

УДК 37.013.74:81' 246.3 ББК 74.6

Першукова Оксана Алексеевна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, докторант, Институт педагогики НАПН Украины, 04053, г. Киев, ул. Артема 52-Д, Украина
E-mail: pershoksy@mail.ru

**ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА В РАЗВИТИИ
МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СТРАНАХ
ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

О.А.Першукова (Киев)

Автор даёт характеристику развитию многоязычного образования школьников в странах Западной Европы как педагогическому явлению в дискурсе информационной цивилизации, акцентируя внимание на основных чертах феномена с точки зрения философии постмодернизма.

Ключевые слова: многоязычное образование, характерные черты постмодернизма, эпоха постмодерна в образовании, модернизм, многоязычие, плюрилингвизм.

**POSTMODERN IDEAS REFLECTION IN MULTILINGUAL
EDUCATION OF SCHOOL CHILDREN DEVELOPMENT IN WESTERN
EUROPEAN COUNTRIES**

O.A.Pershukova (Kiev)

The author gives a description of multilingual education of school children development in the Western European countries in the discourse of informational civilization, making an accent on characteristic features of this phenomenon from post modernistic philosophy point of view.

Key words: multilingual education, the characteristics of postmodernism, postmodern era in education, modernism, multilingualism, plurilingualism.

Происходящий в наше время духовный поворот самосознания у представителей западной цивилизации, который выражается, в первую очередь, в особенном умонастроении культуры [1], но также имеет отражение в политике, экономике и образовании, порожден отставанием морально-духовного развития человечества от научно-технического прогресса. Этот процесс получил название «эпоха постмодерна» [2].

Возникновение постмодернизма как нового эстетического течения в культуре экономически развитых стран в 60-70-е гг. XX века тесно связано с важными историческими событиями: развитием новых электронных технологий и переходом к постиндустриальному (информационному) обществу. Эстетическая позиция постмодерна отказывается от жестокости и замкнутости концептуальных построений рационализма и логоцентризма, которые уже с эпохи Возрождения лежали в основе европейского мира.

С философской точки зрения [Ж.-Ф. Лиотар (фр. *Jean-François Lyotard*), Ж. Бодрийар (фр. *Jean Baudrillard*), У. Еко (итал. *Umberto Eco*), Ж. Делез (фр. *Gilles Deleuze*) и Р. Рорти (англ. *Richard McKay Rorty*)] постмодернизм выступает как многообразная духовная тенденция, имеющая корни во французском постструктурализме и американском деконструктивизме. При этом постмодернизм не является последователем или наследником модернизма, а манифестирует себя как эмансипатор сознания цивилизации от идеалов и идолов ушедшей эпохи.

Наиболее значимое философское отличие постмодернизма — переход от классического антропоцентрического гуманизма к современному универсально-экологическому гуманизму, измерения которого охватывают все существующее: человека, природу, Вселенную. В центре внимания находятся такие проявления как: эклетизм, инаковость, гетерогенность, распад целостного взгляда на мир, девальвация традиционных классических ценностей, отказ от универсальных законов и стандартов [4, с.544; 6, с.522]; а признаками постмодерна являются: плюрализм мыслей, отрицание этно- и европоцентризма, утверждение многообразия культур и признание равноценности всех граней творческого потенциала человечества.

Постмодернизм в образовании — это радикальная ревизия и переосмысление тех основ, на которые опиралась европейская культура эпохи Модерна. Образование стран Западной Европы все больше приобретает новые черты: междисциплинарность, интерактивность, инклюзивность, открытость и мультикультурализм [9].

Одним из атрибутов постмодерна является многоязычное образование, сложный педагогический феномен, в составе которого многочисленные компоненты, а среди характерных черт — многоаспектность и полифункциональность. Это действенный способ формирования индивидуального многоязычия школьников, постоянного повышения уровня их языковой компетентности в нескольких языках, осознания ими социокультурной ценности любого из языков, потребности сохранения всего лингвистического многообразия и культурного наследия, — вот далеко не полный список основных функций этого педагогического явления. Все это лежит в основе культурного диалога и взаимопонимания между представителями различных народов и культур [15]. Для многоязычного образования характерен комплексный подход, подразумевающий в первую очередь необходимость владения родным языком как основы мышления. Это позволяет постепенно углублять и осмысливать суть языковых явлений, понимать их закономерности и внутренние связи, осознавать существование разных систем понятий, через которые можно воспринимать действительность, и овладевать различными способами оформления мыслей.

Сбережение европейского многоязычия и развитие многоязычного образования в странах Европы — комплекс очень непростых лингвистических, социальных, философских, политических, психологических и культурных проблем, которые рассматриваются учеными с разных сторон и позиций, и число этих ученых велико. Среди них европейские исследователи: М.-А. Акинси (*M.-A. Akinci*), Х. Баетенс Бердсмор (*H. Baetens Beardsmore*), М.Бертоз-Про (*M. Berthoz-Proux*), К. Бейкер (*C. Baker*) Б.Буш (*B. Busch*), Д.Марш (*Devid Marsh*), С. Прис-Джонс (*S. Prys-Jones*), Я.Сенос (*J. Senoz*), Т. Скутнаб-Кангас (*T. Skutnabb-Kangas*), Дж. Камминс (*J. Cummins*), М.Канделье (*M. Candelier*), Дж. Коста (*J. Costa*), П.Ламберт (*P. Lambert*), Д.Ласагабастер (*D. Lasagabaster*), Ж. Люди (*G. Lüdi*), Н.Меш (*Nando Mäscher*), Л.Оукс (*L. Oakes*), Ж. де Рюитер (*J. de Ruiter*), К.Хело (*C. Hélot*), А. Янг (*A. Young*); российские: М. Певзнер, А. Ширин, Н. Барышников, Е.Куралесина, Н. Евдокимова,

А. Щепилова; украинские: Л. Товчигречка, Т. Боднарчук, М. Тадеева, Н. Зайцева, Н. Никольская.

В европейском образовании 80-90-х годов XX ст. школьная аудитория стала многонациональной, что и вызвало жизненную необходимость изменения содержания языкового обучения в направлении ориентированности на общение. Мультикультурализм, как интеллектуальное движение и стратегия в культурной и образовательной политике развитых стран Западной Европы, предполагает уважение к культуре национальных меньшинств [3], что проявляется в поддержке и развитии многоязычного образования во многих странах, таких как в Австрии, Испании, Германии, Великобритании, Люксембурге и Бельгии.

Следует подчеркнуть, что до 40-х годов (довоенное время) невозможно было даже предположить, что у европейских школьников может возникнуть необходимость увеличения количества изучаемых языков, и тем более возможность их использования как способов обучения предметного содержания. Длительное время в европейской истории национальные языки ассоциировались с конфликтными идеями, вследствие чего лингвистический национализм некоторых западноевропейских стран превратился в так называемое ядро политической идеологии, которое оказывало непримиримое сопротивление всяким иноязычным влияниям (в том числе и со стороны языковых меньшинств). Так, языковая политика Германии, Италии, Испании в период тоталитарных режимов XX века была направлена на поддержку одного основного языка, что рассматривалось как действенный способ консолидации нации и власти в стране. Идеология национализма предусматривала одноязычие в национальных границах, быть членом двух языковых сообществ было не только подозрительным, но и недопустимым. Школьное образование за редким исключением элитарного образования в основном было одноязычным. Как метко заметили П. Ориган и Дж. Люди: «...определение языка обучения является универсальным элементом всей стратегии языковой политики какой-либо страны» [16, с.17], и поэтому школьное образование

стран-наций рассматривалось как основной инструмент развития и поддержки желаемого одноязычия.

Однако послевоенные нужды европейского сообщества требовали существенных изменений. Победа над фашизмом и запрет национализма как идеологической платформы стали предпосылками развития многоязычного образования. Для начала этого процесса необходимы были могучие движущие силы. Известный исследователь проблем многоязычного образования Д.Марш, по этому поводу отмечает: «...смена языка обучения или переход к использованию дополнительного языка как способа изучения содержания предметов происходит не просто так, а является результатом значительных социальных, политических и экономических действий» [15].

Несмотря на то, что становление постмодерна как периода европейской истории принято связывать с развитием новых электронных технологий и началом перехода от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу, следует подчеркнуть, что уже начиная с 50-х рост мобильности населения и последующие интеграционные процессы в Европе вызвали настоятельную потребность создания новой формы обучения европейским языкам. Идея открытия первой школы для детей сотрудников разных национальностей возникла в Люксембурге уже в 1953 году и принадлежала руководству «Европейского союза угля и стали». Именно тогда были заложены основы многоязычного образования в известных ныне «Европейских школах». Создание куррикулума, определение уровней обучаемости учеников и системы оценивания, выработка критериев подбора учителей и особенностей инспектирования, решение этих и многих других, ранее не возникавших вопросов устройства новой школы для детей персонала наднациональных учреждений, — все это потребовало совместных усилий министерств образования шести европейских стран. Имея в основе постмодернистские идеи плюрализма мышления, отрицание этно- и европоцентризма, утверждение равенства и многообразия культур, в апреле 1957 г. первая школа в пригороде Люксембурга была открыта. Эксперимент по

созданию школы нового типа оказался настолько успешным, что вскоре перерос в крупный общественный проект, который до настоящего времени финансируется Европейским Сообществом [17].

Предвестниками многоязычного образования в Европе стали также двуязычные грамматические школы в Германии на границе с Францией. Исследователь Н.Меш отмечает, что двуязычное образование в грамматических школах (*Gymnasium*) в регионе Северный Рейн — Вестфалия, начатое в 60-е годы, было свидетельством проявления послевоенного духа примирения в приграничных с Францией районах. Под лозунгом «Общественность нуждается в партнерстве» такое образование получило название «Школы для Европы». Обучение, в основе которого лежали принципы *отрицания этноцентризма и поисков путей диалога и братства*, предусматривало 9-летний курс обучения английскому языку как иностранному; с 5-го класса начиналось изучение французского языка с тем, чтобы с 7-го класса на французском языке изучать содержания трех предметов — географии, истории и обществознания (*Civics*). Вскоре палитра двуязычных секций обучения стала шире: были открыты немецко-испанские, немецко-итальянские, немецко-русские и немецко-голландские секции [7]. В дальнейшем опыт партнерских школ был творчески переосмыслен и положен в основу дидактики многоязычия, которая успешно развивается в современных немецких школах.

Другая черта эпохи постмодернизма, а именно — *пересмотр когда-то установленных законов и стандартов*, — получила выражение в изменении взглядов ученых на формирование многоязычия в детском возрасте [5]. На протяжении длительного времени ученые, среди которых известные лингвисты и психологи: С. Лори (*Simon Summersville Laurie*), Д. Саер (*David John Saer*), Ф. Гудинаф (*Florence Goodenough*), высказывали крайне негативное отношение к этому педагогическому явлению. В те времена общепринятой была мысль о том, что многоязычие наносит значительный вред интеллектуальному и психическому развитию детей [11; 14]. И поэтому к детям, которые росли в

окружении двух и более языков, относились как к проблемным, называя *incompetent speakers of each of their languages* (плохо говорящие на всех им известных языках), *language handicap children* (дети с дефектами языкового развития) [11; 14,с.17]. Настоящим переворотом во взглядах на эту проблему стала опубликованная в 1962 году работа психологов Е.Перл и В.Ламберта (*Elizabeth Perl and Wallace Lambert*): “*The Relation of Bilingualism to Intelligence*” [11]. Ученые на основании экспериментов доказали и продемонстрировали когнитивные и социокультурные преимущества присутствия в жизни ребенка двух и более языков. Это послужило импульсом для *пересмотра и ревизии* работ многих исследователей и привело к росту количества приверженцев позитивного отношения к многоязычию [5].

Среди научных работ, посвященных пониманию феномена многоязычия, следует выделить исследования Ф.Гросжена (*François Grosjean*), и, особенно, его «*Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*», которая была опубликована в 1982 году. Если раньше многочисленные исследователи отождествляли проблему многоязычия с изучением негативных последствий контактирования нескольких языков (*negative effects of the contact between languages*), и, особенно подчеркивали необходимость исключения из процесса обучения родного языка, Ф.Гросжен объяснил ошибочность отношения к билингвам как к «монолингвам с дефицитом языковых знаний, умений и навыков». Ученый предложил новый подход — *Bilingual view of Bilingualism*, в котором сравнивал двуязычную личность со спортсменом, успешным в двух видах спорта [11, с.94].

Идеи Ф.Гросжена развил В.Кук (*Vivian Cook*) в работе «*Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*», которая была издана в 1988 году. Автор предложил использовать *холистический* подход к изучению многоязычия и ввел понятие *мультикомпетентности*, как уникальной формы языковой способности личности, которая не обязательно совпадает с языковой компетентностью двух монолингвов в разных языках [13,с.362]. Под термином *мультикомпетентность* В.Кук понимает способность одной личности

использовать больше чем один язык (*knowledge of more than one language in the same mind*), и это совпадает с современным пониманием термина *многоязычная коммуникативная компетентность*. В.Кук также показал, что такой вид компетентности не является простой суммой компетентностей в различных языках, а по принципу самоорганизации представляет собой сложную систему, которая постоянно изменяется под влиянием многих факторов, получает новые знания и умения, неприсущие одноязычию. Кроме того, В.Кук, как и Ф.Гросжен, высказывает мысли про то, что мозг монолингва отличается от мозга человека, владеющего дополнительно еще одним или двумя языками. Поэтому ученый предложил считать нормальным наличие неодинаковых уровней компетентности в чтении, письме, говорении и т.д., так как уровни их активации могут быть разными. При этом уровень когнитивного развития многоязычной личности значительно выше, кругозор — шире, опыт общения — богаче [12, с.94].

Для постмодерна характерно наличие и других проявлений: *эkleктизма, гибридности и гетерогенности*. Они проявляются как в сущности цели обучения (многоязычной компетентности), так и в индивидуальном подходе к обучению — расширению языкового репертуара каждой личности за счет увеличения количества языков, которые эта личность может использовать в жизни. Таких языков может быть достаточно много: первый (родной) язык человека; официальный или государственный язык страны проживания, который является основным языком обучения в школе; иностранные языки; языки национальных меньшинств; региональные языки и языки (им)мигрантов. Эти языки могут совпадать, но могут и отличаться. Например, родной язык школьника может совпадать с государственным языком, но может иметь статус языка национального (регионального) меньшинства. Конечная цель такого образования — овладение европейцами различными языками, как широко употребляемыми и обще изучаемыми, так и теми, которые используются достаточно редко (*lesser used languages*). Тем самым подчеркивается ценность языкового репертуара для каждой личности [9, с. 17-36], а так же реализуется

стремление сохранить для потомков культурно-языковое богатство Европейского континента.

Процесс развития теоретических основ многоязычного образования во многом опирался на традиции изучения иностранных языков, но при этом многие известные ранее истины подвергались сомнениям и ревизии на основе опытных исследований. Проведенная многими учеными исследовательская работа позволила кардинально изменить взгляды на роль родного языка в процессе овладения одним или несколькими иностранными. В 1990г. под общей редакцией Б.Харли, П.Аллена, Д.Кумминса и М.Свейн (*B.Harley P.Allen, J.Cummins, M.Swain*) вышла книга «*The Development of Second Language Proficiency*», в которой были существенно пересмотрены процессы и стандарты обучения, установленные ранее сторонниками прямых методов. С тех пор роль родного языка стала рассматриваться позитивно: родной язык — основа для аналогии, а принцип сравнения языков — эффективный способ устранения отрицательного влияния интерференции. В процессе исследований была рассмотрена сущность понятия «*компетентность личности, которая владеет больше чем одним языком*» и, тем самым, был осуществлен переход от одноязычия к многоязычию участников учебного процесса [13].

В это же время усилился интерес исследователей к особенностям освоения третьего языка, а именно — к возможностям лексического трансфера (*lexical transfer phenomena*) со второго языка в третий. Это явление в многоязычном образовании означает перенос информации между известным языком (или языками) и новым, который изучается. Этот процесс особо эффективен при условии, что знакомый и новый язык принадлежат к одной языковой семье. Он происходит следующим образом: родной язык выступает в роли «матрицы, на которую накладываются новые структуры», известный иностранный язык становится «мостом для переноса значения», и конечным результатом становится выявление подобных и отличительных особенностей в новом и известных языках [14, с.24].

К началу 90-х годов полученные исследователями выводы оказали существенное влияние на всю отрасль языкового образования в странах Европы, они легли в основу создания теоретической базы многоязычного образования, а именно:

1) Была снята межъязыковая изоляция — характерная черта процесса изучения языков в течении длительного периода, ей на смену пришло сравнительно - контрастивное изучение нескольких языков с опорой на знания, полученные в родном языке; в процессе обучения предусмотрена возможность переноса знаний и умений с одного языка в другой;

2) изменилась цель изучения неродного языка - достижения уровня носителя языка перестало быть целью обучения, появилась возможность достижения частичной компетенции в зависимости от потребностей;

3) стало признанным положение о том, что социально-культурное значение изучаемого языка является важным фактором успешной учебы;

4) носителя языка перестали рассматривать как лучшего учителя;

5) запрет для учеников использовать родной язык на уроке, был окончательно снят [5].

Существенные изменения в процессе языкового образования в странах Европы в конце XX столетия отмечают многие ученые, среди них известный исследователь М. Канделье (*Candelier Michel*). Он подчеркивает, что снятие межъязыковой изоляции в обучении языкам стало предпосылкой использования, в рамках которого ученики в процессе обучения стали использовать сразу несколько языков как средства изучения предметного содержания. В современном европейском языковом образовании существует три основных типа *плюралистического подхода*, которые объединяет общая цель — формирование многоязычной компетентности европейцев:

1) интегрированное обучение и преподавание языков (*Integrated teaching and learning of the languages taught*): подход обозначает установление связей между изучаемыми в рамках школьного образования языками и

культурами с целью создания благоприятных условий для дальнейшего изучения других языков;

- 2) установление связей и взаимных включений между языками (*Inter-comprehension between languages*): подход предусматривает параллельную работу с несколькими родственными языками. При этом родной язык ученика или язык обучения не обязательно могут быть задействованными в процессе обучения, — идея состоит в увеличении количества родственных языков, среди которых возникают связи на основе существующих подобных элементов и явлений, и, таким способом развивается способность понимать текст на незнакомом языке. Этот тип наиболее часто используется в образовании взрослых, а также лежит в основе проекта '*Eurocomprehension*';
- 3) «пробуждение к языкам» (*Awakening to languages*): подход, предусматривающий подготовку к изучению языков в виде части дошкольного или начального образования. Целью является как формирование позитивного восприятия культурных отличий наций и существующего языкового разнообразия Европы, так и пробуждение заинтересованности и открытости учеников к языкам и культурам, а также развитие уверенности в собственных языковых способностях [8: 9, с.17-18; 10].

Язык в наше время играет роль объединяющего фактора наряду с другими национальными ценностями, в частности, такими как историческое наследие или религиозные артефакты. Развитие информационного сообщества приводит к повышению уровня потребностей европейцев — во время поездок по служебным делам или на отдыхе, а нередко и по месту постоянного проживания все чаще возникает необходимость быть способным общаться на нескольких языках. Поэтому многоязычие в Европе получило законодательный статус. В Концепции языкового образования, главные положения которой изложены в сборнике «Общеввропейские рекомендации

языкового образования», сформулирована цель и задания языковой политики Совета Европы в области образования:

- сберегать и защищать языковое наследство, преобразовать языковое разнообразие из помехи в общении в источник взаимного обогащения и понимания;
- общение и взаимодействие между европейцами можно облегчить только благодаря улучшению владения современными европейскими языками во имя поддержания мобильности, взаимопонимания и сотрудничества, преодолению предубеждений и дискриминации;
- введение единых требований к изучению языков государствами членами ЕС позволит облегчить интеграцию на общеевропейском уровне для дальнейшего сотрудничества и координации политики [9].

В этом процессе можно рассмотреть нетипичную для эпохи постмодерна черту, а именно — унификацию требований к изучению языков в среднем образовании. Однако, ввиду отсутствия единого мнения среди ведущих теоретиков постмодернизма относительно многочисленных положений этого философского направления и их реализации в образовании (острые дискуссии относительно оценивания, тестирования и стандартизации учебного процесса), можно сказать, что унификация, в первую очередь, касается ролей разных языков в школьном образовании. Открытость процесса унификации для инноваций и изменений, по нашему мнению, делает его приемлемым с точки зрения постмодерна, поскольку унификация имеет критическую трансформирующую направленность, признает существование большого количества подходов и точек зрения, имеет в своей основе многообразие культур и индивидуализацию обучения.

Особенность европейской языковой политики состоит в признании того, что знание иностранных языков (родной + два иностранных) должно быть массовым явлением, а не привилегией просвещенной элиты. Способность пользоваться иностранными языками признана одной из ключевых компетенций на уровне чтения, письма, способности выполнять

математические действия. Общим признаком языковой политики, как Совета Европы, так и Евросоюза в целом является декларация *принципа плюрализма* — разнообразия равноправных языков и культур, которые совместно должны сотворить будущее Европы при условии сохранения и обеспечения культурной самобытности и развития европейской идентичности. Сохранение языкового разнообразия рассматривается как способ сохранения культурного богатства, создания условий для мобильности, взаимопонимания и экономического развития. Плюрализм также подразумевает возможности и способности для всех европейцев формировать многоязычную компетентность, образовательная ценность которой находится в основе лингвистической толерантности, осознании равноценности языков независимо от сферы их использования [9].

Специалисты Совета Европы определяют *многоязычное образование* (*plurilingual education*) как сложное полифункциональное явление, как способ обучения, целью которого является расширение языкового репертуара каждой личности за счет увеличения количества языков, которыми она может пользоваться как в процессе обучения, так и в течение всей жизни. Формирование мировоззрения в процессе обучения нескольких языков предусматривает осознанное ознакомление и овладение учениками языковой картиной мира, которая принадлежит носителям этих языков. Изучение неродного (иностранного) языка заключается в следующем: а) усвоение системы ценностей культуры и общества народа, для которого этот язык является родным, так как именно в ней концентрируются все результаты духовной деятельности; б) формирование умения пользоваться механизмами вербализации присущими этому языку, поскольку в процессе обучения нового языка ученик одновременно осваивает новый, неизвестный ранее мир, и с каждым новым словом чужого языка ученик переносит в свое сознание, в собственную картину мира понятия из другой культуры, другой картины мира, и, вследствие этого, обогащается. В настоящее время в рамках многоязычного образования в странах Европы существует более ста моделей и программ, которые объединяет общий принцип: изучение языков как систем и/или

использование двух, а в некоторых случаях трех и более языков в качестве средств обучения предметного содержания.

Выводы. Постмодерн существенно изменил европейский лингвистический порядок, утверждая многообразие и одновременно равенство культур, предоставляя в первую очередь право обучения на родном языке для всех, включая представителей малых народов. Развитие многоязычного образования в странах Европы вызвано духовными потребностями общества, и его целью является сохранение и развитие многоязычия на индивидуальном (*plurilingualism*) и коллективном (*multilingualism*) уровнях. Многоязычная компетентность личности представляет собой сложную постоянно изменяющуюся под влиянием многих факторов систему, в которой действуют принципы самоорганизации. Развитие многоязычного образования в странах Западной Европы — закономерный процесс, включающий как *критический пересмотр существующих научных взглядов*, так и *развитие новых научных направлений*. Это обусловлено новым осознанием сущности языка и связей между языком и мышлением, постижением многогранности основ общения и взаимопонимания между представителями разных культурных общин. Сущность формирования многоязычной компетенции как комплексного метода в обучении проявляется в *эклетизме, гибридности и гетерогенности*. Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что многоязычное образование — реализация задекларированного принципа плюрализма и неотъемный атрибут современной Европы эпохи постмодерна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Буруковська Н.В.** Філософія доби постмодерна: еволюція проблематики. /Н.Ф. Буруковська //Вісник Академії адвокатури України. – 2011. – №3 (22). – С.5–10.
2. **Дианова В.М.** Постмодернизм как феномен культуры // Введение в культурологию: Курс лекций /Под ред. Ю.Н.Солонина, Е.Г. Соколова. СПб., 2003. – С.125–130.
3. **Костикова Л.П.** Мультиплицитное видение культуры как тенденция развития образования. /Л.П.Костикова. //Высшее образование сегодня. – 2008. – №3. – С.16–19.

4. Культурология : Учебник / под. ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2012. – 566с.
5. **Першукова О.А.** Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы /О.А.Першукова. //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2013.-№2. С.81-92.
6. Философский словарь /Под редакцией И.Т. Фролова. – 8-е изд., дораб. и доп. – М.: Республика; Современник, 2009. –846с.
7. **Baetens Beardsmore, H.** European Models of Bilingual education/ Hugo Baetens Beardsmore and the authors of individual chapters. – Multilingual Matters, Copyright © 1993. – 211p.
8. **Candelier M.** Janua Linguarum – The Gateway to Languages. /Michel Candelier / The Introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to language; Ed. by M.Candelier, I. Oomen – Welke, Ch.Perregaux. – Council of Europe Publishing © Council of Europe, 2004. – 209p.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe, 2001. – 274p.
10. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version. Beacco J., Byram M. Council of Europe. –2007. – 51p.
11. **Hakuta K., Diaz M. R.** The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data. Режим доступа: <http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications.pdf>
12. **Jessner U.** Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education in J.Cummings and N.H.Hornberger (eds) Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 5: Bilingual education, © Springer Science +Business Media LLC, 2008. – p. 91–103.
13. **Jessner U.** Language awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In J. Cenoz and N.Hornberger (eds). Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, © Springer Science +Business Media LLC, 2008. – pp. 357– 369.
14. **Jessner U.** Teaching third languages: Findings, trends, and challenges //Language Teaching, 2008. – 41: 1, pp.15-56.
15. **Marsh D.** Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Developmental Trajectory. University of Cordoba, 2012. - 552p. http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf
16. **Ó Riagán P., Lüdi G.** Bilingual education: Some policy Issues /Pádraig Ó Riagáan, Georges Lüdi. - Language Policy Division DG IV – Directorate of School, Out of school and Higher education. - Strasbourg: Council of Europe, 2003. – 34p.
17. Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching by D. Coste, D. Moore, G. Zarate, Council of Europe, Language Policy Division.- Rev., 2009.- 51p.