

УДК 37.013.74(430)

ПІДХОДИ ДО БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ОСВІТІ ФРН**В. А. Гаманюк**

У статті розглянуто основні підходи до білінгвального навчання у системі освіти ФРН. У центрі уваги ключові білінгвальні моделі та особливості їхньої імплементації у практику навчання іноземних мов у системі шкільної освіти ФРН.

Ключові слова: білінгвальне навчання, білінгвальна модель, білінгвальний модуль, білінгвальне заняття, європейська школа.

Входження України у загальноєвропейський освітній простір посилило вимоги до рівня іншомовної підготовки, а нагальна потреба у знаннях іноземних мов пересічних громадян спонукала до пошуку нових підходів до іншомовного навчання та актуалізації тих форм і методів, які використовуються у системі освіти України. Одним із шляхів досягнення поставленої мети є впровадження різних форм білінгвального навчання. Досвід Німеччини, яка перебуває у стадії реформування системи освіти й прагне реалізувати концепцію багатомовності, в тому числі і завдяки урізноманітненню форм впровадження ефективних моделей білінгвального навчання, може бути корисним для України, отже він потребує детального вивчення.

Проблеми білінгвального навчання досліджуються в науковій літературі багатьох країн, в тому числі і у вітчизняному науковому просторі. Білінгвальне навчання стало предметом дослідження у працях Т. Боднарчук, Н. Дуди, О. Слоньовської, А. Ширіна, якими було запропоновано типологію двомовного навчання, подано дані про структуру лінгвістичної освіти та розглянуто сучасні підходи до викладання іноземних мов і досвід їхнього вивчення у освітній системі європейських країн. Серед німецьких дослідників слід назвати насамперед М. Вільдхаге (M. Wildhage) та Е. Оттена (E. Otten), які долучилися до розробки теоретичних засад білінгвального навчання та інтегрованого навчання фаху і мови, а також їхнього впровадження у практику шкільної освіти ФРН. Окремі аспекти білінгвального навчання стали предметом досліджень таких німецьких науковців, як Буцкамм (Butzkamm), Д. Вольф (D. Wolff), В. Галлет (W. Hallet), І. Кріст (I. Christ),

Г.- Ю. Крехель (H.- J. Krechel), Ф.- Г. Кьонігс, С. Ламсфус-Шенк (S. Lamsfuß-Schenk), А. Рьослер (A. Rössler), Г. Фольмер (H. Vollmer).

Мета статті – простежити розвиток форм і виявити специфіку моделей білінгвального навчання у освіті ФРН, а також узагальнити наявні підходи до його організації у системі освіти Німеччини в умовах євроінтеграції.

Початок розвитку білінгвального навчання у ФРН пов'язують з рішеннями, що приймалися регуляторними актами після підписання Німеччиною у 1963 р. німецько-французького договору про співробітництво. Цей договір заклав юридичні основи для створення німецько-французьких курсів навчання, в межах яких стало можливим отримати документ про повну середню освіту обох країн. Згодом приймалися рішення, які посилювали присутність форм білінгвального навчання у системі освіти ФРН. У період з 70-х років ХХ століття виникли різні концепції білінгвального навчання.

Моделі білінгвального навчання у Німеччині створювалися під впливом досвіду як США, так і Канади. Крім того, суттєвим був і залишається вплив європейських практик організації білінгвального навчання, серед яких особливе місце посідає досвід Люксембургу. В цій країні всі школи пронизує «трилінгвальний дидактичний компонент», який пропонує таку схему білінгвального навчання:

- введення на дошкільному етапі навчання та у першому класі шкіл люксембурзької мови як самостійного предмета та засобу навчання інших дисциплін;
- введення літературної німецької мови на першому році навчання у школі як дисципліни і використання останньої аж до шостого класу як засобу навчання інших предметів;
- введення на другому році навчання французької мови, яка поступово витісняє німецьку мову та згодом стає основною мовою навчання [1].

Свій подальший розвиток практика організації білінгвального навчання Люксембургу отримала у Німеччині у так званих «європейських школах», навчальні плани яких передбачають поступове введення від трьох до дев'яти мов. Тож, таким чином, у випадку «європейських шкіл» можна говорити вже про полілінгвальне навчання та полікультурне виховання. Процес створення найбільш ефективних моделей бі- та полілінгвальної освіти ще не завершений, з'являються нові форми,

розробляються нові підходи. Попит на білінгвальне навчання зростає, тому його поширення на всі форми шкільної освіти є очевидним.

Так званою суто «німецькою моделлю», яка отримала визнання та наслідування у європейських країнах, стала концепція білінгвальних курсів навчання. Ця модель представлена двома формами: адитивною (поступового додавання мов) та інтегративною. В умовах адитивної форми заняття проводиться двома вчителями, один з яких відповідає за фаховий, а інший – за мовний зміст навчання. Інтегративна форма, яка практикується у більшості федеральних земель, характеризується участю лише одного вчителя у навчальному процесі, який викладає і фаховий, і мовний зміст.

Білінгвальне навчання від початку до завершення курсу навчання у німецькій школі є складовою навчальних планів базової середньої освіти. Воно представлено майже у всіх землях Німеччини, а у 400 школах країни навчальний процес побудовано за спеціально розробленими програмами. Найпоширенішими є німецько-англійський та німецько-французький варіанти, але за цією моделлю деякі школи пропонують вивчення італійської, грецької, голландської, португальської, російської, іспанської, турецької, польської, чеської мов. Пріоритетними для білінгвального навчання залишаються суспільні дисципліни (історія, політика, соціальні науки), а також географія і література, рідше до переліку дисциплін потрапляють музика, мистецтво, фізика, біологія, релігія та спорт. Ще одним важливим предметом білінгвального навчання є так звані «європейські студії», але він не є постійною складовою навчальних планів.

Взаємне визнання документів про завершення білінгвального навчання особливо добре розвинуто у двосторонніх відносинах Німеччини та Франції. Сьогодні після завершення курсу навчання на основі білінгвізму у 9 гімназіях Німеччини видаються атестати такого зразка.

Зростання попиту на білінгвальне навчання у школах Німеччини доводить, що внаслідок інтеграційних процесів, розширення Євросоюзу та відкриття кордонів у межах Євросони, суспільство усвідомило необхідність поглибленої іншомовної та міжкультурної освіти. Мовна пропозиція фахового білінгвального навчання є свідченням диверсифікації іноземних мов з метою підготовки до співіснування в умовах багатомовної та полікультурної Європи. Саме тому білінгвальне

навчання пропонується не тільки у гімназіях, а й у реальних, основних, загальних школах, а також останнім часом і у початковій школі. Навчальний процес у школах з білінгвальною пропозицією будується на основі типових навчальних планів, що діють і у інших школах Німеччини, а відмінності полягають лише в тому, що випускники по завершенню курсу навчання отримують два документи про освіту – Німеччини та країни цільової мови.

Доповідь КМК «Підходи до білінгвального навчання – 3 досвіду роботи та пропозиції щодо подальшого розвитку» (2006 р.) систематизує досвід впровадження білінгвального навчання та дає оцінку наявним у різних регіонах країни підходам. Білінгвальне навчання має на меті навчити учнів розуміти, опрацювати та передавати певний зміст з таких дисциплін, як історія, географія, культура, політика, а також природознавство і математика. Таким чином, учні набувають не тільки іншомовної компетентності, але й знайомляться з культурою країни мови, що вивчається. Білінгвізм допомагає у навчанні та професійній діяльності, а отримані знання, навички, уміння та міжкультурна інформація готує до життя у багатомовній та багатокультурній Європі. За визначенням Європейської Комісії «пропозиція білінгвального навчання має спонукати до автентичного використання іноземної мови у широкому контексті» [7], тобто не тільки у приватній і професійній сфері.

Особливим варіантом білінгвального навчання є освітній курс франко-німецької спрямованості, який надає можливість отримати не тільки документ про повну середню освіту Німеччини (dasAbitur), але й Франції (Baccalaureat). Така можливість пропонується у більш ніж 60 школах Німеччини. Німецько-французька програма співробітництва «Мовна компетенція для партнерства» від 1997 року, в центрі уваги якої комунікація у повсякденному житті та у професійній діяльності, має сприяти тому, щоб спростити процес вивчення мови партнерів та зробити його привабливішим. Ще одним показовим прикладом співробітництва є спільний німецько-французький підручник з історії, який з 2006 / 07 навчального року видається паралельно німецькою та французькою мовами і використовується в обох країнах на другому ступені шкільної освіти.

Науковці наголошують, що за наявності різних моделей білінгвального навчання у ФРН очевидним є те, що в основу кожного з них покладено принцип «функціональної іншомовності», сутність якого

полягає в тому, що іноземна мова використовується у навчальному процесі як мова навчання, як мова викладу фахової інформації та як робоча мова» [3, с. 97]. Серед поширених у ФРН моделей слід навести також спеціальні білінгвальні курси, короткотермінові білінгвальні заняття, бікультурні школи та додаткові заняття рідною мовою для двомовних учнів.

Названі моделі білінгвального навчання відрізняються ступенем інтенсивності вивчення цільової мови. Для носіїв німецької мови цільовою є іноземна, на яку і спрямовується навчання. У учнів, для яких обрана для білінгвального навчання мова є рідною, цільовою мовою є німецька. Існують також школи, в яких протягом певного відрізка часу викладання предметів проводиться іноземною мовою (Школа Дж. Кеннеді, французька гімназія у Берліні).

Іншим прикладом є паритетне білінгвальне навчання. В таких школах викладання різних предметів послідовно проводиться німецькою та іноземною мовами. За цією моделлю навчальний процес будується, наприклад, у так званих Європейських школах. Учні навчаються у групах, що складаються з дітей, для яких німецька є рідною мовою, та групах, для яких рідною мовою є одна з іноземних – англійська, французька, російська, польська, турецька, іспанська тощо. Тобто половина учнів навчаються рідною мовою, в той час як інша – цільовою мовою і навпаки.

Існують також школи, де в умовах білінгвального навчання учні навчаються не весь термін навчання, а лише декілька класів. У цей період учні інтенсивно вивчають іноземну мову, а також один або два предмети цією мовою, наприклад: історію або географію. Якщо періоди білінгвального навчання короткотермінові, йдеться про білінгвальні модулі навчання.

Г.-Й. Крехель називає такі форми білінгвальних модулів, які у ФРН вважаються найбільш ефективними:

- довготривалі фази занять однією або декількома мовами як робочими у межах традиційного навчання фаху у широкому спектрі дисциплін;
- фази професійно-орієнтованого навчання іноземних мов;
- міждисциплінарні, орієнтовані на зміст проектів, в яких вивчення іноземної мови пов'язане з позанавчальною діяльністю;
- міждисциплінарні проекти, в рамках яких формуються певні іншомовні навички (skills);

- міжнародні проекти, в межах яких відбувається цільове використання іноземної мови як робочої (інтернет-проекти, обміни, зарубіжна практика).

Мета використання гнучких форм білінгвальних модулів полягає у такому:

- поширення іншомовної діяльності на фахові сфери;
- розвиток іншомовної компетенції у процесі розв'язання специфічних для фахової сфери проблем;
- сприяння усвідомленню корисності іноземної мови у фаховій сфері і мотивація до вивчення іноземних мов;
- підвищення рівня готовності до професійної діяльності через набуття навичок професійного спілкування;
- засвоєння знань, необхідних не лише у професійному, але й у повсякденному житті [6, с. 195-196].

Проблемним питанням наразі є оцінка результатів навчання. Участь у заходах білінгвального навчання відображена у документах про освіту, але вирішення механізмів узгодження оцінювання у межах країни для всіх типів шкіл та для всіх моделей білінгвального навчання ще не створено. Так, у Північній Рейн-Вестфалії для цього використовується Європейський мовний портфель, у Тюрінгії сертифікат компетентності згідно із рівнями Загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи. Існує певна невідповідність між оцінюванням результатів досягнень учнів та цілями білінгвального навчання. У кількості балів важко відтворити об'єктивний рівень знань, зважаючи на те, що метою білінгвального навчання проголошується міжкультурне навчання, розвиток мовленнєвої компетенції, здатність до зіставлення мов і розвиток мовної свідомості, а перевірка на іспиті підлягають насамперед змістовні аспекти як фаху, так і мови. Тож, не випадково одним з першочергових завдань більшість науковців і практиків вважає розробку критеріїв оцінки, які б могли використовуватися на надрегіональному, національному і загальноєвропейському рівнях [7].

Беручи до уваги всі ті переваги, які має білінгвальне навчання у порівнянні з традиційним навчанням іноземної мови, все ж слід наголосити на тому, що існує побоювання щодо того, що внаслідок концентрації уваги на мовних аспектах фаховий зміст може частково втрачатися. Німецькі дослідники (С. Ламсфус-Шенк, Г. Фольмер, Д. Вольф) не погоджуються з такою думкою, підкреслюючи, що вивчення

фаху в умовах білінгвального навчання відбувається повільніше, але глибше, оскільки учні змушені усвідомлювати фаховий зміст через опрацювання матеріалу двома мовами, тож розуміють його краще. Інша теза щодо втрати навичок мовленнєвої компетенції рідною мовою, теж не поділяється більшістю науковців, тому що білінгвальне навчання, окрім повної імерсії, обмежується викладанням двох-трьох предметів іноземною мовою, а це не шкодить рідній мові.

Практика білінгвального навчання має велике значення у справі впровадження концептуальних засад багатомовності у ФРН через те, що кожен учень після завершення курсу навчання спроможний використовувати не тільки рідну, але й іноземну мову у процесі спілкування як робочу. Але з іншого боку, як зауважують критики широкого запровадження моделей білінгвального навчання у загальноосвітніх та професійних школах країни, посилена концентрація уваги лише на одній іноземній мові призводить не до багатомовного та мультикультурного профілю випускників, а до бікультурного і білінгвального. Використання лише однієї мови як робочої не є кроком до багатомовності, тому що цією першою іноземною у більшості випадків є англійська, оскільки потреба у тому, щоб диверсифікувати мовну пропозицію і надати школам можливість замість довготривалого вивчення однієї мови у межах білінгвальних курсів або модулів пропонувати короткотермінові білінгвальні заняття різними мовами (І. Кріст, Ф. Г. Кьонігс, А. Рьослер). Слід пропонувати англійську як другу, наголошуючи при цьому, що «той, хто обирає іншу мову (не англійську) як першу обов'язкову іноземну мову, виступає не проти англійської, а за багатомовність» [4, с. 151].

Німеччина дуже інтенсивно створює школи білінгвального навчання у інших країнах, і не тільки членах ЄС, але й за його межами. У німецьких школах, створених у багатьох країнах світу, учні випускаються з трьома іноземними мовами, як мінімум. Крім того, один іспит є підставою для одержання двох документів про повну середню освіту. Федеральний уряд Німеччини підтримує більше 20 німецьких шкіл у Європі, в яких разом навчаються і німецькі, і місцеві школярі. Результатом навчання є документ про право на вступ до вищої школи ФРН та тієї країни, де знаходиться школа. У Естонії, Румунії, Угорщині, Словаччині, Чехії місцеві школярі після закінчення німецького відділення

гімназії отримують національний та німецький документ про повну середню освіту.

Таким чином, досвід ФРН у справі інтенсифікації іншомовного навчання на шляху до багатомовності завдяки розробці та впровадженню ефективних моделей білінгвального навчання свідчить, що поєднання ґрунтовних досліджень з практичним втіленням результатів у системі освіти дозволили зробити помітний крок до реальної багатомовності суспільства. Білінгвальне навчання за наявності дієвої політичної підтримки створило можливості для мобільності громадян у межах Європи.

Україна прагне входження у загальноєвропейський освітній простір, тож проблема якісної іншомовної підготовки громадян, які були б конкурентоспроможними на ринку праці, залишається актуальною. Український досвід білінгвального навчання ґрунтується на засадах відкритості та толерантного ставлення до інших мов і культур. Найприйнятнішим типом для України є відкритий тип білінгвального навчання, що найчастіше впроваджується у школах з поглибленим вивченням іноземних мов. Останнім часом в Україні з'явилися відомі у світі «європейські мовні школи», де іноземна мова вивчається з першого класу, а на старших етапах вона впроваджується до викладання певних дисциплін немовного спрямування. Решта дисциплін викладається рідною мовою, що є запорукою успіху таких шкіл. В Україні є німецькі, англійські та французькі школи.

Серед проблем білінгвального навчання в Україні є також відсутність розроблених спеціально для цього підручників з фахових дисциплін. Крім того, по закінченню навчання у європейських школах України видається сертифікат на знання іноземної мови, а не атестати відповідно двох держав. Тож, проблема впровадження білінгвального навчання у системі шкільної освіти існує, а від її розв'язання залежить сьогодні, наскільки гармонійним буде входження України у полікультурне та мультилінгвальне європейське суспільство, наскільки адекватно і комфортно почуватимуться українці у нових соціально-політичних умовах, чи зможуть вони продемонструвати свою конкурентоспроможність у загальноєвропейському освітньому та економічному просторі. Тому проблема потребує посиленої уваги науковців, які б запропонували ефективні в умовах української системи освіти моделі білінгвального навчання, та керівників освітньої сфери, за

підтримки яких такі моделі отримали б перспективи впровадження у практику.

Література

1. Слоньовська О. Б. Теоретичні засади багато культурності та світовий досвід [Електронний ресурс] / О. Б. Слоньовська. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/view/subjects/HN.html. – Заголовок з екрана.
2. Butzkamm W. 14 Thesen zur Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Die Muttersprache als Bezugsbasis [Електронний ресурс] / W. Butzkamm. – Режим доступу: lakk.sts-ghrf-offenbach.bildung.hessen.de. – Заголовок з екрана.
3. Butzkamm W. Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht / W. Butzkamm // Bilingualer Unterricht. Grundlagen. Methoden. Praxis. Perspektiven / [G. Bach, S. Niemeier]. – Frankfurt-am- M.: Peter Lang, 2002. – S. 97–113.
4. Christ I. Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“ [Електронний ресурс] / I. Christ // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – № 4(2). – Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal.html>. – Заголовок з екрана.
5. Christ I. Bilingualer Unterricht in Deutschland – Strukturen, Stand der Entwicklungen, Perspektiven / I. Christ / Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland / [W. Altmann]. – Berlin: Frey, 2004. – S. 11–40.
6. Krechel H.-J. Bilingual Modules: Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens / H.-J. Krechel // Praxis des bilingualen Unterrichts / [M. Wildhage, E. Otten]. – Berlin: Cornelsen, 2009. – S. 194–217.
7. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Konzepte für den bilingualen Unterricht: Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung: (Bericht vom Schulausschusses von 10.04.2006) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzept_e-bilingualer-Unterricht.pdf. – Заголовок з екрана.

ПОДХОДЫ К БИЛИНГВАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ОБРАЗОВАНИИ ФРГ

В. А. Гаманюк

В статье рассматриваются основные подходы к организации билингвального обучения в системе образования ФРГ. В центре внимания ключевые модели билингвального обучения и особенности их имплементации в практику обучения иностранным языкам в системе школьного образования ФРГ.

Ключевые слова: билингвальное обучение, билингвальная модель, билингвальный модуль, билингвальное занятие, европейская школа.

BASIC APPROACHES TO BILINGUAL TEACHING IN THE EDUCATION OF GERMANY

V. A. Hamanyuk

The article deals with the basic approaches to bilingual teaching. Special attention is paid to the main models of bilingual teaching of foreign languages and opportunities of using of these models in the school educational system in Germany.

Key words: *bilingual teaching, bilingual model, bilingual module, bilingual unit, European school.*

Гаманюк Віта Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет, (м. Кривий Ріг, Україна) vitana65@mail.ru

Рецензент – професор, доктор педагогічних наук С. М. Амеліна

УДК:378.12

ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ОБДАРОВАНА ДИТИНА» В ПРАЦЯХ НАУКОВЦІВ ІНДІЇ

О.В. Горбилюва

В статті розглянуто та узагальнено розуміння поняття «обдарована дитина» науковцями Індії. З'ясовано відмінності та спільності у тлумаченні індійськими науковцями поняття «обдарована дитина». Особлива увага приділяється аналізу ознак та форм прояву обдарованості, труднощів, з якими стикаються обдаровані діти, факторів, які впливають на формування особистості обдарованої дитини і розвиток її розумових здібностей.

Ключові слова: *обдарованість, обдаровані діти, високий рівень здібностей, когнітивні потреби, особистісно-орієнтований підхід, академічні потреби, соціальна адаптація, інтелектуальна діяльність, актуальна обдарованість, потенційна обдарованість, специфічні риси, ознаки обдарованості.*