку надають через інструктивно-методичні наради, виїзні семінари, конференції, майстер-класи, педагогічні читання тощо. Також обов'язковим елементом в реалізації двомовного навчання має стати робота з батьками учнів, громадськими організаціями тощо, спрямована на роз'яснення переваг такої моделі навчання.

З кожним днем мовна ситуація, а саме її типологія, все більше привертає до себе увагу низки наукових досліджень, які зумовлені практичною побудовою та плануванням мови.

Насправді єдина спільна мова є головним фактором, який забезпечує стабільність країни та солідарність її жителів. Доречно підкреслити те, що фраза “ми говоримо різними мовами” іронічно стала фразеологізмом і тлумачить спілкування, яке зайшло в глухий кут. Лише країна, яка має свою єдину мову і культуру, має шанс належного розвитку та збереження своєї незалежності. Розглядаючи поставлену проблему, без сумніву, слід зазначити той факт, що володіння двома мовами збагачує людину, доповнює її культуру і дає можливість спілкування з іноземними представниками на їх рідній мові, що є не мало важливим фактом для державної політики та престижу держави зокрема. Кожна нація потребує білінгвів, як міжкультурних посередників. Проте, тотальне поширення білінгвізму несе характерну загрозу її своєрідності та руйнує основи її духовної цінності. Як вдосконалювати двомовність, збагачуючи власний рівень інтелекту і не ставити під загрозу існування рідної мови – питання, яке широко розглядається, обговорюється, і всілякими можливими способами активно вирішується сьогодні в нашій державі.

Варто підкреслити, що ситуація єдиної державної мови не є однорідною на всій території країни. Сприятливі умови для процвітання масового білінгвізму склалися на півдні, заході та в східних регіонах України. Більша частина кількості населення цих регіонів є двомовною.

Мовну ситуацію України можна назвати дещо парадоксальною, оскільки, в конституції зазначена одна державна мова, а насправді населення спілкується двома, які можуть бути абсолютно відсутніми в окремих регіонах самого опонента. Північ та Схід тягочить до російської мови, в той час як захід розмовляє польською. Румунською мовою говорять на півдні України. Тобто, який би регіон ми не взяли, спостерігається двомовність населення по всій території України.

В цілому при написанні плану досліджень соціальної та національної психології доречним було б взяти до уваги порівняльний ступінь піддатливості до асиміляції з домінуючою мовою. Історично склалось так, що не всі повною мірою усвідомлюють актуальність даної проблеми і не розглядають двомовність, як загрозу вторгнення слів однієї мови в іншу. Дослідження причин виникнення двомовності має стояти одним з перших питань, які слід вирішувати, а також, і наслідки такої нестабільної мовної ситуації.

Висвітлюючи проблеми процесів білінгвізму, І. Білодід писав “двомовність на Україні – це той вид білінгвізму, при якому обидві мови, що знаходяться на високому рівні розвитку всіх своїх функціональних стилів, з

однаковою широтою і рівною мірою використовуються народом”.

За даними статистики в Україні 36% населення не розмовляють українською мовою, а якщо ще до них додати тих, хто в побуті розмовляє двома мовами, то ця цифра зростає до 58%.

Цілком вірно буде сказати те, що масова двомовність в Україні є результатом процесу монокультурної асиміляції, яке було зупинене фактом здобуття Україною незалежності в 1991 році. Зрозуміло, що у прикордонних зонах будь-якої країни поширені діалекти, так звані говірки, що є результатом суміші двох мов. Але вони істотно відмінні від нормативної літературної одної чи іншої мови. То ж сміло можна сказати, що то є варіанти однієї мови, а не суміш двох різних, хоча і схожих між собою мов.

Наслідком двомовності також можна вважати втрату особистої національної свідомості. Замість самоутвердження відбувається роздвоєння внутрішнього світогляду особистості. Для мовця на думку Т. Возняка “...повного здобуття старого і входження в нове немає людини надовго, а зазвичай, назавжди залишається в певному “між”. Цей стан далекий від ідеалу і є станом розщепленості” [31].

З іншого боку соціолінгвісти зарубіжних країн довели факт розповсюдження двох мов в одній країні, як негармонійний, і такий, який не можливо збалансувати. Більш того, це призводить до гострих конфліктів в двомовному суспільстві, яких сам соціум не в стані ні розв’язати, ні вирішити шляхом компромісу.

Стрімке поширення двомовності в країні свідчить про наявні ознаки нестійкої рівноваги у суспільстві, і може спричинити перехід на одномовність домінуючої мови, або навіть до поділу держави за ознаками мови. Як приклад можна навести мовну ситуацію Канади, де внаслідок проведеного у Квебеку референдуму, їх мовний конфлікт викликав переляк і в Сполучених Штатах Америки. Намагаючись попередити загрозу відколу франкомовної провінції від Канади представник США закликав: “Дуже небезпечно дозволяти, аби двомовність і надалі поширювалась. Ми повинні наполягати на тому, що англійська є нашою спільною мовою. Це те, що об’єднує нас” [63].

Прикро визнати те, що це все стало наслідком різкого падіння престижу української мови, та до значного звуження сфер її функціонування. Актуальним буде згадати слова Юрія Шевельова: “Тепер можна критикувати брежнєвську концепцію єдиного радянського народу, але не підлягає сумніву, що все робилося для його створення і певною мірою,- глибину якої ще треба об’єктивно виміряти,- його таки створено” [66].

Т. Возняк, представник сучасної гуманітарної еліти, хто торкнувся питання масової незбалансованої мовної ситуації відображеної в контексті повсякденного людського існування: “... ми не можемо не бачити того, що суржикові варіанти стали мовою для мільйонів людей, і ми повинні ставитися до них серйозно, бо судячи з усього, матимемо з ними справу ще дуже довго...” [32].

Можна дійти такого висновку, що двомовність виступає як позитивним, так і негативним явищем. Ситуація двомовності в нашій країні переростає в

проблему, яку потрібно вирішувати, а не загострювати. Тому важливо використовувати іноземні мови там, де доречно, зберігаючи гармонію взаємодії мов, тоді і ситуація двомовності залишиться урівноважена, демографічно й комунікативно збалансованим фактом, а Українська мова - єдиною державною мовою!

Втрата стійкого положення мови в суспільстві, а з нею і почуття національної гідності призведе до зникнення чисельного народу в той час, коли розвиток цих рис, і навіть, маленькому народові, допоможе вберегтися від проникнення чужої мови та загрози поглинання, спрацьовує інстинкт самозбереження, що чинить опір в потрібний момент.

Сучасний етап характеризує Україну, як державу національного типу, де чітко протиставляється титульна українська нація та національні меншини. Державна мова нації конституційно закріплена, про що свідчить її використання в усіх сферах суспільного життя, таких, як освіта, культура, економіка і т.д., де вона є основою комунікативних сфер, і її рівнем є статус офіційної мови спілкування населення України.

Однак зберегти процес впровадження державної української мови в усіх сферах суспільства на сьогодні стає дуже важким завданням. Складно протистояти доведеному факту витіснення однієї мови іншою при білінгвальній ситуації в країні.

Істотно правові погляди країни дають підґрунтя лише для однієї державної мови та належних гарантійних мовних прав для меншин, які проживають на території України. Що є зазначено у чинному законодавстві про мови, в Конституції країни і відповідає Європейським правовим нормам.

Дослідження довело, що питання двомовності стає все більш значущим в сучасній суспільно-політичному житті в країні. Була спроба передбачити наслідки масової двомовності та її загроз українському суспільству. Вказані основні наслідки двомовності в різних сферах суспільства. Розглядаючи відносність практичного використання двомовності в парадигматичному аспекті, дослідження допомагає точно вирішити це гостре питання. Необхідність розгляду введення двомовності як концепції, яка диверсифікує людський розум і веде людство до перспективних напрямків вдосконалення не тільки розмовної мови, але й раціонального мислення зокрема.

Англійська мова стає засобом спілкування в сучасному суспільстві. Основна увага приділяється використанню іноземної мови, як засобу спілкування з зовнішнім світом, але водночас звертається увага на збереження традицій та спілкування рідною мовою.

Також, з огляду на практичне значення, показано важливість збереження рідної мови активною та процвітаючою, викладені переваги розмовної, як іноземної мови, висвітлено роль визначення пріоритетів конкретних впливів двомовної ситуації. Доведено, що білінгвізм містить своєрідні особливості та величезний пріоритет часу, хоча також виявляється домінуючою загрозою. Останнє - підтверджено дослідженням. Аналізуючи двомовну ситуацію в Україні, ми можемо вважати це важливим аспектом сучасного суспільства.

Таким чином, двомовна освіта є інтегративним елементом освітньої

системи як України, так і Великої Британії; відмінності у підходах викликані цілим рядом чинників, одним з яких є позиція суперрозповсюдженості в світі англійської мови та тенденція застосування її як лінгва франка.

Однією з особливостей двомовного навчання є потреба у високому рівні спеціальної підготовки вчителів української мови і вчителів-предметників, які керують процесом двомовного навчання. Співпраця вчителів дає змогу учням досягти успіхів у навчанні. В Україні вирішення цієї проблеми здійснюється завдяки методичній допомозі науковців загальноосвітнім навчальним закладам з навчанням мовами нацменшин, яку надають через інструктивно-методичні наради, виїзні семінари, конференції, майстер-класи, педагогічні читання тощо. Також обов'язковим елементом в реалізації двомовного навчання має стати робота з батьками учнів, громадськими організаціями тощо, спрямована на роз'яснення переваг такої моделі навчання.

На основі положень Конституції про «застосування та вивчення мови національних меншин в навчальному процесі» в Україні існують школи з російською, угорською, румунською (молдавською) та іншими мовами навчання, де викладання предметів, окрім іноземної мови, української мови та літератури, відбувається відповідно російською, угорською та румунською мовами.

Двомовне навчання є досить поширеним у світі, зокрема в Америці, де існує більше десяти видів двомовних програм, вибір яких належить місцевим органам влади штату залежно від потреб регіону. В Україні найбільш розвиненими типами двомовних шкіл є: двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно українською мовою, двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно мовою нацменшини. Головною проблемою обох типів шкіл є те, що учні другої групи, чия мова не є основною мовою навчання, часто погано засвоюють державну мову через низький рівень організації процесу двомовного навчання, який не завжди відповідає засадам багатокультурної освіти. Де-факто практика багатомовного викладання в Україні виробляється переважно в школах малочисельних етнічних груп, вона добре зарекомендувала себе в багатьох країнах світу, зокрема на пострадянському просторі. Для підвищення ефективності двомовного навчання необхідне формування інтеркультурного менталітету, толерантного ставлення до інших культур, сприйнятливості до загальнолюдських цінностей, вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, деструктивного націоналізму тощо. Лише за таких умов майбутнє в Україні може належати демократичній системі рідномовної та багатомовної освіти, яка буде враховувати як загальнодержавні критерії ефективного оволодіння українською мовою, так і історичні, культурні та мовні особливості певних регіонів. Така система буде націлена на консолідацію української нації і задоволення потреб усіх національних груп України.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ В УКРАЇНІ

Специфіка української освіти визначає особливості використання

вивченого досвіду. Оскільки російськомовна меншина є в країні дуже значною і частково має привілеї, зокрема державні російськомовні школи, то прямих аналогій використання досвіду Англії та Уельсу у цьому аспекті небагато.

Тому ми зосередили увагу на польській та угорській меншинах, які перебувають у схожих умовах з Уельсом. На сьогодні існують основні напрями реалізації досвіду Англії та Уельсу білінгвальної шкільної освіти в Україні.

Завдання та принципи білінгвальної освіти мають бути означені у документах, які регламентують діяльність шкіл у регіонах, де масово проживають угорці та поляки.

Удосконалення в галузі білінгвальної освіти України полягає такому:

- державна політика білінгвізму у системі шкільної освіти повинна ґрунтуватися на принципах підготовки громадян, які можуть комфортно проживати та працювати у поліетнічному середовищі;
- білінгвальна освіта в системі шкільної освіти України не повинна контролюватися громадськими, релігійними та іншими організаціями;
- прилучення шкіл до міжнародних організацій білінгвальної освіти та інтеграція системи шкільної освіти України у Європейській простір шкільної освіти;
- автономізація шкіл у запровадженні білінгвальної освіти полягає у необхідності розширення автономії, що передбачає право встановлювати власні навчальні програми, цілі та шляхи реалізації білінгвальної освіти;
- створення умов для реалізації білінгвальної освіти;
- гармонійній взаємодії національної системи освіти, та білінгвальної освіти з метою забезпечення стійкого соціально- економічного розвитку держави;
- підвищенні якості шкільної освіти шляхом інтеграції до неї білінгвальної освіти.

В умовах Англії та Уельсу навчальні плани створені відповідно до вимог білінгвальної освіти з огляду на потреби етнічних меншин. Необхідно проводити інтернаціоналізацію навчального плану поетапно, враховуючи культурні особливості представників тих меншин, які навчаються у певному навчальному закладі. Нами вбачається доцільним удосконалення нормативно - правової бази білінгвальної освіти на державному рівні, вивчення позитивного світового досвіду із проблем білінгвальної освіти шляхом ознайомлення із літературою, Інтернет-джерелами, документальними фільмами з аспектів проблеми тощо.

Нами виділено такі особливості підготовки у білінгвальному освітньому середовищі:

- виховання національної культури й толерантного ставлення до представників інших культур;
- можливості білінгвальної освіти;
- формування базових білінгвальних знань і їхнє переростання у переконання та спосіб поведінки у професійній діяльності;

Білінгвальну освіту пов'язують із підвищенням рівня освіченості й досягненням успіху в білінгвальному середовищі, що дає змогу виокремити

основні функції білігвальної освіти: опанування учнів національної культури; прищеплення позитивного ставлення до культурних відмінностей; прищеплення уявлень про різноманітність культур і їхній взаємозв'язок; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості.

При цьому головною функцією білігвальної освіти є усунення суперечності між системами й нормами виховання та навчання домінуючих націй і етнічних меншин.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Banks, J.A.: Multicultural Education. // In: The International Encyclopedia of Education: Research and Studies/ed.-in-chief: Torsten Husen. led. v.6. M-O. Oxford [u.a.]: Pergamon Pr., 1985, pp. 3340-3442.
2. Chan S.-M. Et al. Primary and secondary education in England and Wales: From 1944 to the present day. 8th Edition. London: UNL. – August 2002. – 46 p
3. Diebold A. Richard. Incipient bilingualism Language // Language. 1961. Vol. 37, № 1 (Jan. – Mar.). P. 97-112.
4. Drake S.M. Meeting Standards through Integrated Curriculum / Susan M. Drake, Rebecca C. Burns. – Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. – 190 p.
5. Ekstrand, L.H.: Multicultural Education.//In: The International Encyclopedia of Education: Research and Studies/ed.-in-chief: Torsten Husen. 2 ed., V.7. Mau-Par. Oxford [u.a.]: Pergamon Pr., 1994. – Pp. 3960-3970.
6. Essinger, H.: Inerkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften. In: Marburger, H. (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankfurt/M: Verlag fur interkultureller Kommunikation, 1991. – 223 s.
7. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. 2008/09. – Brussels: EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. – 670 p.
8. Ferguson C.A. Diglossia // Word. 1959. –№ 15. –P. 325-340
9. Gorski P. Multicultural Education Hightlights [Електронний ресурс] / Multicultural Pavilion. - Режим доступу: <http://www.edchange.org/multicultural/>
10. Nakuta K. Birror of lansuase: The debate on bilinsualism. New York: Basic Books, 1986
11. Multicultural Education: Toward Good Practice. Ed. by Arora R.K. and Duncan C.G. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. – 486 p.
12. Philippou S. The „Problem” of the European Dimension in Education: a Principled Reconstruction of the Greek Cypriot Curriculum / Stavroula Philippou // European Educational Research Journal. – 2005. – Vol. 4, No. 4. – P. 343-367

13. Pierson Ch. The new governance of education: The Conservatives and Education 1988-1997. Oxford Review of Education. 1998. Vol.24. Issue 1. – Pp.131-143.
14. Savvides N. The European Dimension in the National Curriculum for England / Nicola Savvides // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States. Edited by David Phillips and Hubert Ertl. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. – P. 143-160.
15. Education Act 1996
16. Great Britain: Department for Education and Skills. London: TSO, 2007.
17. Halsbury's laws of England 15 (Lord Mac Kay of Clashfern ed., 4th ed. Reissue, 2006.
18. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing / E. Haugen // Language. – 1950. – Vol. 26. – No 2. – P. 210–231.
19. Teaching English as an Additional Language: A Framework for Policy. London: SCAA, 1996.
20. Авронин В.А. Двужычье и школа: проблемы двужычья и многоязычия/ В.А. Авронин. –М.: Наука, 1972.
21. Ахманова, О. С. (1966). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Сов. Энциклопедия. 608.
22. Бертагаев Т.А. Білінгвізм і його різновиди в системі вживання / Т.А. Бертаев//Проблеми двомовності і багатомовності. – М., 1972; Білінгвізм в теорії і практиці/Под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп: Вид-во АМУ, 2004.; Блумфілд Л. Мова// М.: “Прогрес”, 1968.
23. Білодід І.К. Твір О.О. Потебні “Язык и народность” у світлі сучасності) // Білодід І.К. О.О. Потебні і деякі питання сучасної славістики: Тези док. і повід. III Респ. слав. конф. - Х., 1960. – 269 с.
24. Блумфілд Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с
25. Борисенко І. Етапи розвитку курикулуму початкової освіти в сполученому королівстві Великої Британії Та Північної Ірландії (Англія, Уельс) // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 61-63.
26. Булаховський Л.А. Питання двомовності в освітленні О.О. Потебні/ Вибрані праці: у 5 т. - Т. 1: Загальне мовознавство. – К., 1975 – С. 286-289.
27. Вайнрайх У. Одномовність і багатомовність// Нове в лінгвістиці. Вип. 6, М: Прогрес, 1972. – С.25-60.
28. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуена де Куртэнэ, 2000. 264 с.
29. Вільчинський Ю.М. О. Потебні як філософ [Текст]: монографія / Ю.М. Вільчинський. – Львів: вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 1995: – 127с.
30. Вітницький В. Мовам підвладний кожен / В. Вітницький // Дзеркало тяжке [текст]. – 2007. – № 37(66)- 6 жовт.

31. Возняк Т. Відродження івриту та української. Онтологічні підстави та наслідки / Т. Возняк // Сучасність. – 1992. – №8. – С.107-112.
32. Возняк Т. Тексти та переклади / Т. Возняк. – К.; Х.: Фоліо, 1998. – С.345-360.
33. Герд А.С. Введение в этнолингвистику курс лекций и хрестоматия / А.С.Гард. -2-е издд. –СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета. 2005. – 458 с.
34. Гончаренко С У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГКП, 2001. – 30 с.
35. Грожан Ф. “Life with two languages: «An introduction to bilingualism” 1982 р.
36. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. — М., 1985.
37. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / В. фон. Гумбольдт; [пер. с нем.] // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / [общ. ред. Г.В. Рамишвили]. – 1984. – С. 37-298.
38. Дешериев Ю.Д. Тенденции развития языковой жизни человечества и русский язык как один из мировых языков // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. – М., 1979. – С. 248-249.
39. Дмитриев І.Д. Монокультурність як дидактичний принцип/ Г.Д. Дмитриев //Педагогіка. – 2000. –№10. – С.38-46.
40. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
41. Зайцева Н. (2013). Особливості запровадження двомовного навчання в середніх навчальних закладах України з навчанням мовами нацменшин. Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст, Матеріали науково практичного семінару. О.І. Локшина (Ред.). Київ: Педагогічна думка.
42. Каращук Г. Амбівалентність і білінгвізм українсько-польського пограниччя (на прикладі Волині) / Г. Каращук // Державність української мови і мовний досвід світу: матеріали міжнародної конференції? – К., 2000. – С. 23-38.
43. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. педиздат. Мин. просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
44. Коменський А. Я. Великая дидактика. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.
45. Cook, J. V., Newson, M. (2007). *Chomsky's Universal Grammar*. 3rd edition London: Blackwell Publishing.
46. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождения мовного висловлювання. Вид. 3-тє, стереотипне. – М.: КомКніга, 2005.
47. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О.І.Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
48. Lori, S. (1893). “Lectures on Language and Linguistic Method in the School”.
49. Мілютіна, О. (2009). Концептуальні підходи до полікультурної освіти

школярів у розвинутих країнах світу. Порівняльно-педагогічні студії, 1, 38-44.

50. Нікольська Н.В. Функції білінгвальної освіти у суспільстві Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч. 1. – С.137-144.

51. Нікольська Н. Елементи порівняльного аналізу двомовної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії і в Україні // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук. -практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 202 с.

52. Піаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.

53. Першукова Оксана Педагогічна теорія і практика: світовий контекст // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2(12). – 2012.

54. Потебня А.А. Слово и мир [текст]/Александр Афанасьевич Потебня. – М.: Изд-во “Правда”, 1989. –260 с.

55. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. – М.: Прогресс, 1972. 536 с

56. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики. / Фердінан де Сосюр; [пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко]. – К.: Основи, 1998. – 324 с.

57. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие / М. Сигуан, У.Ф. Макки; [Пер. с франц.]. – М.: Педагогика, 1990. – 280 с.

58. Словарь социолингвистических терминов / В.А. Кожемякина, Н.Г. Колесник, Т.Б. Крючкова и др. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

59. Супрун Л.Є. Лекції з мовознавства. – Мінськ, 1971.

60. Тадеєва М.І. Проблема білінгвізму і плюрилінгвізму в мовній освіті європейських країн / М.І.Тадеєва // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб. наук. праць. – Вип.10. Донецьк, 2008. – С.242-249.

61. Труб В. Явище “суржик” як форма просторіччя в ситуації двомовності // Мовознавство. – 2000. – №1. – С. 46-58.

62. Українське слово. –1996. – 4.1.

63. Філософські питання. – 1972. – 160 с.

64. Ханазаров К.Х. Критерии двуязычия и его причины // Проблеми, двуязычие и многоязычие. – М.:1972. – С.119-124.

65. Шерех Ю. Третя сторожа. –К., 1993. С. 13.

66. Щерба Л.В. О понятии языков // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: КомКнига, 2007. –С. 60–74.

67. Ярцева В.М. Развитие национальной литературной английской речи. – М. Наука. 1969. – С.5.

Додаток В

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
 вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000
 тел: (0312) 61-33-21, 42-99-89 факс: (0312) 61-33-96
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070832

16.03.2020 № 946/01-14 На

Довідка

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
 Лотфі Гаруді Г. С. «Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю «011
 Освітні, педагогічні науки»

Даною довідкою підтверджуємо, що результати дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» Лотфі Гаруді Галини Степанівни на тему «Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі» використовуються в навчальному процесі кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету при викладанні навчальних дисциплін «Педагогіка», «Система шкільної освіти в Україні та за рубежом», «Педагогіка та психологія дошкільної освіти».

Вважаємо, що представлені пропозиції, отримані на основі проведеного комплексного дисертаційного дослідження, мають необхідний теоретичний і методологічний рівень, практичну значимість, є надзвичайно актуальними та можуть бути використані для підвищення якісної професійної підготовки та навчання майбутніх учителів, сприятимуть вихованню загальнолюдських і професійних цінностей у культурно-освітньому просторі регіону і країни, зростанню професійної культури, моральних якостей та конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти з відповідної спеціальності.

Проректор



О.Я. Рогач

**Громадська організація
«ПРОСТІ ПИТАННЯ»**
79495, Україна, м. Винники, вул. Руська, 3
<https://pros.home.blog/>

№ 5/03/20 від 11 березня 2020 р.

Довідка

*про участь Лотфі Гаруді Г. С. у розробці теми
НДДКР «Теоретико-методологічне забезпечення
сталого розвитку територіальних громад»
(номер державної реєстрації 0119U102147)*

На підставі опрацювання поданих до розгляду Лотфі Гаруді Г. С. матеріалів дисертаційного дослідження на тему **«РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ»** прийнято рішення щодо включення окремих положень у якості підрозділу Звіту про виконання НДДКР «Теоретико-методологічне забезпечення сталого розвитку територіальних громад» (номер державної реєстрації 0119U102147). До звіту включено матеріали, що стосуються сутності білінгвальної освіти, освітнього аспекту білінгвізму та можливості використання досвіду Англії та Уельсу у цій сфері при забезпеченні сталого розвитку територіальних громад у частині підвищення якості освіти.

Голова Організації,
доктор юридичних наук

Секретар Організації,
кандидат економічних наук



Н. Мельничук

Б.-П.Кошовий

**Громадська організація
«ПРОСТІ ПИТАННЯ»**
79495, Україна, м. Винники, вул. Руська, 3
<https://pros.home.blog/>

№ 4-АІ від 16 березня 2020 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

*результатів дисертаційного дослідження
Лотфі Гаруді Г. С. на тему
«Розвиток білінгвальної шкільної освіти
в Англії та Уельсі»*

Забезпечення якісної освіти визнано однією з ключових Глобальних цілей сталого розвитку. Якісна шкільна освіта, що сприяє приросту людського потенціалу нових поколінь є підґрунтям сталого розвитку держави та місцевих громад. Досягненню якості шкільної освіти, безумовно, сприяє вивчення та імплементація іноземного досвіду, що свідчить про актуальність теми дисертаційного дослідження Лотфі Гаруді Г. С.

Фахівці ГО «Прості питання» дослідили подані для впровадження матеріали і встановили, що дисертація написана на актуальну тему, відповідає потребам науки та педагогічної практики, містить суттєву наукову новизну та комплекс рекомендацій, що у сукупності сприяють розвитку теоретико-методичних засад білінгвальної освіти в Україні. Зважаючи на це, зборами учасників ГО «Прості питання» від 16.03.2020 р. (протокол № 2) одногосно прийнято рішення:

1. Визнати, що результати дисертаційного дослідження Лотфі Гаруді Г. С. можуть використовуватись у діяльності громадських організацій.

2. Використовувати при розробці науково-методичного забезпечення заходів з питань підвищення якості освіти у контексті Глобальної цілі сталого розвитку №4 «Якісна освіта» наукові положення, висновки та рекомендації, сформовані у дисертаційному дослідженні Лотфі Гаруді Г. С.

Голова Організації,
доктор юридичних наук

Секретар Організації,
кандидат економічних наук



Н. Мельничук

Б.-П.Кошовий

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з науково-дослідної роботи
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності, професор



Андрій КУЗИК

«20» березня 2020 року

АКТ

**впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лотфі Гаруді Галини Степанівни на тему «Розвиток білінгвальної
шкільної освіти в Англії та Уельсі», поданої на здобуття наукового
ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 – Освітні, педагогічні науки**

Комісією у складі: голови – начальника кафедри практичної психології та педагогіки, доктора психологічних наук, доцента, полковника служби цивільного захисту Сірко Роксолани Іванівни; членів комісії: професора кафедри практичної психології та педагогіки, доктора педагогічних наук, професора Литвина Андрія Вікторовича, кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника Вдович Світлани Михайлівни, складено цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Лотфі Гаруді Галини Степанівни отримали позитивну оцінку.

У теоретичному дослідженні розглянуто особливості модернізації білінгвальної шкільної освіти та було окреслено можливості використання підходів такого навчання, особливо враховуючи масове проживання на давній території представників меншин.

Розроблене автором науково-методичне видання на тему: «Педагогічний досвід забезпечення білінгвальної шкільної освіти в Англії

та Уельсі» було апробоване та впроваджене у навчальний процес та сприяло розвитку професійної емпатії студентів та викладачів.

Акт про впровадження результатів дослідження затверджено на засіданні кафедри Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, (протокол № 8 від «20» березня 2020 року).

Голова комісії:

Начальник кафедри
практичної психології та педагогіки,
доктор психологічних наук, доцент,
полковника служби цивільного захисту

Роксолана СІРКО

Члени комісії:

доктор педагогічних наук, професор

Андрій ЛИТВИН

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Світлана ВДОВИЧ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

11.03.2020 № 445

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача вищої освіти ступеня доктора філософії
Лотфі Гаруді Галини Степанівни
на тему «**РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА
УЕЛЬСІ**»
зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Впродовж 2018-2019 н.р. в Мукачівському державному університеті проводилася апробація дисертаційного дослідження Лотфі Гаруді Г.С., яке спрямоване на вивчення розвитку білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі

Основною цінністю проведеного Лотфі Гаруді Г.С. дослідження вважаємо інтегративний підхід до двомовного навчання, який дозволив вдосконалити зміст існуючих навчальних дисциплін. Здійснено порівняння та обґрунтування основних ідей та положень досліджуваної Лотфі Гаруді Г.С. проблеми, основних компонентів авторської моделі, змісту навчання, а також формулюванню методичних рекомендацій, які сприяли їх успішній реалізації.

Представлені методичні рекомендації Лотфі Гаруді Г.С. «Педагогічний досвід забезпечення білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі» використовувалися у навчально-виховному процесі педагогічного факультету для студентів спеціальності «Початкова освіта», зокрема при вивченні дисциплін психолого-педагогічного, лінгвістичного та культурологічного спрямування «Методика навчання іноземної мови», «Дидактика», «Історія педагогіки».

Актуальними були результати наукового дослідження дисертанта при проведенні спецкурсу (для студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» ОС «Доктор філософії») та підготовці порівняльно-педагогічних досліджень аспірантів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» і 015 «Професійна освіта» з проблем розвитку іншомовної підготовки в європейських країнах.

Використання у освітньому процесі Мукачівського державного університету розроблених Лотфі Гаруді Г.С. методичних рекомендацій сприяли покращенню підготовки відповідних фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Довідку про впровадження результатів дослідження Лотфі Гаруді Галини Степанівни на тему «Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі» обговорено та затверджено на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (протокол № 8 від 17 лютого 2020 року).

**Перший проректор Мукачівського
державного університету, д-р екон. наук, проф.**



В.В. Гоблик

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:**

1. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики», 16-17 грудня м. Одеса, 2016., очна форма участі. Тема доповіді: «Умови для розвитку дитини в процесі модернізації освіти».

2. IV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика», 23-24 червня м. Ужгород, 2017., заочна форма участі. Тема доповіді: «Білінгвізм в аспекті соціально- мовної взаємодії ».

3. International scientific – practical conference «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanism», 29th Sept. Tbilisi, Georgia 2017., заочна форма участі. Тема доповіді: « мовленнєві особливості білінгвізму».

4. III Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих учених «Гуманітарний та інноваційний ракурс професійної майстерності: пошук молодих учених», 27 жовтня м. Одеса, 2017., заочна форма участі. Тема доповіді: « Педагогічні аспекти мовленнєвої діяльності ».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Таврійські філологічні наукові читання», 26-27 січня м. Київ, 2018., заочна форма участі. Тема доповіді: «Лінгвістичні та методологічні аспекти навчання іноземних мов стосовно мовно-культурних проблем сьогодення».

6. International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities», 23rd Feb., Kaunas, Lithuania 2018., remote participation. Subject: « Neurolinguistic aspects of bilingualism ».

7. Міжнародна наукова конференція «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку», 29-30 березня м. Дніпро, 2019., заочна

форма участі. Тема доповіді: «Білінгвальна шкільна освіта в умовах двомовної освіти Англії та Уельсу».

8. IX Міжнародна науково-практична конференція «Управління в освіті», 4-5 квітня 2019 м. Львів., очна форма участі. Тема доповіді: « Білінгвальна шкільна освіта в Англії та Уельсу: досвід та особливості».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті», 20-21 березня м. Одеса., 2020., очна форма участі. Тема доповіді: «The implementation of modern English and Wales pedagogical teaching experience into Ukrainain educational system ».

10. II Міжнародна наукова конференція «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку », 27-28 березня м. Дніпро, 2020., заочна форма участі. Тема доповіді: «Leading concepts of bilingual school education».

11. Scientific and pedagogical internship «Effective methods of teaching philological sciences in higher education institutions», 20th Jan.,-28th Febr., Baia Mare, Romania., 2020., remote participation. Subject : «Bilingual schools as an effective method of modern educational teaching».

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

12. Щорічна науково-практична конференція «Сучасні тенденції викладання іноземних мов у закладах вищої освіти», 16 травня м. Київ., 2019., очна форма участі. Тема доповіді: «Bilingual school educational innovations in England and Wales».

13. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології», 12-13 грудня м. Харків, 2017., заочна форма участі. Тема доповіді: «Комунікативна компетентність викладача в процесі білінгвального навчання».