

Галина Лотфі Гаруді

ДВОМОВНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано переваги та недоліки білінгвальних програм навчання школярів. Розглянуто освітній ландшафт для двомовних шкіл, громад, міст і країн багатомовного світу, двомовні моделі навчання на основі світового досвіду та сучасних підходів до білінгвальної шкільної освіти. Запропоновано дотримання сильної двомовної моделі, яка містить багато типів двомовних програм, що можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна освіта, методи, програми, підходи.

Вступ. За останні роки дедалі частіше постає питання про використання інноваційних форм і методів викладання мов, застосування нових підходів. Важливим завданням є вироблення раціональних підходів до опанування рідної та іноземної мов у процесі двомовного навчання (Кожушко, 2014). У нашій країні державною мовою є українська, що закріплено у статті 10 Конституції України, але значна кількість людей має іншу рідну мову, відмінну від державної. Масовий білінгвізм в Україні є наслідком, зокрема, тривалого процесу мовнокультурної асиміляції під час радянської влади. Набуття Україною державної незалежності зупинило цей рух, але ми досі залишаємося у невизначеній і хиткій позиції, тоді як завдання збереження і зміцнення незалежності вимагає різкої зміни вектора двомовного розвитку. Політики досі обговорюють питання узаконення двомовності. У разі прийняття двомовності на законодавчому рівні у мовному та культурному просторі України фактично буде встановлено «українсько-російський білінгвізм», який співіснуватиме з багатомовністю «мовних меншин» в офіційній практиці та канцелярській роботі. Але на практиці мовно-культурне різноманіття набагато вужче, оскільки основний культурно-політичний акцент – не на мовах меншин, а на «українському білінгвізмі», що склався історично, і може стати потужним чинником консолідації багатонаціонального українського суспільства. Тому вирішення проблем, пов'язаних з офіційним та, що важливіше, реальним білінгвізмом в Україні, спрямоване передовсім на досягнення суспільного компромісу. Зокрема, важливою проблемою на сьогодні є вибір ефективної моделі освіти для білінгвального суспільства.

Теоретичне підґрунтя. Термін «білінгвізм» використовували ще в XIX ст. Пізніше у роботі Е. Хаугена (Haugen, 1950) було детально обґрунтовано основні ідеї теорії мовної взаємодії, зокрема така: феномен

білінгвізму означає, що один народ асимілюється з іншим. Існування цього явища в наш час не може означати нічого іншого. Відмінність полягає лише у засобах досягнення, однак мета залишається незмінною.

Білінгв – це людина, яка володіє двома мовами, що забезпечує їй можливість міжкультурної комунікації. Індивідуальний білінгвізм збагачує людину. Але, на відміну від індивідуального білінгвізму, який властивий мовній поведінці окремих індивідів, білінгвізм у загальнонаціональному спілкуванні в рамках єдиної держави є надлишковим і неприродним явищем, адже, на думку О. Бондар, коли він набуває риси «повного розподілу, то несе національній спільноті загрозу руйнування основ її духовної ідентичності» (Бондар, 2003).

Двомовність зумовлює колоніальну залежність країни. Друга мова поступово перебирає на себе функції рідної мови, тому є реальна небезпека зникнення рідної мови. Багато вітчизняних та закордонних соціолінгвістів інтерпретують феномен масового білінгвізму, який переживає певна національна спільнота, як певний етап процесу витіснення однієї мови іншою. У цьому контакті двох мов одна прагне домінувати, а інша – стає другорядною. У такому процесі генетична структурна близькість мов полегшує процес поглинання підлеглої мови домінантною, водночас внаслідок білінгвізму спостерігається роздвоєння внутрішнього світу мовця.

Розглянемо ситуацію в європейських країнах з кількома офіційними мовами. Бельгія має три офіційні мови: нідерландська, якою розмовляє більшість населення, французька та німецька. Швейцарський народ використовує чотири мови: ретороманську, французьку, німецьку, італійську. Офіційними мовами Канади є англійська і французька. Але у Бельгії, Швейцарії, Канаді наявність кількох мов не є руйнівним явищем для країни, оскільки існують інші великі країни, де мови цих меншин є державними. Так, в Італії офіційною мовою є італійська, у Франції – французька, Німеччині – німецька.

В Україні ситуація інша. Послаблення позиції української мови як єдиної державної призведе не лише до звуження сфер її використання, але й до забуття та незнання історії країни, адже мова тісно пов'язана з історією народу – носієм цієї мови, з історією культури, з форматом її культурно-історичної території. Мова – це інтегратор суспільства й культури, вона охоплює усі сфери суспільного життя: освіту, науку, мистецтво, театр, політику, повсякденну культуру. Рідна мова є одним з найважливіших засобів формування патріотичних почуттів, вираженням національної культури. Не маючи власної мови, своєї історії, українці перестануть бути українцями.

Жодна держава світу не була сформована як ненаціональна. Єдине консолідоване суспільство може бути сформоване на основі спільної ментальності, спільної мови, оскільки це явище визначає самоідентифікацію нації. За словами Г. Євсєєвої, рідна мова забезпечує ефективне функціонування національного організму в усіх його проявах: політичних, економічних та культурних (Євсєєва, 2009, с. 4). І оскільки саме мова є основною ознакою нації, то боротьба за державність української мови – це боротьба за українську державу. У національній державі ідентифікуються такі поняття, як держава, нація і мова. Досконале знання державної мови і висока культура спілкування – це сигнали освіти та інтелекту.

Сучасні наукові та політичні дискусії щодо обґрунтованості двомовної освіти в Україні зумовлені не в останню чергу тим, що серед критиків та прибічників немає єдиного розуміння самого поняття двомовна освіта.

З одного боку, є ті, які класифікують будь-яку освітню програму, прийняту для двомовного студента, як двомовну, незважаючи на їхні навчальні цілі, або вважають її метою першу мову (L1) і другу (L2) – як мови навчання. Якщо у класі присутні двомовні учні, то будь-який підхід класифікують як двомовний. З іншого боку, є інша позиція, у межах якої суворо диференціюють двомовний та одномовний підходи. Тому перед подальшим обговоренням особливостей двомовної освіти необхідно уточнити поняття двомовна освіта. Поступовий прогрес у визначенні та встановленні типології наявних двомовних моделей освіти можна знайти в Cummins (2010), May (2010). Найбільш актуальні позиції сформульовано у (Baker, 2011; García, 2009a, May & Dam, 2014). На нашу думку, двомовна освіта полягає в отриманні необхідної інформації за період навчання двома мовами. Інакше кажучи, двомовна освіта вимагає спеціальних інструкцій для двомовних студентів двома мовами (Cummins, 2010). Така двомовна програма має передбачати пряме двомовне навчання, де більшість програм викладають учням рідною мовою з поваги до рідної мови дітей та до їхнього походження, що робить їх навчання набагато простішим і веселішим. Яскравим прикладом конкретної ситуації, про яку ми говоримо, може бути ESL (English Second Language), тобто навчання дітей, для яких англійська є другою мовою. Ця ситуація не охоплює навчальні програми, де учні L2 просто вивчають іншу мову як окремий предмет. Двомовні програми передбачають оволодіння обома мовами у процесі досягнення результатів навчання, що забезпечує навчальний зміст, це переважно навчання мовою меншини або мовою, яку ми можемо назвати цільовою.

Мета статті: аналіз та обґрунтування доцільності використання ефективної моделі білінгвальної шкільної освіти, а також коректного оцінювання її результатів з урахуванням світового наукового та педагогічного досвіду.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової та науково-методичної літератури з питань систем двомовного навчання в різних країнах та оцінювання його ефективності; систематизація та узагальнення попереднього педагогічного і методичного досвіду.

Результати дослідження. Розвиток програм та методів впровадження двомовної освіти. Нашим важливим завданням є визначення типів білінгвальної освіти¹. Багато фактів визначають кожну окрему програму, залежно від кількості студентів, освітніх цілей, і цілей кожної програми. При цьому може бути визначено вибіркового (факультативний), непрямий, субтрактивний і адитивний типи білінгвізму. В окремих сферах існують і додаткові підходи.

Факультативні білінгви – це люди, які вивчають додаткову мову, зазвичай вона є для них пріоритетом та засобом соціального та освітнього просування для власних цілей. Такий контекст дуже часто зображують як

¹ Усвідомлення проблем у сфері двомовної освіти дає підставу для порівняльних та оцінювальних досліджень. На сьогоднішній день відома обмежена кількість поглиблених етнографічних розвідок у цьому напрямі. Hornberger (1988), вивчаючи програми освіти мови кечуа в Перу, був одним з перших і залишається одним із найвпливовіших дослідників програми Quichua в Еквадорських Андах, в той час як McCarty (2012) надає велику етнографічну історію мовної підготовки. May (1994), який став всесвітньо відомим своїм критичним підходом до білінгвізму та мультикультуралізму, надає порівняльний етнографічний звіт Річмондської дорожньої школи в Окленді (Нова Зеландія). Ці етнографічні розвідки слугують корисним фоном для подальших досліджень.

допоміжний білінгвізм, коли навчання розглядають як соціально-пізнавальне й освітнє благо. Самі учні, так само як і широке суспільство, згодні з цим питанням. Наприклад, дитина з адитивної двомовної групи може бути учнем, який приймає як обидві мови, так і країну, де він вивчає дві державні мови.

Непрямі білінгви – це люди, які мають потребу у вивченні іншої мови через те, що їхня рідна мова (L1) не є мовою суспільства, у якому вони зараз перебувають. Такі непрямі білінгви, в основному, є іммігрантами або тими, які належать до меншості.

Явище субтрактивного білінгвізму виникає, коли рідна мова (L1) стає перешкодою для двомовних людей і має негативний вплив на досягнення суспільного рівня L2. Іспанська мова є яскравим прикладом такої «перешкоди» для латиноамериканських студентів, які намагаються інтегруватися в американське суспільство (Crawford, 2008; González, 2012). Протягом останніх 40 років дослідження продемонстрували, що програми, які є успішними серед білінгвальних учнів – це двомовні програми, які гарантують їм успіх в освіті. Проте, особливо з плином часу, субтрактивні програми атрофують поточний білінгвізм таких учнів, а також знижують наявний рівень розвитку освіти.

Останній тип – адитивний білінгвізм – є позитивним і перспективним. У такому варіанті вивчення другої мови не витісняє першу, додає нові знання і навички, збагачує інформативно і культурно. Щодо ширших соціальних наслідків, то разом з цим адитивний білінгвізм варто розглядати як основну мету двомовної освіти, що має соціально зумовлений позитивний філософський погляд на білінгвізм та його носіїв.

Ми не можемо не згадати про важливе додаткове поняття динамічного білінгвізму (García, 2009). Динамічний білінгвізм підкреслює складне й активне побутування двомовності в успішному глобальному світі сучасного суспільства. Це дає змогу постійно і природно рухатися вперед до певної непослідовної варіації L1 / L2. Білінгвальна особистість формується від дитячої двомовності до високорозвиненого білінгва. Стрижневим критерієм такого динамічного білінгвізму є те, для чого Гарсія використовує термін «трансляція» (García, 2009) – численні і складні дискурсні вправи, в яких щоденно бере участь двомовна особистість, щоб полегшити спілкування з іншими та усвідомити їхнє двомовне буття. Отже, динамічний білінгвізм сам описує фактичні труднощі постійного використання двох мов.

Розглянемо моделі двомовної освіти. Моделі двомовної освіти визначають, насамперед, з погляду їх мовних цілей та ідеологічних орієнтацій на мовне та культурне розмаїття суспільства. Їх можна розглядати як широкі класифікації, які допомагають людям загалом зрозуміти, що означає двомовне виховання, розрізнити його категорії. Наступний крок категоризації двомовних програм може бути зроблений з позиції спеціальних мовних та освітніх цілей. Існує три основні моделі, які зазвичай входять у ці класифікації. Це перехідні моделі, моделі підтримки та моделі збагачення двомовної освіти. Крім того, існують також мовні моделі, які знаходяться на межі між моделями підтримки та збагачення.

Перехідна модель двомовної освіти є першочерговим завданням студентів / учнів мови меншин (L1) на ранніх стадіях навчання, але має на меті заохотити їх якомога швидше використовувати мову більшості (L2), щоб мати можливість «впоратися» на інтелектуальному рівні і здобути державну освіту. Отже, L1 зазвичай використовують лише для здійснення переходу від мови

меншини (L1) до мови більшості (L2). Здебільшого всі перехідні програми, які існують, – це так звані програми раннього виходу. Це означає, що мова L1 використовується тільки протягом першого року або двох, перед тим, як її замінить L2, і таким чином вона може розглядатися як субтрактивна, так і слабка двомовна модель. Така модель передбачає, що мову L1 меншини через деякий час буде замінено на мову більшості L2 загального користування (Lotfi Ghahrodi, 2018). Білінгвізм не вважають однозначно корисним явищем для суспільства загалом. Це так само свідчить, що остаточна атрофія мов меншин або мета переходу від білінгвізму до монолінгвізму залишається основною метою перехідних двомовних програм (May, 2013).

Щоб дотримуватися сильної двомовної моделі, існує багато типів двомовних програм, які можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин. Їх основний принцип полягає в тому, що перемикач мови входу є автоматичним, а вимикач виходу працює послідовно, коли білінгви перекладають з однієї мови іншою. Виходячи з принципу «лінгвістичної взаємозалежності» (Cummins, 1979, 2000), найпоширенішими для підтримки двомовної моделі є програми, які використовують L1 як навчальну мову для двомовних студентів, принаймні для перших чотирьох років їх навчання. Це так звані програми пізнього виходу, що зосереджуються на підтримці L1 студентів мов меншин. Добре впроваджуються ті двомовні програми, пов'язані з навчанням учнів мовою більшості, такі як L1 англійська мова. Наприклад, школи валлійської середньої освіти, у яких багато учнів середніх класів навчається англійською мовою L1. Окремі елітні двомовні програми також можна розглядати як програми збагачення.

Такі програми не просто зосереджені на досягненні білінгвізму окремих студентів, вони спрямовані на постійне збереження і розвиток мов меншин у різноманітних соціальних групах. Як стверджує Хорнбергер, модель збагачення «охоплює всі ті типи двомовних освітніх програм, які спрямовані не тільки на підтримку, але й на розвиток мов меншин, культурний плюралізм та інтегроване національне суспільство на основі автономії культурних груп» (Hornberger, 2008, p. 12). Згідно з аргументами Хорнбергер, такий тип програми має потужний потенціал для успішного навчання молоді, враховуючи його сильну ад'єктивну двомовну роль.

Отже, є значні варіації щодо підходів до підтримки та збагачення мов L1 та L2. Існують також так звані «програми спадщини». Ці конкретні програми зосереджені на двомовних учнях. Мова L1 може використовуватися в межах двомовної програми підтримки L1, але також може бути передбачена для учнів з комбінацією L1 та L2 де окремі школярі, з них можуть мати тільки L2. Друга група може охоплювати групи іммігрантів. Або програма в основному орієнтована на мову спадщини, якою більше не розмовляють як мовою L1, тоді учні мають мовну спадщину L2. Обидва варіанти вважають сильними двомовними підходами, вони реалізують моделі підтримки та збагачення (May, 2010). Детальніше про це: (McCarty, 2012).

Згідно з двомовними програмами, є більш детальні категорії, які можуть бути диференційовані одна від одної шляхом дослідження специфічних архітектурних характеристик. Це, насамперед, характеристики студентської спільноти (кількість, стабільність / рухливість у школі, статус меншини, мовний фон) і характеристики самого вчителя (етнічне походження, ступінь білінгвізму, рівень освіти, ролі). Формальні характеристики: «програма в школі» (незалежно від загального чи спеціалізованого типу школи), «мови в навчальному плані» (послідовність, усне / письмоне навчання, тематичний поділ мов), «використання мови в класі» (структури та функції).

Найпоширеніші типи програм – програми, що не є двомовними, програми, які містять занурення, ESL та захищені навчальні програми (всі субтрактивні програми). Двомовні програми включають слабкі двомовні програми, такі як перехідна двомовна освіта, де використання L1 студентів обмежується, як правило, тільки до перших років навчання. Сильні (адитивні) двомовні програми – це двомовні програми підтримки L1, програми занурення та програми спадщини. Ці програми також були названі «однобічними» програмами (Thomas & Collier, 2002), оскільки вони, зазвичай, мають перевагу щодо студентів L1, або L2 у них, залежно від ситуації. Вони можуть змінюватись як за рівнем занурення в мову меншості, так і за цільовою мовою, навчання мовою більшості. Проте більшість цих програм буде використовувати мову меншин або цільову мову носія для навчання від 50% до 90 %. Наприклад, програма може розпочатись як програма 90:10 на ранніх етапах (коли 90 % переважає мова меншин або мова перекладу) і поступово переходить у програму 50:50 до четвертого року навчання студента.

Найбільш популярним двомовним навчанням є так зване двобічне занурення в обидві мови. Цілі двостороннього занурення такі ж сильні, адитивні – білінгвізм для своїх учнів. Однак, на відміну від інших форм занурення, двобічні програми передбачають присутність носіїв L1, а також носіїв L2 цільової мови (або мови меншини) в одному класі, приблизно в рівній пропорції. Ці програми спеціально інтегрують студентів L1 і L2 у цільову мову (наприклад, іспанську), щоб студенти цільової мови L1 підтримували учнів L2, а носії мови меншини, у свою чергу, допомагали учням цільової мови L1. Мета таких програм – розвиток двомовності, мовних знань і навичок обох груп. У зв'язку з цим, а також з популярністю змішаних студентських груп, ці програми часто асоціюються батьками з атрибутами програм збагачення та пов'язаних з ними переваг білінгвів. Це певною мірою пояснює зростання їхньої популярності, незважаючи на політичний клімат багатьох сучасних країн, що все більш вороже ставляться до двомовної освіти.

Оцінка ефективності програм. Складність наявних типів двомовних програм, а також різні інтерпретації двомовної освіти в дослідницькій літературі, зумовлюють необхідність оцінювання ефективності таких програм. Точність зібраних доказів у дослідженнях так само визначить, наскільки двомовна освіта може бути ефективною у подальшій освітній політиці та практиці. Отже, її необхідно ретельно перевірити та оцінити.

Розрізняючи різні підходи до двомовної освіти та контролюючи її змінну ефективність, дослідники (зокрема: Nakuta et al., 2000) чітко і послідовно підтримують ефективність двомовної освіти в адитивних двомовних контекстах. Так, Рамірес порівнює лише англійські програми з двомовними програмами раннього виходу (1-2 роки) та пізніми виходами (4-6 років), після чого протягом двох років навчалися 2352 студенти. Результати їх навчання чітко показали, що найбільша результативність спостерігалася в математиці, розвитку навичок читання та говоріння англійської мови серед студентів у двомовних програмах для пізніх виходів, де учням викладали переважно іспанську (L1 студенти). Зокрема, студенти двох досліджених груп, які продовжували навчання L1 до 6 класу, продемонстрували значно вищі академічні результати, ніж ті, хто був переведений на англійську мову. Можна зробити висновок, що студенти, яким була надана повна та послідовна початкова програма розвитку мови, вивчали математику, англійську мову швидше ніж контрольна група. Оскільки зростання цих академічних навичок є нетиповим для молодих людей з низьким соціальним статусом, це і забезпечує

підтримку ефективності початкового розвитку мови і полегшує набуття знань англійської мови (Ramirez, 1992, p. 38-39). Дослідження Раміреса також показало, що студенти – носії мов меншин, які здобувають більшу частину своєї освіти англійською мовою, а не їх L1, частіше відстають від шкільної програми та залишають школу. Важливо відзначити, що англійські програми, що використовували для порівняння у дослідженні Раміреса, не були типовими, оскільки вчителі навчали англійською, але вони все ж розуміли іспанську мову. Це говорить про те, що в набагато поширенішій ситуації, коли вчитель не розуміє L1 учнів, тенденції, описані тут, ймовірно, будуть виражені ще сильніше.

Як і в дослідженні Раміреса, одне з найважливіших відкриттів Томаса і Кольєра полягає в тому, що найбільш ефективними виявилися так звані «багатофункційні» програми – саме вони привели двомовних студентів до успіху. Томас і Кольєр побачили, що найсильнішим чинником продуктивності студентів L2 є обсяг формального навчання L1, яке вони пройшли. Як вони стверджують, «чим більший шкільний рівень L1, тим вище досягнення L2» (Thomas & Collier, 2002, p. 7). Тільки однобічні та двобічні, або подвійні, програми допомогли студентам досягти цих результатів. Як стверджують Томас і Кольєр: «Це ті самі програми, які ми застосовуємо досі, і які допомагають студентам досягти 50% L1 і L2 з усіх предметів і підтримувати цей рівень успішності або навіть досягти більш високого рівня наприкінці навчання» (Thomas & Collier, 2002, p. 7). Томас і Кольєр також виявили, що учні з класів з поглибленим вивченням англійської мови виконують набагато менше, ніж їхні однолітки у сильних двомовних програмах, і частіше залишають школу. Студенти у перехідних двомовних програмах з часом демонстрували кращу академічну успішність, але не в тій мірі, як студенти з сильних двомовних програм. В обох цих великих масштабних дослідженнях тривалість освіти L1 виявилася більш впливовою, ніж будь-який інший чинник прогнозування успішності освіти двомовних студентів, зокрема і соціально-економічний статус.

Ці результати були підтверджені пізнішими розробками МакФілда, і ще більше підтвердили переваги двомовних студентів. Це дослідження з питань розвитку грамотності для учнів L2 визначило переваги володіння усним мовленням та грамотністю L1 як основи для успішного вивчення англійської мови для студентів мовних меншин, виявило позитивні зв'язки між білінгвізмом і подальшою соціально-економічною мобільністю (McField, 2014). Звичайно, існує широкий спектр досліджень, виконаних в інших національних контекстах, але вони також підтверджують ці висновки на підтримку двомовної освіти. Подальші дослідження білінгвальної освіти вивчають та підтримують ефективність програм інтегрованого навчання змісту та мови (Content and Language Integrated Learning) CLIL в Європі (Cenoz et al., 2014), де конкретні сфери навчальної інформації вдосконалюють через іншу мову (див. також: May & Hill, 2005). Широкий спектр міжнародного досвіду навчання з використанням двомовних програм, зв'язок двомовності із науковими успіхами проаналізовано в (García, 2004). Гарсія і Сильван (García & Sylvan, 2011) стверджують, що замість нав'язування необхідності використання конкретної мови в певному середовищі вчителі повинні дозволити учням розвивати власне усвідомлення мовних практик зі своїми однолітками. Вони також визначають гнучку педагогіку як важливу і продуктивну стратегію викладача в контексті двомовної освіти в Англії.

Проаналізовані вище результати довгострокових досліджень надають нам переконливі аргументи щодо ефективності додаткових форм двомовної освіти. Поширення цих результатів досліджень у середовищі політиків та широкої громадськості – особливо в одномовних (часто домінантно-англомовних) країнах – викликає спротив, враховуючи постійне спотворене сприйняття і сильну опозицію, спрямовану проти двомовної освіти. Тому спостереження, зроблене Р. Томасом більше 20 років тому, досі актуальне: «публічні дебати ... щодо двомовної освіти, які, як правило, зосереджуються на сприйнятті, а не на фактах» (Thomas, 1996, p. 142). Фішман емоційно запитує щодо обговорення двомовної освіти: «Чому факти такі марні в цій дискусії?» (Fishman, 1991, p. 167). Це нагадує нам про те, що в будь-якому обговоренні двомовної освіти ми маємо не лише враховувати дослідження, які підтримують її, а й те, що ці дослідження зазвичай не враховуються або спотворюються в дебатах, особливо через різномовне виховання опонентів.

Завершуючи аналіз, зупинимось ще на одному аспекті проблеми: майже на початковому етапі залишається дослідження найбільш адекватних та ефективних форм оцінювання у двомовній освіті. Це є наслідком постійної одномовної орієнтації сфери мовного тестування в усьому світі, а також агентств, які здійснюють таке тестування. Результати цього процесу майже завжди шкідливі для двомовних студентів, яких регулярно оцінюють так, ніби вони є одномовними, на їх L2, або цільовій мові. Відповідно, Гонзалес (González, 2012) кілька років тому запропонував, щоб заходи оцінювання передбачали оцінювання мови L1 студентів – для встановлення зв'язків із академічними здібностями з різних предметів, а також для того, щоб забезпечити репрезентацію культурних традицій учнів у аудиторних оцінках. Він також стверджує, що мови, які використовують в оцінюванні, мають відповідати основній мові навчання учнів. Гонзалес (González, 2012) підтримує прийняття «цілісного двомовного погляду» вчителями під час перегляду написання робіт двомовних дітей. Гарсія (García, 2009a, p. 72) пропонує «мовний переклад» для двомовної оцінки, і ця гнучка система оцінює навички студентів обох мов (див. також García & Flores, 2014; Leung, 2014). Отже, оцінка двомовної освіти залишається сферою постійного розвитку. Вирішення цих питань залишається проблемою для все ще переважно одномовних систем оцінювання, але закладає початкову основу для більш цілісного підходу до оцінювання двомовних студентів.

Висновки. Результати аналізу моделей та типів двомовної освіти висвітлюють проблеми, пов'язані з цією сферою. До них належать численні, часом суперечливі, визначення двомовної освіти, а також протилежні погляди на освітню ефективність двомовної освіти. Спираючись на інформацію про засоби, за допомогою яких можна точно оцінити результативність цих програм, ми зробили спробу прояснити цей складний спектр позицій, підкреслюючи чіткі освітні відмінності між програмами для двомовних учнів. Згідно з результатами нашого аналізу сучасна ефективна модель двомовного навчання – це сильна двомовна модель, яка реалізується в різних типах двомовних програм (програми підтримки L1, двобічне занурення в обидві мови, програми спадщини тощо), що можуть застосовуватися для задоволення потреб конкретних меншин. Очевидно, що збалансовані двомовні програми, які враховують конкретні мовні, соціальні, психологічні та мотиваційні особливості спільноти, послідовно перевершують інші варіанти програм за своєю ефективністю. Ефективні системи оцінювання знань мають враховувати двомовні «розширення» двомовних студентів / учнів, а також інтегровані

особливості їх мовної та змістової компетенції, якщо вони досягли свого повного мовного та академічного потенціалу.

Незважаючи на те, що на державному рівні білінгвізм є скоріше негативним чинником, проте збалансоване продумане білінгвальне навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу, дає високі результати знань, і, безперечно, є ефективним. Двомовна модель освіти дає можливість покращити загалом якість національної освіти. Перспективи дослідження полягають, насамперед, у подальшому аналізі, встановленні та моделюванні конкретних ефективних білінгвальних програм, адаптованих для локальних умов проблемних українських регіонів.

Бібліографія

- Бондар, О. І. (2003). Білінгвальна комунікативність як лінгво-екологічна проблема. *Записки з українського мовознавства*, 12, 352-360.
- Кожушко, С. (2014). Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*, 5 (112), 65-70.
- Євсєєва, Г. (2009). Мова як чинник національної самоідентифікації та державотворення в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. ДРІДУНАУД, 1, 3-13.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Callahan, R., & Gándara, P. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cammarata, L., & Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96 (2), 251-269.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 243-262. doi:10.1093/applin/amt011
- Crawford, J. (2008). *Advocating for English learners: Selected Essays*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Malden: Wiley Blackwell.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Flores, N. (2014). Multilingualism and common core standards in the United States. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 147-166). New York: Routledge.
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. (Eds.). (2012). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

- González, V. (2012). Assessment of bilingual/multilingual pre-K-Grade 12 students: A critical discussion of past, present, and future issues. *Theory into Practice*, 51 (4), 290-296.
- Hakuta, K., Butler, G. Y., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Haugen E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26 (2), 210-231.
- Hill, R., May, S. (2011). Exploring biliteracy in Māori-medium education: An ethnographic perspective. In T. McCarty (Ed.), *Ethnography in language policy* (pp. 161-184). New York: Routledge.
- Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?* London: Palgrave Macmillan.
- Howard, E., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Leung, C. (2014). Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In S. May (ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 123-146). New York: Routledge.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 195-218.
- Lotfi Ghahrodi, H. (2018). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. In *Approaches, methods and findings in the context of foreign language teaching: modern universities' dimension*, 2 (pp. 54-78). Lviv: ZUKC.
- May, S. (2010). Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities. In B. McGraw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, 1. 3rd ed (pp. 293-298). Oxford: Elsevier.
- May, S. (2013). *Language and Minority Rights Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. 2nd ed. Florence: Taylor and Francis.
- May, S. (Ed.) (2014a). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- May, S. (2014b). Justifying educational language rights. *Review of Research in Education*, 38 (1), 215-241.
- May, S. (2014c). Overcoming disciplinary boundaries: Connecting language, education, and (anti) racism. In R. Race & V. Lander (Eds.), *Advancing race and ethnicity in education* (pp. 128-144). London: Palgrave Macmillan.
- May, S., & Dam, L. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. *Oxford bibliographies*. New York: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0109.xml>
- McCarty, T. (2012). *Language planning and policy in Native America. History, Theory, Praxis*. Bristol: Multilingual Matters.
- McField, G., & McField, D. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. McField (Ed.), *The Miseducation of English learners* (pp. 267-299). Charlotte: Information Age Publishing.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive Summary of Volumes I and II of the Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children, February 1991, as prepared for the US Department of Education under contract No 300-87-0156. *Bilingual Research Journal*, 16:1&2, Winter/Spring, 1-62.

- Safford, K., & Drury, R. (2012). The 'problem' of bilingual children in educational settings: Policy and research in England. *Language and Education*, 27 (1), 70-81.
- Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2011). Challenging teachers' perceptions about the writing abilities to emerge bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing an assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 71-94.
- Thomas, W. P., & Collier V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' longterm academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.

References

- Bondar, O. I. (2003). Bilingual`na komunikatyvnist` yak lingvo-ekologichna problema. *Zapysky z ukrayins`kogo movoznavstva*, 12, 352-360.
- Kozhushko, S. (2014). Strategiyi kolaboratyvnogo navchannya u vyshomu navchalnomu zakladi. *Molod i rynok*, 5 (112), 65-70.
- Yevsyeyeva, G. (2009). Mova yak chynnyk nacional`noyi samoidentyfikaciyi ta derzhavotvorenniya v Ukraini. *Derzhavne upravlinnya ta misceve samovryaduvannya*, 1, 3-13.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Callahan, R., & Gándara, P. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cammarata, L., & Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96 (2), 251-269.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 243-262. doi:10.1093/applin/amt011
- Crawford, J. (2008). *Advocating for English learners: Selected Essays*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Malden: Wiley Blackwell.
- Fishman, J. A. (1991). *Revercing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Flores, N. (2014). Multilingualism and common core standards in the United States. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 147-166). New York: Routledge.
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.

- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. (Eds.). (2012). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- González, V. (2012). Assessment of bilingual/multilingual pre-K-Grade 12 students: A critical discussion of past, present, and future issues. *Theory into Practice*, 51 (4), 290-296.
- Hakuta, K., Butler, G. Y., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Haugen E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26 (2), 210-231.
- Hill, R., May, S. (2011). Exploring biliteracy in Māori-medium education: An ethnographic perspective. In T. McCarty (Ed.), *Ethnography in language policy* (pp. 161-184). New York: Routledge.
- Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?* London: Palgrave Macmillan.
- Howard, E., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Leung, C. (2014). Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In S. May (ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 123-146). New York: Routledge.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 195-218.
- Lotfi Ghahrodi, H. (2018). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. In *Approaches, methods and findings in the context of foreign language teaching: modern universities' dimension*, 2 (pp. 54-78). Lviv: ZUKC.
- May, S. (2010). Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities. In B. McGraw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, 1. 3rd ed. (pp. 293-298). Oxford: Elsevier.
- May, S. (2013). *Language and Minority Rights Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. 2nd ed. Florence: Taylor and Francis.
- May, S. (Ed.) (2014a). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- May, S. (2014b). Justifying educational language rights. *Review of Research in Education*, 38 (1), 215-241.
- May, S. (2014c). Overcoming disciplinary boundaries: Connecting language, education, and (anti) racism. In R. Race & V. Lander (Eds.), *Advancing race and ethnicity in education* (pp. 128-144). London: Palgrave Macmillan.
- May, S., & Dam, L. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. *Oxford bibliographies*. New York: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0109.xml>
- McCarty, T. (2012). *Language planning and policy in Native America. History, Theory, Praxis*. Bristol: Multilingual Matters.
- McField, G., & McField, D. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. McField (Ed.), *The Miseducation of English learners* (pp. 267-299). Charlotte: Information Age Publishing.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive Summary of Volumes I and II of the Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children, February 1991, as prepared for the US Department of Education

- under contract No 300-87-0156. *Bilingual Research Journal*, 16:1&2, Winter/Spring, 1-62.
- Safford, K., & Drury, R. (2012). The 'problem' of bilingual children in educational settings: Policy and research in England. *Language and Education*, 27 (1), 70-81.
- Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2011). Challenging teachers' perceptions about the writing abilities to emerge bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing an assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 71-94.
- Thomas, W. P., & Collier V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' longterm academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.

Резюме

Галина Лотфі Гаруді

ДВОМОВНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Зі швидким розвитком глобалізації все більше проблемою ХХІ століття стає спілкування між людьми різних національностей і різного походження, які говорять різними мовами. Відповідно розвиток двомовної освіти набуває особливої актуальності. Сучасна Україна вважає надзвичайно важливим питання вивчення та вирішення проблем, пов'язаних з білінгвізмом, які є не лише мовними, але й соціальними, політичними та культурними. Масовий білінгвізм, деформація мовної ситуації, мовні конфлікти можуть мати негативні наслідки, зокрема втрату соціальної консолідації, розвиток небезпечних процесів мовної та національно-культурної асиміляції. Для вирішення цієї проблеми необхідно враховувати весь комплекс особливостей мови, її культурних компонентів та співвідношення на усіх можливих рівнях.

Мета статті: аналіз та обґрунтування доцільності використання ефективної моделі білінгвальної шкільної освіти, а також коректного оцінювання її результатів, з урахуванням світового наукового та педагогічного досвіду.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової та науково-методичної літератури з питань систем двомовного навчання в різних країнах та оцінювання його ефективності; систематизація та узагальнення попереднього педагогічного та методичного досвіду.

Основні результати дослідження. У статті описано ефективні двомовні моделі навчання на основі сучасних підходів до білінгвальної шкільної освіти. Проаналізовано переваги та недоліки білінгвальних програм навчання учнів. Розглянуто міжнародний освітній ландшафт для двомовних шкіл, громад, міст і країн багатомовного світу.

Висновки і перспективи. Сучасна ефективна модель двомовного навчання – це сильна двомовна модель, яка реалізується в різних типах двомовних програм (програми підтримки, двобічне занурення в обидві мови, програми спадщини тощо), що можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин. Продумані двомовні програми, які враховують особливості та потреби конкретної спільноти, послідовно перевершують інші варіанти програм за своєю ефективністю.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна освіта, методи, програми, напрямки.

Abstract

Halyna Lotfi Ghahrodi

BILINGUAL MODEL IN MODERN SCHOOL EDUCATION

Background. Along with the rapid development of globalization, communication between people of different nationalities and backgrounds, speaking different languages, is increasingly becoming a twenty-first century challenge. Accordingly, the development of bilingual education is of particular relevance. Modern Ukraine considers it extremely important to study and solve problems related to bilingualism, which are not only linguistic but also social, political and cultural. Mass bilingualism, deformation of the language situation, language conflicts can have negative consequences, in particular, the loss of social consolidation, the development of dangerous assimilation processes, both in linguistic and national-cultural aspects. To solve this problem, it is necessary to take into account the full range of language features, its cultural components and relations at all possible levels.

Purpose: analysis and substantiation of the expediency of using the effective model of bilingual school education as well as correct assessment of its results taking into account the world scientific and pedagogical experience.

Methods of research: theoretical – analysis of scientific and scientific-methodical literature on the issues of bilingual education systems in different countries and evaluation of its effectiveness; systematization and generalization of previous pedagogical and methodical experience.

Results. The study discusses a key research finding on different bilingual approaches and the corresponding benefits of bilingual programs related to bilingual education. The educational landscape for bilingual schools, communities, cities, and countries of the multilingual world is being considered here. The article describes a bilingual education models based on modern approaches to bilingual school education.

Conclusions. The current effective model of bilingual education is a strong bilingual model that is implemented in different types of bilingual programmes (support programmes, bilingual immersion, heritage programmes, etc.) that can be used to meet the needs of minorities. We propose to follow a strong bilingual model, which contains many types of bilingual programs that can be used to meet the needs of minorities. Sophisticated bilingual programmes that are tailored to the specific needs of a particular community consistently outperform other programme options in terms of effectiveness.

Keywords: bilingualism, bilingual education, methods, programs, approaches.

Відомості про автора

Галина Лотфі Гаруді, викладач, здобувач кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська Політехніка» (Україна, кафедра іноземних мов, викладач), e-mail: Princessalia@gmail.com

Halyna Lotfi Ghahrodi, lecturer, PhD student, (Ukraine, International Languages department in Lviv Polytechnic National University, Lecturer), e-mail: Princessalia@gmail.com

ORCID 0000-0001-6713-9056

Надійшла до редакції 28 травня 2020 року

Прийнято до друку 30 червня 2020 року