

МНОГОЯЗЫЧНОЕ И ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ И ИХ СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

УДК 37.013.74:81' 246.3

ББК 74.6

Автор - Першукова Оксана Алексеевна

Ученая степень - кандидат педагогических наук.

Ученое звание - старший научный сотрудник лаборатории сравнительной педагогики

Института педагогики НАПН Украины.

Аннотация. Цель статьи состоит в анализе работ ведущих специалистов в области многоязычного и двуязычного образования. В работе изучены основные понятия, используемые в рамках этих педагогических явлений. Определены общие и отличительные признаки двуязычного и многоязычного образования. Сделан вывод о том, что *двуязычное* (синоним *билингвальное*) образование является одним из способов формирования многоязычия школьников, составной частью многоязычного образования в странах Европы - сложного и полифункционального педагогического явления.

Ключевые слова: двуязычное образование школьников, многоязычное образование школьников, родной язык, неродной язык, изучение языка как системы, язык как средство изучения неязыковых предметов, языковое большинство, языковое меньшинство, иммерсия, субмерсия.

MULTILINGUAL AND BILINGUAL EDUCATION OF EUROPEAN SCHOOL CHILDREN: THE ANALYSES OF NOTIONS AND THEIR ESSENTIAL CHARACTERISTICS

Resume. The article is aimed on analyzing the works of leading specialists in the field of multilingual and bilingual education. The main notions used in the frames of these pedagogical phenomena are examined. Common and different features of multilingual and bilingual education are identified. It is concluded that bilingual education is one of the methods of school children multilingualism forming, a component of multilingual education in European countries, which is complex and multifunctional pedagogical phenomenon.

Key words: bilingual education of school children, multilingual education of school children, native language, non-native language, learning system of the language, language as a mean of subject matter acquisition, language of majority, language of minority, immersion, submersion.

Возникновение и постоянное возрастание феномена многоязычного образования в обучении европейских школьников вызвало появление научного интереса к этой проблеме, публикации большого количества исследований специалистов различных отраслей педагогических знаний, и отражении основных положений в материалах международных организаций. Предметом нашего внимания является изучение двух основных подходов к формированию многоязычия школьников - двуязычное (билингвальное) и многоязычное образование.

Учитывая, что некоторые авторы (*К.Бейкер, С.Прис-Джонс, Я.Сеноз, Д.Ласагабастер, А.Хюгет*) четко разделяют эти подходы, а другие (*Т.Скутнаб-Кангас, Т.Маккарти, Дж.Каммингс, С. Меу, П. Ориеген, Дж. Люди*) нередко их отождествляют и считают синонимами, в этой работе мы постарались провести анализ особенностей этих подходов, выделить их характерные черты, показать их общности и отличия, и, таким образом, определить их роль в формировании многоязычия. Нами проведен анализ основных работ таких исследователей, как *К. Бейкер (Colin Baker), С. Прис-Джонс (Silvia Prys-Jones), Х. Баетенс Бердсмор (Hugo Baetens Beardsmore), Е. Бакли (Elizabeth Buckley), С. Уолтер (Stephen L. Walter), Я.Сеноз (Jasone Cenoz), Д.Ласагабастер (David Lasagabaster), А.Хюгет (Ángel Huguet), Т. Скутнаб-Кангас (Tove Skutnabb-Kangas), Т. Маккарти (Teresa McCarty), Дж. Каммингс (Jim Cummings), С. Меу (Stephen May), Р. Джонстон (Richard Johnstone), К. Линдхольм-Лери (Katherine Lindholm-Lear), А.-М. де Мея (Ann-Marie de Meja), Х.Вез (José Manuel Vez), Ж. Людбрук (Geraldine Ludbrook), П. О Риеген (Pádraig Ó Riagán) и Дж. Люди (Georges Lüdi).*

Необходимость теоретического осмысления проблем многоязычного образования в зарубежной и отечественной педагогике усиливается в связи с процессами глобализации и интернационализации всех сфер жизни, потребностями культурного диалога и сохранения национальной идентичности, развития толерантности и межкультурного взаимодействия. Вместе с тем, изучаемые языки все чаще применяют не просто как средство коммуникации, но и как инструменты познавательной деятельности школьников, как средство овладения содержанием предметов.

Х. Баетенс Бердсмор одним из первых обратил внимание на проблемы образования с использованием двух и более языков. В опубликованной в 1986 году книге «*Bilingualism: Basic Principles*», и в труде «*European Models of Bilingual education*» изданном в 1993 году, автором вместе с другими учеными были показаны особенности европейских моделей двуязычного образования. Исследователь отличает дву- и многоязычное образование в основном в зависимости от количества использованных в учебном процессе языков. При

этом подчеркивает, что обязательным фактором является использование учениками в процессе обучения хотя бы одного неродного языка как средства овладения содержанием предметов с тем, чтобы таким способ развить их многоязычие [5, с.121-155].

Важным для нас является мнение Дж. Каммингса - авторитетного ученого, известного в области изучения двуязычия и особенностей его формирования в процессе школьного обучения, который в 2003 году определил, что «...термин *двуязычное образование* касается использования в процессе обучения двух и более языков как средств обучения. Языки используются в определенном соотношении на протяжении либо всего срока обучения, либо на каком-то этапе с целью овладения содержанием предметов, а не как изучение языковых систем» [8,с.3].

Т. Скотнаб-Кангас и Т. Маккарти в статье посвященной анализу ключевых терминов билингвального образования, которая опубликованной в авторитетном 10-томном издании «*Encyclopedia of Language and Education*» определяют «дву/многоязычное образование как использование двух или большего количества языков в качестве способов овладения содержанием общеобразовательных предметов» и, следовательно, также отождествляют эти подходы [15, с.4].

С. Мей, в том же издании, в статье посвященной анализу двуязычного и его отдельной формы – иммерсионного образования, отождествляет их и берет за основу классическое определение двуязычного образования как «использование двух языков в учебном процессе для овладения предметным содержанием», сформулированное еще в 1970 году Т.Андерсоном и М.Боером. С. Мей подчеркивает, что факт «наличия в классной комнате двуязычных детей при отсутствии процесса обучения с использованием двух языков для овладением предметным содержанием не является двуязычным образованием» [11,с.19-20]. Исследователь приводит классификацию основных моделей двуязычного образования Р. Фримен (*Rebecca Freeman*), в основу которой положена идеологическая ориентация цели обучения: переходная (*Transitional*), поддерживающая (*Maintenance*) и обогащающая (*Enrichment*) модели [11,с.19-34].

К.Бейкер и С. Прис-Джонс в 1998 г. в энциклопедии посвященной билингвизму определяют, что «характерным признаком двуязычного образования является наличие двух языков как способов обучения, при условии, что любой из этих языков не изучается как предмет, т.е. не ограничивается изучением языка как системы» [2,с.466]. В 2001 г. в монографии посвященной проблемам двуязычия и двуязычного образования К.Бейкер отмечает, что термин «двуязычное образование – простое название сложного и многокомпонентного явления». Автор подчеркивает, что необходимо «различать

образование с использованием двух языков как способов обучения от двуязычного образования детей из семей национальных меньшинств». Уже в пятом, переработанном издании той же монографии, опубликованной в 2011 г., *К. Бейкер* развивает эту мысль и предлагает «различать обучение с использованием двух языков, целью которого является формирование двуязычия школьников, от обучения, в котором принимают участие уже двуязычные школьники, но сохранение их двуязычия не является целью реализации содержания образования» [4,с.207]. Учитывая такое положение, автор предложил типологию из 10 основных форм двуязычного образования, в которой, в зависимости от цели обучения, предлагает различать:

- 3 формы имеющие целью одноязычие учеников как результат обучения;
- 3 слабые двуязычные формы;
- 4 сильных формы, направленные на формирование двуязычия, включая грамотность письма [4, с.207-220].

Работы *К. Бейкера* в этой области заслуживают особого внимания. Автор, опираясь на работы других исследователей, четко различает двуязычное образование и многоязычное образование в европейских школах. Автор упоминает про существование *иммерсионного двуязычного образования* в Канаде (*immersion bilingual education*), как «сильной» или высоко результативной формы двуязычного образования. Речь идет про школьное образование с использованием французского и английского языков как способов обучения канадских детей из англоязычных семей, что было исследовано *Р. Джонстоном*. В США, по мнению *К.Бейкера*, наиболее исследованной «сильной» формой двуязычного образования являются *Dual Language Schools* – двуязычные школы, с анализом работы которых знакомит научную общественность *К. Линдхольм – Лери*. Их особенностью является наличие в классной комнате детей из семей, как языкового большинства, так и языкового меньшинства. Совместное обучение происходит с четкой сменой языков преподавания, как правило, подённо - английский и испанский языки чередуются в процессе обучения как языки преподавания [3, с.131-132]. Еще одной «сильной» формой двуязычного образования является использования в процессе обучения канадского опыта использования языка национального меньшинства («*heritage language bilingual education*») с целью ее ревитализации, т.е. возвращения к жизни. Такая форма двуязычного образования с использованием языка наследия в настоящее время используется и в европейских странах, в частности во Франции. В то же время, в отличие от европейских школ, в американских школах с такой формой обучения, как отмечает *Т. Маккарти*, состав учеников может быть разным – в него входят дети из семей, как национального меньшинства, так и большинства населения. Овладение содержанием предметов в таких европейских школах также имеет

особенности: в начальной школе наиболее часто пользуются языком национального меньшинства с тем, чтобы в старшей школе преимущество отдать языку национального большинства, что исключает полную ассимиляцию учеников с культурой большинства [3, с. 132-136].

Еще одна «сильная» форма двуязычного образования по определению К.Бейкера, а именно обучение в системе европейских школ (*European Schools Movement*), была подробно исследована А.-М. де Мейа. Автор избегает использования термина «многоязычное образование», отмечая при этом, что в основе философии таких элитных школ, которые начали создаваться с 1958 года в основном для обучения детей сотрудников многочисленных организаций межгосударственного объединения – Европейского Союза, лежит в первую очередь достижение учениками высокого уровня многоязычия и многокультурности. Обучение в таких школах происходит с использованием основных языков Европейского Союза как систем и как способов обучения. Исследовательница подчеркивает, что характерным признаком таких школ является создание условий для обучения в начальной школе на *родном* языке (*L1*) каждому ученику. Тем не менее, в случаях, когда родной язык является малоиспользуемым, родители обычно делают выбор в пользу официального языка их страны – члена Европейского Сообщества. Многоязычный подход в обучении позволяет достигнуть сбалансированного многоязычия учеников благодаря программе обогащения - *Additive program*. А.-М. де Мейа считает, что особенностью Европейских школ является постепенный переход от родного языка ребенка (*L1*) до использования первого иностранного языка (*L II*) как средства обучения, который вводится постепенно, и в средней школе используется параллельно с родным языком. При изучении иностранных языков (а их может быть до трех) особое внимание уделяется овладению грамматической структуры языков, что является основой успешного формирования многоязычия [12, с.222-226].

А.-М. де Мейа объясняет также сущность термина «элитное двуязычное образование» (*elite bilingual education*). В отличие от элитных школ, каковыми являются Европейские школы, такое образование является способом овладения знаниями с использованием двух языков как способов обучения. При этом всегда иммерсионный (или неродной для учеников язык) имеет высокий международный статус. Так, в Швеции для поступления в шведско-английскую школу требованиями предусмотрена успешная сдача теста на знание шведского языка, который является языком большинства населения в стране. Как отмечает автор, дети мигрантов часто не имеют достаточного уровня компетенции в шведском языке и поэтому их шансы на поступление мизерные. Основные преимущества имеют шведско говорящие дети из семей среднего класса, которым такое образование открывает широкие перспективы для успешного трудоустройства [12, с.218-220].

Анализируя работу двуязычных шведско-финских школ в Финляндии А.-М. де Мейа также не использует термин «многоязычное образование» хотя и отмечает, что кроме «двуязычной образовательной методологии» (*bilingual educational methodology*) происходит изучение двух иностранных языков – английского и французского [12,с. 209-216]. «Двуязычная образовательная методология», как отмечает автор, предусматривает использование *иммерсии* или смешанного использования шведского и финского языков как способов обучения в школе. Эти языки имеют высокий уровень престижа в Финляндии и в Швеции, но их значение в европейском контексте невелико, что позволяет автору называть их «*internationally minor languages*», т.е. мало значимыми языками для международного общения. Поэтому в двуязычных школах Финляндии с целью развития многоязычия у учеников обязательно изучают английский и французский, которые, по определению А.-М. де Мейа, называются «*internationally major languages*» - значимые международные языки [12,с. 217]. Поэтому такое обучение можно называть многоязычным.

Во многих странах Европы и Америки наиболее активно развивается Интегрированное обучение языка и содержания (*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*) – направление, выделенное К.Бейкером как «сильная форма». Как отмечает Ж. Людбрук, это «особенный подход к изучению языка, имеющий четыре основных варианта» [10]. Для нас важным является ее мысль, что термин «двуязычное образование» в европейских школах в настоящее время целесообразно изменить на «многоязычное образование», поскольку обучение школьников не ограничивается овладением только двух языков, этот языковый репертуар обычно значительно богаче.

В связи с этим Е. Бакли (*Elizabeth Buckley*) отмечает, термин «двуязычное образование» предусматривает обязательное использование в учебном процессе неродного для детей языка (*L2*) как способа обучения какой-либо части предметов на этом языке. И если обучение ограничено только изучением системы этого языка – такое обучение нельзя считать двуязычным [6, с.9].

П. О Риеген и Дж. Люди в совместной работе определяют современное двуязычное образование как использование в школьной практике образовательных программ, которые включают изучение определенного количества неязыковых предметов с использованием комбинации языков (*L1+ L2*, и/ или *L3*). Именно такими способами в соответствии с принципами обозначенными Советом Европы у школьников происходит развитие аддитивного двуязычия (*additive bilingualism*) и обогащения культуры личности. Ученые отмечают, что «...европейский подход к двуязычному обучению обозначает *иммерсию* и исключает *субмерсию*, так как целью последней является ассимиляция учеников в новом языке и культуре, а также запрещение использования ими своего родного языка как способа

обучения» [13,с.10]. Из этого мы видим, что П. О Риеген и Дж. Люди не исключают использования третьего языка учениками (L3) в процессе обучения, но и не называют такое образование многоязычным, и, следовательно, отождествляют эти два понятия.

Д.Ласагабастер и *А.Хюгет* четко различают двуязычное и многоязычное образование не только по количеству задействованных в процессе обучения языков, но и по их «качественному» составу, имея во внимании лингвистическую дистанцию (*Language distance*) – родственность или отдаленность изучаемых языков. Авторы обозначают двуязычное образование как «начало обучения языком меньшинства к которой впоследствии присоединяется обучение языком большинства, а с овладением иностранного языка (как правило одного из интернациональных) обучение европейских школьников превращается в многоязычное образование» [9, с.1-7].

Российский исследователь А. Ширин дает определение двуязычного образования следующим образом – «билингвальное (синоним – двуязычное) образование это процесс целенаправленной педагогично-организованной социализации индивида, который осуществляется в условиях природного или искусственного двуязычия, ...альтернативный путь усвоения предметного содержания специальных дисциплин способами родного и иностранного языков» [1,с.69]. Ученый различает двуязычное и многоязычное образование, поскольку уже в двуязычном образовании подчеркивает использование именно двух языков как способов овладения содержанием предметов.

Я. Сеноз в своем исследовании также четко различает дву- и многоязычное образование. В частности, она подчеркивает, что «форм многоязычного образования значительно больше, чем двуязычного и не только большее количество задействованных языков являются этому причиной. Если в процессе обучения изучают больше двух языков, то использование их всех как способов обучения является проблематичным - как правило, достаточно двух» [7, с.23]. Когда в процессе обучения используются два языка как способы обучения – речь идет о двуязычном образовании, а с момента присоединения третьего языка, даже в случае его изучения как системы, обучение становится многоязычным. Не отрицая знака равенства между двуязычным и многоязычным образованием, Я. Сеноз считает, что определяющим целью, которая состоит «в достижении многоязычия школьников как способности компетентно пользоваться несколькими языками, в том числе и в письме, а не только в использовании всех языков как способов обучения» [там же]. Кроме того исследовательница указывает, что одним из существенных факторов является количество времени обучения посвященного как изучению содержания предметов с использованием неродного языка, так и овладению иностранного языка как системы. Процентное

соотношение этого количества (X) к общему количеству часов обучения (Y) является величиной, которая свидетельствует о «степени многоязычия» многоязычного образования. По мнению Я. Сенос изменения в многочисленных вариантах многоязычного образования, которые ныне существуют, в частности в Испании, происходят постоянно под влиянием многих социокультурных факторов, и связаны с современным развитием общества. Автор предложила к использованию новый термин, который положительно приняло научное общество - «*The Continua of Multilingual education*», где *Continua* – совокупность влиятельных факторов и вариантов использования в их непрерывном развитии и взаимодействии [4, с.23; перевод автора]. Я. Сенос выполнила едва ли не самый тщательный анализ многоязычного образования на основе исследования ситуации в Басконии (Стране Басков), в котором она использовала лингвистическое, образовательное и социолингвистическое измерения [7, с.31-56].

Тем не менее, понятия «двуязычное образование» и «многоязычное образование» используются достаточно произвольно различными авторами, поскольку недостаточно определены. Так, известный ученый в области двуязычного образования работами в сфере психолингвистического и социолингвистического направления *С.Уолтер* полагает, что эти термины часто используются неоднозначно, и, давая их пояснения, предлагает использовать еще один термин – «*mother tongue education*» (*образование на языке матери*), что обозначает получение образования на родном, первом для ученика языке. По определению С. Уолтера такое образование предусматривает «обучение лингвистически гомогенного сообщества учеников с использованием родного для учеников языка под руководством учителя, который свободно пользуется этим языком и использует соответствующие учебные материалы. Такое образование – обычное явление в большинстве западноевропейских стран». Термины же «двуязычное образование» и «многоязычное образование» по мнению С. Уолтера являются синонимами. При этом ученый замечает, что двуязычное образование – учебный процесс с использованием двух языков как способов обучения, и один из языков является родным для школьника («*mother tongue education*»), а другой – официальный или национальный язык в стране, где происходит обучение, при этом этот язык используется более широко для коммуникации, чем родной для ученика язык. Поэтому практически всегда на продвинутом уровне (*advanced level*) такого образования чаще используется второй, а не первый для ученика язык. С. Уолтер подчеркивает, что многоязычное образование включает использование в учебном процессе трех и более языков, при этом обучение школьников на родном для них языке в начальной школе является нормой и гарантией успешного формирования многоязычия в будущем [16, с.4].

Приемлемое на наш взгляд соотношение значений терминов «многоязычное образование», «двуязычное образование», «образование на родном языке или на языке матери» предоставляет *X. Vez (José Manuel Vez)*:

1) образование на языке матери обозначает наличие лингвистически гомогенного сообщества, в котором функционирует один язык, и процесс обучения происходит исключительно на этом языке как способе обучения;

2) двуязычное или билингвальное образования – учебный процесс, в котором школьник получает инструкции не менее, чем на двух языках один из которых является родным для всех (или большей части учеников в классе) а другой используется для более широкой коммуникации, как правило, в качестве официального или национального языка страны;

3) термин «многоязычное образование» длительное время использовался как синоним «двуязычного образования». При этом за основное отличие принималось лишь количество задействованных в обучении языков (два, три и больше), один из которых был обязательно родным [14].

Таким образом, в результате анализа мы приходим к выводу, что *многоязычное образование* является сложным и полифункциональным явлением, а *двуязычное* (синоним *билингвальное*) образование является одним из способов формирования многоязычия, составной частью многоязычного образования. Двуязычное образование имеет определенные особенности и предусматривает не просто изучение школьниками двух языков как систем, а их использование в учебном процессе как инструментов овладения содержанием предметов. Фактически, *многоязычное образование* предусматривает освоение трех и более языков как систем и формирование у школьников способности использовать их в реальной жизни, включая письменную грамотность, без четко обозначенных требований использования их как способов овладения содержанием предметов, но и не исключает такую возможность. Определяющим для многоязычного образования является цель достижения многоязычия как способности компетентно пользоваться языками, в то время как для двуязычного образования важным является использование двух языков в определенном соотношении в качестве способов обучения.

И хотя эти подходы предусматривают несколько разные пути, цель обучения у них является общей, а именно – формирование многоязычия у школьников как способности компетентно пользоваться несколькими языками в жизни.

Список использованных источников:

1. *Ширин, А.Г.* Биллингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике [Текст]: Дисс. на соискание ученой степени доктора наук. Специальность 13.00.01./Александр Глебович Ширин. - Великий Новгород, 2007. -347с.
2. *Baker, C., Prys-Johnes S.* Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual education Multilingual Matters Limited, Clevedon, GBR, 1998.- 761p.
3. *Baker, C.* Becoming bilingual through bilingual education./ Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Auer, Peter and Li, Wey (editors).- Berlin, New York (Mouton de Gruyter), 2007.- (pp.131-154).
4. *Baker, C.* Foundations of Bilingual education and Bilingualism, Multilingual Matters, Printed in USA.- Copyright 2011.- (v-xii) 498p.
5. *Baetens Beardsmore, H.* European Models of Bilingual education/ Hugo Baetens Beardsmore and the authors of individual chapters.- Multilingual Matters, Copyright © 1993.- 211p.
6. *Buckley, E.*The Development of Bilingual Education in Berlin’s Primary Schools School of International Training, ISP Collection .- Paper 366. - 2006.
http://digitalcollection.edu/isp_collection/366
7. *Cenoz, J.*Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective Multilingual Matters Copyright 2009.- 288p.
8. *Cummings, J.* Language education. World Year book of education 2003. Edited by Jill Bourne and Euan Reid, Tailor & Francis e-Library, 2005.- 320p.
9. *Lasagabaster, D., Huguet A.* A Transitional Study in European Bilingual Contexts. *Devid Lasagabaster (editor)* Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language use and Attitude. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2006.- 251p. (p. 1-7)
10. *Ludbrook, G.* CLIL; The potential of Multilingual education *Ludbrook, Geraldine* [Текст]Режим доступу: <http://www.dosalgarves.com/revistas/N17/3rev17.pdf>
11. *May, S.* Bilingual/Immersion education: What the research tells us. In /Encyclopedia of Language and education editors J.Cummins and N. Hornberger ©Springer Science + Business Media LLC. - 2nd .-2008. Volume 5: Bilingual education, pp. 19-34 (pp. 1689-1704).
12. *de Mejia, A.-M.* Bilingual Education and Bilingualism: Power, Prestige and Bilingualism. Multilingual Matters Limited, 2002. - 496p.
13. *Ó Riagán, P., Lüdi, G.* Bilingual education: Some policy Issues /Pádraig Ó Riagán, Georges Lüdi. - Council of Europe Language Policy Division DG IV – Directorate of School, Out of school and Higher education. - Strasbourg: Council of Europe, 2003.- 34p.
14. *Vez, J.* Multilingual education in European Policy Developments// Porta Linguarium 12, 2009. – pp.7-24.

15. *Skutnabb - Kangas T. , McCarty T.* Key Concepts in Bilingual education: Ideological, Historical, Epistemological and Empirical Foundations/ Encyclopedia of Language and education editors J.Cummins and N. Hornberger . ©Springer Science + Business Media LLC.- 2nd .-2008. Volume 5: Bilingual education, p 3-17.(1674-1689).
16. *Walter S.* Explaining Multilingual Education: Information on Some Tough Questions.
<http://www.und.edu/dept/linguistics/wp/2000Walter.PDF>