

С. М. Ситняківська,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Модернізація освіти, що відбувається на сучасному етапі у нашій країні, пов'язана, у першу чергу, з якісним оновленням змісту освіти та забезпеченням її мультикультурного характеру з огляду на процеси, які спрямовані на інтеграцію трудового потенціалу України на європейські країни. Національна політика підготовки галузевих фахівців, які б визнавались іншими державами та були конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, зазнала значних позитивних змін, особливо стосовно рівня вивчення іноземних мов загалом та іноземних мов за фахом підготовки зокрема. Підтвердженням цього є приєднання України до рішень Сорбонської (Париж, 1998) та Болонської (Болонья, 1999) Декларацій, що проголосили створення єдиного європейського освітнього простору, в якому національні ідентичності можуть взаємодіяти та зміцнюватися на користь держав Європи, їх учнів, студентів та громадян загалом. У межах цих Декларацій Європейською Комісією визначені головні напрями дій держав щодо мовної освіти (Брюссель, 2002), які були підтримані і нашою країною: поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини; підвищення рівня ефективності мовної освіти; мовна підготовка фахового спрямування в учбових закладах усіх рівнів; створення сприятливих умов для вивчення сучасних мов [1]. Однак, якщо викладанню іноземної мови загального вжитку у навчальних закладах приділяється достатньо велика увага, то мова професійного спрямування, або білінгвальна підготовка, почала культивуватися лише нещодавно. Варто зауважити, що появу нового типу освіти – білінгвальної – спричинили світові глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес.

Тому для України як європейської країни процес розповсюдження білінгвального навчання є неминучим, хоча цей процес супроводжується і великою кількістю проблем, пов'язаних як з організацією такого навчання, так і з визначенням його цілей і оцінкою результатів. При цьому також виникає ціла низка психологічних, організаційних, педагогічних проблем, вирішення яких потребує глибокого наукового обґрунтування та використання вже існуючого позитивного педагогічного досвіду у цій галузі.

Не дивлячись на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі освіти, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Є. М. Верещагіна, М. М. Михайлова, В. Маккея, М. М. Певзнера, І. Турмана, А. Г. Ширіна. Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда, У. Вайнрайха. Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Д. Бондалетов, У. Вайнрайх, І. Х. Мусін, психологічний – М. В. Імедадзе, Е. Піл, соціологічний – Б. Спольський, В. Стольтінг, культурологічний аспект – В. В. Сафонова, Ю. А. Сорокін, Я. Шародо, методичний аспект – Л. Г. Кошкучевич, Р. Байер, Д. Мон. Але проблема соціально-педагогічного аспекту двомовності та її понятійного апарату досліджена не в повній мірі.

Загалом, історія підготовки фахівців на білінгвальній основі свідчить про те, що ця проблема була актуальною впродовж значного історичного періоду. Так, у Російській імперії ще на початку XIX століття у дворянських сім'ях не обмежувалися навчанням дітей лише російській мові. Уже на той час знання однієї мови було безперспективним з точки зору кар'єрного росту на державній службі. Вивчення французької мови у той час було обов'язковим, знання ж німецької чи англійської мов схвалювалося, бо світське, політичне, громадське життя потребувало знання цих мов. Оскільки у суспільстві існував реальний мотивований попит на такого роду фахівців, то вивчення іноземних мов стало однією з головних тенденцій у підготовці дворянина до майбутнього професійного

життя. Варто зауважити, що таке навчання здійснювалося за допомогою учителів і гувернерів, але активну участь у набутті знань з іноземної мови приймала і сім'я, яка задля поліпшення якості навчання була зобов'язана розмовляти вдома іноземною мовою, створюючи таким чином модель середовища, в якому з часом доведеться виконувати обов'язки майбутньому державному службовцю. Тобто, знання іноземної мови вже на той час виступало засобом, необхідним для досягнення кар'єрного успіху і визнання в суспільстві.

На теренах України періоду XIX – початку XX століть білінгвальна освіта була досить поширеною на території західної її частини, зважаючи на її довготривале знаходження у складі Австро-Угорської імперії [2].

Слід зазначити, що ідеї полілінгвізму (знання різних мов) культивувалися видатними вченими-педагогами ще з епохи Просвітництва. Особливу увагу вивченню мов приділяв Я. А. Коменський, який розробив власну лінгводидактичну концепцію, за якою освічена людина мала знати декілька мов: рідну мову, мову сусідніх народів, латинську мову, а додатково – грецьку, єврейську та арабську (філософи, лікарі, богослови) [3].

Варто зазначити, що білінгвальною освітою як науковою проблемою активно у світі стали займатися у другій половині XX століття. Актуальність її вивчення за радянських часів визначалася багатонаціональністю колишнього Радянського Союзу (кожна з 15 республік мала свою мову) та бажанням керівництва впровадити російську мову в усі національні школи на величезній території колишнього Союзу. Слід зазначити, що викладання у навчальних закладах різного типу в цей період велося переважно російською мовою. Російська мова була мовою діловодства, міжнаціонального спілкування. Тому саме в цей період і виникає новий напрям досліджень, присвячений проблемам білінгвізму, – способам конструювання навчального процесу таким чином, щоб використовувати рідну мову та іноземну (російську). Однак, заради

справедливості слід зазначити, що російські вчені займалися проблемою двомовності лише з точки зору формування російського білінгвізму (В. В. Аврорін, І. М. Ісаєв, М. М. Михайлов, А. Г. Ширін), а не білінгвізму в широкому розумінні [4].

У цей же період в зарубіжній педагогіці також виділяються течії білінгвального спрямування, зокрема американська (Дж. Фішман, Г. Клос, В. Маккей) та канадська (Дж. Куммінс, Л. Драйгер, Дж. Портер). Ці наукові школи досліджували білінгвальну освіту з метою полегшення інтеграції національних меншин у пануючу культуру. Під впливом цих наукових шкіл в Америці та Канаді у 60-ті роки ХХ століття було запроваджено двомовне виховання для дітей з етнічних меншин у державних школах [5; 6; 7].

У 90-ті роки ХХ століття сформувалася європейська наукова школа, яка вивчала білінгвізм з точки зору розуміння та вивчення різних його феноменів, отримання спеціальних знань за допомогою рідної мови та іноземної, полікультурне виховання задля полегшення інтеграції молоді у загальноєвропейське культурне середовище. Досягненням європейської школи вважається розробка теоретичних основ білінгвальної освіти як альтернативного шляху вивчення іноземної мови [4].

В Україні педагогічні дослідження білінгвальної освіти з'явилися нещодавно. Їх поява спричинена загалом тим, що починаючи з 90-х років ХХ століття нові соціально-економічні реалії, прагнення інтеграції у європейський простір викликали появу хвилі досліджень, присвячених проблемам формування фахівця-білінгва, а також вивченню зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду на вітчизняну систему освіти, його адаптації з урахуванням наявних соціокультурних умов (А. М. Гусак, А. О. Ковальчук, Ф. А. Моїсеєва). Однак, варто зауважити, що не дивлячись на наявність певних результатів у розробці проблеми білінгвізму різними науковими школами вітчизняної та зарубіжної

педагогіки, цілісної концепції білінгвальної освіти на цей час не сформовано, а визначено лише певні аспекти цієї проблеми. Не визначено також тип білінгвізму, притаманний освітній сфері.

Загалом, у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі теоретично описані різні типи білінгвізму, що визначені різними критеріями. Одним з найбільш розповсюджених критеріїв для визначення типу білінгвізму прийнято вважати число операційних дій, які виконує білінгв. Однак, якщо білінгвізм за цією системою – це вміння і навички, що дозволяють людині використовувати для спілкування дві мовні системи, то за таким визначенням не зрозумілою є функція людини – бути лише слухачем, чи активно спілкуватися.

Видатним російським науковцем Г. М. Верещагініним виділяється рецептивний та репродуктивний білінгвізм. Суттю рецептивного білінгвізму він вважає досягнення знань мови в порівняно короткий термін на основі набутих знань. Основним методичним прийомом, на думку вченого, що приводить до таких знань, вважається пояснення. За такого білінгвізму важливо вміти користуватися словником, знати, як вибрати правильне значення слів, як розпізнавати граматичні структури, тощо. Ця методика широко використовувалася в системі класичної освіти царської Росії, при вивченні декількох мов, при цьому основна діяльність учнів була пов'язана з письмовою роботою над текстом. Що стосується усного мовлення, то у цьому випадку варто говорити про репродуктивний білінгвізм, тобто такий тип двомовності, коли білінгв не тільки сприймає текст, а й відтворює прочитане і почуте. Основним прийомом роботи викладача для досягнення репродуктивного білінгвізму вважається не тільки пояснення, але й виконання вправ, творчих завдань, що дозволять учню будувати цілісні висловлювання [8].

Відомі і інші типи білінгвізму, які науковці – дослідники цієї проблеми класифікували за іншими ознаками. Це в першу чергу такі типи білінгвізму як супутній, прогресуючий, асиметричний, збалансований, складний,

послідовний, діагональний, ранній, функціональний, штучний, природний, горизонтальний, що зароджується, індивідуальний, дитячий, пізній, пасивний, продуктивний, регресуючий, істинний, тощо. Серед зазначених найбільш загальними і поширеними типами двомовності вважаються природний і штучний білінгвізм [9].

Слід зауважити, що з точки зору типологізації білінгвізму великий період часу найближчою до освітньої сфери вважали класифікацію, запропоновану радянським дослідником двомовності Н. В. Імедадзе, за яким білінгвізм – це використання індивідом двох систем засобів і способів спілкування з метою комунікації при направленості свідомості на предмет мовної діяльності, а не на засоби і способи її формування і формулювання. Н. В. Імедадзе розрізняє чотири типи білінгвізму: перший тип – це суміщений білінгвізм з домінантною системою рідної мови і системою іноземної мови, що підлягає впливу інтерференції; другий тип – суміщений білінгвізм з двома взаємноінтерферуючими системами; третій тип - координований білінгвізм – з домінантною системою рідної мови і системою іноземної мови, що не підлягає інтерференції, але знаходиться на низькому рівні володіння; четвертий тип – це якісний координований білінгвізм.

Вчений запропонував класифікацію рівнів, на яких знаходиться людина, яка вивчає іноземну мову:

- уміння формування і формулювання думки за допомогою рідної мови з подальшим перекладом висловлювання на нерідну мову – нижній рівень;

- здатність формування думки засобами рідної мови з подальшим її формулюванням засобами нерідної мови - проміжний рівень;

- уміння формування і формулювання думки відразу за допомогою нерідної мови - рівень білінгвального існування [10]. Однак, для сучасного етапу визначення білінгвізму, запропоноване Н. В. Імедадзе є дещо застарілим, зважаючи на прогресивні соціокультурні перетворення, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності, в тому числі і в освітній

сфері. Варто також додати, що Н. В. Імедадзе розглядав білінгвізм з точки зору багатомовності бувшого Радянського Союзу, у сучасному ж вимірі розвитку української держави і орієнтації її економічної і соціальної політики на Європейську співдружність білінгвізм доречно розглядати як елемент професіоналізму, який надасть можливість інтеграції спеціалістів до європейського простору, а не полегшить взаємодію різних національностей в межах однієї держави, як це було у колишньому Радянському Союзі.

Саме тому на початку XXI століття виникла нагальна потреба знову повернутися до проблеми білінгвізму та навіть мультілінгвізму (*multilingualism* – англ. мультілінгвізм, полілінгвізм), хоча, слід відзначити, що перші публікації з проблематики цього наукового явища з'явилися ще в 60-ті роки XX століття (*V.Vildomec "Multilingualism"*), однак особливої гостроти проблема його впровадження у початковий процес набула саме в 90-ті роки, після проголошення незалежності України. У цей період наша держава почала орієнтуватися на європейський шлях розвитку, в тому числі і в системі освіти, а в європейських країнах, як відомо, на цей час уже утвердилась парадигма мультикультурної освіти і виховання. Знання декількох мов стало державною політикою в галузі освіти переважної більшості Європейських країн (Франція, Голландія, Швейцарія, Люксембург, Бельгія, Швеція, Фінляндія та ін.) [1]. У зв'язку з цим у 1997 році Радою Європи був прийнятий документ "Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція", направлений на усунення мовних бар'єрів між країнами. Цим документом визначались цілі, завдання та зміст вивчення іноземних мов, характеризувалися підсумкові рівні володіння іноземною мовою. За цим документом було визначено вимогу, що кожен учень європейської школи повинен володіти трьома мовами: рідною, однією з трьох робочих мов Євросоюзу (англійська, німецька чи французька мова) та державною мовою однієї з країн Євросоюзу [11; 12]. Однак, цей документ не вирішив повністю проблему полікультурного навчання, оскільки як в європейських країнах, так

і в нашій державі на сьогоднішній день існує проблема підвищення ефективності навчання іноземній мові та іноземною мовою з педагогічної, психологічної та методичної точок зору. У цьому сенсі доречно опиратися на позитивний педагогічний досвід західноєвропейських країн, де використовуються технології взаємопов'язаного вивчення мов. Лінгвісти називають їх технологіями координативного та субординативного білінгвізму: суть їх полягає у формуванні повноцінної білінгвальної особистості, здатної проявляти себе у різних сферах спілкування, як в побутовій, так і в навчальній (під час занять).

На сьогоднішній день у переважній більшості освітніх закладів України навчання іноземній мові проводиться в рамках окремої загальноосвітньої дисципліни (іноземна мова), не пов'язаної з професійним напрямком майбутнього фахівця, що, безумовно, не дає можливості майбутнім студентам в подальшому сприймати матеріал зі спеціальності іноземною мовою.

Тому, на наш погляд, постає актуальна проблема взаємопов'язаного навчання лінгвістичним та фаховим дисциплінам іноземною мовою уже на рівні старших класів загальноосвітнього навчального закладу, після розподілу учнів у диференційовані класи та проведення профорієнтаційних заходів задля поєднання мовних та фахових дисциплін при подальшому навчанні у вищих навчальних закладах, де на сьогоднішній день активно впроваджується білінгвальна підготовка фахівців різного роду та профілю для ефективної інтеграції випускників на сучасному європейському ринку праці. Така інтеграція можлива лише за умови створення (розробки) спеціальних освітніх програм, які включатимуть в себе не тільки різні аспекти комунікативних компетенцій, але й правила (стратегії) організації білінгвального навчання у освітніх закладах. Слід зазначити, що такі освітні програми повинні створюватися і впроваджуватися на державному рівні, адже в них повинні враховуватися потреби і учнів, і суспільства з точки зору вирішення цієї проблеми. Варто зазначити, що спеціальні

освітні програми такого типу уже існують у Європі. Вони широко застосовуються в навчальному процесі Європейських держав з моменту затвердження їх Радою Європи. Такі програми базуються на одній або декількох суміжних фахових дисциплінах, однак їх створення має багато особливостей і труднощів, пов'язаних із залученням до цього процесу фахівців різного профілю (педагогів, психологів, соціологів, лінгвістів, філологів, методистів) та інтеграцією і узагальненням їх знань у різних сферах професійної підготовки майбутніх фахівців [13]. Білінгвальний тип навчання культивується останні двадцять років у більшості європейських країн, особливо у Німеччині, Франції, які уже тривалий час орієнтують навчальний процес на двомовність. Головною причиною такої орієнтації є взаємозалежність європейських країн, яка спонукає до вивчення і використання іноземних мов.

А в Україні на сучасному етапі робляться лише перші кроки щодо викладання фахових дисциплін іноземною мовою у закладах освіти, і лише на базі спеціалізованих навчальних закладів; створюється базис, робляться перші спроби створення спеціальних освітніх програм на білінгвальній основі.

Таким чином, світові інтеграційні процеси стимулюють перегляд не лише відношення до іноземної мови, але й способів її викладання і викладання іноземною мовою спеціальних дисциплін. Ми не можемо більше розвивати тільки побутово-комунікативні компетенції та вивчати літературно-культурні освітні цінності. Потрібно розвивати здатність компетентно використовувати іноземну мову як інструмент вирішення особистих та професійних завдань і це потрібно робити на рівні середнього освітнього закладу, щоб спростити процес адаптації і сприйняття спеціальної фахової наукової інформації на рівні ВНЗ. Тому вважаємо розвиток теорії та практики білінгвального навчання і освіти спробою створення нового освітнього стандарту, виникнення якого продиктовано об'єктивними умовами розвитку іншомовної освіти, з одного боку, і

інтеграційними процесами у світі, з іншого.

Список літератури:

1. Моїсеєва Ф. А. Роль іноземної мови в загальній концепції підготовки сучасного фахівця. [Електронний ресурс] // Донецький державний університет економіки та торгівлі імені М. Туган-Барановського. – Режим доступу : <http://rusnauka.com/NIO/Philologia/moisjejeva.doc.htm>.
2. Ситняківська С. М. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України / С. М. Ситняківська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – № 61. – С. 121–128.
3. Горностаев П. В. Проблемы изучения языков в наследии Я. А. Коменского / П. В. Горностаев // Иностранные языки в школе. – 1992. – №4. – С. 35 – 38.
4. Ширин А. Г. Педагогические аспекты билингвизма : развитие новой научной школы / А. Г. Ширин. – Ментор. – 2003. – № 2. – С. 34 – 38.
5. Fischman, J. A. Bilingual education. An international sociological perspective. Rowley, MA : / J. A. Fischman. – Newbury House, 1976. – 217 p.
6. Kloss H. The American bilingual tradition / H. Kloss. – Rowley, MA, 1997. – P. 112 – 134.
7. Mackey, W. F. A description of bilingualism / W. F. Mackey; [In : J. A. Fishman (ed.)], Reading in the sociology of language. – Den Haag : Mouton, 1977. – P. 554 – 584.
8. Верещагин Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранного языка / Е. М. Верещагин. – М. : МГУ, 1969. – 90 с.
9. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты / Г. М. Вишневская. – Иваново: 1997. – 73 с.

10. *Имедадзе Н. В.* Экспериментально-психологические исследования овладения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – 229 с.
11. *Alex Housen.* Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education / Alex Housen // *Bilingual Research Journal*. – 2002 . – № 26, Spring. – pp. 1– 5.
12. *Modern languages: Learning, Teaching, and Assessment.* A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation Education Committee. – Strasburg, 1996.
13. *Bilingual Schools in Europe* / Council of Europe. Report of Workshop. — Graz, 1995. – №4 / 95.

**Ситняковская С. М. БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК
ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье проанализирован процесс становления и развития билингвального образования. Автор представила анализ содержания базовых категорий билингвального образования, разработанных учеными современности, и предложила основные категориальные понятия, касающиеся билингвального обучения в системе профессиональной подготовки магистров в вузах Украины.

Ключевые слова: билингвальное образование, билингвальное обучение, содержание образования.

