

С. Б. Цюра
Т. В. Боднарчук

Розвиток білінгвальної освіти в Австрії:

історія, сучасний стан
і перспективи розвитку в Україні

Монографія

Львів – Кам'янець-Подільський
2019

УДК 81'246.2

ББК 74.268.1

Ц 98

*Друкується за рішеннями вченої ради Львівського національного
університету імені Івана Франка*

Рецензенти:

Мельничук І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України»;

Лабунець В.М., доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Когут С.Я., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки ВНЗ «Український католицький університет».

Ц 98

Цюра С. Б., Боднарчук Т. В.

Розвиток білінгвальної освіти в Австрії: історія, сучасний стан і перспективи розвитку в Україні: монографія / С. Б. Цюра, Т. В. Боднарчук. – Кам'янець-Подільський: 2019. – 296 с.

ISBN

Монографію присвячено аналізу теорії і практики білінгвальної освіти на прикладі її становлення в Австрії протягом другої половини XX – на початку XXI століття, викладено результати порівняльного дослідження її ключових аспектів і сучасного стану із характерними особливостями й перспективами розвитку двомовної освіти в Україні.

Для розробників освітньої стратегії і реформування двомовної освіти в Україні, науковців, керівників та педагогічних працівників навчальних закладів, студентів, магістрантів.

ББК 74.268.1

ISBN

© Цюра С.Б., Боднарчук Т.В., 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи білінгвальної освіти	10
1.1. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: особливості та принципи	11
1.2. Теоретичні засади білінгвальної освіти	27
1.3. Історико-культурні, соціологічні та лінгвістичні аспекти дослідження проблеми білінгвізму	41
1.4. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні особливості аналізу проблеми білінгвальної освіти	54
РОЗДІЛ 2. Теорія і практика розвитку білінгвальної освіти у загальноосвітній школі Австрії (середина XX – початок XXI ст.)	80
2.1. Особливості розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1945-1955 рр.)	81
2.2. Основні чинники та тенденції розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1955-1980-ті рр. XX ст.)	96
2.3. Євроінтеграційні процеси та поліваріантний розвиток білінгвальної освіти в Австрії (кінець XX – початок XXI ст.)	115
РОЗДІЛ 3. Сучасний стан та перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні у порівнянні з Австрією	150
3.1. Порівняльний аналіз напрямів розвитку білінгвальної освіти в Україні і Австрії кінця XX – початку XXI ст.	151
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів опитування щодо стану і перспектив білінгвальної освіти в Україні	166
ПІСЛЯМОВА	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188
ДОДАТКИ	228

ПЕРЕДМОВА



У соціокультурному розвитку початку XXI століття, середовищі глобалізаційних змін, серед низки інших, прослідковуються дві важливі, багато в чому конкуруючі тенденції: перша, інтеграційні процеси та зближення народів, посилення їх культурної взаємодії, що супроводжується необхідністю знання мов міжнародного спілкування та інтенсивним зростанням чисельності білінгвів, друга – прагнення національних меншин, особливо тих, які відстоюють свою державність, або автономію, до збереження самобутності, культури й мови, що гарантовано конституціями, низкою міжнародних угод, експертною діяльністю Європейської комісії за демократію через право (Венеціанська комісія).

Відповідно у кожній країні, яка претендує на місце у глобалізованому співтоваристві зростає актуальність питання про білінгвальну освіту. Україна, яка географічно та історично відноситься до відкритих соціокультурних просторів, значною мірою причетна до діалогу культур. Водночас на нинішньому етапі розвитку полікультурного простору білінгвальна освіта в Україні потребує нового осмислення у контексті вищеназаних тенденцій, які додаються до необхідності збереження пріоритету державної мови.

Тому разом із важливими завданнями створення можливостей та сприяння білінгвізму перед державою і державними школами стоїть загальна мета – розвивати спільний мовний простір громадян.

Традиції і практика двомовної освіти є у багатьох країнах, що мають тривалий досвід урегулювання освітніх проблем у міжкультурному діалозі. У тому числі такий досвід є в Австрії, яка на початок XXI століття є країною, де діють численні проекти білінгвальної освіти: для дітей національних меншин, іммігрантів та школи орієнтовані на євроінтеграційні процеси, водночас пріоритетною у державній школі є німецька мова. Аналіз досвіду білінгвальної освіти на прикладі Австрії дасть можливість більш повно оцінити і визначити перспективи її розвитку в Україні.

Світова практика досвіду діяльності білінгвальних шкіл найбільш повно висвітлена у працях І. Дмитрієвої і О. Коровіної [198], М. Певзнера [157], М. Сігуана та У. Маккі [188], А. Ширіна [223]. В Австрії аналізували Г. Абуя [231], К.-Б. Боекманн [245],

В. Вакоуніг [363], Д. Лархер [314], М. Незбеда [325]. Історико-культурологічні аспекти аспекти білінгвальної освіти вивчали Г. Баумгартнер [237], Г. Бургер [260], М. Валентік [349], І. Вальтер [364], Г. Гаас [294], Г. Гасснер [287], Р. Кнайт [307], А. Моріч [322]; освіту іммігрантів – В. Бауер [236], К. Брізіч [248], П. Вольф [362], Е. Фурх [285], Р. де Цілліа [268], Д. Цінар [263]; соціальну ситуацію двомовності – К.-М. Бруннер [251], В.-Д. Буков [252], Т. Вайтер [351], Р. Генке [299], М. Еггер [251], Д. Лархер [314], М. Мозер [323], В. Філла та Л. Флашенбергер [281].

Теоретичні засади розвитку освітніх систем досліджував Б. Гершунський [55], в Україні – А. Алексюк [3], Н. Ничкало [147], О. Сухомлинська [144]; історичні – А. Боровик [36], Д. Герцюк [54], М. Грищенко [60], О. Завадська [78], Т. Завгородня [79], Н. Кошелева [111], І. Курляк [115], С. Сворах [187], Б. Ступарик [195]; історико-культурологічні – О. Гончарова [59], М. Зан [88], А. Шайхатдінов [219], Я. Шевчук-Бела [222]. Полікультурну освіту в Україні в цілому вивчали В. Бакальчук [9], В. Скляр [190]; за регіонами – О. Добош [72], І. Мащенко [134], В. Наконечний [143], Т. Цибар [213] та етносами – А. Берені [17], О. Капінус [97], О. Латишева [120], М. Чаплик [216]. Компаративний аналіз сучасних освітніх систем, започаткований К. Корсаком [109], здійснюється Н. Бідюк [19], О. Локшиною [123], О. Першуковою [159], І. Руснаком [184] та ін.; у австрійському контексті – Т. Кучай [117], Л. Фаннінгер [203].

Теоретичні узагальнення мовного розвитку та двомовної освіти знаходимо у Л. Виготського [192], Г. Колшанського [107], А. Лурія [125]; явище білінгвізму – Є. Верещагіна [45], У. Вайнрайха [40], А. Дібольда [271], Г. Шухардта [228], Л. Щерби [229].

У запропонованій монографії розвиток білінгвальної освіти в Австрії другої половини ХХ – початку ХХІ ст. буде проаналізовано й узагальнено на предмет дослідження чинників, особливостей та етапів розвитку білінгвальної освіти у Австрії і порівняння її сучасного стану із аналогічними освітніми явищами і процесами в Україні.

Метою дослідження є з'ясувати теоретичні основи та узагальнити досвід функціонування білінгвальної освіти в Австрії та обґрунтувати перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні.

Відповідно до предмета та мети завданнями дослідження було:

1. Виявити та конкретизувати особливості сучасної методології компаративного аналізу та основні принципи порівняльного педагогічного пошуку.

2. Проаналізувати теоретичні засади явища білінгвізму та білінгвальної освіти, конкретизувати її моделі та напрями розвитку.

3. Вивчити досвід функціонування білінгвальної освіти в Австрії і виявити основні чинники та етапи її розвитку (середина XX – початок XXI ст.).

4. Обґрунтувати напрями та визначити перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні.

Для досягнення визначених мети та завдань використовувалися сучасні теоретичні методи дослідження, а саме: метод аналізу та синтезу, що дозволив виявити характерні особливості розвитку білінгвальної освіти в освітній системі Австрії; метод індукції та дедукції, за допомогою якого уточнено сутність сучасного трактування білінгвальної освіти та визначено напрями її розвитку в Австрії з перспективою їх втілення в українській шкільній освіті; метод систематизації і узагальнення джерел дослідження – філософської, психологічної, педагогічної, довідкової літератури, підручників, праць зарубіжних та вітчизняних науковців для актуалізації теоретичних засад наукового пошуку; метод моделювання, на основі якого розроблено чотири моделі розвитку білінгвальної освіти та проаналізовано їх функціонування в Австрії та Україні; компаративно-історичний метод, за допомогою якого здійснено аналіз нормативно-правових актів та освітніх документів, навчальних планів та програм двомовної австрійської школи та сучасних нормативно-педагогічних документів білінгвальної освіти в Україні; компаративний аналіз сучасної системи білінгвальної освіти в Україні та Австрії.

Під час дослідження використовувалися емпіричні методи: збір даних шляхом листування, діалогу та дискусій з науково-педагогічними працівниками університетів Відня і Клагенфурта, вчителями австрійських двомовних шкіл за допомогою всесвітньої мережі Інтернет з метою виявлення особливостей організації та розвитку білінгвальної освіти Австрії, спостереження за організацією двомовного навчання у школах України, анкетування.

Джерельну базу дослідження склали: документи міжнародних організацій ЮНЕСКО, ООН, Європейського Союзу щодо прав національних меншин, зокрема на освіту рідною мовою, інформаційна база Міністерства освіти, науки і культури Австрії (шкільні закони (Bundesgesetze), розпорядження (Verordnungen, Kundmachungen), документи про освітні стандарти, освітня програма для основної школи Австрії, навчальні плани (Lehrpläne), історичні документи, статистичні дані про роботу загальноосвітніх австрійських шкіл); дані Центрального відомства Статистичного бюро Австрії (Österreichisches Statistisches Zentralamt); монографії, дисертації, автореферати дисертацій, наукові статті, матеріали наукових конференцій, енциклопедичні видання, журнальні публікації з бібліотечних фондів України: Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-технічної бібліотеки України, Львівської наукової бібліотеки імені В. Стефаника НАН України, Австрійської бібліотеки у м. Львові, наукової бібліотеки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; статистичні дані Міністерства освіти і науки України та Державного Комітету Статистики, Інтернет-ресурси.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з другої половини ХХ – початок ХХІ ст. Нижня межа визначається соціокультурними особливостями розвитку Австрії після Другої світової війни, що обумовили новий етап розвитку білінгвальних шкіл, верхня – змінами, пов'язаними із функціонуванням Австрії у Європейському Союзі, новими нормативно-законодавчими актами і відповідними змінами у діяльності двомовної школи, що є важливими для компаративного аналізу із досвідом діяльності білінгвальної школи в сучасній Україні в контексті її євроінтеграції та глобалізаційних тенденцій.

У запропонованій монографії уперше у педагогічній науці України: обґрунтовано принципи конструктивіського компаративного педагогічного дослідження та охарактеризовано його особливості; проаналізовано і узагальнено характерні особливості розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1945-2010 рр.) за напрямками: освіта для національних меншин, дітей іммігрантів, полікультурна – орієнтована на зовнішнє середовище, зокрема: виділено 3 етапи її розвитку – відродження рідномовної школи для національних

меншин та створення на її основі білінгвальної освіти; стагнації та обмеження регіонального розвитку білінгвальної освіти; активного поліваріантного розвитку білінгвальної освіти; виокремлено чотири моделі білінгвальної освіти (ідентифікаційна, інтеграційна, монокультуризаційна та полікультурна) за критерієм пріоритетної соціальної функції та співвідношення мовних цілей із когнітивним розвитком особистості; обґрунтовано напрями використання перспективних ідей досвіду білінгвальної освіти Австрії для української школи; удосконалено і уточнено сучасні теоретичні положення сутності білінгвальної освіти як двомовного особистісного розвитку на когнітивній основі рідної мови, позитивні та негативні наслідки такої освіти і її впливу на інтелект і трактування її як результату всієї сукупності соціокультурних умов середовища; дістали подальшого розвитку теоретичні узагальнення чинників соціокультурного розвитку двомовної освіти Австрії та України; місця і ролі білінгвальної освіти у системі освіти України у порівнянні з Австрією та теоретичне обґрунтування тенденцій і перспектив розвитку такої освіти в Україні.

У науковий обіг введено статистичну інформацію щодо розвитку білінгвальної школи на усіх рівнях системи освіти в Австрії та Україні; нові для української педагогіки персоналії, факти з досвіду організації білінгвальної освіти в Австрії, характеристика її сучасного стану, які важливі для використання у білінгвальній школі України.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що за його результатами опубліковано навчально-методичний посібник «Білінгвальна освіта», призначений для студентів, магістрантів педагогічних спеціальностей вищих закладів освіти, викладачів, вчителів, що працюють у режимі білінгвальної освіти. Матеріали дослідження можуть використовуватися: вищими навчальними закладами України для розширення знань студентів про особливості організації білінгвальної освіти у світовій практиці у цілому і Австрії зокрема; органами управління освітою та навчальними закладами для вдосконалення практики організації білінгвальної освіти України, розробки нових навчальних програм та організації навчання у білінгвальному режимі; джерельна база дослідження може бути використана для проведення історико-педагогічних та компаративних педагогічних досліджень.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: особливості та принципи¹

Філософська квінтесенція модернізму – «будь собою» – змінилася викликом постмодернізму: «ніхто не має монополії на істину», що спричинило новий етап критики школи, як і більшості соціальних інституцій, оскільки саме вона претендує бути «розсадником» істин цивілізації. Тому у другій половині ХХ ст. стрімко зріс інтерес науковців до аналізу різних варіантів розвитку істини школи, зіставлення педагогічних явищ і процесів у вимірі вертикальному чи горизонтальному. Зростає і кількість емпіричних компаративних знань і суджень, які, завдяки мобільності сучасних фахівців, студентів, науковців, навіть без спеціально поставленої мети порівняльного педагогічного аналізу, сприяють його проведенню та інтерпретації результатів.

Школу порівняльних досліджень в Україні склали роботи українських компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, Н. Ничкало. Праці М. Красовицького стали вагомою базою для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки. Про відсутність сучасної методології порівняльного аналізу або необхідність її переосмислення ведуть мову чимало вчених (Є. Бражник, О. Локшина, Г. Щука). Вже теоретичні дослідження 90-х років ХХ ст., вважає Є. Бражник, свідчать про зміну методології порівняльної педагогіки. А саме: поширена раніше методологія порівняльного аналізу, що застосовувалася у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності, що пов'язаний з теорією перспективної підготовки моделі «світового співтовариства». Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ [37]. Ще у 70-х роках ХХ ст. Дж. Лоурайс відзначив: «Без сумніву, ще не настав час, щоб можна

¹ Друкується за виданнями: Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / С. Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. Науково-педагогічний журнал. К., 2013. – № 2(16).– С.7–13; Цюра С. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості / С. Цюра // Український педагогічний журнал. К., 2015. № 4. – С. 65-72

було сформулювати основні методологічні принципи, прийнятні для всіх дослідників і здатні реально підвищити ефективність їх діяльності» [347, с. 29]. Методологія порівняльного аналізу потребує осмислення, принципи і підходи – детального розроблення, а дискусії про це ведуть науковці різних країн.

Методологія перетворює і змінює предмет науки. Розвиток методологічних систем необхідний для того, щоб крізь призму предмета дослідження побачити весь спектр фактів, емпіричних матеріалів, експериментальних даних у галузі освіти і виховання, накопичених світовою спільнотою. Це потребує методологічної точності, коректності наукових даних і висновків на усіх чотирьох рівнях дослідження (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному). Компаративістика, сягаючи рівня загальнонаукової методології, багато у чому має врахувати великий масив результатів порівняльного педагогічного аналізу.

Масштабне вивчення науковцями і практиками різних країн педагогічного досвіду з метою перенесення його у площину власної країни, регіону історично було актуальним, наприклад, щодо системи початкового навчання у школі Песталоцці, Дальтон-плану, професійно орієнтованої старшої школи Німеччини, Англії, так, як зараз є актуальним щодо досвіду реформування школи у Фінляндії та функціонування вищої школи в Австралії. Водночас порівняльна педагогіка давно опанувала і дедуктивний шлях компаративного аналізу, вивчаючи паралельність зародження у різних країнах особистісно орієнтованого та досвідного навчання, інтерактивних технологій, варіантів практики вільного вибору змісту освіти [121, с. 147]. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву у освітньому просторі країни, для якої проводиться дослідження.

Таким чином компаративні педагогічні дослідження займають вагомe місце в сучасних педагогічних розвідках. Практично кожен новий виток у розвитку систем освіти країни чи регіону, технологія, розвинута силами науковців чи практиків, стає об'єктом аналізу вчених інших країн. Об'єкт і завдання порівняльної педагогіки пов'язані із глобалізацією і її запитамі більше, ніж інші сфери

академічних досліджень, вважає відомий компаративіст М. Брей. «Порівняльна освіта природно пов'язана із міжнаціональними дослідженнями, і це заохочує її учасників мислити перспективно. Водночас, ця галузь реагує на глобалізаційні процеси» [247, с. 209]. Характеризуючи об'єкт порівняльних досліджень загалом, Б. Вульфсон узагальнює, що це «стан і основні тенденції розвитку теорії і практики освіти у сучасному світі» [49, с. 65–66], а іспанський компаративіст Х. Гаррідо визначає предмет порівняльної педагогіки таким чином: «системи освіти, або іншими словами освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіону тощо)» [53, с. 59].

На загальнонауковому рівні сучасні порівняльні педагогічні дослідження найчастіше опираються на системний, синергетичний, культурологічний та герменевтичний підходи. Неоднозначні трактування методології порівняльних педагогічних досліджень ґрунтуються на дискусії навколо предмета порівняльної педагогіки, яку розглядають як:

- галузь педагогічної науки;
- міждисциплінарну складову групи наук про освіту;
- інтердисциплінарну педагогічну науку.

Відмінність є очевидною. Якщо йдеться про окрему наукову галузь, то методологія її досліджень повинна:

1) відповідати конкретно-науковому рівню, тобто містити теоретичні концепти, що виникли саме у цій галузі знань, насамперед чітко окреслений предмет і об'єкт науки (модель Дж. Бередя, три контексти аналізу синхронічний, діахронічний, функціональний – М. Ванова; параметри Марка Брея та Роберта Томаса та ін.);

2) перебувати у рівневому зв'язку із компаративістикою, що розвивається уже на рівні загальної методології. Методи порівняльного аналізу, які на сьогодні найбільш масштабно використовують у філологічних, психологічних, соціологічних, юридичних науках, стали вагомим доповненням історико-порівняльному методу дослідження і надалі розбудовують свій простір у загальнонауковій методології. У контексті глобалізації, наголошує російський компаративіст Є. Бражник йдеться про перехід від «методології одиничного» до «методології загального», використання методології «інформаційної компаративістики» в порівняльно-педагогічних дослідженнях [37];

3) мати оригінальні концепти, підходи, принципи, техніки та технології.

Початком порівняльної педагогіки вважають видання (Франція, 1817) М. А. Ж. де Парісом книги «Нарис та попередні нотатки до праці з порівняльної педагогіки», де було зіставлено розвиток французького та швейцарської школи. Узагальнюючи періодизації порівняльної педагогіки, запропоновані американськими компаративістами Г. Ноа та М. Екштейном, канадським Д. Вілсоном, А. Сбруєвою, Н. Ничкало зазначає, що вчені виділяють у ньому п'ять етапів, останній із яких розпочався у другій половині ХХ ст. і характеризується посиленням уваги до порівняльних досліджень [148, с. 6-18]. У ХХ ст. П. Сандіфорд, І. Кендел, Н. Хенс опублікували базові теоретичні праці, у яких було визначено предмет порівняльної педагогіки, її завдання як науки, прогностично окреслено об'єктивну площину порівняльно-педагогічних досліджень та запропоновано технології їх виконання.

Компаративні дослідження 80–90-х років ХХ ст. акцентували на завданнях удосконалення методології порівняльної педагогіки. Шляхом аналізу теоретичних джерел виявлено два напрями за якими розгортаються основні пошуки теорії компаративного аналізу. Просте зіставлення дає змогу зробити висновок, що ці напрями виявляються і в інших соціальних науках. Перший розвивається у руслі глобалізації і потребує системного розгляду досліджуваних явищ та їх впливів, вияву спільного в розвитку освітніх структур та проектування шляхів їх взаємозбагачення. Його ілюструють позиції низки вчених, як от:

- Є. Бражник стверджує, що поширена раніше методологія порівняльного аналізу, яка застосовувалася у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності. Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ [37].

- Б. Вульфсон узагальнив, що найбільш авторитетні компаративісти наголошують на першочерговій важливості порівняльного вивчення міжнародного педагогічного досвіду головним чином на макрорівні (організація систем освіти, їх місце в соціальній інфраструктурі, основні тенденції розвитку освіти тощо).

При цьому характеристика глобальних тенденцій, вияв і аналіз інваріантів є найбільш важливими [49, с. 50–52, 63].

Другий, який найбільше ініціюють дослідники розвинених країн, пропонує концентрувати увагу порівняльного аналізу на багаторівневому науковому пошуку, що використовує теоретичні методи поряд із емпіричними і робить зіставлення на основі безпосередньої участі компаративного дослідника в процесі як експериментатора, який самостійно отримує дані про ефективність перебігу процесу. Цей шлях аргументують:

- М. Брей – «Дослідники порівняльної освіти, як правило, використовували досить обмежений інструментарій соціальних наук ... багато коментарів, які базуються на оглядах наукової літератури, але відносно небагато досліджень ґрунтуються на опитуваннях і практично жодне дослідження не базується на експериментальних методах» [247, с. 216].

- П. Бродфут – «порівняльно-педагогічні дослідження повинні «повернутися обличчям» до безпосередньої навчальної роботи на рівні шкільного класу» [38, с. 93–103].

Узагальнення теоретичних викладів компаративних педагогічних праць дасть можливість розглянути:

- методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, виокремити низку її теоретичних концептів та особливості технології;
- конкретизувати принципи наукового пошуку, які зумовлюють методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, обґрунтувати їх як теоретичні концепти та уточнити особливості їх дотримання в компаративному пошуку.

Систематизований огляд джерел з порівняльного педагогічного аналізу дає змогу виділити серед них чотири підходи до організації дослідження.

Історико-порівняльні педагогічні дослідження (вертикальні або горизонтальні). Вони займають особливе місце у педагогіці, здебільшого виконані вченими багатонаціональних, наддержавних об'єднань і виконані шляхом історико-порівняльного аналізу. Інакше кажучи, вони прямо не належать до порівняльних педагогічних досліджень, але оскільки виконані на матеріалі чужої, або певною мірою чужої, тобто не звичної, безпосередньо незнайомої

досліднику системи освіти і культури, то питання про них залишається дискусійним.

Якщо основною критеріальною характеристикою для визначення дослідження як компаративного розглядати «порівняння системи освіти різних країн» то, виконане за технологією історико-порівняльного аналізу, вертикальне дослідження загальноосвітньої середньої школи України періоду СРСР, де виокремлено вагоме із діяльності школи, що втрачено і є доцільним для впровадження у сучасній Україні (ціннісно і структурно вже іншій країні) – можна розглядати і як компаративне, діахронічне. Однак якщо виконане дослідження дотримується вимог синергетичного підходу, має еволюційний характер, то уже не може бути віднесеним до порівняльних, оскільки аналізовані тенденції і процеси розглядають саме у контексті еволюції підсистем наскрізної і певною мірою самоорганізовуваної системи.

Розглянемо ще один приклад – історико-порівняльний аналіз дошкільної освіти в українських землях 20–30-х років ХХ ст. у складі СРСР та Польщі. Горизонтальне синхронне порівняння, зіставлення понять, вияв спільного і відмінного, спільні тенденції суттєво різних культур. Дошкільна освіта як система перебуває на початкових стадіях розвитку – вся техніка наукового дослідження точно відповідатиме завданням класики порівняльного аналізу, питання лише у висновках. Отже порівняльне дослідження, чи історичне можна встановити не на основі того факту, які країни вивчаються дослідником, а на основі аналізу кожного рівня методології дослідницького пошуку.

Порівняльно-історичні (горизонтально-вертикальні або вертикальні) педагогічні дослідження, що належать до порівняльних на підставі так званого «географічного» критерію – інша країна. Методологія наукового дослідження концентрується навколо об'єкта – педагогічних явищ і процесів іншої країни, або групи країн, забезпечується конкретно-науковою технологією.

Цей тип досліджень спричиняє сьогодні багато зауважень професійних компаративістів. У більшості дисертацій, резюмє Е. Ісмаїлов, порівняльний аналіз має переважно емпіричний характер, а завдання дослідження зводяться до вияву стану проблеми

дослідження, проведення порівняння і визначення умов перенесення зарубіжного досвіду на вітчизняний [93].

Розмежованість політичних систем і культур другої половини ХХ ст., виразна нестача інформації про процеси і явища в паралельних культурах спонукали дослідників до їх вивчення. Тому ці дослідження також можна було б віднести не до порівняльної, а до традиційної для вітчизняного простору дослідницької площини зарубіжної педагогіки. У одній із своїх праць, присвяченій порівняльній педагогіці, Б. Вульфсон заперечує позицію, що «порівняльна педагогіка і зарубіжна педагогіка – це різні назви однієї і тієї ж галузі знань і тому вони можуть вживатися як синоніми». На його думку (з якою можна дискутувати) «зарубіжна педагогіка має виключно описовий характер, її головне завдання збір і систематизація фактів і явищ, що характеризують стан освіти за рубежем..., а порівняльна педагогіка містить значно більшу теоретико-методологічну компоненту». [49, с. 65–66]. Зауважимо, що повноцінного порівняльного аналізу в радянських дослідженнях зарубіжної педагогіки не було суто з ідеологічних міркувань, заангажованості, апіорі поставлених досліднику обмежень, точно таких самих, які існували щодо, наприклад, економічних, історичних досліджень. У такому разі наукові роботи в галузі зарубіжної педагогіки 30–80-х років ХХ ст. більш коректно було б трактувати як етап у розвитку порівняльних досліджень.

Вважаємо, що широка інформаційна база емпірики та висновків, накопичена науковцями про освітню практику інших країн, – необхідна умова для розвитку педагогічних поглядів і технологій. Цей підхід до досліджень, критикований науковцями різних країн за описовість, тим не менше відіграв і відіграє вагомий роль у створенні міжнародного професійного педагогічного простору, у якому систематизована, ідеологічно не обтяжена інформація з одного, умовно виокремленого як локального середовища є базовим ресурсом для подальшого наукового пошуку – аналізу нового середовища.

У період СРСР методологічний підхід науковців до аналізу світового освітнього простору обґрунтовувала матеріалістична діалектика – теорія про загальний зв'язок явищ та їх діалектичного

розвитку за принципами єдності і боротьби суперечностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення. Діалектичний підхід як принцип компаративних досліджень виокремили Б. Вульфсон, З. Малькова [50]. Суттєвою особливістю порівняльних досліджень цього періоду, яка впливала із трактування радянською наукою діалектичного підходу, була не лише їх перенасиченість ідеологічними коментарями, але й установка на антагонізм цінностей, що у кінцевому результаті приводило до точкового, ілюстративного характеру аналізу явищ і процесів, виключно з метою протиставлення, а не взаємообміну ідей, взаємозбагачення практики.

Дослідження 80–90-х років ХХ ст. дали українській науці великий масив даних про досвід розвитку теорії і практики освіти у зарубіжних країнах, але створили тим самим до певної міри не корисний ефект ізольованості й багато у чому помилкове враження про низький темп розгортання всіх сучасних векторів освітніх процесів в Україні.

Узагальнюючи можемо ствердити, що порівняльні дослідження другої половини ХХ ст., особливо ті, що були виконані науковцями не шляхом науково коректного порівняння, а на основі техніки протиставлення ідей двох світових ідеологічних таборів та концепцій, продемонстрували, що компаративне дослідження у педагогіці є:

- перспективним лише у випадку, коли його описовий, емпіричний чи аналітичний характер буде доповнено конкретизацією елементів досліджуваного досвіду, які попри засвідчення їх функціональності у автентичній системі та загальної привабливості, доцільно застосовувати у системі освіти для якої проводять дослідження;

- безперспективним навіть на рівні застосування запозичених елементарних технологій, якщо в основі діяльності лежить різна дискурсивна практика, та вихідні принципи функціонування досліджуваних систем різні.

Класичні компаративні дослідження, поширені в сучасній світовій практиці, орієнтовані на вивчення культур, особливо тих, які вступають у діалог, взаємодію.

Такі дослідження найбільш поширені у сучасній світовій практиці, що бере за вихідний концепт, оформлений ще у першій половині ХХ ст. і вміщений у більшості підручників чи класичних праць з порівняльної

педагогіки – «порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни у практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей». Сучасна діалектика порівняльних досліджень дає можливість «розглядати предмет дослідження у контексті його постійного розвитку» [49, с. 11], а діалектичне мислення спрямовує на «осмислення існуючих протиріч, прийняття і спроби вирішення конфлікту» [50, с. 80]. У поєднанні з ідеями постмодернізму діалектичне мислення вибудовує логіку порівняльного аналізу процесів розвитку досліджуваних систем як апіорі полівекторну і саме цим вартісну.

Відповідно порівняльний аналіз потребує не лише уточнення термінів і понятійної бази рідною мовою, а вияву їх аналогів або синонімічної групи однією чи кількома іноземними, зіставлення значень понять у сучасній міжнародній термінології (адже труднощі виникають уже при аналізі змісту і значень таких категорій, як «виховання», «освіта», «образование», «education»), укладання словника іншомовних термінів і визначень.

Водночас, беручи до уваги міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки як науки, вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що саме є необхідною умовою, для того, щоб визначити, яке дослідження маємо перед собою: історичне чи порівняльне, і чи коректно робити висновки про нього лише на підставі однієї критеріальної «географічної» характеристики, тобто співвіднесення постійного і тимчасового місця знаходження людини на глобусі. Дослідником може бути: візитер, що має можливості безпосередньо короткочасно або періодично систематизувати та оцінити інформацію в іншій країні; людина, що тривалий час працює в одній країні, але духовно пов'язана/не пов'язана з рідною; мандрівник-дослідник, що має змогу порівняти багато культур; людина, силою фізичних чи інших особистих обставин обмежена у перебуванні лише однією точкою на карті, але повномасштабно отримує інформацію через Інтернет; вчений народився в одній країні, дитинство провів в іншій і т. д. Наскільки «зарубіжною» є для дослідника країна, у якій він час від часу проживає, читає лекції студентам, залишаючись громадянином рідної країни? Дослідження не можна вважати порівняльним лише

на основі суб'єктивного критерію – географічної, юридичної, ціннісної, ментальної приналежності вченого до однієї із культур, для якої і проводиться їх порівняння.

На наш погляд, основною особливістю класичного компаративного дослідження є те, що вчений займає позицію ззовні досліджуваної системи, а саме тому він, на відміну від її власних ціннісно заангажованих суб'єктів, здатен забезпечити зовнішню незалежне оцінювання ефективності її елементів, оптимальності процесів, її цілісності та узгодженості.

Конструктивістське компаративне педагогічне дослідження. Будь-який сучасний науковий пошук спрямований далі від простої констатації стану освітньої системи, натомість йдеться про її зміну – розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію. Як вважає чеська дослідниця М. Ванова «порівняльна педагогіка розглядається сьогодні як інтердисциплінарна педагогічна наука...спрямована на краще розуміння кожного педагогічного явища в його освітній системі, а також на пошуки адекватного узагальнення з метою вдосконалення навчання» [350, с. 50].

Глобалізація, інтеграція та інформатизація дають змогу уперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення і досвід людства у сфері освіти і виховання, виявити у них спільні іманентно властиві загальнолюдські тенденції, закономірності, підкреслити регіональні особливості, що є унікальними (зіставимо скільки часу середньостатистичний японський, американський, український та російський школяр реально витрачають на виконання домашніх завдань та посадіть, наприклад, американського школяра на 12 годин роботи над навчальними завданнями, так, як працює китайський учень), і звернути увагу світової спільноти на те, що вимагає кардинальних змін у світовому вимірі (діти, що голодують, не мають елементарних умов для життя, зазнають знущань, порушення прав).

Сучасне конструктивістське компаративне дослідження спрямоване на системний аналіз явищ і процесів, що суттєво розширює об'єкт наукового пошуку. На зміну описовому підходу «чужого» прийшла потреба вивчення явищ і процесів у взаємозв'язках і взаємозалежностях «спільного», його культурно-історичній обумовленості, акцентування на еволюційному та самоорганізованому

характері освітніх змін. Це розширює можливості для розвитку методології порівняльних досліджень. Ймовірно, що порівняльні дослідження з одноадресних (жодна сучасна наука не замикає свої рекомендації до впровадження межами певного регіону) перетворюються на дво- і поліадресні. Є певна алогічність, коли, припустимо, висновки і результати порівняльного аналізу освіти у Польщі, Швеції, Фінляндії, проведеного німецьким дослідником не потрібні у цих країнах, але потрібні у Німеччині.

Особливістю природничо-наукового дослідження є те, що апіорі розмежовані об'єкт дослідження й експериментатор. Емпіричні дослідження освітніх процесів і явищ проводяться людьми, що безпосередньо і тривалий час є їх учасниками.

Отож видається неповною традиційна спрямованість висновків і рекомендацій порівняльного аналізу, що знецінює специфіку цих досліджень. Зовнішня позиція дослідника щодо досліджуваних явищ і процесів є додатковим гарантом об'єктивності наукового аналізу; дозволяє виявити особливості й тенденції, що суб'єктивно задіяними учасниками процесу (дослідниками, що є постійними жителями країни) можуть, з огляду на ціннісні пріоритети і стереотипи оцінюватися дещо, або цілком інакше.

Важливо, що конструктивістська методологія вносить у порівняльні дослідження нову ключову особливість, не властиву дослідженням ідеологічно заангажованого попереднього століття, а саме установку на паралельність мислення, яка у свою чергу обумовлює те, що:

- різні підходи до організації практики освіти і виховання можуть співіснувати як рівноцінні, якщо вони ефективні, суспільно, педагогічно й особистісно доцільні;
- порівняння не орієнтується на рух між полюсами «правильне – неправильне», «розвинене – не розвинене»;
- аналітика лише збагачується, якщо інформаційні об'єкти порівняльного аналізу не ставлять у площину полеміки і «зважування», а розглядають як вектори розвитку, що можуть підсилювати один одного, але не є взаємозамінними, особливо шляхом імплантації у самоорганізовану систему чужих, не властивих їй системоформувальних елементів.

Вивчення методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та педагогічних джерел з порівняльного аналізу дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьогодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії в досвіді різних країн.

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей вимагає враховувати, що:

- джерелом гуманістичних цінностей сучасності є відчуття людиною і соціумом екзистенційної безпеки. Система цінностей XXI ст. ставить за основу функціонування соціальних інституцій не їх політико-економічну, а соціальну ефективність. Відповідно, критерії ефективності школи впливають із трактування індивідуально-соціальної доцільності педагогічного процесу: створення умов для свободи особистого вибору та самореалізації; не кількісному результату навченості, а навчованості, його якісній результативності; особистісному змісті і сенсу знань;

- досліджувані процеси в середовищі не зупиняються на моменті дослідження. Завдання педагогічних дослідників полягає в тому, щоб не лише виокремити ефективні технології освіти і виховання, що виявлені в досвіді іншої країни і відповідають на її реальні потреби, але (як вченому незаангажованому у культурний, смисловий простір країни) й забезпечити наукове прогнозування перспектив і тенденцій, завдань що спрямовані на розвиток досліджуваного – соціальних інституцій виховання як носіїв суб'єктної ініціативи, чия активність, спрямованість і відповідальність забезпечує розвиток соціуму – середовища для розвитку особистості.

Принцип дотримання системного підходу в дослідженні потребує у процесі порівняльного аналізу дотримання таких вимог.

1. Тракувати аналізовані елементи як такі, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складові системи освіти країни, культури.

2. Виявляти характеристики досліджуваного, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого або як результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем та контексту середовищних систем.

3. Характеризувати структуру об'єкта загалом, процеси розвитку системи через їх чинники і саме із врахуванням їх наявності чи відсутності розробляти науково-методичні рекомендації щодо впровадження елементів системи освіти однієї країни в іншій.

Наприклад, дослідження педагогічних умов розвитку кооперативних форм навчальної діяльності в умовах початкової школи США, Канади, Ізраїлю, Великобританії буде в кожному випадку стосуватися суттєво своєрідного соціокультурного простору країни, типового для неї і розвинутого в ній досвіду і практики полікультурного діалогу і соціальної кооперації вчителів, учнів та їхніх батьків. Рекомендації щодо впровадження досвіду в Україні, відповідно, ґрунтуватимуться не лише на узагальненому результаті досвіду «чужої» культури, а на акцентуванні опорних структурних елементів соціокультурного простору країни дослідника.

Типовим наслідком ігнорування принципу системного підходу є концентрування уваги дослідника на успішному одиничному і рекомендація щодо його негайного впровадження. Найбільш «ефектні» результати загальновідомі: школа реалізовує бригадно-лабораторний метод там, де звикла авторитарна система століттями нівелювала будь-які спроби до групової чи індивідуальної ініціативи і відповідальності; Болонський процес упроваджується без автономії університетів, мобільності, зовнішнього моніторингу якості вищої освіти тощо.

4. Маркувати явища і процеси у сфері освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем та їх складових. Система освіти сучасної демократичної країни – структура до певної міри самоорганізовувана, але і не меншою мірою керована і контрольована соціальними інституціями. Кожен із елементів аналізованої системи є як результатом тривалого розвитку та перманентного реструктурування, так і точкового, цільового, більш чи менш ефективного реформування. Якщо його в результаті дослідження розглядатимуть як горизонтальний зріз, то суттєві характеристики досліджуваного елемента ймовірно, що випадуть із поля зору.

5. Враховувати, що досліджувані процеси не замкнуті в просторі. Якщо предметом вивчення є функціонування самоорганізовуваної

системи освіти або її підсистеми, то цілісний аналіз потребує вияву значної частини зв'язків, впливів та процесів поза безпосередньою структурою.

Так, наприклад, характеризуючи прогрес вищої економічної освіти в сучасній Туреччині, віддавши належне вектору розвитку, що базується на потребах ринку праці, поруч із вектором орієнтації на європейські стандарти та засади громадянського суспільства, враховується наявність не менш потужного релігійного вектора, з фактором його наявності в багатьох нюансах системи. При цьому, перший вектор – прямого впливу – масштабно підтримується та імплантується лише недавно, багато в чому спираючись на політичну кон'юктуру, а другий, хоч і може трактуватися як опосередкований, природно і цілісно властивий усій суспільній структурі.

6. Визначати, виокремлювати у порівнянні вектори еволюції систем, тенденції, зіставляти системоформувальні елементи. Питання виокремлення системотвірного фактора є пріоритетним у розробленні рекомендацій для використання результатів компаративного аналізу. Якщо досліджувана система характеризується як така, що успішно функціонує, то це не означає, що елементи, впроваджені як її аналоги в іншу систему будуть ефективними.

Так, достатньо вдалим було впровадження в Україні зовнішньої незалежної системи оцінювання з усіма її мінусами, які неминучі при будь-якій організації, але, наприклад, тривала широкомасштабна пропаганда ідеї переорієнтації системи навчання з предметно на особистісно орієнтовану гальмується на масштабі реальної кількості соціокультурних потреб і запитів. Спираючись на ідею факторного аналізу про те, що системотвірний фактор лежить поза системою, яка утворюється, можемо припустити, що в першому випадку він існував, і забезпечив простір для вдалого втілення запропонованої зміни, а у іншому – ні, або поки що формує недостатньо потужний запит суспільства на право особистості на вільний розвиток.

Віддаючи належне позитивним сторонам шкільних навчальних курсів інтегративного міжпредметного характеру в практиці

функціонування північноамериканської школи, слід водночас відмітити низьку ефективність і штучність впровадження під впливом компаративних досліджень тривалого інтегрованого курсу «природознавство» в українській середній школі на фоні традиційної предметної структури змісту освіти. Це призвело до втрати навчального часу на вивчення елементарних основ фізики та хімії і непропорційне зростання теоретичної складності і змістової насиченості цих дисциплін у старшій школі. При такому частковому реформуванні змісту освіти не було враховано, що системоформувальним фактором компонування змісту освіти в північноамериканській школі є рівень доступності, соціальної та особистісної привабливості і практичності змісту знань, а також індивідуальна і внутрішня мотивація учіння; а в українській школі – рівень науковості, теоретичної ґрунтовності і навіть енциклопедичності запропонованого учням змісту знань, зовнішня мотивація потребами вступу у ВНЗ і предметно орієнтований характер навчання.

Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності.

У другій половині XX – на початку XXI століття методологічні аспекти дослідження людини та суспільства найбільш повноцінно репрезентує положення про необхідність гуманізації буття особистості, буття соціуму, а ключовим напрямом організації філософського знання є його гуманістична спрямованість. В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності виокремлюємо дві вихідні вимоги (ідеї). Перша, про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, базується на узагальненому оцінюванні вікового досвіду людства у сфері освіти і виховання і висновку гуманістичної філософії, що має характер аксіоми – еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людини і суспільстві людського. Друга, акцентуючи на тотожному в трактуванні цілей, розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, що характеризується такими параметрами, як творчість, інтуїція у поєднанні із володінням знаннями і технологіями та особистим досвідом мислення професіонала в умовах нестабільності практики реального навчального процесу.

Принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір – спрямованість еволюційних змін тяжіє до тотожності усюди, де самоорганізовані процеси поєднуються із розумним адаптивним управлінням, і входить у протиріччя з системами, що перебувають у режимі нав'язаних цінностей, гальмування природних процесів, «ручного» управління. Дослідник, що має намір зіставити ставлення до інтерактивних методів навчання у практиці діяльності американських та українських вчителів може виявити в одному випадку істотно вищі показники, ніж у іншому, але загалом його цікавитиме лише факт наявності вектора. Полівекторність як умова функціонування інформаційного простору поєднується і має додатковий сенс в умові-наслідку – цивілізаційні зміни і процеси цілісні і тотожні за своєю суттю, оскільки спрямовані на гармонізацію, доцільність, співіснування і виживання.

Сучасний інформаційний простір відкритий, тяжіє до вільних, не замкнутих багатовекторних потоків інформації, а компаративні педагогічні дослідження відповідають його духу і потребам. Новий етап у їх розвитку – це конструктивістські педагогічні розвідки, що дають змогу системно аналізувати освітню практику країн і регіонів. Глобалізація та інтеграція дають змогу уперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення і досвід людства у сфері освіти і виховання, виокремити в них спільні іманентно загальнолюдські тенденції, закономірності, наголосити на регіональних особливостях, що є унікальними. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву в освітньому просторі країни для якої проводиться дослідження, запропонувати поліадресні ідеї для вдосконалення педагогічного процесу в тих країнах, що підлягали вивченню, забезпечити їх зовнішнє незалежне оцінювання і прогнозування тенденцій, перспектив та завдань. До вихідних положень, що обумовлюють наукову коректність порівняння належать принципи: пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу

у дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

1.2. Теоретичні засади білінгвальної освіти

Конкретизація педагогічних засад білінгвальної освіти потребує розгляду досліджуваного явища на ґрунті філософії і загальнонаукової методології з урахуванням тих його аспектів і особливостей, що потребують уточнення у контексті його сучасних тлумачень психологією, лінгвістикою і психолінгвістикою, соціологією і культурологією.

Теоретичні основи розвитку білінгвальної освіти у сучасній Україні безпосередньо зумовлені вихідною гуманістичною концепцією розвитку особистості, що задекларовано у Конституції України (стаття 10) [108], Декларації прав національностей (1991) [68], Законі України про національні меншини (1992) [85], Законі України «Про освіту» (2017) державних актах та документах про освіту [83; 84; 86, 87], міждержавних деклараціях [51; 75; 151; 178].

Базовою методологією дослідницького пошуку визначаємо гуманістичний підхід до освіти та виховання особистості, основним у якому є: акцентування уваги на унікальності кожної людини і, особливо, на питанні існування, екзистенції; орієнтація на цінність особистості та її право вільного вибору змісту напряду та завдань самокерованого розвитку.

Визначимо вихідні положення дослідження, опираючись на теоретичні узагальнення основних засад гуманістичного підходу, згідно яких метою людського існування є самоактуалізація, людина сама будує своє «я», структуру і ієрархію своїх цінностей, тому завдання сучасної білінгвальної освіти полягає у тому, щоб створити оптимальні умови для:

- самовизначення, самоактуалізації і розвитку особистістю свого потенціалу, усвідомлення своєї ідентичності і самореалізації (Т. Гордон [290], А. Маслоу [319], К. Роджерс [331]) – звідси і право на освіту рідною, другою чи третьою мовою у тій мірі,

в якій сама дитина або її батьки вважають на цей момент за доцільне; водночас завданням білінгвальної освіти є розвиток особистості через залучення учнів до іншої культури, усвідомлення цінностей іншого світосприйняття, виховання толерантності, уміння адаптуватися до різних умов життя у багатокультурному суспільстві, будувати міжособистісні відносини;

- розвитку феноменологічного бачення людиною світу, тобто з позиції конкретної людини – двомовна освіта – це спосіб розширити можливості і перспективи особистісної реалізації, який дозволяє їй сформувати у своєму внутрішньому просторі ще одну точку відліку, що виводить за межі єдиної мови комунікації, монокультурного і моноідеологічного розвитку (Т. Бортон [246] А. Комбс [265], А. Райєн та Дж. Грегурас [2]);

- розвитку шкільного середовища спрямованого на поцінування у людині саме її унікальності бачення, неповторності особистісних сенсів, стосовно до яких двомовність в освіті виступає не як мета, а як засіб формування сенсів (В. Франкл [206], Х. Фрайберг [283]);

- створення простору розвитку цінностей освіти як у площині поліособистісній, так громадській і державній. Саме у середовищі білінгвальної освіти ці цінності можуть не суперечити одна одній, а вступати у взаємозумовлений взаємоактуалізуючий діалог. Досвід діяльності шкіл, що ґрунтуються на гуманістичній філософії, виробив систему роботи з ціннісними орієнтаціями учнів, так звані програми «прояснення цінностей» [121, с.195-197]. Основним підходом організації навчання у школі, яка працює за цими програмами, є установка на співробітництво, діалог у системах «вчитель – учень», «учень – учень».

Уточнення теоретичної бази дослідження у рамках і вимогах системного підходу (І. Добронравова [73], Е. Князева та С. Курдюмов [102], В. Кушнір [119], А. Назаретян [142]), що на сьогодні узагальнив методологію дослідження базових процесів і явищ у їх розвитку, дозволяє осмислити предмет нашого дослідження як до певної міри самоорганізовану систему, що перебуває на черговому етапі свого розвитку. Дослідженню теоретичних засад розвитку освітніх систем присвячені праці

Б. Гершунського [55], а в Україні – А. Алексюка [3], Н. Ничкало [147], О. Сухомлинської [144].

Погоджуючись із висновком Б. Гершунського [55, с. 48-55], що об'єднання елементів у систему освіти забезпечує розвиток таких її системних якостей, що не впливають безпосередньо із характеристик об'єднуваних систем, розглянемо наступні системні ознаки білінгвальної освіти як явища і підсистеми у системі освіти Австрії: рівнева структура, гнучкість, адаптивність, варіативність, орієнтація на саморозвиток, детермінованість зовнішніми середовищними системами і здатність до впливу на них та детермінування якісних змін у зовнішньому середовищі.

Сучасний етап розвитку системи білінгвальної освіти в Австрії характеризується наявністю успішно діючих підсистем як елементів загальної системи освіти – навчальних закладів різного рівня, що утворюють повний цикл двомовної загальної освіти – від дитячого садка до завершення другого рівня загальної середньої освіти. Виникнення нових елементів досліджуваної системи передусім обумовлене потребами регіонів, де найбільш скупчено проживає населення, чия рідна мова не є німецькою.

Виходитимемо із того, що функціонування білінгвальної освіти характеризується полісуб'єктністю, оскільки ініціаторами створення таких закладів виступають споживачі освітніх послуг – учні, батьки, органи управління освітою, держава, громадські організації, професійні об'єднання.

До системних елементів, що виникли завдяки сумативному об'єднанню підсистем, що дозволяє класифікувати систему білінгвальної освіти в Австрії як до певної міри самоорганізовану відносимо:

- спадкоємність з орієнтацією на розвиток між освітніми рівнями досліджуваної системи;
- адаптованість білінгвальної освіти до системи загальної шкільної освіти та вищої школи Австрії;
- цілісність і наступність освітніх рівнів білінгвальної школи;
- взаємодію суб'єктів її діяльності і простір для суб'єктної ініціативи та розвиток площини їх відповідальності.

Вивчення білінгвальної освіти в умовах досліджуваного середовища потребує використання й аналізу результатів дослідження цілої низки наук – лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології, культурології, історії.

Необхідність системного підходу до аналізу білінгвальних явищ у цілому констатуємо слідом за Є. Верещагіним [44], У. Вайнрайхом [40, с. 25], А. Дібольшом [271, с. 97], Г. Шухардтом [228, с. 175], Л. Щербою [229, с. 315].

Аналіз досліджень проблем двомовності в українському середовищі дав змогу виявити, що, окрім пошуків лінгвістичних, соціологічних та психолого-педагогічних, в останні роки різні аспекти цієї проблеми знайшли розгляд у дисертаційних роботах:

- філософів (І. Балащенко [10], О. Чебан [217]);
- політологів (проблеми національних меншин та етнонаціональні процеси – О. Бірюкова [21], Л. Лойко [122], О. Стадніченко [194]; питання мовної політики в українському просторі та комунікації – В. Заблоцький [77], Л. Ляпіна [128], С. Шумлянський [227]);
- юристів (міжнародні норми, засади та механізми захисту прав національних меншин – В. Мицик [139]; правовий простір України у етнонаціональному контексті – Ю. Куц [116]; права національних меншин – М. Алмаші [4]);
- журналістів (М. Варич [41] – двомовна преса в умовах білінгвізму в Україні).

Наступний рівень методології – концептуальні психолого-педагогічні підходи, що дозволяють визначити акценти, вимоги і принципи організації білінгвальної освіти як процесу, основними з яких вважаємо:

- важливі для організації білінгвальної освіти загальні положення біхевіоризму і теорії соціального наuczіння (А. Бандура [235], Б. Скінер [337], Е. Торндайк [345], Дж. Уотсон [365]), які розглядають питання організації пам'яті, обробки інформації і вирішення проблем учіння з урахуванням стимул-реактивності дій і впливів, повторення, асоціативного наuczіння, підкріплення, наuczіння через спостереження і наслідування з ефектами моделювання (наuczіння новим реакціям) та індукції (народження

реакцій, які близькі, але не тотожні реакціям моделі). У контексті мовленнєвого розвитку можна прогнозувати, що ефективність розвитку знань і умінь другої мови прямо залежатиме від комплексу адекватних соціальних та педагогічних стимулів. Сучасні біхевіористські теорії звертають особливу увагу на програми внутрішнього підкріплення, тобто наявності чи відсутності внутрішньої мотивації самого учня до вивчення другої мови. Актуальними при організації процесу будуть такі методи як імітація (особливо це стосується фонетичного аспекту другої мови), тренування мовленнєвих навичок, артикуляція, тобто вербальне повідомлення про певні висновки та узагальнення;

- когнітивні та конструктивістські підходи до навчання – шляхом відкриття (Дж. Брунер [250]), шляхом рецепції, експозиційного осмисленого навчіння (Д. Аусюбель [233]), які «відображають переконання у тому, що значима інформація, швидше конструється учнями, ніж передається їм» [121, с. 158]. Когнітивізм передбачає створення таких умов навчання, які спонукають учнів до певного самостійного пошуку і відкриття знань із підтримкою з боку педагога. Конструктивізм як продовження когнітивізму пояснює психічний розвиток як конструювання самими учнями певної інформації та знань. При цьому акцентується важливість не засвоєння готової інформації, а її конструювання у свідомості шляхом власного відкриття або створення певних асоціацій на основі уже наявних знань.

У контексті білінгвальної освіти науковці пропонують будувати навчання з опорою на когнітивні властивості людини, які дозволяють їй розпізнавати значущі ознаки рідної й іноземної мов і здійснювати комунікацію за допомогою виділених лінгвістичних параметрів (Д. Аусюбель [233], Дж. Брунер [250], Л. Виготський [192], А. Колінз, І. Браун та С. Ньюман [264]).

Узагальнення поглядів представників названих теорій на білінгвальну освіту як процес розвитку дозволяє розрізняти, як перебування в її умовах впливає на особистісний розвиток, а саме:

- особливості протікання процесів вивчення основної і другої мови;
- співвідношення між розвитком мови й інтелекту;

- співвідношення вроджених і набутих мовленнєвих здібностей;
- співвідношення білінгвізму і світоглядних установок,

у тому числі полікультурних та ціннісних орієнтацій, тобто той позитивний чи негативний вплив, який має білінгвальна освіта як складова і фактор загального процесу соціалізації особистості у соціумі на особистісний розвиток і процес самоактуалізації конкретної людини у конкретному соціумі, наскільки вона створює умови для різнобічного розвитку, у тому числі і професійного.

Аналізуючи розвиток білінгвальної освіти у Австрії на предмет його використання в Україні, необхідно дотримуватися вимог методології порівняльного (компаративного) аналізу. Компаративні дослідження в Україні ініційовані В. Зубком [197], К. Корсаком [109], які започаткували цикл публікацій з проблем порівняльного аналізу особливостей функціонування освітніх систем різних країн. У цілому порівняльний аналіз може відбуватися за трьома напрямками. Описовий тип дослідження має на меті констатувати стан розвитку, таким чином зіставленню підлягають два чи більше горизонтальні зрізи педагогічних явищ та станів. Розвиткові типи компаративних досліджень, окрім констатування стану на певний момент розвитку, зосереджують увагу на його чинниках, умовах та особливостях. Процесуальні порівняльні дослідження забезпечують порівняння вертикальних часово-тривалих явищ порівнюваних систем у їх розвитку через тенденції та етапи. Погоджуємося із В. Зубко, що основне, на чому повинен бути зосереджений компаративний аналіз, є встановлення тотожних ознак досліджуваних систем з наступним зіставленням їх на основі кількісних та якісних оцінних характеристик [197, с. 12].

Таким чином, узагальнення процесів і явищ розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1945-2010) стане основою для горизонтального порівняльного аналізу сучасного стану розвитку досліджуваної системи у Австрії з тотожними їй ознаками, які є характерними для сучасного періоду розвитку білінгвальної освіти в Україні. Порівняння виявлених тотожностей здійснюватимемо за упорядкованими ознаками, що дадуть можливість на підставі їхнього оцінення

та якісного аналізу стверджувати «наявні-відсутні», «більше-менше», «схожі-відмінні», «швидше-повільніше», «прийнятно-неприйнятно» або «прийнятно за певних умов».

Розглядаючи проблеми білінгвальної освіти, зосередимо увагу на основних поняттях, які використовуються у науковій літературі при дослідженні цих питань. Насамперед слід уточнити трактування понять «білінгвізм» та «двомовність».

Аналіз словникових концептів, довідкової та наукової літератури дозволяє ствердити, що у вітчизняній практиці ці поняття пропонують розглядати як синоніми:

- «Білінгвізм (від лат. бі... два та lingua – мова), двомовність – це володіння і поперемінне користування однією особою чи колективом двома різними мовами чи різними діалектами однієї і тієї ж мови (наприклад, місцевим діалектом та літературною мовою)» [35, с. 320-321], «Двомовність, білінгвізм – поперемінне користування двома мовами, важлива умова взаємодії мов» [199, с. 261], «Двомовність – властивість особи (або населення), яка вільно володіє двома мовами» [132, с. 88], «Двомовність (білінгвізм) – однаково вільне володіння двома мовами, які застосовуються у різних умовах спілкування» [7, с. 125]. Аналогічно співвідношення цих понять запропоновано розглядати і в педагогічній термінології – «Білінгвізм, двомовність – поперемінне користування двома мовами» [58, с. 84], та «Білінгвізм – одночасне користування двома мовами» [179, с. 38].

Шляхом аналізу німецькомовної наукової літератури встановлено, що терміни «білінгвізм» (нім. «Bilinguism») та «двомовність» (нім. «Zweisprachigkeit»), використовуються як синонімічні, але перевага у вживанні надається терміну двомовність, що свідчить про більш раннє традиційне для німецькомовної території використання терміну «Zweisprachigkeit».

Зіставлення сучасних іншомовних – німецькомовних та англomовних словникових джерел (Додаток А) дозволило виявити, що для характеристики синонімів білінгвізм і двомовність авторами словникових статей використовуються такі концепти як «вільне володіння» «поперемінне володіння», «володіння обома мовами» [242], [243], [318, с. 132], [367], [368].

Виявлено також, що частина лінгвістів, наприклад Ю. Дешеріє [70, с. 20-33] вважають, що термін «білінгвізм» має більшу словотворчу спроможність, тому є доцільним віддати перевагу саме йому. Однак, у ході дослідження виявлено, що більшість дослідників вважають терміни «білінгвізм» та «двомовність» синонімами і пропонують вживати їх паралельно, що видно і з перших двох слів визначень поняття і у словниках [7], [45], [137]. Погоджуючись із цією позицією, у контексті дослідження ми будемо використовувати ці терміни як рівноцінні.

У довідниковій літературі та словниках [7], [132], [35], проаналізованих нами, виявлено вживання таких термінів як «багатомовність», «мультилінгвізм», «плюралінгвізм», але, на думку багатьох вчених (М. Михайлов [137], В. Аврорін [1] та ін.), вони можуть вживатися лише у тих випадках, коли існує певна необхідність розмежувати кількісно позначуване поняття, оскільки у деяких випадках багатомовність може набувати значних розмірів – більше 10 мов. Названі науковці вважають, що опозиція «одномовність – двомовність» з лінгвістичної та психологічної точок зору є основою для реалізації багатомовності і тому у науковій літературі використовується найчастіше. Зазначимо, що іноді термін «двомовність» вживається у джерелах і тоді, коли йдеться про знання трьох і більше мов.

Виявлено істотні особливості у трактуванні змісту поняття двомовність або білінгвізм і відповідного йому явища. Фахівці – лінгвісти, соціологи, психологи та педагоги, культурологи, філософи притримуються одного із двох напрямів і вважають, що мова іде про:

- вільне володіння обома мовними системами «при чому неможливо сказати, яку із двох мов особа (чи населення) знає краще» [132, с. 88], цю ж ідею висловлювали в різні часи В. Аврорін [1], Ю. Дешерієв [70] та більшість лінгвістів, що впродовж десятиліть стверджують – двомовність означає однаково досконале володіння двома мовами. У зв'язку із цим ставиться питання про визначення критеріїв вільного володіння мовою;
- поперемінне володіння мовами з різними сферами їх застосування і рівнями оволодіння, «які застосовуються у різних умовах

спілкування» [7, с. 125]. Цього вживання дотримуються меншість лінгвістів, але більшість психологів, культурологів, соціологів, педагогів тощо, що аргументують так: «абсолютно однакове володіння двома мовами, тобто абсолютно повна двомовність, очевидно, зустрічається рідко», тому кожне освоєння нової для людини мови полягає у досягненні «уміння у тому чи іншому обсязі користуватися нею у певних сферах спілкування (науковій, виробничій, побутовій та ін.)». [199, с. 261], можливість досягнення взаєморозуміння другою мовою, тобто уміння розуміти висловлювання співбесідника і самостійно створювати нею зрозумілі для інших повідомлення (Н. Баскаков, В. Панфілов та М. Ісаєв [11], З. Блягоз [23], К. Закирьянов [82], М. Михайлов [138], К. Ханазаров [209], Е. Хауген [296]).

Аналіз джерел виявив термін – «диглосія», який лінгвісти О. Ахманова [7], Л. Крисін [112], Л. Мішель [321], М. Михайлов [137], Ч. Фергюсон [280], запропонували ввести щодо характеристики володіння людиною двома підсистемами однієї мови: літературною мовою і різновидом цієї мови – діалектом. А. Швейцер так розмежовує поняття «білінгвізм» та «диглосія» – «білінгвізм – це взаємодія двох співіснуючих мов, а ... диглосія – це взаємодія двох співіснуючих різновидів однієї і тієї ж мови (літературної і місцевого діалекту, двох різних діалектів тощо)» [221, с. 117].

Шляхом аналізу лінгвістичних, психолінгвістичних, соціологічних та культурологічних джерел було узагальнено, що їх автори пропонують **різні типології білінгвізму** на основі визначальних для дослідницьких цілей критеріїв. Зіставлення нижче названих критеріїв і відповідних їм типів дасть змогу виробити авторську типологію моделей білінгвальної освіти.

За критерієм типу співвідношення двох мов у свідомості білінгва У. Вайнрайх [40] виділив складений (для кожного поняття існують два способи реалізації); координативний (кожна реалізація пов'язана із певною системою понять); субординативний (система другої мови базується повністю на системі першої); М. Сігуан та У. Маккі [188] – координований (мовні системи незалежні одна від одної); складений (одна із систем є домінуючою); Л. Щерба [229] – чистий (мовні системи незалежні одна від одної) та змішаний (одна із систем є домінуючою).

На основі критерію рівня активності мовленнєвих дій Є. Верещагін [44], А. Ширін [224] виділили такі типи: рецептивний (лише навички сприймання іноземного мовлення); репродуктивний (навички сприймання та відтворення інформації); продуктивний (навички вільного спілкування іноземною мовою).

Ці ж автори за рівнем соціального вияву виділили індивідуальний; груповий; масовий (на рівні великих соціальних груп) білінгвізм; а за способом набуття білінгвізму природний (у мовно-му середовищі); штучний (в умовах навчання).

За критерієм місця білінгвізму у контексті масової культури А. Майоров [130], В. Блінохватова [22] виокремили індивідуальний, що виявляється при обмеженій полікультурній взаємодії у визначеному соціумі; масовий – при широкій культурній взаємодії у визначеному соціумі.

За відношенням між культурами М. Каган [95] виділив типи білінгвізму, що орієнтовані і забезпечують культурний монолог, частковий культурний діалог, повний культурний діалог.

Виявлено й інші класифікації різновидів білінгвізму: комбінований та співвіднесений (Ю. Дешерієв, І. Протченко [71]); повний та неповний (В. Аврорін [1], Ф. Філін [204]); активний та пасивний; нормативний та ненормативний (Т. Бертагаєв [18]).

Узагальнюючи зауважимо, що відмінності між названими типами білінгвізму не завжди чітко окреслено і, крім того, багато дослідників наголошують на закономірності зміни типу двомовності з одного на інший, особливо в умовах «навчального» білінгвізму [105], [196].

Наше подальше дослідження стосуватиметься переважним чином штучного білінгвізму, тобто коли людина вивчає другу мову у закладах освіти. Але, як для Австрії, так і для України не є винятком природний білінгвізм, коли особа знаходиться у двомовному середовищі, наприклад, на територіях, де проживають представники національної меншини та населення мовної більшості.

З метою уточнення предмета дослідження розглянемо трактування поняття «освіта» та «білінгвальна освіта».

Виявлено, що у сучасних педагогічних джерелах освіти традиційно розглядають як цінність і систему, процес і результат процесу

засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, розвитку особистого досвіду, пізнавальних можливостей та світогляду. Як одна із основних педагогічних категорій «освіта» широко витлумачена у словникових джерелах та підручниках з педагогіки.

Погоджуємося із російським дослідником А. Ширіним, що система двомовної освіти виходить за межі процесу і результатів процесу засвоєних знань і умінь. На його думку, «сам феномен білінгвальної освіти є високоорганізованою системою, яка виступає як ціннісно-смилова і структурно-змістова єдність двох взаємопов'язаних підсистем: дидактичної (білінгвальне навчання) і виховної (полікультурне виховання), які мають одні культурно-ціннісні орієнтири» [224, с. 27].

Апріорі, розглядаючи слідом за філософами, що як цінність освіта має суб'єктний характер, визначимо, що білінгвальна освіта передусім забезпечується як цінність державна, тоді громадська – спільноти, що має у ній потребу і, безперечно, особистісна. Щодо особистісної цінності, то зазначимо позицію, вагому з огляду на предмет дослідження, на яку вказують сучасні дослідники проблеми білінгвізму (Г. Гиззатуліна [56], Ф. Харисов [210] та ін.) – людина, яка більш-менш вільно володіє двома або більше мовами, навіть непомітно для себе самої набуває здатності оцінювати будь-яку подію з різних точок зору, що сприяє розвитку толерантності і стимулює творчий підхід до вирішення різних завдань – якості, які необхідні для життя у сучасному суспільстві. Тому білінгвальна освіта є свого роду елементом підготовки дитини до життя у сучасному мультикультурному суспільстві, але при цьому рідне середовище дитини не лише не нівелюється, а, навпаки, підкреслюється і розвивається за рахунок порівняння та збагачення із середовищем другої мови.

Щодо білінгвальної освіти як процесу, то, на думку М. Певзнєра [157], О. Худобіної [212], А. Ширіна [224] та ін., – це цілеспрямований, відрегульований відповідно до певних вимог процес засвоєння знань, умінь та навичок, розвиток творчого досвіду, формування позитивних ставлень до засвоєних знань засобами рідної та іноземної мови.

Результатом білінгвальної освіти, окрім загальновизнаного державного документа про неї, розглядаємо факт досягнення

людиною визначеного освітнього рівня володіння обома мовами, за якого друга мова виступає як ще один спосіб пізнання світу, культурно-історичного та соціального досвіду.

У контексті предмета дослідження є потреба уточнити трактування і вживання науковцями термінів «рідна мова», «перша і друга мови», «іноземна мова» і порівняно нових «мажоритарна та міноритарна мови».

Виявлено, що дослідники однозначно вживають терміни рідна і перша мова як синоніми (К. Боекманн, П. Граф та ін.) вважаючи, що це та мова, якою дитина навчилася говорити, і саме вона створює основу для її подальшого мовного розвитку [245], [291, с. 21].

Друга мова вживається щодо мови, яку дитина вивчає після першої, але якою вона розмовляє у певних сферах спілкування і яка має певне соціальне значення у житті цієї людини.

Розрізняють натуральний (прямий) метод засвоєння другої мови, це коли людина перебуває в іншомовному середовищі, і засвоєння другої мови відбувається у конкретних ситуаціях спілкування, тобто спочатку розуміють загальний зміст висловлювання, а потім здогадуються про значення кожного окремого слова. Інший спосіб засвоєння другої мови під час навчання у школі називають аналітичним, або логічним (спочатку учні вивчають окремі мовні одиниці, а згодом будують висловлювання) [2, с. 89].

Якщо ж дитина від народження вчиться розмовляти двома мовами у сім'ї, тоді можна говорити про одночасну (синхронну) або послідовну двомовність, яка зустрічається в Австрії і є досить масовою в Україні. Причому частіше зустрічається саме послідовна двомовність – дитина спочатку вчиться у сімейному оточенні розмовляти однією мовою (державною або мовою нацменшини), а згодом, при контакті із оточенням, вивчає другу мову, яка є домінуючою у певному середовищі. Таку австрійську практику описують Б. Кіельгюфер та С. Йонекайт [305, с. 18-19].

У науковій літературі відсутні дослідження з питань розмежування між одночасною (синхронною) та послідовною двомовністю. П. Граф так вказує на критерії та відповідні аспекти білінгвізму: «Діти, як правило, потрапляють у соціальне оточення віком

з 3 до 4 років, а до цього спілкування відбувалося у родині однією мовою, тоді можна говорити про послідовну двомовність, оскільки перша фаза мовного розвитку була монологічною» [291, с. 30]. Водночас практика рівноправного вживання у сім'ї двох мов дає підстави говорити про синхронну двомовність. Якщо основні можливості вивчення та використання дитиною другої мови обмежені лише уроками у школі, тоді йдеться про іноземну мову, яку вивчають тому, що вона ймовірно матиме певне значення для життя цієї людини у майбутньому і нею можна буде при нагоді спілкуватися. [245], [291].

Виявлено, що науковці висловлюють різні позиції щодо ролі рідної мови у двомовній освіті. Прихильники першої позиції (Дж. Каммінс [266], В. Ламберт [312], Т. Скунтаб-Кангас [338] та ін.) вважають, що при вивченні другої мови рідна мова учнів відіграє позитивну роль і в процесі навчання слід опиратися на уже сформовані в учнів навички рідного мовлення, інші (М. Михайлов) – що навички рідного мовлення негативно впливають на формування іншомовних навичок учнів, оскільки «вони сприяють тривалому і стійкому збереженню у нерідній мові акцентних та інших національних особливостей свого мовлення» [138, с. 12]. Другу позицію обстоюють такі дослідники як О. Реформатський [181], Б. Блягоз [23] та ін., зазначаючи, що вплив рідної мови є позитивним при вивченні другої мови, але не при формуванні навичок іншомовного мовлення.

Іноземна і рідна мова за сутністю – це абсолютно різні явища, наголошував ще Л. Виготський [192], які є результатом різних процесів, при цьому жодна із закономірностей вивчення рідної мови не спостерігається при засвоєнні іноземної мови. Засвоєння рідної мови відбувається завдяки вродженій імпліцитній мовній здібності людини, а іноземна мова засвоюється за допомогою формальних інструкцій, тобто експліцитним мовним здібностям [2], [327].

У дослідженні ми вживатимемо поняття «мажоритарна» та «міноритарна» мови, які у науковій літературі порівняно нові: «Мова мажоритарна (фр. *majoritaire*, *majorite* – більшість, лат. *maior* – більший) – загальнодержавна мова, як правило, мова

титульного чи найчисельнішого етносу. Мова мажоритарна протиставлена мові міноритарній. Функціональний статус її перебуває в межах адміністративної території (або території республіканської в складі федеративної держави). Мова міноритарна (лат. *minores* – менший) – мова малочисельного етносу в багатонаціональній державі» [12].

Аналіз практики білінгвальної освіти у Австрії потребуватиме застосування методу моделювання, оскільки різні типи білінгвальних шкіл у різні історичні періоди вирізнялися своєю спрямованістю та цілями. Моделювання використовується у різноманітних наукових галузях знань і трактується загальнонауковою методологією як метод наукового пізнання, що дозволяє узагальнити теоретичні й емпіричні знання.

Перш ніж уточнити поняття «моделювання», підкреслимо, що під поняттям «модель» розуміють мисленнєвий аналог об'єкта, що вивчається. За визначенням В. Штоффа, «модель – це мислено уявлювана або реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [225, с. 28]. Дослідник вважає, що модель створюється в процесі моделювання – специфічному способі пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється у іншій (моделі). Моделювання як метод пізнання є досить ефективним при дослідженні білінгвальної освіти, оскільки світова практика нараховує чимало її варіантів, проте існує значна кількість спільних ознак, як наприклад, нормативно-правова база, певні стандарти, вимоги, кінцеві цілі, тощо. Тому метод моделювання дозволить виділити найбільш важливі особливості різних його варіантів, абстрагуючись від деталей.

Таким чином, розглянувши сучасні теоретичні засади білінгвальної освіти та відповідну понятійну площину, сучасні методологічні підходи, визначаємо, що до проблеми впровадження білінгвальної освіти мають безпосереднє відношення мають історико-культурні та соціологічні аспекти розвитку суспільства. Водночас, вагомою теоретичною основою розглядаємо лінгвістичний контекст і дослідження проблеми білінгвальної освіти.

1.3. Історико-культурні, соціологічні та лінгвістичні аспекти дослідження проблеми білінгвізму

Аналіз наукових джерел виявив, що найбільш масштабними, базовими щодо об'єкта дослідницького пошуку – розвитку білінгвальної освіти у Австрії і зіставлення її стану з аналогічними явищами і процесами у сучасній Україні, є історико-культурні (середовище та чинники розвитку двомовності, типи та наслідки культурної взаємодії), соціологічні (статусні позиції двомовної особи чи групи людей у суспільстві, соціальний простір мовної поведінки); лінгвістичні (мовні контакти та взаємодія мов) аспекти дослідження білінгвізму.

На основі аналізу джерел дослідження можемо ствердити, що основною причиною двомовності є об'єктивно існуючі зв'язки між народами, традиційні і такі, що лише формуються, індивідуальні і масові, стабільні й епізодичні – ті, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людей.

Виявлено, що серед австрійських дослідників історико-культурологічні аспекти білінгвізму вивчали Г. Баумгартнер [237], Г. Бургер [260], В. Вакоуніг [363], М. Валентік [349], І. Вальтер [364], Г. Гаас [294], Г. Гасснер [287], Р. Кнайт [307], А. Моріч [322] та ін.

За роки незалежності в Україні з'явилося чимало історичних та культурологічних досліджень особливостей українського середовища у контексті двомовної освіти, освіти для національних меншин. Перший чималий перелік історико-педагогічних досліджень – це праці, що стосувалися вивчення процесів розвитку школи для української етнічної більшості на територіях різних регіонів у складі імперій та держав, які нав'язували корінному населенню свою мову як мажоритарну. Дослідниками було виявлено, що, зважаючи на необхідність відстоювати власні інтереси перед чужомовною меншістю, українці розглядали основне завдання своїх шкіл як ідентифікацію, підкреслення окремішності.

Педагогічний аналіз історичних аспектів створення і відстоювання українцями рідномовної освіти в умовах панування різних мажоритарних мов у другій половині XIX – протягом XX ст. провели Л. Березівська [16], А. Боровик [36] та Г. Васькович [42] (українське

шкільництво на початку ХХ ст.), Д. Герцюк [54], М. Грищенко [60], О. Завадська [78] (розвиток української школи у ХХ ст.), Т. Завгородня [79], Н. Кошелева [111], І. Курляк [115], С. Сворах [187], Б. Ступарик [195], С. Цюра [214; 215] та ін. (розвиток західноукраїнської школи у різні історичні періоди).

Сьогодні проблема повноцінного функціонування українських шкіл у різних регіонах України зберігає свою актуальність. У дослідженнях її акцентують: О. Фоміна [205] (розвиток українських шкіл у Криму (середина ХХ – початок ХХІ століття); І. Вільчинська [46] (етнічна та національна ідентичність сучасної української молоді); О. Надибська [141] (національне у самосвідомості особистості поліетнічного соціуму).

Виявлено, що в останні роки з'явилося багато робіт іншого напрямку – таких, що присвячені аналізу сучасного та історичного контексту функціонування нацменшин України та освіти – за регіонами (О. Гончарова [59], М. Зан [88], А. Шайхатдінов [219], Я. Шевчук-Бела [222]); за етносами: російської (М. Чаплик [216], Я. Радевич-Винницький [177], Л. Масенко [133]), кримськотатарської (О. Латишева [120]), грецької (О. Капінус [97]), угорської (А. Берені [17]).

Водночас зазначимо, що з'явилися дослідження культурологічної спрямованості, де освіта розглядається як складова сучасного полікультурного простору і механізм його реалізації: в Україні у цілому (В. Бакальчук [9], В. Скляр [190]); за регіонами та етнічними групами (О. Добош [72], В. Наконечний [143]); такі, що розглядають історичні аспекти розвитку школи в умовах багатокультурних регіонів (І. Мащенко [134], Т. Цибар [213]).

Узагальнюючи вікову історичну практику людства у цілому, канадські науковці М. Сігуан та У. Маккі [188] конкретизували, що виникнення і розвиток двомовності зумовлюють такі історико-культурні процеси і явища як: експансія, уніфікація, післяколоніальна ситуація, імміграція, космополітизм. Сучасні дослідники додають до цих чинників інтеграційні процеси.

Експансія як перша із історичних причин виникнення двомовності приводила до того, що поневолені народи через певний період існування двомовності забували рідну мову, або ж зберігалися

групи, які протистояли впливам нової мови, залишаючись ізольованими від іншого населення.

В історичних традиціях Австрії мав місце досвід організації білінгвальної освіти як наслідок державної політики експансії на етнічній території Угорщини, Чехії, Польщі, України та ін.

Щодо України, то російська, польська, литовська, німецька, румунська, угорська експансії залишили різні наслідки, але функціонування цих мов як мажоритарних – офіційних, державних, елітарних, писемних тощо обумовили такі мовні явища як інтерференція, збагачення словникового запасу української мови за рахунок різного роду лексичних запозичень. У соціальному аспекті спостерігалось функціонування певних мов у побуті, або вживання іншої мови паралельно з українською. Це створило ситуації, що мають чіткі регіональні межі, наприклад, вивчення другої мови у двомовних школах на певних територіях (наприклад, польської, угорської – на заході України, кримськотатарської – на півдні, російської мови – на сході України).

Уніфікація як історична і поточна причина двомовності може супроводжуватися різними історико-культурними процесами – політичними, ідеологічними, культурними, освітніми тощо. При цьому зазвичай одна етнічна чи культурна група, що управляє процесами, намагається нав'язати свою мову іншим народам, що проживають на території цієї країни, це призводить до спротиву та різного роду мовних конфліктів.

Для України у складі Росії, Австрії, Польщі та СРСР мова правлячої верхівки поступово ставала мовою науки, освіти і, як наслідок, усього культурного простору. Такою ж мажоритарною є німецька мова для нацменшин Австрії.

Післяколоніальні ситуації створюють велике мовне різноманіття, оскільки кордони колоніальних держав були встановлені без урахування етнічних чи культурних спільнот населення. На цих територіях розмовляли здебільшого мовами, які не мали своєї писемності, колонізатори ввели свої мови як державні та мови навчання, що мало негативні наслідки для розвитку місцевих мов. Ці наслідки для розвитку державної української мови ми спостерігаємо і зараз на сході та на півдні України, ними зумовлена

багатокультурність Закарпаття і Криму. Щодо Австрії, то яскравим прикладом післяколоніальної ситуації для розвитку білінгвальної освіти є питання з діалектом хорватської мови у федеральній землі Бургенланд, який досить суттєво відрізняється від мови у Хорватії; полікультурність у федеральній землі Відень.

Імміграція як історична причина двомовності подібно до експансії пов'язана із переміщенням людей за межі їх держав, але, на відміну від завойовників, ті, що прибувають до іншої країни, за невеликими винятками, не нав'язують свою мову і культуру, а самі змушені здебільшого після певного періоду двомовності повністю інтегруватися у суспільство, яке їх прийняло та згодом забути свою рідну мову.

Австрійські дослідники приділяють проблемі іммігрантів велику увагу (В. Бауер [236], К. Брізіч [248], П. Вольф [362], Е. Фурх [285], Р. де Цілліа [268], Д. Цінар [263] та ін.), серед українських таких досліджень не виявлено, в останні роки питання навчання дітей-іммігрантів вивчають російські науковці Я. Галоян [52] та О. Гукаленко [62].

Явище двомовності внаслідок імміграції характерне для етнічних народів, які проживали та проживають на території Австрії – словенів, хорватів, угорців, циган. Проблеми збереження мови та національної культури були актуальними для цих нацменшин Австрії впродовж століть і, незважаючи на сучасну відповідну правову та законодавчу основу, вирішення цієї проблеми залишається нагальною і зараз.

Щодо України, то невідомо, як активно будуть розгортатися імміграційні процеси зі сходу, з країн Азії та Китаю, оскільки Україна залишається буферною зоною між Євросоюзом та Росією. Практика свідчить, що іммігранти уже змушені інтегруватися в російськомовний простір, а не в україномовний, так як це було і у період СРСР. Зовсім по-іншому регулюється ситуація у Австрії, де проживає велика кількість іммігрантів із Туреччини, Греції та колишньої Югославії, які повинні інтегруватися у німецькомовний простір, а їх діти здобувати освіту другою мовою.

Сучасні інтеграційні процеси як чинник двомовності – це, насамперед процеси взаємодії європейських держав у політичній,

економічній, освітній та соціальній сферах, що веде до створення нової політичної системи з метою забезпечення мирного співіснування та співпраці у всіх сферах життя.

Саме євроінтеграційні процеси зумовлюють у Австрії (та Україні) потребу у вивченні мов Євросоюзу, насамперед англійської, що, як видно із аналізу наукової літератури, успішно здійснюється у сучасних освітніх закладах. У розвитку полікультурного простору Австрії, а згодом і України, пріоритети процесу євроінтеграції помітні і мають пряме відношення до білінгвальної освіти. Ідеї євроінтеграції в освіті були проголошені ще у 1988 році в Рекомендаціях Парламентської Асамблеї Ради Європи III (1988) «Європейський вимір в освіті» та інших міжнародних документах [342], що пропонують: прагнення зрозуміти представників різних країн і культур, перебороти упереджене ставлення до них, визнати їх спільні інтереси, поважаючи національні; відкритість до різних культур; повага до юридичних зобов'язань та юридичних рішень у межах прав людини; бажання гармонійно співіснувати та йти на компроміси, що дають змогу примирити інтереси різних сторін; захист свободи, плюралістичної демократії, прав людини та справедливості; розвиток системи виробництва та економічних обмінів між державами, які є чинниками індивідуального та суспільного благополуччя, політичної стабільності тощо [180].

Космополітизм, на думку М. Сігуана і У. Маккі [188], як чинник – це необхідність існування мов міжнародного спілкування, якими володіє значна частина населення планети, що зумовлено розвитком найрізноманітніших зв'язків між народами – торгівельних, туристичних, культурних тощо. Різні мовні групи людей у багатомовному суспільстві пов'язані між собою складними соціальними, економічними і політичними відносинами, а це, своєю чергою, позначається і на соціальних функціях, які виконують існуючі мови. Традиційно на міжнародному рівні існують більш сильні, престижні мови, які використовують для міжнародного спілкування, державна мова країни домінує над регіональними, мова іммігрантів, наприклад, менш престижна, ніж мова корінних жителів країни.

Приймемо як вихідну позицію факт того, що процес культурних запозичень є взаємним, всі мовні групи набираються чогось

у своїх сусідів, і, разом з тим, самі є джерелом певних знань та явищ, а, отже, «він односторонній лише у тому аспекті, що один народ може дати більше, ніж інший» [22, с. 12]. Запозичуються слова-новинки технологічних процесів, поняття та уявлення про певні явища, предмети, що створені природою та людиною, тощо, і цей процес В. Білохватова називає «культурною дифузією», підкреслюючи, що одночасно з культурними запозиченнями відбувається і засвоєння слів, які позначають ці явища та поняття, що, відповідно, і знаходить своє відображення у культурі [22, с. 11].

У результаті взаємодії культури взаємозбагачуються та розвиваються і відбувається цей процес завдяки білінгвізму – індивідуальному (при обмежених культурних взаємодіях) та масовому, завдяки міграції великих етнічних груп, при активній взаємодії сусідніх держав, при співіснуванні у межах однієї держави декількох етнічних спільнот [130, с. 37].

Такі суспільства, до складу яких входить декілька різних культур, називають плюралістичними або мультикультурними, і вважають, що їм притаманна макрокультура – «свого роду всеохоплююча культура, яка складається із багатьох різноманітних культур» [121, с. 276]. В середині мультикультурного суспільства зазвичай існує велика кількість мікрокультур – тобто, груп людей, які мають свої вірування, цінності і поведінку, певною мірою відмінних від тих, які належать до основної, домінуючої культури. Досвід засвідчує, що такі суспільства досить часто є тигельними, тобто мікрокультури з часом поступово «асимілюються у домінуючу культуру, і вона, врешті-решт, стає макрокультурою» [121, с. 277].

Аналіз досліджень культурологічної спрямованості дозволив систематизувати типи відносин між культурами, що мають безпосереднє відношення до явища білінгвізму [95], [188, с. 45].

Перший. Ставлення однієї культури до іншої як до нерівноцінного суб'єкта, утилітарний підхід до культури, що трактується як вторинна, неперспективна для розвитку, що загрожує їй втратою самобутності. Білінгвальна школа за таких умов узагалі немає простору для розвитку або є сегрегаційною. Таке ставлення німецькомовного суспільства до культури національних меншин було й у Австрії в кінці 50-х і до 80-х рр. XX ст. та мало безпосередні вияви і в Україні.

Другий. Ставлення неприйняття однієї культури іншою, що класифікується як шовінізм, уніфікація, тотальне знищення, деетнізація. Таке ставлення між мовними групами, ускладнює вирішення будь-якої двомовної ситуації у тому числі і двомовної освіти.

Третій. Процес взаємодії та взаємозбагачення культур як рівних суб'єктів. Зразки такого діалогу культур можна спостерігати у практиці діяльності і розвитку країн Європи і Північної Америки. Цей тип відносин пропагується ЮНЕСКО починаючи від прийнятої у 1984 р. у Мехіко Декларації про міжнародну політику в сфері культури: «Всі культури складають єдине ціле у спільній спадщині людини. Культурна самобутність народів оновлюється, збагачується в результаті контактів з традиціями і цінностями інших народів. Культура – це діалог, обмін думками та досвідом, розуміння цінностей та традицій інших; в ізоляції вона в'яне та гине» [67, с. 79].

Виявлено, що культурологи, дослідники проблеми білінгвізму акцентували увагу на зв'язку рідної і другої мови з притаманною їм культурою. Так, на думку Є. Верещагіна, білінгвізм слід аналізувати як процес акультурації – наближення суми культурних елементів однієї етнічної спільноти до культури іншого народу, тобто «конвергентного розвитку культур», який не є спонтанним, а зумовлений впливом однієї культури на іншу [45, с. 133].

У зв'язку з білінгвізмом дослідник пропонує розглядати три типи кореляцій між двомовністю та акультурацією: рецептивний, або **субординативний білінгвізм** якому відповідає слабка або початкова акультурація, коли вербальна чи невербальна поведінка індивіда завжди оцінюється як неправильна з погляду членів вторинної мовної чи етнічної групи; **медіальний білінгвізм** – середня акультурація, коли поведінка індивіда, як вербальна, так і невербальна у більшості випадків оцінюється носіями мови як правильна, іноземному мовленню білінгва притаманні як адаптовані, так і неадаптовані форми; **координативний білінгвізм** – «психічний механізм, який забезпечує продукування правильного мовлення» у двох мовних системах – повна, або кінцева акультурація, коли білінгв поводить себе правильно як в першій етнічній групі, так і у другій. [45, с. 54].

Шляхом аналізу соціологічних та соціолінгвістичних джерел встановлено, що явище білінгвізму у його соціологічному контексті вивчається дослідниками у напрямі з'ясування соціальних умов виникнення та особливості функціонування двомовного суспільства; суспільних функцій кожної із мов та дослідження об'єму цих функцій і сфер застосування кожної із двох мов, якими користується двомовне населення; зв'язку двомовності та соціального статусу білінгва у суспільстві, ролі малих соціальних груп, насамперед сім'ї, у формуванні білінгва та подальшої долі його рідної мови. Важливо, що соціологи досліджують двомовне суспільство з позицій осіб, які розмовляють різними мовами. Соціальна двомовність зустрічається досить часто, але у світі не існує двох абсолютно однакових соціальних ситуацій розвитку двомовності.

Австрійські соціологи (К.-Б. Бьокманн [245], К.-М. Бруннер та М. Еггер [251], В.-Д. Буков [252], В. Вакоуніг [363], Р. Генке [299], Д. Лархер [314], М. Мозер [323] В. Філла та Л. Флашенбергер [281] та ін.) – дослідники білінгвізму зосереджують свою увагу на особливостях розвитку австрійського суспільства, що інтегрується у полікультурне середовище Європи і створює соціокультурний простір для власних хоча й нечисленних нацменшин, груп іммігрантів, на проблемах і конфліктах, які виникають на цьому ґрунті.

Як зазначив М. Михайлов, «двомовність, незважаючи на її багатоглибкість – глибоко соціальне явище. Воно детермінується багатьма факторами суспільного розвитку, і, насамперед, економічними, культурними, сімейними, побутовими тощо» [137, с. 161]. Кожен із цих факторів може бути як сприятливим, так і обмежуючим у організації білінгвальної освіти.

Вчені, розглядають суспільні функції мови як: засобу внутрішньонаціонального (або окремих груп), міжнаціонального, міжнародного спілкування; мови навчання у школах і вищих навчальних закладах; мови діловодства, періодичної преси, радіо та телебачення, наукової, художньої і навчальної літератури; мови у сімейно-побутовій сфері [82, с. 18-19].

Щодо відповідної мовної ситуації у Австрії, то німецька мова є домінуючою у всіх сферах життя, в тому числі і у шкільній освіті, мови національних меншин та іммігрантів є слабшими (мова сім'ї,

окремих груп населення). Володіння німецькою мовою забезпечує кращі можливості інтеграції, тому батьки досить часто відмовляються від того, щоб їх діти отримували освіту рідною мовою.

Важливим вважаємо висновок соціологів про те, що при двомовності різні мови виконують різні функції, і при цьому жодна із мов не володіє сумою суспільних функцій, оскільки вони обидві виконують суспільні функції разом [82, с. 19], [209].

Встановлено, що соціологи передусім вивчають соціальну структуру суспільства: яка частина населення є білінгвами, де вони проживають, якими мовами розмовляють, рівень їх демографічного росту, що дозволяє прогнозувати розвиток суспільства як білінгвального; у ролі факторів, що обумовлюють білінгвізм, розглядають різноманітні економічні, суспільно-політичні, культурні, військові, побутові контакти між народами (М. Михайлов [138], Ф. Філін [204] та ін.).

Виявлено соціологічні дослідження двомовності, що присвячені аналізу мовної політики політичних структур (закони, розпорядження); використанню конкретної мови у різних сферах соціальної діяльності (засоби масової інформації, державна адміністрація, система освіти, функціонування різних установ та закладів, повсякденні контакти між людьми); вивченню позицій членів кожної мовної групи – яка мова, на їх думку, їм потрібна більше для повноцінного життя у даному суспільстві. (А. Майоров [130], М. Сігунан, У. Маккі [188], Т. Скутнаб-Кангас [339], Ф. Харісов [210] та ін.).

Дослідження білінгвізму ведуться і в середовищі різноманітних соціально-професійних груп, багатонаціональних колективів, визначаються особливості використання двомовності в основних сферах суспільного життя (виробничій, духовній та сімейно-побутовій); впливу на двомовність екстралінгвістичних факторів: класових, етнічних, демографічних, тощо; напрямках формування двомовності, контактах населення [211, с. 162].

Соціологічні дослідження, що вивчають механізми функціонування двомовного соціуму істотно доповнюються вивченням системи відносин людини і соціуму, її поведінки, а також середовища малої соціальної групи. Науковці дотримуються думки, що індивідуальна та соціальна двомовність тісно пов'язані між собою

і вивчати їх потрібно обов'язково з урахуванням цих зв'язків [188, с. 31]. Проблема впливу мови на поведінку особистості при білінгвізмі, на думку Г. Сарієва, безпосередньо пов'язана з питанням виділення особистістю однієї із мов як рідної мови [186]. Водночас, на думку М. Сігуана та У. Маккі, «будь-яка спроба дескрипції колективної ситуації двомовності чи планування двомовної освіти повинна включати аналіз мовної поведінки сімей. І будь-яка оцінка результатів двомовного навчання має враховувати поведінку сім'ї як одну із змінних величин» [188, с. 53].

Виявлено, що саме тому дослідники проблеми двомовності велику увагу приділяють вивченню двомовної сім'ї як первинної соціальної групи, яка відіграє найважливішу роль у становленні особистості та її мовної поведінки. Як свідчать дані експериментів, мова батьків є найбільш значущим фактором диференціації мовної поведінки людини [226], середовищем, де найпростіше розвивається так званий природний білінгвізм.

Проблема двомовної сім'ї розглядалася здебільшого як психолінгвістичне явище (І. Бодуен-де Куртене [33], Л. Виготський [192], Є. Негневицька [145], Є. Шахнарович [220] та ін.). Мовні процеси та відносини людей у малих соціальних групах привертали увагу також лінгвістів (Л. Крисін [112]). Досить активно ця проблема вивчалася у американській та західноєвропейській соціолінгвістиці. Так, Дж. Гамперц [293], досліджуючи малі соціальні групи виявив такі закономірності мовної поведінки в умовах білінгвізму, як переключення коду під час зміни соціальної ситуації. Цю проблематику розглядають також у своїх працях В. Соскін та В. Джон [344], У. Лабов [311], Б. Бернштейн [241], Ч. Фергюсон [280] та інші науковці.

Соціологи та соціолінгвісти розрізняють три типи сімей за критерієм рідної мови батьків:

1. У батьків різні перші мови, але вони розмовляють обома мовами і користуються ними поперемінно у спілкуванні з дітьми і між собою.

2. У батьків різні перші мови, але вони використовують у сім'ї лише одну із них.

3. У батьків одна спільна мова, але у сім'ї є одна або декілька осіб, що розмовляють іншою мовою, яка може бути мовою зовнішнього

оточення сім'ї, наприклад, гувернантка, яка проживає у сім'ї саме з метою навчити дітей розмовляти іншою, більш престижною мовою [188, с. 49].

Низка вчених розглянули пріоритетний вплив мови матері (І. Огієнко [149], О. Черемська [218] та ін.) на розвиток двомовності.

Виявлено, що соціологія накопичує дані щодо взаємозв'язку мови сім'ї і мови навчання у школі, школи як соціальної групи і шкільної ситуації двомовності. Оскільки ці питання більш ґрунтовно вивчають психологія та педагогіка, то детальніше про це буде розглянуто у наступному параграфі.

Лінгвістичний аспект вивчення білінгвізму передбачає дослідження мовних контактів, тобто аналіз співвідношення структур та структурних елементів контактуючих мов, їх взаємовідношення, взаємовплив і взаємопроникнення на усіх рівнях мовної системи, виявлення диференційних і подібних ознак кожної мови на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях, дослідження проявів інтерференції (У Вайнрайх [40], Є. Верещагін [44; 45], К. Закир'янов [82], В. Розенцвейг [182] та ін.) та лінгвістичне пояснення причин цього явища.

Серед австрійських науковців лінгвістичні дослідження білінгвізму знаходимо у працях Г. Абуя та Д. Гайндлер [232], К.-Б. Бюкманна [245], М. Губер [300], Р. Де Цілліа [267] та ін.

В останні роки вітчизняні лінгвісти приділяють значну увагу білінгву і білінгвальному простору комунікації. Дисертаційні дослідження Г. Богданович [24], О. Рудої [183], О. Черемської [218] аналізують мовні явища у контексті україно-російського білінгвізму; у контексті мультилінгвізму – Н. Бікової [20], І. Кушнар'ової [118]. Дослідженню білінгвізму присвячені роботи Ю. Гулий [64], В. Козлової [105], Т. Кузнецової [114], О. Палінської [155] та ін.

Аналіз праць лінгвістів виявив, що найбільш досліджуваними проблемами білінгвізму є конвергенція та дивергенція мов. Конвергенція – це «зміни контактуючих мов, які лінгвістично описуються як уподібнення» їх характеристик та правил користування ними, а дивергенція – це «зміни мов у бік диференціації їх характеристик та правил користування ними» [182, с. 14]. У кінці XIX століття першими зацікавилися «мовною взаємодією» або

«змішуванням мов» Г. Грюнбаум, Е. Відіш, зосередившись на супутніх їм проникненні і запозиченні мовних елементів, вважаючи, що на це впливає спорідненість мов, історичні та соціальні фактори. Водночас аналіз процесів дивергенції мов виконав Ф. Міклошич, який вивчав спорідненість балканських мов [45], [137].

На початку ХХ століття І. Бодуен де Куртене [33] висунув нову гіпотезу про те, що причини подібності мов є наслідком їх територіальної близькості і не залежать від спорідненості чи їх історичних зв'язків, пропонуючи таким чином досліджувати конвергенцію контактуючих мов. В американській лінгвістиці до трактування проблеми конвергенції звертаються Ф. Боас [244], а у європейській – Г. Шухардт [228, с. 178]. Розробку ідей у 30-х роках ХХ століття продовжили представники празького лінгвістичного гуртка (М. Трубецкой, Р. Якобсон, Б. Гавранек, В. Матезіус та ін.) [162], вивчаючи конвергенцію неспоріднених мов і питання фонологічної та граматичної інтерференції.

Як свідчить аналіз наукових джерел, нова хвиля лінгвістичних досліджень проблеми двомовності виникла наприкінці 60-х років ХХ ст. (В. Аврорін [1], У. Вайнрайх [40], Є. Верещагін [45], Ю. Дешерієв та М. Протченко [71], М. Михайлов [138], В. Розенцвейг [182], М. Сигуан і У. Макки [188], Л. Щерба [229] та ін.). Вчені зосередилися на проблемах оволодіння нерідною мовою у різних умовах її вивчення – у природних та штучних, коли мовне оточення відсутнє.

Вивчаючи мовні контакти, лінгвісти продовжували досліджувати явище інтерференції (У. Вайнрайх [40], Є. Верещагін [44], К. Закир'янов [82], В. Розенцвейг [182]), уточнивши його як мовне явище білінгвізму – як невід'ємної складової процесу дифузії – поступового проникнення того чи іншого іншомовного елемента у систему мови, що сприймається. У процесі виявили дві стадії: 1) інтерференцію, де лінгвістична зміна сприймається білінгвом як відхилення від норми і 2) інтеграцію – запозичення стає складовою частиною мови, яке уже не сприймають як іншомовне слово [82, с. 34].

Сучасний дослідник мовних контактів А. Карлінський вважає, що інтерференція – це «випадки відхилення від норми, які виникають у мовленні білінгва другою мовою під впливом першої, тобто її

обумовлюють переважно мовні фактори і це процес, який не контролюється, або мало контролюється мовцем». Випадки ж відхилення від норми, які виникають у мовленні білінгва першою мовою в результаті впливу другої дослідник пропонує називати «інтеркаляцією», її обумовлюють психо- і соціолінгвістичні чинники і вона «прямо чи опосередковано контролюється свідомістю білінгва» [98, с. 128]. Дослідник також вважає, що інтеркаляція тим сильніше проявляється у мовленні білінгва, чим вище ступінь володіння ним другою мовою, тоді як інтерференція має зворотну залежність. Позиція цього дослідника ще недостатньо поширена у лінгвістичних джерелах.

Виявлено, що, аналізуючи проблеми білінгвальної освіти при опануванні іноземною мовою, дослідники звертають увагу на позитивні та негативні наслідки явищ інтеркаляції та інтерференції. Педагоги також ведуть мову про інтерференцію навичок – «особливі взаємовідносини навичок, які полягають у негативному (гальмівному) впливі набутих навичок на утворення і функціонування нових» [58, с. 148].

Вважаємо, що дослідження в галузі лінгвістики мають велике значення для педагогіки: вирішення індивідуальних і типових проблем, які виникають в процесі білінгвальної освіти; сприяють оптимальній організації навчального процесу; створенню навчальних планів та програм для різних типів шкіл, програм для фахівців, які потребують знання мови для професійної діяльності, програм інтенсивного навчання мови для людей різного віку; використання результатів дослідження у галузі компаративної лінгвістики сприяє більш оптимальному відбору мовного матеріалу при складанні підручників для білінгвальних шкіл та класів; використання явищ конвергенції споріднених мов дозволяє організовувати освіту без тривалої мовної підготовки (українсько-російський, українсько-польський білінгвізм).

Звичайно, не можна стверджувати, що лише теоретичні культурологічні, соціологічні та лінгвістичні дослідження проблем білінгвізму автоматично забезпечать створення оптимальної моделі білінгвальної освіти. При цьому потрібно враховувати і результати дослідження низки інших наук – психології і педагогіки та суміжних їм галузей знань.

1.4. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні особливості аналізу проблеми білінгвальної освіти

Проблеми і явища білінгвізму розрізняють у контексті: психології, що вивчає механізми виникнення і розвитку мовлення; психолінгвістики – відношення між механізмами мовлення і мовними конструктами; психології – мислення і поведінка білінгва і двомовної групи; педагогіки – впливи на загальний особистісний та мовний розвиток в умовах двомовності; розвиток теорії та методики викладання в умовах білінгвальної освіти.

При організації білінгвальної освіти надзвичайно важливим є врахування таких досліджень психологічних особливостей явища білінгвізму як психічних механізмів функціонування мовлення (користування рідною та другою мовами), специфіки їх розвитку при ранньому і пізньому білінгвізмі, вивчення феномену іншомовного мислення, впливів двомовності на загальний інтелектуальний розвиток та сенсоутворювальні системи людини.

Шляхом вивчення психолого-педагогічних джерел встановлено, що теоретичний аналіз процесу засвоєння людиною другої мови та дослідження механізмів функціонування двох і більше мов у свідомості індивіда відбувався у контексті загального розвитку психології, теоретичного та експериментального дослідження нею: пізнавальних психічних процесів, насамперед мислення і мовлення, пам'яті; співвідношення вродженого і набутого, генетично обумовленого і середовищних чинників розвитку, поняття здібностей і задатків; процесів когнітивного розвитку і співвідношення їх із теоріями інтелекту, що домінували у певні періоди (інтелект як: єдина, базова вроджена здатність до раціонального мислення, поведінки і взаємодії [366]; вроджений потенціал когнітивного розвитку [297]; психічні здібності необхідні для адаптації, вибору та формування середовища [341]; вроджені, базові, множинні здібності, які можна розділити на десять, значною мірою незалежних, типів інтелекту [286] – серед яких було виокремлено лінгвістичний тип інтелекту).

Щодо спеціальних іншомовних здібностей, більшість дослідників стверджують, що «це механізм, або інтелектуальний комплекс,

який реалізує процес оволодіння іноземною мовою як засобу спілкування і включає перцептивні, мнемічні, когнітивні та імаจินативні компоненти» [100, с. 9].

Усталена позиція психологів щодо того, що на загальний розвиток людини впливають як спадкові фактори, так і навколишнє середовище [121, с. 44], у контексті білінгвальної освіти означає необхідність розглядати співвідношення мовленнєвих задатків людини і мовленнєвого розвитку. Стадії мовленнєвого розвитку аналізували Дж. Брунер [249], Р. Ейлерс та Д. Ойлер [274]. Як свідчать наукові джерела, дослідники виділяють три основні теорії, які по-різному розглядають це співвідношення:

- теорія «дозрівання мозку», відповідно до якої білінгвальний розвиток буде більш ефективний у період раннього дитинства і молодшого шкільного віку, коли мозок ще не перейшов до формальних мисленнєвих операцій (Е. Бургшмідт та Д. Гетц [261], Е. Леннеберг [315]);

- нативістська теорія: у дитини є вроджена здатність до вивчення мови – особлива конструкція нервових зв'язків мозку, самостійного модуля, що відповідає за оволодіння граматиною (Н. Хомскі [262]);

- емерджентна теорія, відповідно до якої мовленнєвий розвиток відбувається поетапно, як результат послідовного процесу навчання у соціальній взаємодії. При цьому розуміння граматики також відбувається поступово, а не є закладеним з народження (К. Дікон [269], Р. Ейлерс та Д. Ойлер [274]).

Від початку ХХ ст., розробляючи теорію розвитку білінгва, психологи розглядали співвідношення мов у свідомості білінгва за двома протилежними трактуваннями: у свідомості білінгва співіснують два мовні коди, білінгви вивчають два символи для кожного предмета і користуються двома мовними системами з найменшою інтерференцією. На думку А. Лурія, кодування мовленнєвого повідомлення навіть для людини, яка володіє лише однією мовою є надзвичайно складне явище [126, с. 51]; мовний код на глибинному рівні єдиний, переключення з однієї на іншу мовну систему відбувається лише на свідомому рівні.

Вагомим вважаємо розгляд психолінгвістами співвідношення білінгвального та загального інтелектуального розвитку дитини:

- ранній білінгвізм негативно впливає на загальний інтелектуальний розвиток дитини в цілому і на розвиток її рідного мовлення (І. Епштейн, Д. Сайер, В. Джонс, В. Стюарт) [25], [137], [188], [301].

- існуючи автономно у свідомості білінгва, мови не шкодять одна одній і жодним чином не впливають на інтелектуальний розвиток (Е. Ленц [317], А. Ярмоленко [230]). Французький психолог І. Епштейн у своїй книзі «Мислення і багатомовність» (1915), висловив ідею про те, що при багатомовності у людини виникає багато «конкуруючих асоціацій» і такі асоціації викликають так зване «асоціативне гальмування». Було зроблено висновок, що «мови здатні заперечувати одна одну», і, таким чином, «багатомовність є соціальне зло», яке гальмує розвиток мислення і загальний розвиток дитини [137, с. 21]. Сучасні дослідники вказують на те, що вище згадана теорія І. Епштейна про взаємозаперечуваність мов у свідомості білінгва вірна для початкового періоду оволодіння другою мовою, «коли у мовця друга мовна система ще не сформована» [137, с. 94-95].

На важливість зв'язку загального психічного і мовного розвитку людини вказував ще на початку минулого століття І. Франко [207], а М. Грушевський підкреслював, що навчання у школі буде ефективним лише тоді, коли воно буде відбуватися рідною, зрозумілою для учнів мовою [61].

У 70-х рр. ХХ ст. Т. Скутнабб-Кангас встановила, що діти іммігрантів, що займаються за субмерсивними програмами без проблем спілкуються другою мовою у повсякденному житті, проте у них не сформовані академічні навички, які необхідні при навчанні читанню та письму [338, с. 97]. Як результат своїх спостережень, вона також запропонувала розрізнити поверхневі знання мови та академічні.

Аналіз психологічних джерел щодо формування білінгва дозволив систематизувати вагомі, з огляду на предмет дослідження, висновки:

- діти, які перебувають у схожих умовах соціального та шкільного середовища відрізняються за рівнем володіння іноземною мовою [90], [100], що дає підставу ствердити – для білінгвального навчання важливими є наявність певних лінгвістичних здібностей;

- якщо засвоєння другої мови відбувається у ранньому дитинстві, то вона засвоюється за допомогою тих же механізмів, що і перша, тобто засвоєння першої мови опирається на «процедуральну пам'ять та імпліцитні мовні здібності людини», які неможливо проаналізувати, а засвоєння другої мови відбувається «завдяки експліцитній мовній здатності, яка проявляється як свідомо декларативна пам'ять» [2, с. 89];

- критичним періодом в оволодінні другої мови вважають 8-11 років, після якого значно зменшується вірогідність якісного оволодіння фонетичною системою, мовними конструкціями другої мови, безпосереднього сприйняття іншої культури [315];

- на початкових етапах вивчення другої мови дорослі складають враження більш успішних учнів, ніж діти, проте згодом маленькі діти вільно розмовляють новою мовою і їх мовлення у фонетичному плані звучить так, як і корінних жителів, що значно рідше зустрічається серед дорослих [302];

- дослідник М. Кабардов звернув увагу на те, що зустрічаються люди з високою мовленнєвою культурою рідною мовою, для яких існують певні труднощі в оволодінні іноземною мовою і висловив думку, що, відповідно до психофізіологічних показників, можна виокремити два типи людей, що володіють різною специфікою засвоєння іноземної мови [94];

- дослідник Н. Александрова стверджує, що друга мова, якою дитина оволодіває у віці до 11 років прямим способом, тобто перебуваючи у іншомовному середовищі, може зрівнятися із рівнем володіння рідною мовою, але при цьому спостерігається зубожіння (часткова втрата) рідної мови. На основі своїх спостережень за мовленням двох білінгвальних дітей робить висновок про певну обмеженість ресурсів мозку дитини, які запрограмовані на засвоєння мови, тенденції до «економного функціонування та прагнення до одномовної програми» [2, с. 94].

Розв'язання проблеми співвідношення загальних мовленнєвих рідномовних та іншомовних здібностей було запропоновано Дж. Каммінсом у моделі так званого «подвійного айсберга», відповідно до якої рівень компетенції другою мовою залежить від розвитку першої мови білінгва тому, що в основі загальномовного

розвитку знаходиться загальна здатність будь-якої людини до оволодіння мовами, яка розділяється лише на поверхні при користуванні двома мовами [266, с. 138]. Поверхня айсберга розділяє когнітивно-академічну мовну компетенцію (cognitive academic language proficiency – CALP), та основні міжособистісні комунікативні навички (basic interpersonal communicative skills – BICS). Порівняння з айсбергом вибрано тому, що при двомовній компетенції видно лише частково поверхню – тобто вміння спілкуватися двома мовами, а внутрішні процеси, які відбуваються у свідомості білінгва залишаються невидимими. До BICS належать: основні мовні компоненти – лексичні, фонетичні та граматичні навички; мовленнєві – вміння говорити та розуміти, а також когнітивні – знання, розуміння та вміння застосовувати ці знання, тобто, навички спілкування у повсякденному житті, які дитина уже має сформовані, коли іде до школи. До CALP відносяться: у мовному компоненті – володіння семантичними та функціональними засобами мови, а у когнітивному – аналіз, синтез, оцінювання, тобто – це академічні знання, які дитина здобуває у школі, у тому числі й вміння читати.

Відповідно до моделі Дж. Каммінса, білінгвальну освіту доцільно розпочинати рідною мовою дитини, формуючи таким чином її когнітивні вміння, а другу (іноземну мову) вводити лише після того, як сформовані основи мисленнєвих та мовних навичок рідною мовою. Іншими словами вчитися читати та писати дитина повинна рідною мовою, оскільки формування цих навичок другою мовою буде гальмувати її когнітивний розвиток та негативно впливатиме на успішність.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що подальший розвиток ідеї Дж. Каммінса знайшли у дослідженнях К. Боекмана [245], П. Тоукома [327], Д. Порше [25] та ін. науковців. Підтвердження моделі «подвійного айсберга» є у працях німецьких дослідників В. Кнаппа [306], І. Каразу [304] які спостерігали за турецькими дітьми у німецькій школі, Р. Баура [236] (діти югославських іммігрантів у ФРН), А.-М. Калпакідоу [303] (грецько-німецька двомовність). Дослідники Дж. Каммінс та Т. Скуттнаб-Кангас, запропонували «порогову гіпотезу», виділивши два свого роду «пороги», де вплив білінгвізму на когнітивний розвиток набуває найбільшого

значення. Умовою для початку позитивного впливу двомовності є досягнення дитиною першого порогу, достатньої компетентності рідною мовою, що дозволяє уникнути негативних наслідків білінгвальної освіти, а саме усний мовний розвиток дитини досягнув такого рівня, що друга мова не буде заважати розвиватися системі першої. Досягнення другого порогу пов'язано з розвитком навичок читання. Подолання першого порогу запобігає негативним когнітивним наслідкам, а другого – робить можливими позитивні когнітивні впливи. [339, с. 248].

Вчені стверджують, що модель Дж. Каммінса пояснює, чому при двомовності навички оволодіння мовою переносяться з однієї мови на іншу, у дітей, які не здобувають початкову освіту рідною мовою, не розвинені когнітивно-академічні мовні уміння і вони пізніше стикаються із проблемами у вивченні іноземної мови та інших предметів.

Виявлено, що схожі погляди висловлювали російські дослідники (М. Жинкін [76], М. Кабардов [94]). На думку М. І. Жинкіна, весь процес взаємодії мовних кодів базується на внутрішньому кодові людини, який забезпечує розуміння і мовлення у колективі і є власним апаратом кожного індивіда у певному роді мовних зображень, з якого і на який передається мова колективу. Виходячи з цього, володіння іноземною мовою передбачає наявність трьох кодів – рідного, індивідуального та іноземного. Тоді для процесу мислення, відповідно до теорії М. Жинкіна, існують дві мови – суб'єктивна і натуральна. Розуміння – це переклад з натуральної мови на внутрішню (мова зображень), а навпаки – це переклад-висловлювання [76]. Г. Колшанський підкреслював – «кожна конкретна мова ... не перетворює дійсність, а через глобальну семантичну систему всієї сукупності своїх засобів відображає єдину природу світу у концептуальному апараті людини, як універсальної понятійної системи, яка корелює з реальним світом на основі принципу відображення» [107, с. 61]. Виходячи із теорії нерозривності мови і мислення, Г. Колшанський писав, що «код рідної мови є «кодом» мислення людини. Засвоєння нею другої мови, якщо воно відбувається при сформованому мовному коді рідної, може розглядатися як процес взаємодії двох мовних кодів» [107, с. 74]. «вивчення будь-якої

іноземної мови і користування нею не призводить ні до яких змін картини світу у свідомості комунікантів. Світ залишається єдиним, незалежно від вживання конкретних мов у процесі спілкування індивідумів та народів» [107, с. 79-80].

У якості основного психологічного механізму навчання та володіння другою мовою М. Каспарова назвала переключення з однієї мовної системи на іншу, що передбачає процес перекодування або переозначення: «...навчання іноземної мови... є процесом володіння правилами перекодування» [100, с. 6], серед складових цього механізму Г. Колшанський виділяє перекодування, переозначення та психологічні перебудови. [107]. Дослідження механізму переключення є надзвичайно важливим для організації процесу навчання іноземної мови, тобто розвитку двомовного індивіда.

Виявлено, що значна кількість дослідників розуміють проблему білінгвізму ширше, ніж просто володіння індивідом різними мовними кодами, їх взаємодії і можливості переключення, а наголошують на невідповідності понять та семантичних полів відповідних слів різних мов, яка «є психологічним і лінгвістичним фактом, а, відповідно «переключення» може означати для індивіда дещо більше, ніж просто перекодування» [100, с. 6-7].

Дані психофізіологічних досліджень свідчать про те, що слово як умовний стимул викликає у людини комплексну реакцію, основу якої складають системи смислових зв'язків [136]. Актуалізація певного слова із довготривалої пам'яті зумовлена наявністю смислових, замкнутих семантичних систем. При дослідженні у двох мовах подібних семантичних систем ще А. Лурія та О. Виноградова експериментально виявили факт «штучного формування більш широкої семантичної системи шляхом підкріплення слова іншої семантичної підсистеми» [125, с. 55]. Саме підкріплення слова семантичної підсистеми однієї мови словом аналогічної підсистеми другої мови і являє собою феномен створення механізму переключення з однієї мови на іншу, вважає Р. Міньяр-Белоручев [136].

Вивчаючи особливості механізму переключення з однієї мови на іншу психологи пропонують розрізняти природних та штучних білінгвів. Природні білінгви оволодівають другою мовою в умовах природної двомовності (батьки розмовляють різними мовами,

різні мови використовуються в родині і у суспільстві, тощо), а штучні білінгви спеціально вивчають другу мову. Природні білінгви при переключенні з однієї мови на іншу не потребують спеціального механізму переключення, оскільки у них слова обох мов пов'язані з поняттями безпосередньо [44, с. 23-26].

Штучні білінгви вивчають другу мову уже після того, як була сформована рідна мова, тому безпосередні зв'язки лексем другої мови з поняттями у них обмежені, і функціонування механізму переключення має свої закономірності, які у своїх дослідженнях виділяє Р. Миньяр-Белоручев, зазначаючи, що «механізм переключення успішно функціонує лише у тому випадку, коли мало місце неодноразове підкріплення слова однієї мови його іншомовним еквівалентом» і він взагалі не може функціонувати без певного лексичного матеріалу. При цьому дослідник зазначає, що у механізмі переключення домінантними завжди будуть зв'язки, спрямовані від рідної мови до іноземної [136, с. 34]. Подібну ідею знаходимо у Д. Ковача, який стверджував, що «будь-які реакції, які викликані подразниками домінантної мови, мають більше готовності, ніж такі ж реакції, але викликані подразниками недомінантної мови» [104, с. 120].

Функціонування механізму переключення на рівні навички опирається на знакові зв'язки, і при цьому можливим є те, що знаку однієї мови відповідає еквівалент іншої мови, тоді механізм переключення функціонує в оптимальному режимі, але при цьому можливі також буквалізми, тобто переклад за звуковою чи графічною подібністю слів обох мов. Якщо ж у другій мові не існує еквівалента знаку першої мови, або він невідомий білінгву, тоді знак першої мови піддається трансформації, поки не виникнуть зв'язки між синонімічною заміною знака першої і знаком другої мови. В умовах білінгвальної освіти функціонування механізму переключення слід враховувати на різних мовних рівнях – фонетичному, граматичному, лексико-семантичному.

Погоджуємося із висновком Ю. Самаріна, що високоінтелектуальна людина володіє двома і більше іноземними мовами без будь-якої шкоди для когнітивних структур, «системний характер мовленнєвої діяльності на різних мовах (при достатньому володінні

кожною із них) забезпечує вільну актуалізацію потрібних слів і граматичних стереотипів у системі відповідної мови, не викликаючи асоціативного гальмування» [185, с. 92].

Вивчення матеріалів з проблеми дослідження свідчить, що проблемі співвідношення мови і мислення при багатомовності науковці розглядають з таких точок зору: 1) кожна мова невіддільно пов'язана з мисленням і 2) мислення – це окремий і самостійний процес, а мовлення є лише кодом вираження думки в процесі спілкування. Так, Б. Беляєв [15] вважав, що мислення певною мовою відбувається засобами цієї мови і засвоєння нової мови обов'язково пов'язано з розвитком мислення нею. Кожна мова по-своєму фіксує у лексичних і граматичних структурах результати пізнання навколишнього світу, по-своєму синтезує і диференціює їх. Ще на початку минулого століття А. Потебня зазначав, що «загальнолюдськими властивостями мов є: за звуками – членоподільність, з внутрішньої сторони – те, що всі вони є системи символів, які слугують думці. Всі решта їх властивостей є плеємінні, а не загальнолюдські. Не існує жодної граматичної і лексичної категорії, яка була би обов'язковою для всіх мов» [161, с. 166].

Вивчення нерідної мови, виходячи із теоретичного аналізу проблеми, збагачує мислення індивіда новими поняттями або реаліями, яких не існує у рідній мові, що пояснюється особливостями традицій, звичаїв, культури певного народу та встановленням нових, дещо відмінних зв'язків та взаємовідносин між предметами та явищами існуючої реальності. Позиції про те, що володіння кількома мовами не означає наявності кількох мислень, а знання нової мови лише збагачує єдине мислення білінгва, дотримуються й експериментально підтверджують у своїх дослідженнях чимало вітчизняних і зарубіжних вчених [25; 90; 101].

Систематизуємо позиції психологів щодо білінгвальної освіти:

- ефективність вивчення другої мови на перших етапах навчання залежить від мовленнєвих здібностей, які розвинені засобами першої мови. Якщо у школі мовленнєвий розвиток першої мови є обмеженим, то ефективність розвитку двомовності знижується;
- вплив школи на розвиток мовленнєвих здібностей першою мовою відіграє меншу роль, якщо ця мова домінує у соціальному

середовищі і вагомішу позитивну чи негативну роль, якщо ця мова є менш присутньою у цьому середовищі;

- мовленнєвий розвиток рідною мовою та шкільна успішність тісно пов'язані між собою. Когнітивно-академічні мовні уміння є передумовою для використання мови як інструменту мислення, а процес мислення та думки виражати за допомогою мови, але не відокремлювати це від мови як такої. На основі цих умінь розвивається основа мислення, тому при її відсутності не можуть належним чином розвиватися навички читання та письма, а згодом і певний понятійний апарат та абстрактне мислення дитини;

- через мовленнєві труднощі обмежується процес спілкування між дитиною та учителями, а також учнями, що призводить до виникнення проблем в оволодінні навчальними предметами [245, с. 39];

- організація педагогічної взаємодії повинна розгортатися з урахуванням: особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів учнів певного віку; індивідуальних психічних властивостей спрямованості, мотивів, сфери інтересів і зацікавлень; особистого досвіду життєдіяльності учнів, їх орієнтації у професіях і діяльності, яка передбачає вільне володіння мовами.

Таким чином, враховуючи дані досліджень, слід вводити вивчення другої мови найоптимальніше на початковому етапі навчання у школі, спочатку лише як предмет, а згодом і як мову вивчення інших дисциплін.

Водночас виявлено, що ставлення дослідників до практики білінгвальної освіти є неоднозначне:

- білінгвальна освіта має величезний особистісно-формуючий потенціал. Вона розвиває лінгвістичні здібності учнів: вербальний інтелект, мовну рефлексію, пам'ять, мовну інтуїцію. У процесі оволодіння іноземною мовою білінгвальна компетенція перетворюється на мета-мовну компетенцію, яка характеризується вищим рівнем систематизації та абстракції, що є новим якісним етапом у розвитку мовної особистості учня. Багато дослідників (А. Зоргенфрей [91], А. Міллер [135], Л. Щерба [229] та ін.) є прихильниками того, що багатомовність позитивно впливає на інтелект людини;

- потенціал освіти ще не є реалізованою можливістю. Відомі лінгвісти М. Сігуан та У. Маккі довели, що «не можна дати однозначну відповідь на питання, позитивно чи негативно впливає двомовна освіта на розвиток учня, і це залежить від обставин, серед яких слід враховувати здібності учнів, педагогічні можливості центрів двомовної освіти і, звичайно, соціоекономічний рівень населення» [188, с. 110];

- «...двомовність при певних умовах може стати фактором, який ускладнює як розвиток рідної мови дитини, так і її загальний інтелектуальний розвиток. Але не менш переконливі фактичні дані Л. Виготського свідчать водночас і про те, що двомовність може і не мати шкідливих наслідків і може, як показали і глибокі спостереження окремих дітей і більш масові дослідження, бути чинником, який сприяє як розвитку рідної мови дитини, так і її загальному інтелектуальному розвитку» [192, с. 64];

- позитивний вплив білінгвізму на розвиток особистості людини було виявлено в умовах природного формування двомовності (експерименти Ж. Ронжа, В. Леопольда) [25] та в умовах штучного білінгвізму (А. Зоргенфрей [91], А. Ярмоленко [230]).

Сучасні українські дослідники приділяють значну увагу двомовній освіті. Зарубіжний досвід у цьому напрямі аналізували Я. Гулецька [63] (на прикладі США), Л. Гульпа [65] (в Угорщині), О. Ковальчук [103] (Росії), О. Мілютіна [140] (у Великій Британії). Низка досліджень присвячена діяльності полілінгвістичної гімназії (Н. Ананьева [5]); теорії і методиці викладання іноземної мови в умовах білінгвізму (Л. Смовженко [191]); особливостям організації білінгвального навчання для дітей російської національної меншини (Н. Зорька [92], О. Павлик [154]); кримськотатарської (Л. Асанова [6]), полікультурного виховання у закладах освіти (В. Бойченко [34], В. Колкунова [106], А. Солodka [193]); підготовки фахівців педагогів для роботи в умовах шкіл для національних меншин (Е. Бекірова [14], Є. Бубнов [39], М. Вахницька [43], К. Маргітич [131], Т. Окунович [150]); формування полікультурних компетентностей та якостей студентів (Л. Воротняк [48], Я. Довгополова [74], І. Лощенова [124], Т. Пастрик [156]).

Вперше було виконано дослідження моделі підручника з російської мови для іноземних студентів (Н. Ушакова [202]) та проаналізовано полікультурне середовище в умовах післядипломної освіти (Л. Гончаренко [57]).

Заслужовують на увагу і дослідження російських вчених з питань білінгвальної освіти як явища: особливо роботи А. Шіріна [223; 224], що узагальнили його бачення у контексті вітчизняної і зарубіжної педагогіки; щодо іноземної мови (Т. Воробйова [47], О. Карнеева [99], Е. Ляхова [129], К. Протасова [176]); для національних меншин (Р. Безрокова [13], Р. Давлетбаєва [66], Н. Кагуй [96], А. Лябипова [127], А. Нікітін [146], А. Усманова [200]) та білінгвальної освіти російської національної меншини в Україні (О. Денисенко [69]); країнах СНД і Балтії (Т. Кудоярова [113]).

Проаналізовані вище психологічні дослідження базувалися на аналізі практики діяльності білінгвальних шкіл у різних країнах. Цей процес, протікаючи у різних формах та соціокультурному контексті, зумовив оформлення різних типів білінгвальних шкіл. Частина із цих типів, апробовані в історичних практиках різних країн, була систематизованою дослідниками з метою класифікації типів та моделей білінгвальної освіти, тому розглянемо найбільш репрезентативні регіони та моделі.

Історично білінгвальна освіта Австрії розвивалася на різному соціально-політичному ґрунті (утраквістичні школи були і на західноукраїнських землях Австро-Угорщини), білінгвальні школи сучасної Австрії для національних меншин, школи, що вивчають європейські мови мають досвід, вивчення якого може бути корисним для сучасної України.

Зосередивши увагу на критеріальних ознаках різних типів білінгвальної освіти, узагальнимо її типи і визначимо моделі, що стануть основою для вивчення процесу функціонування білінгвальної освіти у Австрії та дозволять визначити перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні.

Як було виявлено в процесі дослідження, практика білінгвальної освіти мала найбільш масовий характер як за історичними, так і за соціальними параметрами у європейських країнах, Канаді та США. Аналіз дослідження проблеми білінгвальної освіти у цих

регіонах [157; 188; 223] дав змогу узагальнити, що науковці розділяють завдання, проблеми та особливості розвитку білінгвальної освіти у загальноосвітній школі **за трьома напрямками:**

Перший. Школи для дітей національних меншин, що є корінними жителями країни. Особливості розвитку: загальний соціокультурний контекст взаємовідносин національної меншини та мовної більшості суспільства; історична практика розв'язання прав національних меншин у цьому регіоні; рівень вияву цінності освіти як громадської для конкретної національної меншини; нормативне урегулювання права на освіту рідною мовою для національної меншини або ігнорування необхідності нормативно-правового урегулювання цього питання та проміжні етапи; весь спектр ставлення національних меншин до потреби у білінгвальній школі у кардинально протилежних позиціях – від ігнорування двомовної освіти (на думку батьків, навчання рідною мовою ускладнюватиме процес інтелектуальної та соціальної адаптації дитини) до позиції жорсткого відстоювання прав на двомовну освіту, де державна мова вивчається лише як предмет.

У якості мети білінгвальної освіти для національних меншин можуть бути проєктовані різні цілі: визнання етнічної культури дитини; забезпечити різнобічний розвиток дитини засобами рідної та державної (другої) мови; створення полікультурного простору для розвитку діалогу та співробітництва представників різномовних етнічних груп; школа розглядається як одна із соціальних інституцій, що відповідає за ретрансляцію (і таким чином, збереження) мови і культури нацменшини, як засіб монокультурного виховання з акцентуванням уваги на збереженні та розвитку цінностей та пріоритетів, які відстоює національна меншина.

Другий напрям – школи з поглибленим вивченням мови (мов) полікультурного діалогу. Характерними особливостями таких шкіл є: загальний соціокультурний контекст розвиненого постіндустріального суспільства; чітке і прозоре нормативно-правове забезпечення процесу розвитку білінгвальної освіти; історична практика досягла рівня, на якому міжнаціональний, міжкультурний та міжетнічний діалог стає нормою життєдіяльності в межах регіону або країни; високий рівень розвитку цінності освіти як державної, так

і громадської (спільноти), що виражається у державній політиці сприяння розвитку освіти усіх форм власності, програмах бюджетного та непрямого фінансування, високому показнику відсотків ВВП на потреби освіти та масштабами розвитку громадських фондів сприяння освіти; соціальне середовище з розвиненими традиціями полікультурного діалогу, культивування толерантного ставлення до потреб цінностей людей різних культур з орієнтацією на «прояснення цінностей».

Метою школи полікультурного діалогу є: підготувати людину до життя у мультикультурному суспільстві, формувати готовність до розширення меж культурного простору; виробити досвід самоактуалізації у полікультурному діалозі, співробітництві, конструюванні спільного простору ціннісних орієнтацій.

Третій напрям. Школи для іммігрантів, характерними особливостями яких є: загальний соціокультурний контекст взаємовідносин етнічних та релігійних груп іммігрантів у місцях їх проживання з корінним населенням; історична практика політики держави щодо сприяння або обмеження притоку іммігрантів, залежно від країни їх походження, релігійної приналежності, потенційного соціального чи професійного статусу; високий рівень особистої цінності білінгвальної освіти як такої, що гарантує більш успішну соціальну та професійну адаптацію у новий соціум; у залежності від країни, має місце практика чіткого і прозорого забезпечення прав дітей іммігрантів на отримання білінгвальної освіти у бажаному для них обсязі, тобто високий ступінь нормативно-правового забезпечення та нульовий ступінь – практика ігнорування потреби у справедливому нормативно-правовому урегулюванні усіх аспектів цього питання, а також різні проміжні варіанти між нульовим та високим рівнями. Особливості ставлення іммігрантів до білінгвальної школи та усвідомлення потреби у ній зумовлюються відсутністю механізмів забезпечення власних потреб у новому середовищі, пріоритетом потреб у культурній адаптації над потребами збереження культурної ідентичності, а також тривалістю імміграційного процесу, що забезпечує наступність хвиль імміграції і передачу ними традицій, у тому числі і ставлення до білінгвальної школи.

Метою білінгвальної освіти для іммігрантів може бути: проектування майбутніх цілей ефективної соціальної адаптації, створення умов для професійного розвитку, самореалізації, орієнтації на полікультурний діалог; проектування цілей, що враховують перспективи зворотної міграції, тому акценти цілей рівноцінно поєднують як можливості освоєння знань першою та другою мовами; проектування цілей, що забезпечують практику соціальної ізоляції груп іммігрантів у межах певного регіону та цілеспрямоване обмеження або забезпечення можливостей інтелектуального розвитку засобами другої мови.

Особливо багатий досвід білінгвальної освіти наявний у Канаді, країні з двома офіційними мовами. У 20-х роках ХХ ст. у франкомовній провінції Квебек у школі Св. Ламберта було створено особливу програму, яка мала на меті забезпечити двомовне навчання дітей. З перших років навчання у школі вводилася французька мова, і лише з другого року навчання – англійська, тобто рідна мова цих дітей спочатку як навчальний предмет, згодом як мова викладання інших навчальних предметів (40%), пізніше до 60%. Результати цього експерименту, які впродовж певного періоду часу спостерігали дослідники, показали, що рівень оволодіння англійською мовою не суттєво відрізнявся від рівня тих дітей, які вивчали англійську як рідну мову у школі. Стосовно французької мови, то результати, які показали діти із експериментальної школи були приблизно такі ж, як і у одномовних дітей із французької школи. Незначні відставання були лише у комунікативній компетенції та у лексичному запасі, оскільки спілкування французькою мовою було здебільшого обмежене лише школою. Отже, діти набували двомовності, не завдаючи шкоди при цьому своїй рідній мові. Успішність із інших предметів також була на рівні успішності дітей із одномовних шкіл [188]. Подібні дослідження проводили також Ф. Генезі [288], В. Фтенакіс та В. Вальбінер [284], які також підтвердили, що такі програми не несуть загрози для оволодіння рідною мовою.

Головною особливістю канадської моделі білінгвального навчання є імерсійні програми. Під імерсією розуміють таку організацію навчального процесу, коли навчання повністю проводиться

мовою, яка не є рідною для учнів. Канадський вчений П. Кальве пропонує вважати імерсією таку організацію білінгвального навчання, коли щонайменше половину навчальних предметів вивчають іноземною мовою, починаючи з першого року навчання. Дослідник виділяє безперервну імерсію (з першого року навчання до кінця перебування у навчальному закладі); повну імерсію (усі предмети викладають іноземною мовою); часткову імерсію (мінімум половину предметів викладають іноземною мовою); ранню імерсію (починається ще у дошкільних закладах); середню імерсію (вводиться після 1-го року навчання, але не пізніше 6-го) та пізню імерсію (після 6-го року навчання). Зауважимо, що рання імерсія є повною, а середня чи пізня можлива лише часткова [188].

Повна імерсія передбачає вивчення всіх навчальних дисциплін мовою, яка не є рідною для учнів. Отже, мова йтиме у цьому випадку про одномовну освіту. Інші дослідники називають такий спосіб одномовної освіти терміном «субімерсія» [188, с. 144]. Зазначимо, що субімерсійні програми також досить поширені у світовій практиці, особливо щодо дітей іммігрантів, які без попереднього знання мови потрапляють у клас, де навчання відбувається мовою більшості. Вивчаючи мову більшості дитина стає двомовною, але недоліків такого навчання психологи бачать дедалі більше.

Вивченням впливу субімерсійних програм на успішність дитини у школі займалися Т. Скутнабб-Кангас та П. Тоукомаа, які досліджували дітей робітників із Фінляндії у шведській одномовній школі і встановили: рідна мова цих дітей розвивалася погано, проте і розвиток другої мови, яка була мовою навчання у цій школі був також не кращим; діти, які прибули у Швецію у віці 7-8 років мають найгірші передумови для вивчення шведської мови, ніж ті, які прибули в країну у віці до 6 років, або народилися тут. Розвиток їх другої мови (шведської) припиняється десь у 12-ти річному віці, оскільки у них недостатньо розвинені основи їх рідної мови. Найкращі результати спостерігаються у дітей, які прибули в Швецію у віці після 10 років – навички рідної мови у них розвинені уже до абстрактного рівня і вони за короткий час досягають здебільшого хороших результатів в оволодінні другою мовою порівняно з тими, хто народився у Швеції, або прибув сюди у більш ранньому

віці. Успішність з інших навчальних предметів також була поганою, лише з практичних дисциплін (малювання, музика, трудове навчання) вона була такою ж як і шведських однолітків [338]. Критикуючи таким чином субмерсію (повну іммерсію), вчені рекомендують застосовувати у процесі білінгвального навчання часткову або пізню іммерсію, коли більшу частину навчальних предметів спочатку викладали першою мовою дитини, але з першого року навчання поступово вводиться друга мова, яка є не лише предметом вивчення, але і частково мовою спілкування.

Перші спроби класифікувати моделі білінгвальної освіти у 70-х роках минулого століття зробив американський дослідник Дж. Фішмен на основі трьох критеріїв: інтенсивності вивчення мов, мети їх вивчення та соціального статусу цих мов. За кожним із цих критеріїв є досить багато різних типів білінгвального навчання. Класифікація «Хамерса та Бланка» як критерії пропонує соціо-історичні, соціоструктурні, культурологічні, ідеологічні та соціологічні чинники [188]. У 1986 році М. Сігуан та У. Маккі [188], проаналізувавши наявні класифікації, запропонували розглянути як найважливіші низку критеріїв, які ми конкретизуємо на прикладі різних типів білінгвальної освіти у Австрії та Україні.

Мовні цілі освітньої системи (яку саме компетенцію – рівну чи нерівну – в державній і мові нацменшини або іноземній повинні здобути учні); місце рідної та іноземної мов у навчальних програмах (скільки відводиться навчального часу на вивчення мов, за рахунок чого, коли починається і завершується); відношення між мовою учня та основною мовою навчання (мова навчання у школі може бути рідною мовою учнів, або ні і це враховують або не враховують органи управління освітою в Австрії та Україні); мовна гомогенність чи гетерогенність учнів (у класі в учнів здебільшого не одне і те ж мовне походження, для деяких мова навчання є рідною, а для деяких другою, але знайомою (українська, російська) або зовсім незнайомою); соціокультурна дистанція між двома мовами, які належать до освітньої системи (системи мов можуть бути різні: німецька, хорватська, турецька; українська, кримськотатарська; або близькі – літературна мова і діалект цієї ж мови, іноді – мови, які належать до однієї групи); місце білінгвального навчання

у загальній освітній системі країни (окремі школи, регіони, центри там навчаються лише діти мовних меншин, або діють на всій території Австрії та мають різні/однакові програми).

Визначені критерії не дозволяють створити єдину класифікацію, але демонструють спектр можливих підходів для створення дослідницьких типологій. Беручи за критерій відношення між мовою учнів та основною мовою навчання, Жан Дюверже та Жан-П'єр Маїнлард, у 90-х роках XX століття виділили дві моделі: рідна мова дитини відмінна від мовної більшості суспільства, що у більшості випадків характерно для іммігрантів; дитина належить до мовної більшості суспільства і прагне вивчити іноземну мову, яка переважає в її оточенні. Такий тип білінгвізму є більш сприятливий для учня, оскільки він не містить загрози для рідної мови, він є характерним для країн, де є дві або більше державних мови [188].

Найбільш повне узагальнення різних підходів до типології моделей білінгвальної освіти виявлено у російських дослідників М. Певзнера та А. Шіріна. [157, с. 22–23]. Вони виділили 5 основних типів білінгвальної освіти – витісняючий, зберігаючий, бікультурний, ізолюючий та відкритий, кожен із яких характеризується особливими цілями, змістом освіти, переважаючими мовами навчання та соціокультурним середовищем.

Витісняючий, зберігаючий та бікультурний типи білінгвальної освіти є характерними для країн, на території яких при домінуванні однієї державної мови проживають представники нацменшин, які повинні інтегруватися у це мовне середовище й оволодіти мовою більшості. Витісняючий тип білінгвальної освіти передбачає поступову втрату представниками нацменшин своєї рідної мови, оскільки у школі використовується лише мова більшості, а спілкування рідною мовою часто залишається лише у сім'ї. Зберігаючий та бікультурний типи білінгвальної освіти забезпечують представникам меншин вивчення рідної мови та певної кількості навчальних предметів обома мовами. Ізолюючий тип білінгвальної освіти характерний в основному для країн, де є велика кількість іммігрантів. У навчальному процесі домінує рідна мова дітей, що перешкоджає їх інтеграції у новий соціум та передбачає зворотну міграцію. Відкритий тип білінгвальної освіти найпоширеніший у сучасному європейському

суспільстві, він створює можливості інтеграції у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурний діалог та полікультурне виховання, другою мовою навчання у школі є мова міжнаціонального спілкування, яка не несе загрози для рідної мови учнів та відкриває їм додаткові можливості на світовому ринку праці.

Щодо часу введення другої мови, то М. Сігуан та У. Маккі вважають доцільним введення другої мови ще у дитячому садку, поряд з рідною мовою дітей усно, навчання читання та письма другою мовою повинно відбуватися після того, як діти навчилися цього першою мовою. Лінгвісти вважають що [188, с. 145], цей процес відбувається доволі легко, особливо коли мови мають схожу писемність, (незважаючи на те, що при цьому відчутним є процес інтерференції), а також використання другої мови при вивченні певних предметів уже з першого року навчання. Використання обох мов у школі повинно відбуватися впродовж цілого навчального циклу, можливо з домінуванням тієї чи іншої мови, залежно від мовних цілей. Водночас зауважимо, що такої думки дотримуються не усі психолінгвісти.

Відкритий тип білінгвальної освіти у Європі був започаткований Першою міжнародною школою, відкритою у Женеві (1924) на прохання батьків, службовців Ліги Націй. Метою школи було дати учням бачення загальної картини світу, знання, розуміння необхідності жити в умовах взаємозалежності і співпраці народів. У 1947 році із створенням школи ООН у Нью-Йорку розпочинається новий етап у розвитку міжнародної школи, разом із американськими дітьми там навчалися діти іноземних співробітників ООН, метою було виховання особистості, яка розуміє необхідність тісної співпраці з усіма народами та уміє вільно мислити [198].

Зважаючи на розширення мережі різноманітних дипломатичних та транснаціональних компаній, кількість міжнародних шкіл зростала, згодом вони були відкриті у Римі, Мельбурні, Бангкоку. Школи все більше надавали перевагу англійській мові, часто перетворюючись на одномовні школи, втрачаючи таким чином своє первинне призначення – міжкультурне виховання.

Саме тому в другій половині XX століття у Європі з'являється нова білінгвальна школа [198, с. 14] – європейська школа,

навчання в якій закінчується отриманням особливого диплома, що дає змогу випускникам вступати до будь-якого вищого навчального закладу Європи. Головні вимоги такої школи: обов'язкове вивчення іноземної мови з 1-го класу початкової школи, навчання в якій триває п'ять років; у середній школі (сім років навчання) вводиться також обов'язково друга іноземна мова, а за бажанням учнів і третя іноземна мова на четвертому році навчання. Починаючи з третього року навчання, у середній школі іноземною мовою проводять уроки історії та географії, а також економіки та деяких інших дисциплін. У початковій школі щодня відбуваються так звані «європейські уроки», які збирають різномовних учнів для ігор та художніх занять. У середній школі спільними для всіх учнів є уроки художнього та музичного виховання, а також спортивні заняття. Щоденні контакти між учнями під час перерв сприяють природному спонтанному і багатомовному спілкуванню. Рідна мова, якій надається перевага на початковому етапі, є мовою викладання точних дисциплін і водночас предметом вивчення на лінгвістичному та літературному рівнях.

Відповідно до трактування суб'єктами-організаторами системи освітніх послуг соціальної функції білінгвальної освіти, нами було виокремлено та обгрунтовано чотири моделі білінгвальної освіти, де критеріями виступають якісний рівень трактування Австрією (Україною) пріоритетної соціальної функції білінгвальної освіти та співвідношення мовних цілей і засобів з когнітивним розвитком особистості:

1. Інтеграційна модель розглядає білінгвальну освіту як засіб і середовище для соціальної адаптації дітей нацменшин, або налагодження соціальної адаптації дітей іммігрантів. Мовні цілі співвідносяться не рівноцінно, мовні та інтелектуальні компетенції ширше розвиваються другою державною мовою. Основне завдання освіти – забезпечити учням володіння іноземною або другою мовою (для нацменшин), враховуючи їх інтеграційні потреби, тобто з метою: а) підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці своєї країни (знання однієї з європейських мов або мови національної меншини для представників німецькомовної більшості); б) створення сприятливих умов для інтеграції дітей іммігрантів

у німецькомовне суспільство (забезпечення належної освіти німецькою мовою); в) володіння мовою більшості та збереження рідної мови для представників національної меншини.

2. Полікультурна модель трактує соціальну функцію білінгвальної освіти як базового середовища для розвитку досвіду співжиття у мультикультурному середовищі. Мовні цілі обома мовами приблизно рівноцінні у контексті когнітивного розвитку як цілісного. Основне завдання підготувати учнів до життя у полікультурному європейському просторі, тобто забезпечити: а) можливість навчання та працевлаштування у будь-якій іншій країні світу для австрійських громадян; б) вивчення мови та культури нацменшин представниками більшості.

3. Ідентифікаційна модель обмежує соціальну функцію пріоритетом процесів збереження національної ідентичності, етнічної самобутності. Для цієї моделі характерна нерівноцінність співвідношення мовних цілей на користь рідної мови, засобами якої забезпечується когнітивний розвиток. Основне завдання – декларується як захист права дитини нацменшини чи іммігрантів на освіту рідною мовою, щоб таким чином забезпечити: а) розвиток інтелектуальний лише засобами рідної мови та культури національної меншини, що проживає на території Австрії; б) орієнтацію дитини на діяльність у напрямі збереження цінностей і цілісності реальних чи штучних етнічних груп за місцем їх проживання.

4. Монокультуризаційна модель обмежує соціальну функцію білінгвальної освіти пріоритетом загальнообов'язкових єдиних культурних цінностей. Мовні цілі співвідносяться нерівноцінно на користь другої мови, засобами якої забезпечується когнітивний розвиток. Основне завдання – нав'язати мову більшості тим учням, для яких ця мова не є рідною (представники національних меншин та іммігранти), щоб забезпечити: а) фіксування дитини на мономовному розвитку і монокультурному середовищі школи, регіону, країни; б) плекання орієнтації дитини на когнітивну активність і життєдіяльність у просторі одномовного діалогу (інтелектуального, наукового, виробничого та культурного).

Усі ці моделі були присутні у шкільній системі Австрії у певні періоди її історичного розвитку, тому вважаємо доцільним

розглянути їх детальніше у різних періодах розвитку двомовного навчання в Австрії у другому розділі та зіставити їх з напрямками розвитку білінгвальної освіти у сучасній Україні (у третьому розділі).

Аналіз досліджень австрійськими науковцями проблем білінгвальної освіти у Австрії [245; 286; 357] виявив такі основні узагальнення, типові для сучасної педагогічної думки Австрії: рідна (перша) мова дитини відіграє основну роль у розвитку особистості, це стосується і тих дітей, які вивчають другу мову уже в шкільному віці; у школі потрібно сприяти формуванню двомовності у дітей і не припиняти вивчати їх рідну мову; у процесі білінгвальної освіти вагомим є досвід спілкування дітей із педагогами-носіями мови, кваліфікованими вчителями, що володіють предметними двомовними компетенціями; двомовність людини є суттєвою перевагою на ринку праці, у всіх сферах життєдіяльності.



Висновки до першого розділу

За результатами аналізу дослідницьких матеріалів сформульовано такі висновки:

1. Теоретико-методологічною базою білінгвальної освіти як педагогічного явища є гуманістична філософія та вимоги системного підходу, за якими досліджувана система є: до певної міри самоорганізованою; підсистемою загальноосвітньої школи Австрії; її функціонування обумовлене полісуб'єктивними ініціативами; виникнення нових елементів у першу чергу обумовлене регіонально. У якості концептуальних психолого-педагогічних підходів визначено положення: біхевіоризму і теорії соціального наuczіння, когнітивізму, конструктивізму, соціокультурного розвитку, що у цілому трактують білінгвальну освіту як складову і чинник процесів соціалізації особистості у полікультурному соціумі і акцентують на її адаптаційному, ідентифікаційному та інтеграційному потенціалі. Проведене у руслі вимог компаративного аналізу узагальнення

процесів розвитку білінгвальної освіти у Австрії стане основою для горизонтального порівняльного аналізу сучасного стану розвитку досліджуваної системи у Австрії з тотожними їй ознаками в Україні.

2. Зіставлено німецько-, англо-, російсько- та українськомовне трактування змісту понять «білінгвізм» та «двомовність», виявлено, що вони вживаються як рівноцінні; термінів «багатомовність», «мультилінгвізм», «полілінгвізм». Визначено особливості вживання термінів «перша, рідна, друга, іноземна, мажоритарна, міноритарна мова». Розглянуто трактування понять «освіта» і «білінгвальна освіта», яку розуміємо як цінність державну, громадську та особистісну, процес та результат процесу досягнення людиною визначеного освітнього рівня володіння обома мовами. Виявлено два напрями трактування явища і поняття «білінгвізм»: однаково вільне володіння обома мовними системами та поперемінне володіння мовами з різними сферами їх застосування. Узагальнено лінгвістичні, психолінгвістичні, соціологічні та культурологічні типології білінгвізму, розроблені на основі критеріїв рівня активності мовленнєвих дій, рівня соціального вияву, місця білінгвізму у контексті культури, за відношенням між культурами, способом набуття білінгвізму. Виявлено, що історичними причинами виникнення двомовності є такі явища як експансія, уніфікація, післяколоніальна ситуація, імміграція, космополітизм (М. Сігуан та У. Маккі) та інтеграційні процеси (А. Ширін). Проаналізовано особливості історико-культурних явищ, що супроводжують розвиток білінгвальної освіти Австрії (Г. Баумгартнер, М. Валентік, І. Вальтер, Г. Гаас, Р. Кнайт), проведено паралелі з Україною і виокремлено низку спільного (наслідки державної політики; співіснування мажоритарної та міноритарної мов; ситуації регіонального характеру; полікультурні тенденції та євроінтеграційні процеси). Істотні відмінності мають місце лише щодо явища імміграції та, відповідно, освіти іммігрантів.

Встановлено, що соціологічний аналіз білінгвізму – це функціонування двомовного суспільства, його структура, фактори, перспективи мов у сферах суспільного життя; суспільні функції мов, домінування та втрати функцій; зв'язку двомовності та соціального статусу білінгва, впливу державних, громадських інституцій,

мови сім'ї і школи, мови матері на мовну поведінку особистості; формування білінгва; типології білінгвальної сім'ї. Соціологічна оцінка ситуації у Австрії (К.-Б. Боекманн, К. Брізіч, В. Вакоуніг) визначає, що німецька мова є мажоритарною – домінує у всіх сферах суспільного життя, а мови меншин – міноритарні, з меншим спектром і насиченістю функцій.

З'ясовано, що лінгвістичні дослідження білінгвізму полягають у вивченні мовних контактів, співвідношення структур та структурних елементів контактуючих мов, їх взаємовпливу і взаємопроникнення, вияв диференційних і подібних ознак на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях, проявів інтерференції. Найбільш досліджуваними проблемами є конвергенція (уподібнення мов) та дивергенція (диференціація контактуючих мов), що вивчаються з початку ХХ ст., а також явища диглосії – мов та їх діалектів (у тому числі діаспорних). Ці питання у Австрії розглянуто Р. де Цілліа, М. Губером, Г. Абуя, Д. Гайндлером.

Впродовж ХХ ст. дослідження процесів засвоєння людиною другої мови та механізмів функціонування двох і більше мов у свідомості індивіда відбувалося у контексті аналізу психологією: пізнавальних процесів; співвідношення вродженого і набутого, загальних і мовних задатків та їх розвитку; мови глибинного мислення та наявності у білінгва єдиного мовного коду чи співіснування кодів; когнітивного розвитку; розвитку природного і штучного білінгва. Співвідношення мовленнєвих задатків і мовленнєвого розвитку трактують: теорія «дозрівання мозку» (мовний розвиток найефективніший до початку стадії формальних операцій – Е. Бургшмідт, Д. Гетц, Е. Леннеберг, С. Фелікс); нативістська теорія Н. Хомські (мовний розвиток відбувається на основі вродженого комплексу задатків); емерджентна теорія (мовленнєвий розвиток поетапний і є результатом процесу соціального навчання і взаємодії – К. Дікон, Р. Ейлер, Д. Ойлер).

3. Виявлено, що у психолінгвістиці співіснують дві протилежні позиції (ґрунтуються на емпіричних даних) щодо позитивного/негативного впливу ранньої білінгвальної освіти на інтелектуальний розвиток. Дослідники акцентують увагу на розвивальному потенціалі освіти і позитивному впливі її на загальний інтелектуальний

розвиток, зосереджують увагу на негативному впливі другої мови на розвиток рідної та інтелект. Доведено, що ефективність освіти залежить від віку, лінгвістичних здібностей дитини та середовища. Встановлено, що сучасні оцінки співвідношення рідномовних та іншомовних здібностей базуються на: моделі «подвійного айсберга» Дж. Каммінса, за якою на глибинному рівні свідомості знаходяться BISC – базові мовні, мовленнєві та когнітивні знання та уміння, які засвоюються першою мовою, а на поверхні CALP – дві або й більше академічних мовних, мовленнєвих та когнітивних компетенцій; «пороговій гіпотезі» (Дж. Каммінс та Т. Скуттнаб-Кангас), за якою умовою для початку позитивного впливу двомовності на інтелектуальний розвиток є досягнення дитиною першого порогу мовного розвитку – достатньої компетентності рідною мовою, що дозволяє уникнути негативних наслідків білінгвальної освіти, друга мова не буде заважати розвиватися системі першої.

4. З'ясовано, що історично білінгвальна освіта розвивається за трьома напрямками для: дітей національних меншин, що є корінними жителями країни, її метою є збереження і розвиток (як варіант сегрегації, культурної ізоляції) мови та культури, цінностей; поглибленого вивчення іноземної мови (полікультурного діалогу), формування готовності до життя в умовах простору культурної різноманітності; дітей іммігрантів, з метою створення умов для адаптації/ ізоляції у межах країни чи регіону та обмеження/забезпечення інтелектуального розвитку засобами другої мови.

5. Узагальнено досвід, типологію та класифікації білінгвальної освіти, основні її типи – витісняючий, зберігаючий, бікультурний, ізолюючий та відкритий. Відповідно до критеріїв трактування соціальної функції білінгвальної освіти та співвідношення мовних цілей і засобів з когнітивним розвитком особистості, виділено чотири моделі білінгвальної освіти, які мали місце у шкільній системі Австрії та їх аналоги в Україні. Інтеграційна модель. Освіта є засобом і середовищем для соціальної адаптації дітей нацменшин/іммігрантів. Мовні цілі співвідносяться не рівноцінно, мовні та інтелектуальні компетенції більш широко розвиваються другою (державною) мовою. Полікультурна модель. Освіта є базою

для розвитку досвіду самореалізації в умовах культурної різноманітності. Мовні цілі досягаються обома мовами у контексті когнітивного розвитку як цілісного. Ідентифікаційна модель. Обмежує завдання освіти пріоритетом процесів збереження національної ідентичності, співвідношення мовних цілей – на користь рідної мови, засобами якої забезпечується когнітивний розвиток. Основне завдання декларується як захист права нацменшин/іммігрантів на освіту рідною мовою. Монокультуризаційна модель. Обмежує освіту пріоритетом загальнообов'язкових цінностей єдиної культури. Мовні цілі співвідносяться не рівноцінно на користь другої мови, засобами якої забезпечується когнітивний розвиток. Основне завдання – нав'язати мову більшості тим учням, для яких ця мова не є рідною.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ
БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ
ШКОЛІ АВСТРІЇ (1945 – 2010)

2.1. Особливості розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1945–1955 рр.)

Систематизувавши моделі білінгвальної освіти, що мали місце у системі освіти Австрії, доцільним буде розглянути специфіку їх функціонування у процесі історичного розвитку впродовж досліджуваного періоду (1945 – 2010 рр.).

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження (К.-Б. Бокманн [245], В. Вакоуніг [363], Г. Енгельбрехт [276], Р. де Цілла [267] та ін.) дав змогу виділити етапи у розвитку білінгвальної освіти в Австрії. Критеріями для визначення історичних меж етапів обрано:

- зміни зовнішніх детермінуючих щодо досліджуваного явища чинників соціокультурного середовища;
- істотні особливості у розвитку білінгвальної освіти і зміни її пріоритетної моделі;
- закони про освіту та нормативні акти для урегулювання права на освіту рідною мовою для не німецькомовних жителів Австрії (Додаток Б.1).

Відповідно до критеріїв було виділено наступні етапи:

Перший етап – 1945–1955 роки – відродження рідномовної школи для національних меншин та створення на її основі білінгвальної освіти. Констатовано відхід від традиційних для Австрії стандартів монокультуризаційної політики і відповідної моделі білінгвальної школи та виникнення шкіл, що відповідали інтеграційній й ідентифікаційній моделям.

Другий етап – 1955 рік – 80-і роки XX ст. – стагнації та обмеження регіонального розвитку білінгвальної освіти. Виявлено повернення тенденції до пріоритету монокультурності австрійського соціуму і збереження інтеграційної та ідентифікаційної моделей лише за активності окремих національних меншин.

Третій етап – 90-і роки XX ст. – 2010 р. – активного поліваріантного розвитку білінгвальної освіти. Визначальним є входження у євроінтеграційні процеси і зміни у пріоритетах державної політики, що привели до утвердження полікультурної при збереженні інтеграційної та ідентифікаційної моделей.

Визначено як істотні для досліджуваного періоду основні чинники розвитку білінгвальної освіти у Австрії:

- історичний досвід та особливості реалізації права на рідномовну освіту певною етнічною групою на території її компактного проживання;
- стабільність зв'язку, що його має національна меншина (група іммігрантів) з її історичною батьківщиною та ефективність діалогу основної і похідної культури;
- особливості процесів розвитку мови національної меншини щодо розвитку основного стандарту цієї мови, або ізольовано, але із дотриманням загальних стандартів, або як діалекту;
- явище неспорідненості мови національної більшості Австрії з мовами її національних меншин та іммігрантів, що створює перешкоди розвитку природного білінгвізму та ускладнює суб'єктивні (на рівні вчителів, учнів, батьків) та об'єктивні (переклад, підручники, навчально-методична література) можливості організації білінгвального навчання;
- неготовність істотно значимої частини німецькомовного населення до міжкультурного діалогу у країні;
- комплекс євроінтеграційних чинників, що визначався дією на території Австрії нормативних документів та стандартів об'єднаної Європи, включенням соціального середовища у простір культурної різноманітності.

Визначаючи особливості розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1945–1955рр.), важливо зазначити, що Австрія впродовж свого існування була і залишається багатонаціональною країною, тому проблема білінгвізму або двомовності була актуальною для неї впродовж століть та залишається такою і на сучасному етапі, оскільки на території цієї імперії, а зараз республіки проживали і проживають національні меншини, для яких німецька мова не є рідною. Слід зазначити, що проблеми національних меншин, які проживають на території багатонаціональної держави були і залишаються актуальними не лише для Австрії, а й для більшості країн Європи та світу в цілому, оскільки вони безпосередньо стосуються основних прав людини – збереження національної самобутності, тобто культурної спадщини та національної мови.

Щодо мовної політики багатонаціональної Австрійської імперії, то слід підкреслити, що, незважаючи на те, що ще у 1867 році у австрійському законодавстві було проголошено рівноправність мов, це не знизило ступеня гостроти проблеми навчання дітей національних меншин.

Аналіз наукової літератури свідчить, що система білінгвальної освіти у Австрії існує впродовж кількох століть, коли відповідно до законодавства у 1774 році було організовано навчання німецькою мовою для іншомовних народів імперії, що мало сприяти їх оптимальній соціалізації.

Австрія, яка з кінця XVIII до початку XX ст. була домінуючою країною імперії Габсбургів, а згодом – Австро-Угорської конституційної монархії та проводила активну типову колоніальну політику, характеризується наявністю школи німецькою мовою навчання монокультурної моделі, що забезпечувала наступність з німецькомовною середньою та вищою школою та державної початкової школи, де навчання велося мовою національних меншин, але за ідентифікаційною моделлю, що обмежувало можливість продовжити навчання у середній школі. Окрім того, в Австрії більше ніж 50 років діяла так звана утравістична школа, у якій викладання велося двома мовами – німецькою (німецька мова, математика, фізика тощо) та мовою національної меншини, що проживала на території Австро-Угорщини. Зокрема, на території України, що на той час була під владою Австро-Угорщини, в утравістичній школі українською мовою викладалися такі предмети як українська мова, література, історія, а решта предметів – німецькою. Цю модель можна характеризувати як перехідну.

Виявлено, що на початок 40-х років XX ст. монокультуризаційна модель білінгвальної освіти впроваджувалася у Австрії щодо усіх національних меншин, незалежно від того, який досвід національного шкільництва був досягнутий ними на той час. Узагальнений аналіз цього періоду, як вихідного щодо нашого дослідження, дозволяє встановити, які традиції і досвід створення рідномовної освіти мала кожна із національних меншин Австрії станом на 1945 рік.

Щодо особливостей соціокультурного розвитку Австрії протягом першої половини XX ст., то розпад імперії, участь у двох світових війнах істотно змінили соціокультурне та етнічне середовище країни.

Таблиця 1. Статистичні дані Австрійського Центрального Статистичного Бюро про розподіл населення Австрії за мовною приналежністю у 1880-1951 роках [277]

Роки	Населення	Мовна приналежність						
		німецька	словенська	хорватська	угорська	чеська	словацька	інші
1880	4 754 806	4 528 566	91 927	42 181	10 969	60 390		20 773
1890	5 159 162	4 903 646	92 068	44 143	10 064	91 556		17 685
1900	5 683 662	5 382 422	85 311	45 055	20 429	129 592		20 853
1910	6 289 380	6 001 797	74 210	44 243	26 570	119 447		23 113
1934	6 760 233	6 484 547	31 703	42 354	18 076	48 251	3 615	31 687
1951	6 933 905	6 843 414	23 839	33 972	11 176	4 875	682	15 947

Одразу після закінчення Другої світової війни до неї іммігрували приблизно один мільйон німців і половина з них залишилися тут на постійне місце проживання [236, с. 4-5]. Окрім того, вона стала свого роду транзитною країною та притулком для багатьох людей, передусім зі Східної Європи. Впродовж цього періоду це були в основному звільнені військовополонені, біженці та остарбайтери [362].

Як видно із статистичної таблиці, чисельність представників майже усіх національних меншин (за винятком угорської) суттєво зменшилася. Аналіз історичних джерел свідчить, це можна пояснити тим, що саме представники національних меншин брали активну участь в антифашистському опорі в період Другої світової війни і, відповідно, зазнавали переслідувань з боку влади.

По закінченні Другої світової війни було проведено розмежування Австрії на чотири зони контролю: Великобританії, Франції,

СРСР та США, що призвело до втрати домінуючого впливу на країни Центральної Європи та Балканського регіону і зумовило втрату державою ініціативи у розвитку освіти для національних меншин. Водночас спостерігається спрямованість німецькомовного населення на вивчення європейських мов, які здебільшого викладались як іноземні.

Правовою основою повоєнного співробітництва європейських держав у сфері прав людини став Статут ООН, де зазначено, що міжнародне співробітництво в цій сфері повинно базуватися «на розвитку поваги до прав людини і основних свобод» (п.3 ст.1) [201] та Загальна декларація прав людини (1948 р.), за якою мовна, культурна та релігійна самобутність народів розглядалася як така, що підлягає захисту.

Характеризуючи перший етап розвитку білінгвальної школи Австрії (1945-1955 рр. – відродження рідномовної школи для національних меншин та створення на її основі білінгвальної освіти), що тривав від закінчення війни до утворення Другої Республіки, тобто до підписання Австрійського Державного Договору у 1955 р., визначимо, що спостерігається вимушений дією зовнішніх впливів та внутрішніх протиріч відхід від стандартів монокультуризаційної політики австрійської школи, яка традиційно існувала у країні до початку Другої світової війни та під час фашистського режиму. З метою ліквідації його наслідків весь період перебування Австрії у зоні впливу держав-переможниць було відновлено дію освітнього законодавства Першої Республіки, прийнятого у 1929 році, яке передбачало обов'язковість початкової шкільної освіти.

Встановлено, що протягом цього періоду явище розвитку білінгвальної освіти мало місце щодо чотирьох найбільших за чисельністю національних меншин Австрії – словенської, хорватської, угорської та чеської відповідно до території їх найбільш компактного проживання (словенської – федеральні землі Каринтія та Штирія, хорватської та угорської – Бургенланд, чеської – Відень).

Виявлено, що у цей період на розвиток двомовної освіти в Австрії впливала низка зовнішніх щодо системи освіти чинників:

1. Загальні світові тенденції до боротьби націй за незалежність, звільнення від колоніальної залежності та посилення тиску

національних меншини (у Австрії – словенів) на уряди з метою забезпечення своїх основних прав, у тому числі і за право навчання дітей рідною мовою.

2. Вплив стратегій держав-переможниць а саме неоднорідність політичних пріоритетів Великобританії, США, СРСР та Франції щодо розвитку національностей Австрії в цілому та білінгвальної освіти зокрема.

3. Повоєнна зміна ідеологічного і соціокультурного середовища країни за національною ознакою (велика кількість біженців та іммігрантів).

4. Виникнення спільного поствоєнного європейського простору.

До внутрішніх чинників, які в цей період впливали на розвиток білінгвальної освіти, відносимо досвід і традиції державної загальноосвітньої школи Австрії, що законодавчо і звичаєво була зорієнтованою на монокультуризаційну модель білінгвальної освіти із установкою на обмеження дії ідентифікаційної моделі межами початкової школи, сільських регіонів і лише для територій, де іншомовне населення складало більше ніж 70%.

В умовах тимчасового обмеження державної незалежності Австрії розпочинається соціокультурна відбудова країни і школи.

Згідно перепису населення у 1951 р. на території Австрії в той час проживало 6 933 905 осіб, з них: хорватів – 33 972, що становило 0,49% усього населення, основна частина яких – 30 972 проживали на території федеральної землі Бургенланд; угорців – 11 176, тобто 0,16%, 5 251 представник цієї національної меншини проживали у Бургенланді, значна частина угорців проживали також на територіях таких федеральних земель, як Відень, Верхня Австрія та Зальцбург; словенів – 23 839 (0,34% населення Австрії), переважна більшість представників цієї національної меншини були зосереджена у Каринтії; чехів – 4 875 (0,7%) – переважно у Відні (3 950 жителів). У Австрії проживали також 15 947 осіб з іншими рідними мовами, крім німецької, хорватської, угорської, словенської та чеської мов [277]. Детальніше дані про кількість представників різних національних меншин по усіх федеральних землях Австрії ілюструє таблиця:

Таблиця. 2. Статистичні дані про розподіл населення Австрії за розмовною мовою по федеральних землях станом на 1951 рік [277]

Федеральні землі	Всього населення	Розмовна мова						
		німецька	хорватська	угорська	словацька	словенська	чеська	інші
Відень	1 766 102	1 757 746	464	1 039	187	61	3 950	2 655
Нижня Австрія	1 250 494	1 248 994	166	292	135	21	402	484
Верхня Австрія	1 108 720	1 102 966	1 205	1 365	154	95	147	2 788
Зальцбург	327 232	322 128	216	1 223	44	92	176	3 353
Штирія	1 109 335	1 105 641	530	617	34	977	66	1 470
Каринтія	474 764	448 345	665	594	40	22 534	18	2 568
Тіроль	427 465	425 235	69	507	39	44	99	1 472
Форарльберг	193 657	192 672	58	288	7	11	9	612
Бургенланд	276 136	239 687	30 599	5 251	42	4	8	545
Всього по Австрії	6 933 905	6 843 414	33 972	11 176	682	23 839	4 875	1 184

Особливістю цього періоду є виникнення нової для Австрії моделі білінгвальної освіти, що орієнтована на забезпечення освітніх потреб національних меншин, але була реалізованою тільки словенів у Каринтії, завдяки їхній громадській активності.

На півдні федеральної землі Каринтія, яка знаходиться, за визначенням культурологів, на перетині трьох культур – німецької, італійської та словенської, проживає чисельна словенська община і, як стверджує Г. Гаас [294], школа є тут центральною зоною

конфлікту між общиною та діями федерального уряду щодо національної меншини впродовж багатьох десятиліть.

Як свідчать наукові джерела (В. Вакоуніг [363], Г. Гаас [294], Р. Кнайт [307]), на території федеральної землі Каринтія з середини XIX століття до 1941 року діяли утравкістичні школи, де словенська мова була допоміжною у навчальному процесі, доки учні не оволодівали німецькою мовою на достатньому рівні для вивчення інших предметів. Особливо ворожою до національної меншини була політика офіційної влади Каринтії після розпаду Австро-Угорщини, з 1920 р., коли всупереч дотримання гарантованих Сен-Жерменським міждержавним договором від 1919 р. прав національних меншин, у цій федеральній землі відкрито проводилася політика «онімечування», тобто повної асиміляції словенів у німецькомовне суспільство. Програма асиміляції, очільником якої виступив Артур Леміш, полягала у «етнічній чистці» впродовж одного покоління. У результаті таких дій уряду словенська інтелігенція у більшості своїй змушена була покинути країну, зникли часописи словенською мовою та топографічні знаки на місцевості, а так звана утравкістична школа перетворилася на один із найважливіших інструментів «онімечування» словенського населення [322].

Виявлено, що 3 жовтня 1945 р. тимчасовим урядом федеральної землі Каринтія за сприяння Великобританії [307] одноголосно була прийнята постанова у галузі шкільництва, що передбачала двомовне (німецько-словенське) навчання для всіх дітей, які проживали на територіях, заселених словенською общиною, незалежно від їх приналежності до цієї общини. Вивчення мови національної меншини, яка проживала на цій території, було обов'язковим для всіх учнів початкової школи, навчання в якій тривало шість років. Школа, за задумом авторів закону, повинна була стати майданчиком для суспільної стабілізації, звідки демократичні цінності та стандарти могли б бути поширеними на все суспільство.

Ініціатором постанови у галузі шкільництва був представник словенської меншини у тимчасовому федеральному уряді Каринтії Йоско Тішлер. Документ відміняв стару утравкістичну школу, був зорієнтованим на рівноправність двох мов у навчальному процесі та на виховання учнів у дусі толерантного ставлення та поваги

до культури іншого народу, тобто у даному випадку спостерігаємо спробу переходу від моделі монокультуризації до моделі, яка забезпечувала б ідентифікаційні потреби представників словенської національної меншини.

Двомовне навчання було впроваджено як обов'язкове у перших трьох класах початкової школи, далі словенська мова вивчалася як предмет.

Але ставлення до двомовної школи у Каринтії було неоднозначним. У радикально настроєних німецькомовних кругах цю постанову називали «диктатом британців», «законом примушення», «тимчасовим рішенням», в той час як для словенів це була реалізація їхніх прав і часткова компенсація за пережите насилля під час гітлерівського режиму [363, с. 164].

Проте, як зазначалося вище, спроба ввести обов'язкове двомовне німецько-словенське навчання для усіх учнів Каринтії, не мала одностайної підтримки у суспільстві, оскільки німецькомовне населення складало більшість на території Каринтії і ця більшість не бачила необхідності вивчення мови меншості, яка довгий час вважалася у цьому суспільстві мовою другого сорту, непрестижною і непотрібною.

Істотною перешкодою розвитку двомовної німецько-словенської освіти у Каринтії була відсутність кваліфікованих учителів, навчальних підручників та посібників словенською мовою. Як стверджують сучасні австрійські дослідники, майже третина із 1871 учителів у Каринтії, тобто 627, осіб активно співпрацювали з нацистським режимом і були визнані політично неблагонадійними для роботи у школі; 419 учителів звільнили з попередженням, 334 були переведені в інші місця, і лише 492 учителя визнані як політично надійні і мали право працювати у школі [275]. Ситуація була загрозливою для існування школи взагалі, і тому звільнити усіх неблагонадійних учителів тимчасовий уряд Каринтії не міг.

Як наслідок цього двомовне навчання в усіх школах мало внутрішній дестабілізаційний фактор, оскільки значна частина учителів була активно проти нього. Преса публікувала численні факти негативного ставлення вчителів до учнів, які розмовляли словенською, а у низці шкіл були зафіксовані страйки учителів.

Представники каринтських словенів на конференції міністрів закордонних справ країн-союзниць у Лондоні у 1947 р. заявляли про факти невиконання постанови, однак тимчасовий уряд Каринтії не міг, або, на думку Г. Фішера, не хотів «рішуче протистояти такій поведінці учителів» [363, с. 171].

Погоджуємося із думкою сучасних дослідників білінгвальної школи Австрії, що такий підхід до запровадження обов'язкового двомовного німецько-словенського навчання був, по суті формальним, оскільки як у школі, так і в інших суспільних сферах життя виразно домінували німецька мова та німецька культура; для ефективного впровадження білінгвальної шкільної освіти необхідний був певний рівень готовності суспільства до соціального діалогу, культурної взаємодії і співпраці, чого не було і не могло бути у Каринтії (з її тривалим досвідом національних протиріч) у 1945 році ні з боку німецького, ні словенського населення [322, с. 254], [363, с. 191].

Обов'язкове двомовне навчання виконувало не більше, ніж функцію політичної реклами, в той час, коли Австрія прагнула незалежності, та федеральний уряд вбачав у ньому важливий політичний хід, який запобігав би руху словенців за приєднання їх території до Югославії [322, с. 254].

Аналіз джерел з проблеми білінгвальної освіти для національної меншини хорватів у Бургенланді дозволив виявити, що розвиток хорватської меншини у Австрії відбувався в обстановці менш конфліктній, без політичної гостроти.

Хорватське населення проживає на території Австрії ще з XVI ст., але в силу різних історичних обставин мова бургенланських хорватів розвивалася ізольовано від мови Хорватії і, як стверджують дослідники, суттєво відрізняється від неї, і лише у другій половині XIX ст. ця мова отримала писемність та були видані перші підручники так званою бургенландською хорватською мовою.

У першій половині XX ст. хорватське населення проживало у сільській місцевості. Для цієї національної меншини діяли в основному конфесійні хорватські початкові школи (приблизно 120 учителів на 46 тисяч хорватського населення) [349]. Обов'язковий термін навчання у початковій школі тривав шість років,

тому подальшу освіту здобували лише одиниці і необхідності у організації двомовної середньої школи не було. Як свідчать джерела, до 1922/23 н. р. не було жодної середньої школи, де вивчали би хорватську мову як навчальний предмет і лише у 1922/23 н. р. її ввели як предмет у гімназії у місті Айзенштадт.

У міжвоєнний період на території федеральної землі Бургенланд практикували такі основні моделі початкового навчання (двомовне хорватсько-німецьке):

- Хорватська як мова викладання з 1-го по 8-й класи, німецька мова як навчальний предмет (по 5-12 годин на тиждень). Читання, письмо та розвиток навичок усного і писемного мовлення викладалися хорватською мовою, а арифметика, країнознавство, природознавство та музика – двомовно, тобто хорватська і німецька мови використовувалися приблизно рівноцінно. Ці школи спочатку складали більшість на територіях, заселених хорватами, у 1933 році ще залишалося 12 таких шкіл, переважно у центрі та на півдні Бургенланду.

- Двомовні школи із приблизно однаковою часткою обох мов у навчальному процесі, або з поступовим збільшенням частки німецької мови.

- Перехідні моделі двомовного навчання – від хорватської до німецької мови навчання, коли хорватська у початковій школі була мовою навчання, а німецька – лише навчальний предмет, але уже на 4-5-й рік навчання у школі хорватську мову вивчали як предмет, а мовою викладання була німецька мова [320, с. 36], [343, с. 111], [346, с. 160].

Важливим фактом з погляду характеристики тенденції до моноідеологізації австрійського суспільства був введений у 1937 році на території Бургенланду новий шкільний закон (LGBI 1937/40), який передбачав перехід усіх конфесійних шкіл під контроль держави з метою регулювання двомовного навчання та введення німецької мови як мови вивчення навчальних предметів. Зокрема, у цьому законі вказується: якщо у школі навчається 70% дітей національної меншини, то мовою викладання має бути мова цієї національної меншини, від 30 до 70% учнів – представників національної меншини, то така школа повинна бути двомовною, а якщо менше 30%,

то мовою навчання має бути державна мова, тобто німецька, хоча для представників цієї національної меншини може пропонуватися вивчення їх рідної мови як додатковий предмет, що не входить до шкільної програми [245, с. 78].

З приходом гітлерівського режиму хорватська мова ще інтенсивніше витіснялася із навчального процесу у початковій школі і на той час у 1938-1945 роках не існувало жодної двомовної початкової школи, чи школи, де хорватська вивчалася б як навчальний предмет [344, с. 163], [245, с. 66].

Як встановлено у процесі дослідження у 1945-1955 рр. щодо національної меншини хорватів у Бургенланді знову вступив у силу федеральний шкільний закон 1937 р., проте, як зазначають дослідники, у частині регіону із змішаним населенням початкове навчання хорватською мовою для дітей нацменшини так і не було запроваджено.

Узагальнюючи особливості розвитку білінгвальної освіти початкового рівня для дітей хорватської меншини, окреслимо низку об'єктивних та суб'єктивних чинників. Серед об'єктивних – відсутність учителів, підручників, післявоєнні руйнації шкільних будівель тощо; до суб'єктивних відносимо небажання влади федеральної землі приділяти цьому питанню належної уваги та загальну тенденцію сприяння бюрократичного апарату і німецькомовного населення факту домінування німецької мови та культури у суспільно-політичному та економічному житті. (Як приклад цього можна назвати навіть той факт, що посада шкільного інспектора з хорватської мови у Бургенланді була зайнята лише у 1950 році).

Окрему позицію займає чинник пошуку «мовного стандарту», дискусії між прихильниками потреби приведення бургенландського хорватського діалекту до стандартів хорватської мови та тими, що відстоювали місцевий стандарт. Усе це було суттєвим гальмівним механізмом для розвитку двомовного німецько-хорватського навчання [245, с. 66].

Як виявлено шляхом аналізу джерел дослідження, у період з 1945 по 60-ті роки у Бургенланді функціонували:

- двомовні німецько-хорватські школи, які були у місцевостях, де проживало понад 30% хорватів (у 1950 році їх було 42 із загальною кількістю 3874 учнів);

• німецькі школи із викладанням хорватської як окремого предмета, у місцевостях із загальною кількістю хорватського населення до 30% [245, с. 68].

Тобто, з огляду на співвідношення мовних цілей та когнітивного розвитку особистості у процесі двомовного навчання, можна стверджувати, що у Бургенданді у 1945-1955 роках були присутні ідентифікаційна модель двомовного навчання (для дітей національної меншини) та інтеграційна модель для німецькомовних школярів у тих місцевостях, де проживала значна кількість представників хорватської національної меншини.

Визначаючи особливості розвитку білінгвальної освіти для дітей угорської нацменшини, відмітимо, що території, де в основному проживають угорці, – Унтерварт, Зігет, Оберпуллендорф та Міттelpуллендорфі – увійшли до складу Австрії у 1921 р. До 1938 року угорська община мала досить розвинену систему шкільної освіти – конфесійні та приватні школи з угорською мовою викладання, після закінчення яких діти мали змогу продовжувати навчання у школах та університетах Угорщини.

Як виявлено нами, загальноавстрійська тенденція до монокультуризації виявилася і щодо угорців. Після проведеного опитування батьків у 1938 році, яке, на думку сучасних австрійських дослідників, було політично заангажоване (80% респондентів висловилися за німецьку мову навчання у школі, 18% – за навчання німецькою мовою та вивчення угорської як предмета та лише 2% батьків – за навчання угорською мовою), усі угорські школи стали державними без угорської мови навчання [343, с. 87], [245, с. 70].

У період з 1945 по 1955 р. німецько-угорське двомовне навчання не носило масового характеру і лише у деяких школах угорські діти мали змогу вивчати її як початковий предмет, тобто тут мова може йти про монокультуризаційну модель, оскільки навчання у школі відбувалося мовою більшості [245].

Чеська національна меншина в Австрії до початку Другої світової війни була найчисельнішою (Див. таблицю 1 на с. 84) і проживала переважно у Відні.

Крім гарантованих Сен-Жерменським міждержавним договором прав національних меншин, який зобов'язував австрійську

сторону відкривати школи для чеських дітей, 7 липня 1920 року між Австрією та Чехословацькою республікою була укладена Брюннська угода, яка стосувалася також і організації шкільної освіти. Однак ці зобов'язання практично не виконувалися, хоча деякі школи і були відкриті, навчання у них проводилося в основному у другій половині дня та кількість учнів у класах іноді вдвічі перевищувала кількість учнів у звичайній німецькомовній школі. Тому чеською національною общиною було створено шкільне об'єднання Коменського (Komensky-Schulverein), яке у 1933 році нараховувало у Відні 17 дитячих садків, 5 початкових шкіл, 6 неповних середніх шкіл, 1 реальну гімназію, 1 реальне училище, 1 торговельну школу. 1 училище жіночих професій та 2 словацькі школи, усі приватні [364]. Під час війни об'єднання Коменського зазнало значних втрат, значна частина чехів реїмігрували, тому після закінчення Другої світової війни у 1947 році чесько-німецьке двомовне навчання проводилося лише у трьох приватних школах цього об'єднання – двох початкових та одній неповній середній. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що ці заклади виконували ідентифікаційну функцію, тобто сприяли збереженню рідної мови для представників чеської національної меншини.

Як видно із статистичних даних перепису населення (див. табл. 1 на с. 84), чисельність представників національних меншин в інших федеральних землях Австрії була незначною і питання організації двомовного навчання під час перебування Австрії під впливом держав-переможниць у 1945-1955 роках не було настільки актуальним, як у Каринтії, Бургенланді та у Відні. Очевидно саме тому у сучасній науковій літературі Австрії не має досліджень цієї проблематики.

Розвиток полікультурної моделі білінгвальної освіти починається в Австрії у другій половині ХХ ст. Відповідно до типу європейської школи, при міжнародних представництвах створювалися заклади, де навчання певних предметів, або їх переважної більшості відбувалося іноземною мовою. Наприклад, Французький ліцей, заснований у 1946 р. як приватний (у 1950 р. у ньому навчалося 500 учнів, а у 1953р. – 1350, з них лише 20% французького походження, мовами навчання були французька та німецька),

Американська міжнародна школа була відкрита у 1950 р. при посольствах США та Канади, де навчалося 234 учні 17 національностей [333].

Потенційною основою для розвитку полікультурної моделі білінгвальної освіти у будь-якій європейській країні були класичні гімназії, що традиційно надавали перевагу мовному компоненту змісту освіти. Специфіка розвитку класичних австрійських гімназій визначалася їх елітарною позицією у системі шкільництва, що ускладнювало реорганізацію змісту освіти поряд із ізолюваністю повоєнної Австрії від світового співтовариства та мономовним середовищем країни.

До 1955 р. вивчення іноземної мови залежало від держав, під зоною впливу яких перебувала Австрія, тому значно виросла кількість учнів, які вивчали французьку та російську мови. Г. Енгельбрехт стверджує, що кількість учнів, які вивчали французьку мову майже зрівнялася із тими, хто вивчав англійську мову. У зоні радянського впливу також вивчали англійську мову [276, с. 407].

Аналізуючи середовище австрійської початкової і середньої школи як потенційний простір для розвитку полікультурної моделі, узагальнимо:

- навчання у «народній школі» (Volksschule) тривало 6 або 8 років, з них перші 4 роки – у початковій школі, а решта (2 або 4 роки – у середній школі, так званій «основній школі» (Hauptschule), відповідно до закону 1934 р. [298];

- вивчення іноземної мови (у навчальних планах австрійської школи вона позначена як «жива іноземна мова» (lebende Fremdsprache)) у початкових 4-х класах не передбачалося, в основній школі починалося з першого року навчання, тобто з 5-го класу її вивчали як предмет у обсязі 4 годин на тиждень, у 6-му класі – 4 год., а у 7 та 8 класах по три години на тиждень [267, с. 117];

- іноземна мова як предмет (2 або 3 год. на тиждень) вивчалася у гімназіях, реальних гімназіях, реальних школах та старших жіночих школах (закінчення яких давало право вступу до університету); професійних училищах (прообрази теперішніх вищих професійних шкіл), торгівельних академіях;

- у гімназіях з 7 або 8 кл. вивчалася латинська як обов'язковий предмет (по 5 год.);

- у реальній школі та у вищій жіночій школі з 9-го класу вводилася друга іноземна мова у обсязі відповідно (5-4-3-3 год.) та (6-4-3-3 год.). Замість неї у класичних гімназіях вивчали грецьку мову (6-6-5-5 год.), а «жива» іноземна мова вивчалася лише факультативно.

Виявлено, що не всі австрійські школи дотримувалися вимог навчального плану щодо вивчення іноземної мови (Г. Енгельбрехт [276], Р. де Ціллія [267], Й. Шайпль та Г. Зеел [333]) і на практиці лише школи Відня, Нижньої Австрії та Бургенланду з 5-го року навчання вводили в основному англійську мову як іноземну. У багатьох школах, особливо у гімназіях, з 5-го класу замість «живої іноземної мови» вивчали з 5-го класу латинь, а з 8-го – грецьку, тобто класичні мови, що відповідало навчальним планам австрофашистського періоду (законодавство після 1937 р.). Австрійський дослідник Р. де Ціллія стверджує, що існували також навчальні заклади, кількість яких уже неможливо встановити, де вивченню іноземної мови приділялася особлива увага – були уроки розмовної іноземної мови (здебільшого по 2 год. на тиждень), а також визначені дні, коли діти спілкувалися лише іноземною мовою [267, с. 117].

2.2. Основні чинники та тенденції розвитку білінгвальної освіти в Австрії (1955 – 1980-і рр. XX ст.)

Узагальнення особливостей розвитку білінгвальної освіти Австрії у середині XX ст. дає можливість перейти до аналізу наступного етапу її розвитку в умовах відновлення державної незалежності Австрії.

Другий етап розвитку білінгвальної освіти Австрії (1955 – 80-і рр. – стагнації та обмеження регіонального розвитку білінгвальної освіти) відзначився відновленням тенденції пріоритету монокультурності австрійського соціуму; а збереження інтеграційної та ідентифікаційної моделей було можливим лише за активності окремих національних меншин. Хронологічно він охоплює 1955-й – 80-ті рр. XX ст. – період

від проголошення Другої Республіки і до активного включення Австрії у полікультурний простір та євроінтеграційні процеси.

Аналіз розвитку білінгвальної освіти Австрії цього періоду було проведено на основі низки статистичних джерел і відомостей [240, с. 97], [277], [270] (Додаток В – лист-відповідь із статистичного бюро Австрії) та праць австрійських науковців (К. Боекманна [245], В. Вакоуніга [363], Г. Енгельбрехта [276], Р. Де Цілія [267], Д. Ціннара [263]). Зіставлення статистичних даних і результатів наукових досліджень австрійських колег дозволило систематизувати характерні ознаки розвитку досліджуваного явища означеного періоду. До істотних особливостей у розвитку білінгвальної освіти і зміни її пріоритетної моделі відносимо: втрату регіональної ініціативи у розвитку білінгвальної освіти для національних меншин; державну політику протекціонізму монокультуризаційної моделі, яка створювала німецькомовне середовище школи, що впливало із загальнодержавної стратегії розвитку повоєнної Австрії на ґрунті єдиної національної культури; розвиток білінгвальних шкіл (ідентифікаційної моделі) відбувається надзвичайно повільно, завдяки ініціативі територіальних громад окремих національних меншин, а не як результат загальнодержавної політики; у окремих випадках досвід діяльності таких шкіл створює замкнуту ланку у системі загальноосвітньої школи, тобто їх діяльність можемо характеризувати як сегрегаційну; поступовий розвиток полікультурної моделі білінгвальної освіти.

У процесі аналізу джерел з розвитку системи освіти Австрії виявлено, що, впродовж 50-70-х рр. діяльність держави у сфері освіти лише сприяла накопиченню протиріч між німецькомовною більшістю суспільства та національними меншинами, які прагнули збереження мовної та культурної ідентичності. Проблема культурного дисонансу всередині країни висвітлювалася на сторінках газет, обговорювалася на громадських заходах. На початок 1970-х років проблема нацменшин стає загальноавстрійською темою. Майже у всіх столицях федеральних земель організовуються так звані комітети солідарності, із представників не лише національних меншин, а й німецькомовного населення, яке опротестовувало монокультуризаційну політику уряду щодо нацменшин. Країною

прокотилися демонстрації за права австрійських меншин. Тому характеризуємо цей період як стагнаційний у розвитку двомовної школи в Австрії.

Організацію білінгвальної освіти у цей період в країні в цілому зумовлювали чинники, що мали негативний та позитивний вплив, з яких зовнішніми, детермінуючими щодо досліджуваного явища були:

- відновлення державної незалежності Австрії, що дало можливість проводити централізовану політику у сфері двомовного навчання у всіх федеральних землях;
- визнання за Державним договором 1955 року двох нацменшини (словенів та хорватів), щодо яких чітко визначалася територія їх проживання та задекларовані обов'язки держави надавати можливості їх дітям здобувати освіту рідною мовою;
- накопичення протиріч між німецькомовною більшістю суспільства з тенденцією до створення єдиного культурно-мовного простору та нацменшинами, що були поставлені перед альтернативним вибором соціалізації та інтеграції дітей у соціокультурний простір чи збереженням мовної та культурної ідентичності;
- ще одним джерелом протиріч вважаємо різні релігійні традиції німецькомовного населення (здебільшого католики) та національних меншин (наприклад, словени – перевага лютеранського віросповідання);
- економічні та політичні зміни, що обумовили стабільний притік іммігрантів з певних регіонів, у т.ч. колишніх колоній, і, таким чином, з'явився соціальний простір для розвитку нових білінгвальних шкіл;
- загальноєвропейські тенденції та практичний досвід інших країн, наприклад, США і Канади, з розвитку полікультурного середовища та з відповідним впровадженням білінгвальної освіти з іммерсивними програмами, що забезпечувало умови для соціалізації при одночасному збереженні мови та культури нацменшин;
- виникнення школи науковців, теоретичні дослідження якої певною мірою опонували діючій до того загальній традиції ігнорування теоретичних проблем розвитку білінгвальної освіти в Австрії (психологічні, психолінгвістичні та педагогічні дослідження);

- виникнення та розширення сфери контактів національних меншин Австрії із їх історичними батьківщинами – Угорщиною, Словенією, Чехією та Словаччиною.

До внутрішніх чинників відносимо діяльність шкіл на підставі Федерального закону про організацію шкіл (№ 242/1962 [254]), та Закону про організацію навчання у школі (№ 472/1986 [308]). Закону про навчання національних меншин у Каринтії (№ 101/1959 [253]). (Додаток Б.1.)

Як встановлено у процесі дослідження, першим зовнішнім, детермінуючим чинником на цьому етапі розвитку білінгвальної освіти у Австрії стало утворення Другої Республіки шляхом підписання Австрійського Державного Договору 15 травня 1955 року, за яким Австрія стала незалежною державою. Це дало можливість проводити централізовану політику у сфері двомовного навчання у всіх федеральних землях.

З 60-х рр. правовою основою співробітництва європейських держав у галузі прав людини залишається Статут ООН, та Міжнародні пакти про цивільні та політичні права людини (1966) та про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.), які підтримує і Австрія.

Зазначимо, що діяльність центрального уряду передусім була зосереджена на відновленні та впровадженні єдиних державних стандартів у освіті. У 1962 р. відбулося реформування австрійської системи освіти (*Schulorganisationsgesetz 1962*). Було введено обов'язкове 9-річне навчання для усіх дітей, структура початкової школи (*Volksschule*) охоплювала 4 роки навчання, новостворені середні школи (*Hauptschule*) – з 5-го по 9-ий рік. Функціонували гімназії, які єдині забезпечували право вступу до вищих навчальних закладів. З'явилися політехнічні школи, які давали можливість учням здобути у школі певну робітничу спеціальність [254].

Було розпочато експериментальні дослідження щодо необхідних змін у структурі середньої школи. Процес реформування школи тривав до 1982 р., проте науковці стверджують, що школи для національних меншин були виключені з нього, і структурні та організаційні зміни у системі середньої школи і надалі витісняли мови нацменшин із системи середньої освіти [334, с. 48].

Виявлено безпосередні нормативні чинники, що уможливили право на освіту рідною мовою дітей національних меншин. Відповідно до статті 7, п.3 Державного договору, Австрією офіційно були визнані дві національні меншини, які проживають на її території (хорвати – на території федеральної землі Бургенланд та словени у федеральних землях Каринтія та Штирія), а також визнано їх мови офіційними на цих територіях. Для них було гарантовано права на початкову освіту дітей рідною та створення відповідної кількості шкіл з мовою навчання відповідних національних меншин у названих федеральних землях: «Австрійські громадяни словенської та хорватської нацменшин у Каринтії, Бургенланді та Штирії ... мають право на початкове навчання словенською або хорватською мовами і на відповідну кількість шкіл; у зв'язку із цим повинні бути переглянуті навчальні плани та створено відділ інспекції для словенських та хорватських шкіл» [340, с. 731].

У 1976 році у Австрії було прийнято Закон про національні меншини (Volksgruppengesetz) [256], який мав на меті створити правову основу для етнічних груп у цій країні і який зараз критикують досить багато як науковців, так і представників меншин, оскільки він передбачав певну прив'язаність до території – правами меншини, зокрема і правом на освіту рідною мовою могли користуватися лише ті, хто проживає на даній території, а це створювало певні перешкоди як для навчання дітей нацменшин рідною мовою, так і для подальшого їх працевлаштування та кар'єрного росту. Крім того, у законі було закріплено те, що обов'язковою ознакою належності до національної меншини є мова, а перебільшення ролі мови національної меншини може заважати соціалізації особистості.

Вагомим для розвитку білінгвальної освіти вважаємо те, що цим законом офіційно визнавалися ще дві нацменшини, які проживали на території Австрії – чеська та угорська і, відповідно, право їх дітей на освіту рідною мовою.

Білінгвальна освіта для словенів. Після вирішення у 1955 р. питання про кордон між Австрією та Югославією німецьке населення Каринтії організувало хвилю протестів і звернень до уряду з вимогою відмінити білінгвальну словенсько-німецьку школу. Це стало підставою для підписання головою федеральної землі Каринтії

Ф. Веденігом 22 вересня 1958 р. указу, за яким навчання в умовах білінгвального класу або школи могло розпочатися лише за наявності офіційної заяви батьків. 19 березня 1959 р. був прийнятий Закон про нацменшини в галузі шкільної політики Каринтії [253], який чітко визначав, що двомовне навчання буде проводитися лише для тих дітей, від батьків яких поступить заява. Таким чином, розвиток білінгвальної школи у Каринтії зазнав істотного обмеження, оскільки діти німецькомовного населення отримали можливість не вивчати мову нацменшини. Тим самим зникав простір для повноцінного міжкультурного діалогу у суспільстві.

Перші видимі наслідки відміни двомовного навчання були вже після перепису населення Каринтії у 1961 р. Якщо у 1951 р. результати перепису населення показали, що 42 095 осіб постійно або частково користувалися словенською мовою, то у 1961 році їх було лише 24 911 осіб, а, отже, на понад 40% менше [277], [270], (Таблиця на с. 84; Додаток В.2.2.); у 1971р. їх – 17 011 у Каринтії, 1 684 у Штирії, а всього по Австрії лише 19 604. Станом на 1981р. у Каринтії їх було 14 204, у Штирії – 893, всього – 16 290, тобто група зменшилася на 61,2% порівняно із 1951 р.

Частина сучасних австрійських дослідників словенського походження вкрай негативно оцінює процеси, які були ілюстрацією освітньої політики уряду поступово зменшувати освітню цінність словенської мови і, таким чином, показати її непотрібність. «Словенська мова вже не розглядалася як важливий історичний та культурний фактор двомовної території та населення, а як випадкове бажання окремих батьків, щоб їх діти отримали освіту цією мовою» [363, с. 187]. В. Вакоуніг наводить кількісні характеристики процесу: із 12 774 учнів Каринтії 10 375 відмовилися від двомовного навчання у 1958–59 н. р. При цьому майже 60% дітей словенів втратили можливість навчатися рідною мовою [363, с. 181].

Зазначимо, що така ефективність нової шкільної політики не може бути пояснена лише тенденцією переважаючої більшості німецькомовного населення до плекання свого мовного і культурного простору. Навіть на території, де словенів проживала більшість, вони, з огляду на майбутні перспективи професійного та соціального розвитку дитини, під тиском німецькомовного населення

(власних працедавців, учителів тощо) відмовлялися від білінгвальної школи. Двомовне навчання сприяло соціальній ізоляції учнів та їхніх батьків, перешкоджало власне процесу навчання – діти, які розмовляли словенською, ставали об'єктом насмішок та принижень як зі сторони учителів, так і зі сторони німецькомовних учнів.

Факти соціально-психологічного тиску були задокументовані у Меморандумі словенів Каринтії від 15 листопада 1958 р., що був направлений до уряду Австрії, але не отримав ніякого позитивного наслідку у діях уряду по суті питання. Негативне сприйняття словенської мови у школі було відображенням реальної політичної ситуації у Каринтії. Словенська мова поступово перетворювалася на чужий елемент на цій території, це додатково ілюструє факт того, що восени 1972 р. у Каринтії було знято усі топографічні вказівники словенською мовою, у тому числі і двомовні і замінено їх на лише німецькомовні. Наочно ілюструє зміни у процесі розвитку німецько-словенської білінгвальної освіти у Каринтії рис. 1 (Додаток Д.1.)

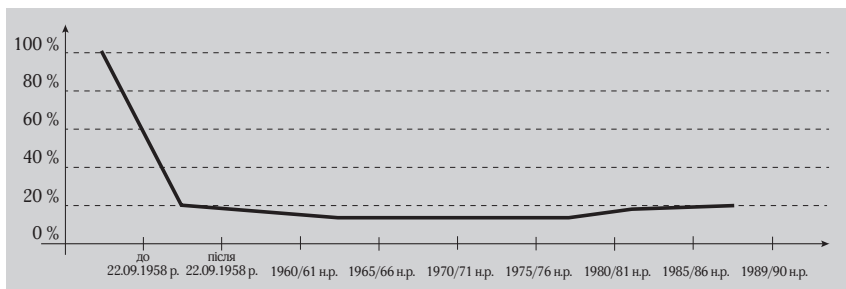


Рис. 1

Джерело: Baumgartner G. 6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen / G. Baumgartner. – Klagenfurt/Celovec : Drava, 1995. – 182 S.

Виявлені на графіку, негативні процеси у двомовній освіті Каринтії діяли до середини 70-х років, законодавчі зміни, що стосувалися прав національних меншин (Закон про етнічні групи і Доповнення до нього [256], [257]) уможливили новий виток у розвитку білінгвальної школи для словен.

Простежується неоднозначність сучасних трактувань австрійськими науковцями наслідків названих актів. Зокрема, доповнення

до шкільного законодавства (Novellierung des Gehaltsüberleitungsgesetzes [257]), прийняті у 1976 р., дозволяли адміністрації двомовної школи приймати на роботу вчителів, які не мали спеціальної підготовки для роботи у білінгвальному режимі. Це, на думку В. Вакоуніґа та В.-Д. Букова, не могло не впливати на якість навчання. Аргументи сучасних австрійських науковців базуються на пріоритеті позиції: у шкільній системі повинна домінувати якість знань претендентів на посаду учителя, а не їх ідеологічні, національні чи етнічні переконання. Крім того, вважають автори, це створило можливості адміністрації шкіл цілеспрямовано знижувати рівень двомовної школи, про що і свідчать статистичні дані [252, с. 424], [359, с. 282].

Аналіз праць австрійських науковців (В.-Д. Буков [252], В. Вакоуніґ [363], Г. Гаас та К. Штульпфарер [295], М. Мозер [323]), присвячених питанням двомовної освіти у Каринтії до 80-х років минулого століття, виявив, що:

- основні дослідження у контексті культурологічного, соціологічного, педагогічного аналізу присвячені двомовній початковій школі, причому частина із них досить гостро формулює стан проблеми;
- середня школа була одномовною – словенську мову діти могли, за бажанням батьків, вивчати лише як предмет (3 год. на тиждень), а мовою навчання була німецька мова. Історію словенської меншини вивчали лише в негативному контексті, як про зрадників батьківщини тощо, німецька історія, навпаки, підкреслювала своє історичне та політичне значення для суспільства в цілому;
- діяльність середньої двомовної школи не аналізується дослідниками, як німецькомовними, так і словенськомовними, оскільки саме у цей період відбувався перехід від обов'язкового шестирічного до обов'язкового дев'ятирічного навчання;
- хоча кількість середніх шкіл по усій території Австрії зросла, у двомовній Каринтії такі школи були зосереджені у містах, а словенське населення було переважно сільським, не відчувало особливої потреби у середній освіті;
- частина австрійських дослідників (В. Вакоуніґ, М. Мозер) основною причиною того, чому словенські діти не відвідували середню школу вважає етнічно-національний аспект, боязнь асиміляції

словенської меншини, оскільки відвідування середньої школи віддаляло дітей від рідної мови та культури [323], [363, с. 216];

- значний вплив на життя словенів мала католицька церква, а у середній школі їх релігійні цінності не враховувалися, що також було причиною того, чому селяни-словени не віддавали своїх дітей до середньої школи.

Як засвідчують статистичні дані, кількість бажаючих вивчати словенську мову у середній школі як навчальний предмет з року у рік спадала і, якщо у відношенні до загальної кількості учнів середньої школи у двомовних регіонах Каринтії у 1958/59 н.р. їх відсоток становив 16,88 %, то уже через 10 років їх було лише 8,73 % (хоча у кількісних показниках перша цифра становить 193 учні, а друга – 203). (Додаток Д.2.) Графік показує кількість учнів, які вчилися двомовно або вивчали словенську мову як предмет на території всієї Каринтії (Рис. 2).

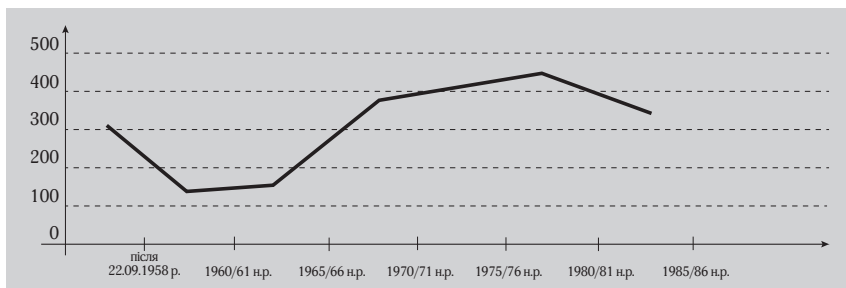


Рис. 2

Джерело: Wakounig V. Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung.
Die zweisprachige Schule in Kärnten 1945-2007 / V. Wakounig. –
Klagenfurt/Celovec : Drava Verlag, 2008. – 379 с.

Дослідники доводять, що політика адміністрації шкіл полягала у тому, щоб звільнитися від необхідності викладати словенську мову (наприклад, в Гриффені, Арнольдштайні та Хермагорі зовсім не вивчали словенську мову, навіть як предмет, хоча на території цих населених пунктів існували початкові двомовні школи) [295], [323]. В. Вакоуніг показує збільшення з середини 60-х років кількості учнів, які вивчали словенську мову у середній школі, що, на його

думку, пов'язано із відкриттям нових середніх шкіл (наприклад, у Кюнсдорфі та у Еберндорфі) [363].

Виявлені наслідки можна характеризувати як дію сегрегаційної моделі білінгвальної школи – національна меншина ізолюється межами замкнутого циклу білінгвальної школи. Австрійські науковці перелічують низку таких наслідків: значна частина словенського населення, яка у 60-х роках XX ст. закінчила середню школу, не має активних знань із словенської літературної мови і мало спілкується на словенському діалекті, що не дає змоги їм читати словенську літературу та брати участь у культурному житті словенської нацменшини [295, с. 39-66], [363, с. 216].

Водночас названі явища не набули остаточного характеру. За ініціативи словенської громади у Каринтії та з метою дати можливість дітям словенської меншини продовжувати навчання рідною мовою у 1957 р. у місті Клагенфурт була заснована федеральна словенська гімназія, яка, окрім можливостей продовжити навчання, мала на меті сприяти розвитку словенської мови і культури та створити умови для захисту прав словеномовного населення [363, с. 239].

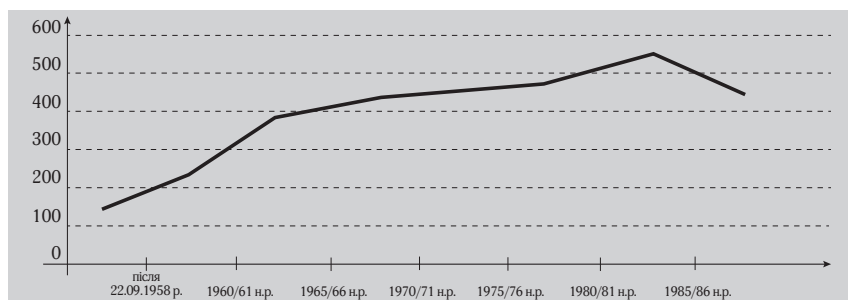


Рис. 3

Джерело: Volf P.-P. Der politische Flüchtling als Symbol der Zweiten Republik.

Zur Asyl- und Flüchtlingspolitik seit 1945 / P.-P. Volf // Zeitgeschichte –

Heft 11-12. – 1995. – S. 415-435.

Як бачимо із даних, наведених на графіку (рис. 3), кількість учнів у цій гімназії постійно зростала, оскільки батьки вбачали у ній насамперед запоруку збереження їх національної ідентичності. Крім того, тут навчалися діти із різних прошарків населення, що робило

доступною вищу освіту для дітей із соціально незахищених сімей. Слід зазначити, що багато випускників гімназії ставали учителями двомовних шкіл, що мало позитивні наслідки для розвитку білінгвальної освіти у Каринтії.

Тенденція до зростання кількості учнів, які вивчали словенську у другій половині 70-х років пояснюється тим, що освічена частина молоді регіону набула нових уявлень про цінність білінгвізму і полікультурність регіону. Молоді батьки, словени за походженням, двомовну освіту розглядають як засіб більш повної інтеграції у соціокультурне середовище країни, який не перешкоджатиме збереженню етнічних вартостей. Це, насамперед, перші випускники словенської гімназії у Клагенфурті та частина німецькомовного населення, що через різні фактори відмовляється від пріоритету ідеї монокультурності.

Вважаємо перехідним моментом той факт, у кінці 70-х років у Каринтії з'являються два білінгвальних приватних дитячих садки, до яких віддавали дітей і німецькомовні сім'ї, вбачаючи у цьому корисний досвід, що відкривав нові можливості для їх дітей, і які в подальшому слугували своєрідним містком для двомовного навчання у школі.

Білінгвальна освіта хорватів та угорців. На організацію двомовного навчання у Бургенланді, де найбільш компактно проживали угорська та хорватська національні меншини, підписання Австрією Державного договору у 1955 р. істотно не вплинуло. Офіційно за цим документом визнаною була лише хорватська нацменшина, хоча на території цієї федеральної землі проживали також і угорці.

Статистичні дані станом на 1961 р. дають інформацію про проживання на території Бургенланду 24 086 осіб, які володіли хорватською мовою, з яких 23 813 користувалися лише хорватською. На 1971 р. у Бургенланді проживало 24 332 хорвати, у Відні 2 316, всього у Австрії – 28 084, у 1981 р. у Бургенланді їх кількість істотно знизилася – 18 648; у Відні – 2 557; всього у Австрії зменшилася до 22 113 [270] (Додаток В.4.1.). Інформація щодо населення, яке володіє угорською станом на 1961 р.: 5 033 усього, з них – 4 539 – лише угорською. У 1971 р. у Бургенланді проживало 5 447 угорців, 6 099 проживали у Відні, 1 381 у Нижній Австрії; всього у Австрії

14 815. На 1981 р. у Бургенланді їх кількість скоротилася до 4 025, у Відні – до 5 683; до 749 у Нижній Австрії і всього по країні кількість зменшилася до 12 043 [270] (Додаток В.2.1.).

Узагальнюючи порівняння статистичних показників, зазначимо:

- опитування, проведені федеральним урядом, не мали на меті виявити етнічний склад населення, а проводили збір даних за критерієм мови користування;
- статистичні дані 1961 р. складаються лише із тих регіонів, де етнічні меншини проживали компактно, на інших територіях дані не вивчалися;
- зниження показників у межах 1971–1981 рр. стосується усіх мовних груп населення, тобто мова іде про демографічний показник падіння його приросту.

Оскільки угорська національна меншина була згадана і визнана як така лише у 1962 р. Конституцією федеральної землі Бургенланд (BGBl 1962/215) [259], то впродовж 50–60-х років не виникала потреба в організації для неї двомовного навчання. Це супроводжувалося сукупністю економічних чинників, які зумовили переїзд представників цієї нацменшини до промислових міст Австрії; тим, що угорська мова залишалася мовою старшого покоління та церкви; навіть у місцевостях, де угорське населення складало більшість (Зігет, Оберварт та Унтреварт), угорську вивчали лише як навчальний предмет.

У результаті такої тенденції угорська як мова викладання зникла у 1955 р. у школах Оберпуллендорфа та Оберварта, у Паульгофі – у 1960 р. та у Міттельпуллендорфі – у 1963 р. Навіть після прийняття Конституції федеральної землі Бургенланд (1962 р.), у деяких місцевостях, де кількість учнів нацменшини перевищувала 70%, не існувало жодної школи з цією мовою викладання [245, с. 78].

Слідом за австрійськими дослідниками вважаємо, що спроби частини представників угорської еліти (у т. ч. релігійної) зупинити процес асиміляції не виявилися успішними через високу динаміку зміни місця проживання угорців.

Щодо хорватського населення Бургенланду, чисельність якого була вищою, то законодавства 1955, 1962 років та Закон про організацію обов'язкової шкільної освіти 1969 року все далі більше

обумовлювало обов'язковість навчання у німецькомовній школі [287, с. 331], [299, с. 105], [351, с. 228].

Аналіз наукових джерел свідчить, що з середини 50-х років навчальні плани для двомовної школи, насамперед, початкової, були ідентичними навчальним планам звичайної одномовної школи. Виняток полягав у тому, що на початковому етапі організації навчального процесу, тобто у перших трьох класах слід було користуватися обома мовами приблизно у рівному співвідношенні, а з четвертого класу поступово збільшувати частку німецької мови як мови навчання. Цей підхід лише зовні нагадує перехідну модель білінгвального навчання, оскільки функції рідної мови апіорі розглядаються як вторинні, допоміжні.

Зміст навчальних планів демонструє суттєву перевагу німецької мови у двомовних початкових школах Бургенланду: у 1-2 класах із загальної кількості 21 год. на тиждень 5-6 год. відведено на предмети німецька мова, читання та письмо німецькою мовою, а на ці самі предмети мовою нацменшини – лише 3-4 години. Урівноваження двох мов у навчальному процесі, тобто навчання інших предметів мовою національної меншини, було практично неможливим через недостатню кількість підручників та інших засобів навчання цією мовою. У 3-4 класах ситуація ще більш погіршилася відносно мови національної меншини: із 24 год. загальнотижневого навантаження на німецьку мову виділено 7 год., а на мову нацменшини лише 3 год. Виняток стосувався уроків релігії, які здебільшого у двомовних початкових школах велися мовою нацменшини (2 год. – з 1 по 4 класи) [245, с. 82].

У 1987 р. був розроблений новий навчальний план для двомовних початкових шкіл Бургенланду, де зазначено, що двомовність має стимулюватися і учнів слід заохочувати користуватися мовою національної меншини, що сприятиме міжкультурному вихованню та уникненню політичного та соціального протистояння у суспільстві.

Погоджуємося із дослідниками (К.-Б. Бьокманн [245], Г. Фішер [282] та ін.), які стверджують, що:

- у цілому, змістове наповнення навчального плану для початкової двомовної школи Бургенланд, дозволяє зробити висновок,

що мова іде про інтеграційну модель двомовної освіти (міжкультурний зміст, акцентування двомовності та функції німецької мови);

- щодо кількісного розподілу між двома мовами, то у новому навчальному плані це чітко не зафіксовано, але практика показувала, що у 1-4 класах відводилося 6 годин на вивчення німецької мови як предмета і лише 3 години на вивчення мови національної меншини;

- викладання хорватської мови у двомовній школі ускладнювалося тим, що рівень володіння мовою у першокласників істотно різнився – від майже нульового до досить високого рівня, що створювало певні проблеми на уроці [276, с. 18].

- організацію двомовного навчання ускладнювала необхідність привести учнів, які розмовляли різними діалектами бургенландської хорватської мови, до мовної норми, зафіксованої у «Німецько-бургенландсько-сербохорватському словнику».

Виявлено, що окремих, не цілком позитивний погляд на корисність нової моделі висловив К. Бюккманн, який зазначив, що раніше таке співвідношення було б виправдане – були місцевості, де розмовляли лише мовою національної меншини, діти з рідною хорватською чи угорською могли розмовляти німецькою мовою лише у школі, що ускладнювало адаптацію у німецькомовному суспільстві. Але у 80-х роках, коли німецька мова функціонує на всій території Бургенланду, таке співвідношення мов у навчальному процесі двомовної початкової школи фіксувало факт ізоляції мовних середовищ хорватської, угорської та німецької мов [245, с. 80-82].

За звітами інспекторських перевірок можна зробити висновок, що не у всіх населених пунктах двомовні школи були реорганізовані відповідно до нових навчальних планів. Наприклад, шкільний інспектор з хорватської мови федеральної землі Бургенланд А. Меснер у 1985 р. зазначав, що про двомовне німецько-хорватське початкове навчання можна говорити лише в окрузі Обенпуллендорф (за винятком початкових шкіл у Кайзерсдорфі та Вайнграбені), у всіх решта школах хорватська вивчається лише як навчальний предмет (3-4 год. на тиждень), хоча в деяких школах на півдні Бургенланду окремі учителі намагаються на уроках з інших предметів ознайомлювати дітей із термінологією також хорватською мовою.

Схожі процеси спостерігалися і у білінгвальних німецько-угорських школах та у школах із викладанням угорської мови як предмета [330, с. 62].

На початку 70-х років бургенладські хорвати вперше у своїй історії почали широко контактувати із своєю батьківщиною. У окремих початкових школах та у деяких середніх вводять двомовне німецько-хорватське навчання. Так, у середній школі Обершютца було утворено клас, де діти віком від 10 до 14 років вивчали хорватську як навчальний предмет, згодом вивчення хорватської як навчального предмета було організовано в Айзенштадті та у гімназії в Оберпуллендорфі (по 3 години на тиждень) [245, с. 82].

Встановлено, що у 80-тих роках робилися різні спроби ввести хорватську мову як навчальний предмет у неповній середній школі за вибором, проте ці ініціативи зустрічали опір насамперед зі сторони керівництва школи та самих учителів. На той час у неповних середніх школах Бургенланду, де навчалися діти нацменшини, не було жодної години хорватської. Дослідники стверджують, що навіть у тих школах, де хорватська вводилася факультативно, це відбувалося у другій половині дня, і тому ці заняття відвідували лише половина дітей-хорватів. [282].

Аналіз статистичних даних останнього десятиліття цього періоду свідчить, що станом на 1983/84 н. р. – 1 338 учнів, кількість яких на кінець періоду зменшилася до 1 236 (1988/89 н.р.), що дозволило б говорити про певне зменшення, однак уже на початок наступного періоду – 1992/93 н. р. кількість учнів знову зростає до 1 322 учнів. Зазначимо, що в окремих місцевостях (Оберпуллендорф, Кайзерсдорф, Вайнграбен та ін.) білінгвальні класи були лише у деяких школах. Лише у Пандорфі та Зігендорфі було по одній школі з паралельними двомовними класами.

Білінгвальна освіта іммігрантів. На початку 60-х років вона ще не існує, але протягом означеного етапу для цього виник сприятливий соціоекономічний ґрунт, а саме: швидкий економічний ріст та нестача місцевої робочої сили; переміщення у країну на тимчасові роботи жителів сусідніх південних країн, насамперед Югославії та Туреччини; «принцип ротації» австрійської політики щодо іноземних робітників, який обмежував час перебування в Австрії

та можливості міграції всією сім'єю. Принцип ротації не виконувався: робітники намагалися переселитися в Австрію цілими сім'ями, перетворившись таким чином із іноземних працівників у іммігрантів. Як свідчать офіційні джерела, у 1961 р. їх відсоток складав в Австрії 0,5% населення; у 1971 р. уже 6%, а у 1981 р. – 8,9% [326].

До особливостей теоретичного та практичного характеру, що обумовили виникнення у Австрії білінгвальної освіти для іммігрантів, відносимо:

- необхідність урахування специфіки соціальної, функціональної, інформаційної, культурної, мовної, релігійної адаптації дитини до нового середовища і вимог школи, країни, ровесників, що може бути ускладненою ефективністю адаптації батьків;
- визначення концептуального підходу до організації білінгвальної освіти дітей за ідентифікаційною або інтеграційною моделлю, що передбачає зіставлення пріоритету державного та особистого інтересу;
- частковість явища, коли організація білінгвальної освіти буває неможливою з огляду на незначну кількість учнів або відсутність учителів, що володіють мовою дитини та відповідного дидактичного забезпечення; відсутній досвід узгодження потреб іммігрантів, у тому числі і освітніх, з інтересами, що репрезентує система освіти Австрії, особливо щодо дітей не кваліфікованих фахівців, або прибулих нелегально.

Як наслідок цього – на початку 70-х років австрійська шкільна система зіткнулася із проблемою навчання дітей цих іммігрантів, оскільки у школі Австрії у середині 70-х років було приблизно 1,5% дітей іноземних робітників.

Оскільки подібні проблеми ставали актуальними на той час для багатьох країн Європи, у листопаді 1974 р. на конференції міністрів освіти європейських країн «Standing Conference of European Ministers of Education» була прийнята резолюція щодо єдиного підходу до вирішення проблем освіти для дітей іммігрантів «Ad Hoc Conference on Migrants' Education», проголошення необхідності організації приймаючою країною вивчення дітьми їх рідної мови та історії батьківщини у контексті захисту прав та забезпечення можливості для реімміграції [329].

Виявлено, що у навчальних планах окремих шкіл було передбачено вивчення рідної мови дітьми іммігрантів, що позначається як «додаткове навчання рідної мови» (Muttersprachlicher Zusatzunterricht). У 1972 р. у федеральній землі Форарльберг вперше було запропоновано курс сербохорватської, словенської та турецької мов. З метою розробки курсів рідної мови утворенні спільні комісії між Австрією та Югославією (1974 р.) та Австрією і Туреччиною (1976 р.). На основі двохсторонніх домовленостей додаткове вивчення рідної мови було організовано у 1975/76 н. р. для дітей іммігрантів із Югославії та у 1976/77 н. р. з Туреччини спочатку у окремих федеральних землях, а згодом і по усій території Австрії, де виникала необхідність. Посилене вивчення німецької мови з метою інтеграції цих дітей у австрійське суспільство у 70-80-х роках не передбачалося.

Основою навчання рідної мови дітей іммігрантів були навчальні плани та підручники, за якими навчалися у рідній країні, але вони повинні були бути схваленими австрійськими управліннями освіти. Учителі працювали у школах такого типу також за принципом ротації – терміном 4-5 років.

Виявлені істотні зміни у білінгвальному просторі школи знайшли своє вираження і у теоретичному аналізі її проблем. Світова практика білінгвальної освіти накопичила вагомий досвід її організації у розвинених країнах світу, насамперед Канаді і США, європейських країнах. Особливий інтерес у наукових колах Австрії викликають іммерсивні та субмерсивні програми, які були апробовані як для навчання дітей національних меншин, так і іммігрантів.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що у середині 80-х років однією із актуальних тем для обговорення у науковій педагогічній літературі стає білінгвальна освіта для словен у Каринтії. Приводом послужила ініціатива націоналістичної німецькомовної «Спілки Батьківщини» (Heimatverband) щодо поділу німецько- та словенськомовних дітей у школах Каринтії. Вчителі, науковці, громадськість, у тому числі із німецькомовної більшості, виступили на захист ідей полікультурності середовища. Розпочалося широке обговорення питань переваг та недоліків двомовної освіти.

Наукові дискусії очолили науковці університету у Клагенфурті, на засіданні вченої ради якого (1984 р.) була створена робоча група з вивчення проблем двомовного навчання у регіоні, до складу якої увійшли Д. Лархер, П. Гстеттнер, І. Дермутц, П. Зайдль та ін. Науковці університету на основі міжнародних стандартів розробили нову Структурну концепцію шкільної реформи та нові освітні Проекти міжкультурного виховання у мультикультурному суспільстві, які мали на меті посилити роль двомовного навчання у Каринтії.

Представниками цієї наукової школи було висловлено обґрунтовану позицію проти розділення німецько- та словенськомовних дітей у школі, оскільки такі сегрегаційні заходи матимуть негативні наслідки і в інших соціальних сферах. Таким чином, було покладено початок оформленню наукової школи Австрії з проблем міжкультурного діалогу та білінгвальної освіти як одного із шляхів його досягнення.

Виявлено, що діяльність федерального уряду, зокрема створеної у 1987 р. експертної комісії при федеральному міністерстві навчання, мистецтва і спорту з питань шкільної освіти для нацменшини у Каринтії під керівництвом Л. Ляйтера, до складу якої входили представники словенської меншини та науковці університету у Клагенфурті, полягала у ґрунтовному вивченні питання розділення школи, тобто у цей період спостерігаємо свого роду регресію в організації двомовного німецько-словенського навчання у Каринтії, тобто спробу перейти від інтеграційної та ідентифікаційної моделей двомовного навчання, які хоча і повільно, але розвиваються назад до монокультуризаційної.

Білінгвальна освіта – школи орієнтовані на поглиблене вивчення європейських мов. Система освіти Австрії досліджуваного періоду зберігає у своїй структурі особливу ланку шкіл – гімназії, заклади традиційного класичного змісту освіти, що спрямовують учня на майбутній вступ до вищої школи та університету. Спрямованість класичного змісту освіти завжди має полікультурний характер, традиції діяльності класичних гімназій Австрії забезпечували викладання у них як циклу класичних

мов, так «живих» (lebende Fremdsprachen) мов – англійської, французької, італійської, російської, іспанської, чеської, словенської, угорської, боснійської/хорватської/сербської, хорватської, турецької.

Виявлено, що майже протягом усього етапу іноземна мова як предмет вивчалася лише у неповній середній школі (гімназіях, реальних гімназіях) та повній середній школі. Зміни було розпочато відповідно до Закону про організацію шкільного навчання у 1962 р., який запровадив обов'язкову 9-річну освіту та організацію неповної середньої школи. Навчання у ній тривало 4 роки, з першого року вивчали «живу іноземну мову», здебільшого, англійську, рідше французьку або російську у обсязі 5-4-3-3, пізніше 4-4-3-3 год. на тиждень. У такому ж обсязі іноземну мову вивчали і у гімназії, але у класичній гімназії з третього року навчання вводилася латинська мова як обов'язковий предмет, у реальній гімназії латинську мову не вивчали, оскільки цей навчальний заклад є орієнтованим на вивчення предметів природничо-математичного циклу. Після закінчення неповної середньої школи, учні, які не бажали продовжувати навчання відвідували один рік так звані політехнічні курси (Polytechnischer Lehrgang), де навчання іноземної мови не було. Учні, які після закінчення неповної середньої школи продовжували навчання у повній середній школі, вивчали другу іноземну з 9 класу, тобто з першого року навчання у цій школі, а у професійній школі та у вищій професійній школі, крім торгової академії, де друга іноземна мова не вивчалася [267].

Вагомі зміни мали місце у другій половині 80-х років: введення іноземної мови з 3-го класу початкової школи (по 1 годині на тиждень у третьому та четвертому класах з 1983/84 н. р.; з 1989 року у повній середній школі з 10-го класу (третій рік навчання) запропонована третя іноземна мова як факультативний предмет (по 2 год. у кожному класі). Наступні майже 10 років були перехідні у визначенні Австрією нижньої межі вивчення іноземної мови, під час якого вивчалися проблеми і завдання викладання іноземної мови у початковій школі, розроблялися підручники і відповідне дидактичне забезпечення.

Правовою основою для розвитку полікультурної моделі білінгвальної освіти у загальноосвітній школі став виданий у 1986 р. Закон про шкільне навчання (BGBl 472/1986), де у параграфі 16 (3), зазначається, що школа має право використовувати іноземну мову як засіб вивчення інших предметів, якщо у ній навчається багато дітей, для яких рідною є іноземна мова, а також, якщо адміністрація школи вважає за доцільне поглиблене вивчення мови [308, с. 3192].

У цей час в Австрії продовжує розвиватися європейська школа, яка була орієнтована на полікультурне виховання, вивчення європейських мов, а також вивчення окремих предметів іноземними мовами. Окрім столиці, європейські школи відкриваються і у інших федеральних землях – на початку 60-х рр. у м. Дойчкройц (Бургенланд), де крім дітей іноземних працівників дипломатичного корпусу, іноземних службовців, здобувають білінгвальну освіту і австрійські школярі.

Основними причинами виникнення двомовних шкіл, орієнтованих на вивчення європейських мов, було те, що володіння ними давало можливість людині, здебільшого молоді, вільного переміщення на теренах європейських держав з метою вибору місця роботи та проживання; проведення дозвілля; участі у різноманітних міжнародних проектах, товариствах, організаціях; забезпечувало доступ до інформації та її поширення незалежно від національних кордонів; ставало засобом вивчення культури інших народів, організації міжнаціонального та міжнародного співробітництва у сферах економіки, науки, культури, суспільної діяльності людини; сприяло пошуку спільних шляхів для вирішення спільних проблем, виходів із найрізноманітніших конфліктів.

2.3. Євроінтеграційні процеси та поліваріантний розвиток білінгвальної освіти в Австрії (кінець XX – початок XXI ст.)

Третій період (90-і роки XX ст. – 2010 р. – активного поліваріантного розвитку білінгвальної освіти) – це період розвитку білінгвальної школи під впливом євроінтеграційних чинників, загальноєвропейського законодавства у галузі школи і освіти,

який характеризується новими тенденціями та зміною пріоритетів і, відповідно, моделей білінгвальної освіти. Аналіз джерел дає змогу класифікувати цей етап як період інтенсивного розвитку білінгвальної освіти в Австрії. Згідно даних перепису 2001 р., 88,6% австрійського населення користуються німецькою мовою як розмовною, 8,6% крім німецької користуються ще й іншою мовою для спілкування, здебільшого у сім'ї, а 2,8% вказують на те, що вони користуються лише іншою, не німецькою мовою [313, с. 13]. Період зумовлений глобальними зовнішніми змінами, процесами: інтеграційними, у т. ч. утворення Європейського Союзу (1993); міграційними (економічні, ідеологічні, політичні, військові конфлікти), що стали причиною притоку іммігрантів з держав колишнього соціалістичного табору та країн третього світу; політикою захисту прав меншин у тому числі і нацменшин з метою збереження їх самобутності – мови та культури, про що свідчить ратифікація Австрією міждержавних документів [75], [178].

Аналіз наукових джерел свідчить, що вже на кінець ХХ ст. у розвитку білінгвальної освіти в Австрії цілісно представлені усі три її напрями. Кожен із них має свої особливості, йому відповідає певна модель білінгвальної освіти: державна політика створення полікультурного простору, забезпечення культурних потреб офіційно визнаних національних меншин Австрії – білінгвальні школи для дітей нацменшин (ідентифікаційна та інтеграційна моделі білінгвальної освіти); державна політика регулювання полікультурного простору – організація білінгвальної освіти для дітей іммігрантів (ідентифікаційна та інтеграційна моделі); спрямованість на євроінтеграційні процеси – білінгвальні школи та класи, орієнтовані на вивчення європейських мов (полікультурна модель білінгвальної освіти).

Проаналізуємо, як ці напрями розвитку білінгвальної освіти сучасної Австрії виявляються на різних рівнях та у різних типах шкіл відповідно до мов.

З метою кращого розуміння особливостей організації двомовного навчання у Австрії та специфіки назв шкіл, коротко охарактеризуємо сучасну структуру освітньої системи країни в цілому і державний стандарт шкільної освіти.



Рис. 4
Система освіти в Австрії

Дитячі садки не відносяться до шкільної освіти і не є обов'язковими для усіх дітей. Їх можуть відвідувати діти з 3-х до 6-ти років за бажанням батьків. За австрійським законодавством обов'язковою є шкільна освіта для дітей шестирічного віку впродовж дев'яти років навчання у школі.

Основою діяльності сучасної австрійської школи є Закон про навчання у школі (Schulunterrichtsgesetz (SchUG), BGBl. Nr. 472/1986, останні зміни до нього внесені BGBl. I Nr. 28/2008) [308].

Система освіти в Австрії на сучасному етапі включає початкову, обов'язкову неповну середню та повну середню школу – усього 12 років навчання.

У початковій (народній) школі (Volksschule або Grundschule) учні навчаються впродовж чотирьох років з 6-ти до 10-ти річного віку. Традиційно склалося, що після її закінчення, ті діти, батьки яких орієнтуються на отримання ними вищої освіти, переходять на навчання у повну середню школу, а ті, які орієнтуються на більш ранній професійний вибір – у неповну.

У неповній середній школі (die Hauptschule) навчаються учні з 10 до 14 років. Після її закінчення вони можуть навчатися у:

- політехнічній школі (die Polytechnische Schule) 1 рік, завершуючи обов'язкову освіту, одночасно здобувають робітничу професію;
- середній професійній школі 3-4 роки (технічний профіль);
- повній середній школі (die Allgemeinbildende Schule) з 10 до 18 років що, залежно від спеціалізації, має різні назви – гімназія з поглибленим вивченням мов (Neusprachliches Gymnasium), гімназія з поглибленим вивченням предметів технологічного профілю (Realgymnasium), гімназія з поглибленим вивченням предметів економічного напрямку (Wirtschaftskundiges Gymnasium); після її закінчення учні складають випускні іспити (Matura);
- кооперативній середній школі (die Kooperative Mittelschule), яка на початковому етапі працює за навчальним планом неповної середньої школи, а на старшому етапі – за планами реальної гімназії (Realgymnasium).

Після 12 років навчання у відповідних типах шкіл вони можуть продовжувати навчання в університеті; або у вищій професійній школі.

Державний стандарт шкільної освіти – Навчальний план (Lehrplan der Volksschule BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr.402/2010 vom Dezember 2010 [353]; Lehrplan der Hauptschule BGBl. II Nr.134/2000 [357]) (Додаток Б.1.) складається з обов'язкових предметів (релігія, німецька мова, математика, іноземна мова, історія, географія, біологія, хімія, фізика, музичне виховання, образотворче мистецтво, трудове навчання, фізичне виховання) та предметів на вибір (іноземна мова, рідна мова, предмети естетичного спрямування – гра на музичних інструментах, хоровий спів тощо та предмети професійного спрямування – машинопис, курси водіїв тощо). Типових планів для білінгвальних шкіл немає. Межі обов'язкової складової обширні, приблизно як і в Україні, визначено гранично допустиме навантаження. Однак, на відміну від України, федеральні землі та й самі адміністрації шкіл мають більше автономії у перерозподілі годин, як у межах обов'язкових предметів, так і між співвідношенням їх із предметами на вибір. Це важливо саме з огляду організації навчального процесу у білінгвальному режимі. Зокрема, у навчальному плані початкової школи на вивчення рідної мови у вибіркового компоненті рекомендовано 2-6 годин у кожному класі. У неповній середній школі це співвідношення зберігається (2-6 год. у кожному класі), але додатково у вибіркового компоненті виокремлено галузь знань «Живі іноземні мови» (англійська, французька, італійська, російська, іспанська, чеська, словенська, боснійська, хорватська, сербська, угорська, турецька), на які рекомендовано 6-12 год.

Організацію білінгвальної освіти у цей період в країні зумовлюють чинники, з яких зовнішніми, детермінуючими щодо досліджуваного явища є: приєднання Австрії до Європейського Союзу у 1995 р., посилення євроінтеграційних процесів, які змінили систему вимог щодо ціннісних орієнтацій та мовної підготовки випускників австрійських шкіл; участь Австрії у численних міжнародних проектах, зокрема і в галузі освіти, міжнародна співпраця науковців у дослідженні проблеми полікультурності та білінгвальної освіти; розширення простору полікультурного діалогу в австрійському суспільстві як зі сторони німецькомовної більшості, так і нацменшин; подальше розширення сфери культурних зв'язків національних меншин з їх історичними батьківщинами; поступове прийняття

Австрією загальноєвропейських стандартів організації освіти для дітей іммігрантів.

До внутрішніх чинників відносимо діяльність шкіл на підставі законодавчих змін, що стосувалися реорганізації загальноосвітньої школи – Федеральний закон (Nr. 467/1990) [255], Федеральний закон (Nr. 323/1993) [258] та нормативне урегулювання реалізації права на освіту рідною мовою дітей національних меншин та іммігрантів Накази федерального міністерства навчання, мистецтва і культури про зміни до навчальних планів політехнічної (Nr.616/1992) [359]; повної середньої (Nr.133/2000) [356]; початкової та спеціальної школи (Nr.402/2010) [353]; та Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміну навчальних планів для початкової школи нацменшин та про навчання рідної мови у початковій та неповній середній школі Каринтії та Бургенланду (Nr. 136/2000) [355].

Вивчення статистичних матеріалів та джерел щодо освіти для дітей національних меншин – першого, виокремленого напрямку у розвитку білінгвальної освіти, дозволило встановити, що в основному представники цих національностей проживають на півдні та на сході країни: хорвати та угорці у федеральній землі Бургенланд, словени у Каринтії та Штирії, цигани (роми та синти) – на території Бургенланду та у Відні, а також чехи та словаки – у Нижній Австрії та у Відні. Статистичні дані, які отримано за критерієм «розмовна мова», наведені у рис. 5.

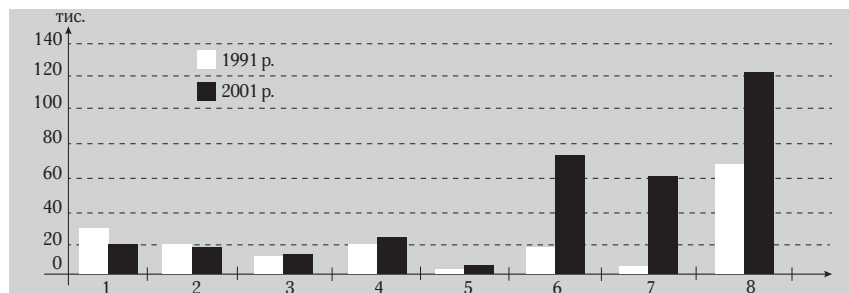


Рис. 5

Кількість представників національних меншин у Австрії, згідно перепису населення 1991 та 2001 років: 1 – хорвати; 2 – словени; 3 – чехи; 4 – угорці; 5 – словаки; 6 – сербохорвати, боснійці, македонці; 7 – турки; 8 – інші національності
Джерело: Відповідь Центрального Статистичного Бюро Австрії (Додаток В.3.)

Зіставлення кількісних показників дозволяє виділити групу національних меншин, у якій відбулося істотне скорочення показників (словени на 0,03% та хорвати на 0,15%) та групу, де має місце збільшення кількісних показників (чехи – на 0,03%, словаки – на 0,05%, угорці – на 0,08%, турки – на 0,73% сербохорвати, боснійці та македонці – на 0,75%)

Г. Баумгартнер, який взяв за основу критерій «етнічна приналежність» наводить дещо інші дані [238] (Додаток Е.).

Білінгвальна освіта для словенів. Виявлено низку чинників, що обумовлюють розвиток її у Каринтії:

- з розпадом Югославії та утворенням незалежної держави Словенія, яка є членом Євросоюзу та словенська мова є у ньому офіційною, державні контакти Австрії та Словенії тепер істотно впливають на двомовну школу у Каринтії;

- стабілізації соціального та політичного середовища як з боку німецькомовної більшості, яка виявляє інтерес до двомовного навчання, так і з боку словен, які, розуміючи домінування німецької мови у суспільстві, спонукають дітей до її вивчення;

- Закон федерального уряду Каринтії (12 липня 2001) про створення спеціального фонду для розвитку двомовних дошкільних дитячих закладів на територіях, де проживають словени;

- Функціонування різноманітних проектів, що спрямовані на розвиток середовища німецько-словенського співробітництва у т. ч. і в освітній галузі.

Контент-аналіз за критерієм кількості учнів, які здобували білінгвальну освіту у школах Каринтії (за даними Офіційного звіту уряду Австрії про виконання зобов'язань щодо захисту національних меншин) [240] дозволив зробити висновок про зростання показників (рис. 6), що було не типовим для попереднього періоду.

Вивчення статистичних звітів, що констатують стан білінгвальної освіти для словенів, виявив, що: найістотніші зміни відбуваються у початковій школі: у 2005/2006 навчальному році у 64 початкових школах і у 2 двомовних початкових школах було 1984 заяв від учнів про бажання вчитися у двомовному режимі, тобто 36,25% усіх учнів цих початкових шкіл [313, с. 33-34]; у 2010/11 н.р. у Австрії

всього нараховувалося 60 двомовних німецько-словенських початкових школи, де навчалися 2 332 учні. Менш помітними були зміни при переході учнів до неповної середньої школи, де двомовне навчання продовжують орієнтовно лише 20% [272, с. 154], навчаючись у 1 неповній середній школі (35 учнів), 1 повній середній (502 учні) та 2 вищих професійних школах (273 учні) (Додаток Ж.)

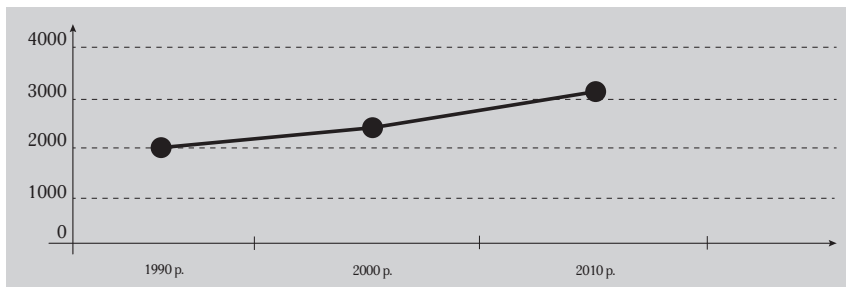


Рис. 6

Кількість учнів, що здобувала білінгвальну освіту
та вивчали словенську мову в Каринтії

Джерело: Bericht der Republik Österreichs gemäß Artikel 25
Abs.1 des Rahmen bereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten. –
Wien am 30. Juni 2000. – 124 S.

Виявлено, що білінгвальна освіта на рівні повної середньої школи (федеральна гімназія для словенів) істотно змінила своє призначення та специфіку діяльності, отримала логічне продовження. На її базі у 1991 р. у Клагенфурті була відкрита двомовна федеральна торгова академія, де всі 5 років навчання ведеться двома мовами. Крім того, у Клагенфурті вищу освіту можна здобути у приватному двомовному вищому навчальному закладі економічного спрямування.

У 1999 н.р. федеральна гімназія для словенів стала школою ЮНЕСКО, оскільки у 1998 році у ній розпочав діяти проект Кугі-класи (далі детально), який охоплює усю гімназійну вертикаль. Основною мовою навчання є словенська, а так званими робочими мовами (Arbeitssprachen) є німецька, італійська та англійська мови.

Таким чином, білінгвальна освіта словенів відбувається за трьома варіантами: перший – повний цикл (за ідентифікаційною моделлю) від 1 до 12 класу з можливістю здобути білінгвальну вищу освіту і другий та третій (див. рис. 7) – освіта неповного циклу за інтеграційною моделлю.

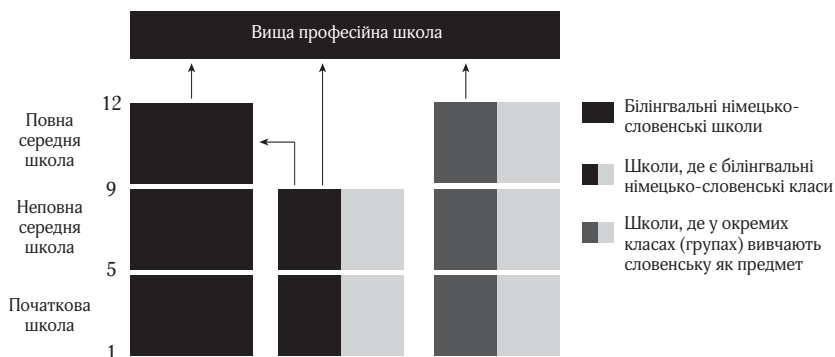


Рис. 7

Напрями розвитку білінгвальної освіти для словенів у Каринтії

Джерело: Систематизовано автором

Спостерігається позитивна тенденція у плані можливостей підвищення кваліфікації учителів, які працюють у білінгвальному режимі – впродовж кожного навчального семестру організовуються 3-4 навчальні семінари, підготовлені науковцями університету у Клагенфурті та учителями-практиками.

Білінгвальна освіта для хорватів визначається загальнодержавною політикою Австрії і тим, що:

- більшість етнічних хорватів (бл. 30 тис. – Г. Баумгартнер [238]; 17 241 – (дані перепису 2001)) проживає у Бургенланді, де хорватська мова є другою офіційною, але у жодному із округів хорвати не переважають; значна частина етнічних хорватів у силу економічних причин переїхала до Відня (біля 15 тис. (дані перепису 2001)); близько 10 тисяч етнічних хорватів живуть на прикордонних з Угорщиною та Західною Словаччиною територіях [238]. (Відмічаємо як звичний факт різниці у офіційних даних про кількість представників меншини та цифр, які наводять австрійські

дослідники); у зв'язку з тим, що хорвати проживають не лише у Бургенланді, у 1990 р. до шкільного законодавства Австрії було внесено зміни, які дають їм можливість вивчати хорватську мову в усіх австрійських школах, якщо є мінімум 12 бажаючих учнів і обов'язково кваліфікований учитель.

У Бургенланді білінгвальна освіта є цілісною системою, починаючи з дитячого садка, і до закінчення повної середньої школи.

Однак у діяльності цих закладів існує низка невирішених проблем: уже згадані у § 2.1. розбіжності між хорватською мовою та її бургенландсько-хорватським діалектом, що впливають на якість та оперативність дидактичного та навчально-методичного забезпечення; сучасні підручники для початкової школи є лише із рідної мови, читання, музики та релігії; актуальним залишається питання розробки робочих зошитів, навчальних посібників з інших предметів.

Зазначимо, що ще у кінці ХХ ст. австрійські дослідники відзначають зростання кількості учнів, які навчаються у початкових білінгвальних німецько-хорватських школах, або класах – у 1992 р. їх кількість становила 1 324 особи, а у 1999 р. – у 29 двомовних початкових школах навчалося 1404 учні, серед яких лише для 342 хорватська мова була рідною. Крім того, діяли ще 4 початкових школи, де хорватська вивчалася як предмет [238]. У 2010/11 н.р. двомовну німецько-хорватську освіту у Австрії здобували 1 272 учні у 34 початкових школах. (Додаток 3.)

Щодо неповної середньої школи, то у 1999 р. у них навчалися 243 учні, у 2000 р. їх кількість зросла приблизно на 30% і становила – 316 учнів [240, с. 90]. У 2010/11 н.р. двомовно у 7 неповних середніх школах навчався 191 учень (зменшення кількості учнів пов'язане із демографічним фактором.) Окрім того, у Австрії діють 2 двомовні повні середні школи, де навчаються 231 учень та політехнічна школа у Гроссварасдорфі, у якій вивчають хорватську мову як навчальний предмет.

У 1991 р. було відкрито тримовну гімназію у місті Оберварт, де вивчення усіх предметів відбувається двома або трьома мовами – німецькою, хорватською та угорською.

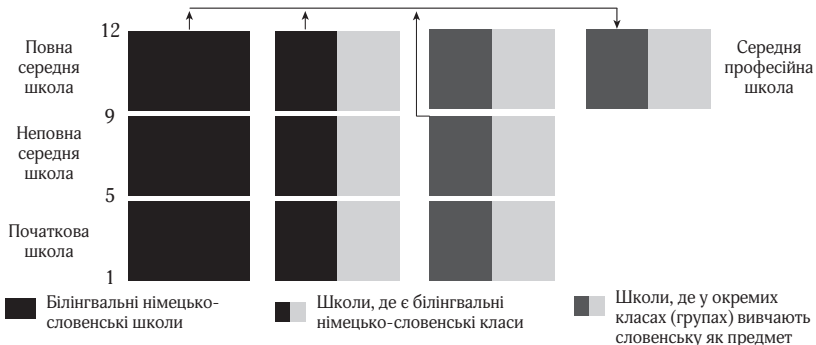


Рис. 8

Напрями розвитку білінгвальної освіти для хорватів у Бургенланді

Джерело: Систематизовано автором

Відмітимо як важливий той факт, що на сьогодні за навчальним планом федеральної землі Бургенланд для неповної середньої школи вивчення мов національних меншин у 1 класі неповної середньої школи (5-й рік навчання) – 5 год. на тиждень, у 2 класі – 4 год. та по 3 год. у 3-4 класах, але лише як предмет. Щодо автономії шкіл, то у неповній середній школі Гроссварасдорф та Санкт Міхаель мова національної меншини використовується як мова навчання релігії, охорони навколишнього середовища (хорватською) та біології (угорською) [245, с. 84].

Хорватську мову як навчальний предмет можна вивчати у трьох федеральних професійних школах Бургенланду, зокрема, освітньому закладі для вихователів дитячих садків у Оберварті та федеральній фаховій економічній школі у Пінкафельді. Згідно даних Федеративного Міністерства освіти діє 29 хорватсько-німецьких громадських дитячих садків, у яких заняття проводять двомовні педагоги, або допомагають асистенти, які володіють обома мовами [313].

Щодо підготовки педагогічних кадрів, то кваліфікацію вчителя хорватської мови початкової та основної школи можна здобути у педагогічній академії у Айзенштадті, або тут скласти іспит на додаткову кваліфікацію. Проте кількість бажаючих не така велика – у 1984/85 н. р. було лише 10 претендентів для початкової школи та 2 для основної школи.

Білінгвальна освіта для угорців та інших національних меншин. Політичні та економічні відносини із Угорщиною погналися на початку 90-х років минулого століття. Це мало важливе значення для угорської меншини Бургенланду у тому числі і у шкільній освіті – з 1992 р. у двомовній гімназії у Оберварті угорська мова є також однією із мов навчання. На сучасному етапі проводяться спроби відновити викладання угорської мови у школах Унтерварту та Зігета. На території, де проживає угорська національна меншина діє 4 угорських дитячих садки [245, с. 73]. Згідно даних Федеративного Міністерства освіти – 10 угорсько-німецьких громадських дитячих садків та 2 приватних угорсько-німецьких дитсадки [313].

Щодо білінгвальної освіти для дітей національних меншин (чеської, словацької та угорської та ін.), що проживають у столиці і федеральній землі Відень то, виявлено, що, на відміну від попередньо аналізованого досвіду, тут немає безпосереднього законодавчого урегулювання практики функціонування білінгвальних шкіл. Проте двомовні школи як для дітей національних меншин, так і для дітей іммігрантів існують тривалий час, але на основі приватності.

Так, для дітей чеської та словацької національної меншин приватне об'єднання «Коменський» ще у 1872 р. організувало дитячий садок, приватну двомовну початкову школу (з 1997/98 н.р.), двомовну неповну середню школу (з 1996/97 н.р.) та двомовну повну середню школу (з 2000/01 н.р.) [313]. Навчання у них відбувається за загальними австрійськими навчальними планами, крім того, діти з першого класу вивчають англійську або іншу іноземну мову як предмет. Викладання одночасно ведуть два вчителі із різними рідними мовами.

Виявлено, щодо угорської білінгвальної освіти при Віденському управлінні шкільною освітою з 1995/96 н.р. діє проект «Хунгарікум» («Hungaricum»), за яким пропонується для учнів початкової школи навчання угорською як першою мовою, другою та іноземною (у 2005/06 н.р. таке навчання проводилося у 5 школах Відня).

Угорську, чеську та словацьку можна вивчати також у Європейській початковій школі, Європейській середній школі та

Європейській вищій школі як іноземну мову, тобто як навчальний предмет [313, с. 35].

За результатами аналізу статистичних джерел та праць австрійських фахівців, зіставлення сучасного стану етнокультурного середовища Австрії, на прикладі Каринтії та Бургенланду (де нацменшини проживають найбільш компактно) за критерієм ставлення населення до білінгвальної освіти виявлено:

- є федеральні землі, де традиції та практика полікультурного діалогу налагоджуються важче, як з боку національної меншості, так і з боку більшості (Каринтія); та території, де, окрім фактів вивчення мов національних меншин німецькомовною більшістю, уже починаючи із дитсадків, помітним є і збільшення кількості вибору ними мови нацменшини як навчального предмета у школі. Так, для прикладу у 2005/2006 н. р. 492 учні Бургенланду вивчали хорватську як рідну мову, а 1691 – як другу мову, угорську відповідно – 660 учнів та 2062 учні [313, с. 34]. У цьому ж навчальному році 9 учнів відвідували заняття романською мовою (циганською) у двох початкових школах (у Оберварті та Унтерварті), 9 учнів вивчали цю мову у неповній середній школі у Оберварті та ще 9 учнів – у федеральній гімназії у Оберварті [313, с. 35]; помічено зміни у ставленні певної частини нацменшин до важливості збереження етнічних цінностей на рівні побутового мовлення, мови сім'ї, наслідком цього є суттєве зниження мовної компетенції першокласників рідною мовою. Австрійські дослідники вважають, що менша престижність і функціональність мов нацменшин приводить до того, що представники молодшого покоління для спілкування у сім'ї обирають німецьку мову і їх асиміляція у німецькомовне суспільство прогресує [238]; багато батьків зацікавлені у німецькомовному навчанні дітей з метою розширення соціальних та професійних перспектив.

Водночас виявлено, що австрійські фахівці не вважають такий стан справ оптимальним. Школа опосередковано впливає на соціальні процеси, проте, на їхню думку, засобами шкільної освіти можна акцентувати на важливості розвитку полікультурного середовища, а саме удосконалювати навчальні плани, створювати нові цікаві підручники, дбати про належні умови для

підвищення кваліфікації учителів, розвивати двомовні професійні школи [237, с. 96].

Кваліфікацію учителя угорської мови можна здобути у педагогічних вишах Австрії угорської кооперації, тобто у вишах Угорщини, зокрема, у Австрії є договір із вищою школою у Сцомбателі в Угорщині про підготовку учителів угорської мови, де освіту можна здобути за заочною формою навчання або пройти курси підвищення кваліфікації. Зараз практикується проходження курсів підвищення кваліфікації для вчителів угорської мови при педагогічній академії у Айзенштадті разом із учителями хорватської мови та паралельно у Угорщині у Сцомбателі.

Другим напрямом у розвитку білінгвальної освіти у Австрії є освіта дітей іммігрантів, що вповні розвивається тільки на цьому етапі, відповідно до названих у § 2.2 особливостей теоретичного та практичного характеру. До 1992 р. у австрійських навчальних планах шкіл різного типу вивчення рідної мови дітьми іммігрантів позначалося як «додаткове навчання рідної мови», проте така постановка цілей вивчення рідної мови більше не відповідала реальній, оскільки приблизно 70% дітей іммігрантів із Югославії та 42% з Туреччини, народилися уже в Австрії, отримавши за цим фактом громадянство [263, с. 38].

У 1992 р. спільною комісією австрійських та іноземних експертів було переглянуто навчальні плани всіх типів шкіл з метою забезпечення вивчення рідної не німецької мови на належному рівні.

Цілями двомовного навчання дітей іммігрантів у нових навчальних планах було розвиток двомовності, яка сприятиме розвитку та формуванню ідентичності особистості, а також полікультурне виховання. Навчальні плани складені узагальнено для будь-якої мови, до вивчення якої є бажані та відповідний педагогічний персонал.

Згідно даних перепису населення у Австрії у 2001 р. число іммігрантів становило 710 926 осіб, що складало 8,9% від загальної кількості населення. Статистичні дані свідчать про те, що число іноземних громадян, які прибувають у Австрію з метою отримати

роботу постійно зростає: станом на 01.01.2006 року їх було уже 814 065 осіб, тобто 9,8% загальної чисельності населення Австрії [313, с. 12]. Причому більше ніж одна шоста – 116 015 осіб, або 16,3% загальної кількості іммігрантів (2010 р.) народилися в Австрії. На початку 2010 року у Австрії проживало 895 000 іноземних громадян (10,7%). У 2009 році їх було 1,468 мільйонів, з них 366 000 народилися в Австрії. Серед іммігрантів третина – з країн Євросоюзу (487 тис.) та дві третини – з економічно слабших (981 тис.), з них найбільш численна група іммігрантів з колишньої Югославії – 496 тис., та з Туреччини – 248 тис [326].

Виявлено, що цей фактор змінює мовну картину в освіті, оскільки більшість іммігрантів з країн колишньої Югославії (45,3%) та Туреччини (17,9%). З країн ЄС їх приблизно 15%, з них більшість із Німеччини (10,2%), решту більше 11% становлять іммігранти із інших країн [313, с. 13].

Більшість дітей іммігрантів в основному навчаються у Австрії у початковій та неповній середній школі, а також у спеціальній і в політехнічній. Лише незначна їх частина навчається у повній середній школі. Наприклад, після початкової школи продовжили навчання у неповній середній школі у 1996/97н.р. 62,4% дітей, а у повній середній – 37,16%. (Дітей з рідною німецькою мовою було у цьому навчальному році відповідно 22,47% та 77,53%) [292, с. 40], таким чином аналіз статистичних джерел свідчить про те, що переважна більшість дітей іммігрантів обмежуються лише обов'язковою освітою. Серед німецькомовного населення у 1998 р. таких було лише 19%, серед дітей іммігрантів з колишньої Югославії – 54% та 79% – з Туреччини [316, с. 43].

Загальна кількість дітей іммігрантів була: у 1999/00 н.р. – 122 481 учень, у 2005/06 н.р. – 169 753, а у 2010/11 н.р. – 207 054 [335, с. 14], у 2014/15 н.р. – 190.027 учнів [336]. Про зростання їх чисельності у школах різного типу Австрії свідчить графік (у відсотках) (рис. 9).

Шляхом аналізу статистичних джерел, з'ясовано, що з початку XXI ст. кількість дітей іммігрантів зросла майже вдвічі у дошкільних закладах та у початковій школі. Так у 1999/00 н.р. було 13,4% (52 787 осіб) дітей з нерідною німецькою мовою. До 2005/06 н.р.

їх кількість зросла до 18,8% (67 135 осіб), а у 2010/11 н.р. – 24%. (Додаток 3.), у 2014/15 н.р. – 27,6% (90 573 учні) [336] У неповній середній школі зафіксовано у 1999/00 н.р. 11,9% (31 172 учні); у 2005/06 н.р. – 17,3% (45 799), а у 2010/11 н.р. – 21,1%, у 2014/15 н.р. – 21,8% (13003 учні). Значна кількість дітей з нерідною німецькою мовою навчається у спеціальних школах: у 1999/00 н.р. – 19,9% (2 898 учнів), у 2005/06 н.р. – 24,9% (3 248), а у 2010/11 н.р. – 28,5%, у 2014/15 н.р. – 32,3% (4606 учні). У політехнічній школі: у 1999/00 н.р. – 11,4% (2 278 учнів), у 2005/06 н.р. – 18,8 % (4 200), а у 2010/11 н.р. – 24,6%, у 2014/15 н.р. – 30,0% (4750 учнів). У повній середній школі: у 1999/00 н.р. – 7,2% (13 390 учнів), у 2005/06 н.р. – 10,9% (210 а 961) а у 2010/11 н.р. – 14,7%, у 2014/15 н.р. – 17,1% (34890 учнів).

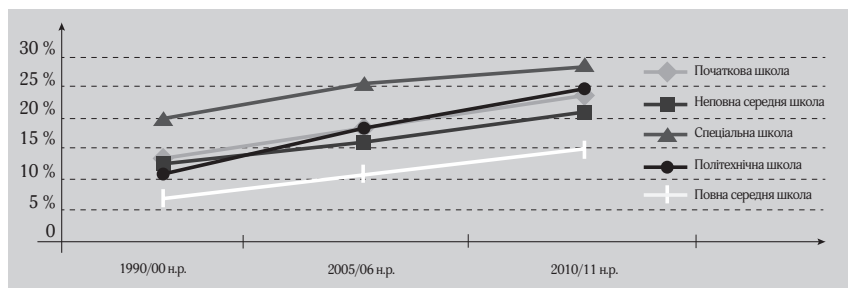


Рис. 9

Джерело: SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht.

Schuljahre 2004/05 bis 2010/11 // Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2012. – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. – 24 S.

У 2009/10 н.р. по всій країні (а в окремих федеральних землях ще у 2008/09 н.р.) учнів з іншою (не німецькою мовою) почали приймати до нового типу школи – «нової середньої школи» (Neue Mittelschule), яка належить до обов'язкової шкільної освіти. Проте, слід зазначити, що більшість неповних середніх шкіл просто стали «новими середніми школами». 42286 учнів, тобто 28,5% у цій школі були з нерідною німецькою мовою у 2014/15 н.р. Таким чином спостерігаємо істотне зростання кількості учнів іммігрантів у всіх типах середніх шкіл [354].

Аналізуючи кількість учнів-іммігрантів у федеральних землях, встановлено, що найбільше їх у Відні, далі ідуть Верхня Австрія, Нижня Австрія, Тіроль, Зальцбург, Штирія, Форарльбегр, Каринтія та Бургенланд (федеральна земля з найменшою кількістю іммігрантів).

Відповідно до законодавства про надання права довготривалого проживання в Австрії та громадянства однією із необхідних умов є володіння німецькою мовою, яке раніше у Законі про надання громадянства від 1998 р. було виписано досить нечітко, проте у доповненні до цього Закону у 2005 р. чітко вказується, що іммігрант повинен пройти так званий інтеграційний курс німецької мови в обсязі 300 годин та після його закінчення скласти тести з німецької мови, які відповідають рівню А2 загальноєвропейських стандартів.

Виявлено, що вибір кількості годин рідної мови дітей іммігрантів та учителів знаходиться виключно у компетенції школи. Учні можуть організовуватися у класи, або у групи із різних класів, в залежності від їх кількості, для вивчення своєї рідної мови. Згідно даних Міністерства освіти, науки та культури Австрії у 2005/2006 навчальному році можливість вивчати рідну мову мали 26 019 учнів, 49% з них – у Відні, а у 2014/15 н.р. – 190 027 учнів. У школах столиці діти вивчали албанську, арабську, боснійську/хорватську/сербську, болгарську, китайську, італійську, македонську, перську, польську, португальську, циганську, румунську, російську, словацьку, іспанську, чеську, турецьку та угорську мови.

Вивчення рідної мови може бути організоване за рівнями: у початковій, неповній середній школі як навчальний обов'язковий чи факультативний предмет, або предмет за вибором (2-6 год. на тиждень) [356]. У політехнічній школі (1 рік) учні мають змогу вивчати рідну мову в обсязі від 3 годин на тиждень факультативно або за вибором [359]. У повній середній школі (на старшому етапі), а також у професійних школах навчальний план не передбачає вивчення рідної мови дітей іммігрантів, проте школа сама може пропонувати учням відповідні курси.

З 1992 року для дітей з нерідною німецькою мовою у навчальних планах для початкової, неповної середньої та спецшкіл

було введено такі навчальні предмети «Вивчення рідної мови» (Muttersprachlicher Unterricht) та «Німецька мова для учнів з нерідною німецькою мовою» (Deutsch für die Schüler mit nicht deutsche Muttersprache) [358]. Згідно цього нормативного документу, вивчення рідної мови може відбуватися факультативно (без оцінювання), або як предмет за вибором (з оцінюванням) у цих типах шкіл в обсязі 2-6 годин на тиждень. У політехнічній школі, то ці навчальні предмети були введені наказом BGBl. 616/1992 [359], зокрема на вивчення рідної мови відводиться 3-6 годин на тиждень. З 1 вересня 2006 року навчальний предмет «Німецька як друга мова» включена до навчального плану повної середньої школи: на молодшому ступені – 2-5(6) год., на старшому – 1-2 год.

Навчання рідної мови може відбуватися паралельно із вивченням німецької, інтергративно, у команді з австрійських учителів та учителів-носіїв мови, або як додаткові заняття. У школах Відня це здебільшого організовано у команді з учителями із країн колишньої Югославії та Туреччини, у тих федеральних землях, де кількість іммігрантів незначна, переважає форма додаткових занять. Педагоги з інших країн отримують зарплату від австрійських органів управління освітою, у 2001/2002 навчальному році їх було понад 300 [324, с. 13].

У зв'язку із неоднорідністю класів, де можуть навчатися діти з різними рідними мовами (іноді до десяти та більше), організовують багатомовне навчання. З цією метою Міністерство спільно із міським управлінням освіти Відня видає періодичний трьохмовний навчальний посібник «Тріо» [348] (Додаток К.) для учнів другого – четвертого класів початкової школи з метою розвитку мовлення рідною мовою та заохочення читання. Він містить інформаційні тексти до тем, які вивчаються у відповідних класах, а також загадки, головоломки німецькою, боснійською/ хорватською/сербською та турецькою мовами, при цьому мова не йде про переклад, а про різні текстові матеріали. Паралельно видаються методичні вказівки для вчителів щодо використання «Тріо» у процесі навчання.

Для дітей іммігрантів у Відні перед 2005/06 н. р. було організовано проект «Проект попередньої підготовки» (Vorlaufgruppen)

інформаційної та адаптаційної спрямованості, відповідно до якого учителі діагностували рівень знань учнів з німецької мови, а потім для учнів, з низьким рівнем було організовано тижневий курс німецької мови, у формі спілкування, ігор, неформальний атмосфері занурення у німецькомовний простір із своїми майбутніми учителями.

Третій напрям білінгвальної освіти – школи та класи орієнтовані на поглиблене вивчення європейських мов, що розвиваються у контексті євроінтеграційних процесів відповідно до полікультурної моделі білінгвальної освіти. Особливостями білінгвальної освіти на цьому етапі є те, що:

- навчальні заклади об'єднуються у єдину структуру від дитячого садка до середньої школи і, навіть, професійних освітніх закладів;

- школи за шкільним законом (Bundesgesetz SchOG-Novelle14,1993) [258] були зобов'язані виділяти у своїй структурі класи для різних профілів навчання у тому числі для поглибленого вивчення іноземних мов, а в 2000 р. за програмою «Curriculum 2000» отримали більшу автономію у виборі профільних предметів, завдяки чому навіть у тих класах школи, які працюють за іншим профілем, наприклад інформаційні технології, природничі предмети, креативні дисципліни, спорт тощо, учні мають можливість для більш поглибленого вивчення іноземних (європейських) мов;

- розвиток полікультурної моделі білінгвальної освіти у руслі тенденцій і підходів, що виникають на території Євросоюзу, фінансуються та ініціюються його спеціальними структурами у тому числі і підлягають зовнішньому моніторингу ефективності діяльності;

- вона орієнтується на простір полікультурно різноманітніший ніж внутрішній простір Австрії, що забезпечується діяльністю вчителів-носіїв мови з інших країн Європи у тому числі й економічно потужніших ніж Австрія, програмами обміну, відповідним дидактичним забезпеченням навчального процесу;

- учні цих шкіл отримують послідовну підготовку до складання іспитів на отримання сертифікатів міжнародного зразка, наприклад англійською мовою навчання – Cambridge-Certificate

та APIEL (Advanced Proficiency International English Certificate), французькою – DELF (Diplome d'Etudes de la Langue Francaise) DAIF (Diplome Approfondi de la Langue Francaise).

Виявлено, що в Австрії лише з 2003/04 н. р. розпочалися істотні зміни у викладанні іноземних мов – було введено її обов'язкове вивчення в усіх школах починаючи з першого класу, по 1 годині на тиждень (32 години на навчальний рік) у першому та другому класах початкової школи та по 2 години на тиждень у третьому та четвертому класах початкової школи. Крім того, у початковій школі можуть пропонувати учням з четвертого класу вивчення другої іноземної мови (по 1 годині на тиждень) [313, с. 36]. Щодо вибору мови, то як правило, це є англійська мова, за статистичними даними її вивчають більше 90% учнів, далі йдуть французька, італійська, російська, іспанська, чеська, словенська, хорватська та турецька мови. У неповній середній школі на вивчення першої іноземної мови відводиться по чотири, а у 7-8 класах – три години на тиждень. Після її закінчення учні повинні отримати рівень володіння іноземною мовою A2 за європейськими стандартами, а після закінчення повної середньої школи – B1. (Закон про навчання у школі (Schulunterrichtsgesetz (SchUG), BGBl.Nr.472/1986, останні зміни до нього внесені BGBl. I Nr. 20/2006 [308]).

Виявлено, що на основі уже згадуваного Закону про шкільне навчання (1986 р.) сучасні школи мають можливість за бажанням батьків запроваджувати викладання певних предметів, або тем іноземною мовою. Дослідниця О. Першукова наводить дані, згідно з якими у неповній середній школі у білінгвальному режимі вивчаються предмети переважно природничого профілю, оскільки перед навчанням у політехнічній школі учні мають змогу більш детально ознайомитися із іншомовною термінологією, яка пов'язана з їх майбутньої професією [160, с. 88].

Вагомим вважаємо те, що з початку 90-х років Австрія є активною учасницею багатьох міжнародних організацій, конференцій, завданням яких є активізувати вивчення іноземної мови у рамках інтеграційних процесів у Європі та світі в цілому:

- міжнародні конференції, організовані Віденським університетом у спільно з Федеративним Міністерством освіти, науки

та культури Австрії «Мовна політика у центральній та східній Європі» (1993 рік), «Мови – мости через кордони» (1998 рік), «Мови наших сусідів – наші мови» (1998 рік), «Життєво необхідна світова двомовність» (2008 рік); заснування Центру професійно-орієнтованих мов у 1992 році при університеті у місті Зальцбург за сприянням Федеративного Міністерства освіти; заснування у місті Гратц Європейського центру іноземних мов Ради Європи з ініціативи 8 країн-учасниць у 1994 році (зараз у цьому центрі співпрацюють 25 країн-учасниць); заснування мовного центру «SPEAK» при педагогічному інституті у федеральній землі Форарльберг та ін. землях.

Встановлено, що за результатами діяльності країн Євросоюзу, у тому числі й Австрії, у напрямі розвитку європейського мовного і полікультурного простору австрійські школи активно включаються у проекти, експерименти, програми (фахівці налічують їх більше 200) з поглибленого вивчення європейських мов, найпоширенішими із яких є:

- «Іноземна (англійська) мова як робоча мова» (Fremdsprache (Englisch) als Arbeitssprache);
- Розвиток мережі шкіл «Віденська білінгвальна школа» (Vienna Bilingual schooling), організованого за сприянням міського управління освіти Відня;
- GEPS (Global Education Primary School) – «глобальна освіта у початковій школі».
- «Двомовна програма» (Dual Language Programme);
- Кугі-класи (Kugy-Klassen) у федеральній гімназії для словен у Клагенфурті;
- Європейські школи та інші варіанти організації білінгвальної освіти, що мають більш частковий характер, реалізуються через специфіку окремих федеральних земель можливостями одного або кількох закладів освіти, у тому числі і вищої професійної.

Одним із найбільш поширених проектів білінгвального навчання у Австрії є «Іноземна (англійська) мова як робоча мова» (Fremdsprache (Englisch) als Arbeitssprache), який було започатковано у 1992 р. за сприянням III відділу центру розвитку шкільної

освіти при Міністерстві науки, освіти та культури Австрії, проект-на група знаходиться у Центрі мовних компетенцій університету у місті Гратц, до неї входять науковців та вчителі різних типів середніх шкіл, які розробили основні положення проекту і у цьому ж році розповсюдили для обговорення.

Основна мета цього проекту – використати іноземну мову як засіб вивчення інших шкільних дисциплін, що потребувало інноваційних методів та прийомів у вивченні шкільних предметів іноземною мовою, підготовки дидактичних засобів та апробування можливих варіантів двомовного вивчення навчальних дисциплін. Науковці, які працюють над розробкою цього проекту, виокремлюють такі завдання: підвищення мовленнєвої компетенції; покращення професійної підготовки; підвищення мотивації до навчання вивчення іноземної мови [231].

У процесі його реалізації мета конкретизувалася через два рівні завдань: 1) сформувати в учнів досвід використання іноземної мови у різних сферах і галузях знань; 2) створити основу для подальшого інтенсивного використання іноземної мови як робочої у навчання і діяльності. Організаційно налагоджені три способи її реалізації – через білінгвальні уроки, виконання групових проєктів, у межах викладання предмета, тобто впровадження проєкту не потребувало істотної корекції навчальних планів.

У 1993 р. було видано перший бюлетень проєкту і відбулася загальноавстрійська конференція під назвою «Англійська мова як робоча мова», на якій було представлено основні положення проєкту та обговорено досвід учителів, які провели перші його апробації.

Узагальнення результатів аналізу варіантів, за якими розвивається Проєкт виявило, що англійська мова використовується: 1) частково при вивченні окремих тем певного предмета, тобто інформація обговорюється двома мовами; 2) систематично у процесі вивчення предмету через вживання термінології, спеціальних виразів тощо; 3) частково при підготовці спеціальних проєктів через роботу малих груп (за інтересами, здібностями тощо); 4) систематично для тривалого викладання одного чи кількох предметів; 5) у деяких школах двомовне навчання окремих предметів було організовано лише для обдарованих

дітей з різних класів, варіант пропонувався на вибір учням, або вводився як обов'язковий дирекцією школи. Всі інші предмети ці учні вивчають у своїх класах у одномовному режимі.

Реалізація цих варіантів може відбуватися через одно- або двохтижневі курси вивчення того чи іншого предмету іноземною мовою, або шляхом постійного його вивчення впродовж одного навчального року чи усього періоду навчання, при цьому напрацьована практика може використовуватися і для інших іноземних мов.

Як виявлено шляхом аналізу матеріалів проекту («Servicehefte») та австрійських науковців [231], [325], діяльність у його рамках мала такі результати:

- у 1996-97 н. р. було проведено опитування серед директорів середніх шкіл Австрії, яке засвідчило – майже кожна сьома школа країни тією чи іншою мірою використовувала іноземну мову як робочу мову. Крім того, 12,1% директорів середніх шкіл вказали, що планують запроваджувати цей проект у майбутньому.

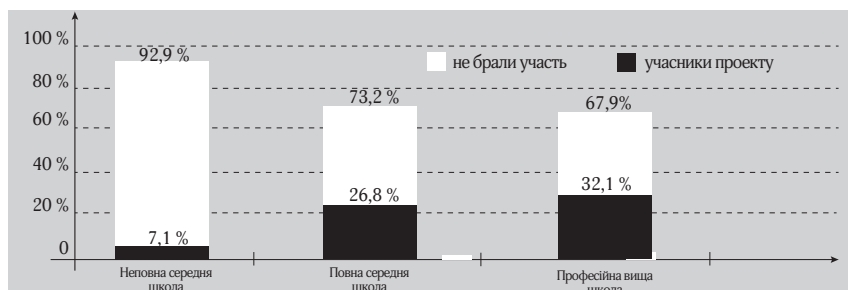


Рис. 10

Відсоткова частка шкіл-учасниць проекту «Англійська як робоча мова»

Джерело: Abuja G. Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache:

Charakteristika bilingualen Lernens in Österreich; (Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht, 1999) [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/abuja2.htm. - Назва з екрану.

- у рамках цього проекту було: організовано випуск спеціального видання «Servicehefte», розроблені орієнтовні навчальні

плани для таких дисциплін як географія, економіка, музичне виховання, фізика, образотворче мистецтво;

- виявлено основну причину, яка гальмує широке використання іноземної мови як робочої мови – кадрову (недостатня кількість учителів-предметників із знанням іноземної мови, недостатня компетентність вчителів іноземної у інших навчальних дисциплінах).

Розглянемо наступний проект – Віденська білінгвальна школа (Vienna bilingual schooling), що передбачає освіту німецькою та англійською мовами від дитсадка та початкової школи до отримання атестата зрілості [360].

Перші початкові школи за цим проектом виникли на базі звичайних початкових шкіл у 1991/92 н.р. з ініціативи міського управління освіти Відня. На сучасному етапі у Відні діє 7 початкових шкіл, 8 неповних середніх шкіл та 5 повних середніх шкіл. Школи можуть розвиватися за двома варіантами: 1) уся школа працює у білінгвальному режимі; 2) у школі на паралелі один клас навчається у двомовному, інший – у одномовному режимі.

Метою цієї білінгвальної школи є: отримання двомовної (німецько-англійської) освіти на основі діючих державних навчальних планів і досягнення знань, умінь та навичок, що забезпечать конкурентоспроможність на світовому ринку праці та позитивне ставлення і досвід полікультурної взаємодії.

Виявлено специфіку організації білінгвальної освіти за цим Проектом:

- усі предмети викладають обома мовами в однаковому обсязі з рівноцінним розподілом годин, або методом блоків, коли предмет поетапно викладається обома мовами; викладання у команді (Team teaching) австрійських вчителів спільно з учителями-носіями англійської мови; по закінченні кожної школи учні складають тести обома мовами, або тією, якою велося викладання певного блоку, при цьому увага на помилки мовного характеру не звертається, а оцінюється лише знання змісту матеріалу; система самостійної роботи з кожного предмета з вільним вибором змісту, послідовності та способу виконання завдань.

Обов'язковою умовою для навчання за цим проектом є певні знання англійської мови для дітей з рідною німецькою, які вони можуть набути у дитячих садках Відня, чи дома, що визначаються на основі співбесіди, зміст та проведення якої розроблено Центром мовних компетенцій у Гратці та погоджено із міським управлінням освіти Відня, її результати подаються до спеціальної комісії Віденської міської шкільної ради. Метою співбесіди є вияв лінгвістичних здібностей майбутніх учнів через комунікативні стратегії (вміння ставити запитання, уточнювати відповідь співбесідника з метою кращого розуміння висловленого), компенсаційні стратегії (стратегії, за допомогою яких досягається комунікативна мета, незважаючи на обмежений лексичний запас дитини, тобто, вміння висловити свою думку за допомогою опису того чи іншого явища чи предмета, а також використовуючи рідну мову або невербальні засоби спілкування – міміку, жести тощо), а також мотивацію та рівень загальноосвітнього розвитку майбутнього учня.

У початковій школі, де навчаються діти з різним рівнем володіння англійською, у 1 та 2 класах відбувається поділ учнів на групи, на підставі рішення батьків, якою мовою дитина повинна навчитися писати та читати. Усі інші уроки відбуваються разом обома мовами (фізичне виховання, образотворче мистецтво, музика, трудове навчання, математика). Таким чином, другу мову учні вивчають лише усно, на читання і письмо виділяється 2-3 год. на тиждень у 3 та 4 класах.

До неповної середньої білінгвальної школи можуть бути зараховані учні, які не відвідували початкову білінгвальну школу, але мають хороші знання англійської мови, які засвідчує співбесіда, метою якої є перевірити рівень сформованості мовних та мовленнєвих навичок. Критерії оцінки результатів співбесіди розроблено на основі навчальних планів з іноземної мови, і, відповідно до загальноєвропейських стандартів, це має бути рівень A2, а по закінченні першого року навчання у білінгвальній школі – B1.

З метою кращої підготовки учнів до вивчення предметів у білінгвальному режимі у деяких неповних середніх школах на початку навчального року (приблизно з вересня по січень, тобто

у першому семестрі) дирекція школи може організовувати спеціальний іммерсивний курс, коли всі предмети, крім німецької мови, вивчаються лише англійською мовою.

Встановлено, що у білінгвальному режимі частіше викладаються історія, соціологія, суспільствознавство, географія та біологія, рідше – математика та економічні і юридичні дисципліни [328].

Навчання у Віденській середній білінгвальній школі організоване за планом реальної гімназії (*das Realgymnasium*), починаючи з третього року навчання вводиться французька мова як навчальний предмет.

Після закінчення неповної середньої школи учні можуть навчатися або у повній середній школі, або у торговій білінгвальній академії, яка була відкрита у 1996 році у Відні як продовження концепції Віденської білінгвальної середньої школи, закінчення якої також передбачає складання випускних іспитів, що дають змогу навчатися у університетах.

У повній середній школі усі предмети також вивчаються обома мовами і навіть уроки релігії.

Після закінчення середньої школи випускники складають іспити на атестат зрілості загальноєвропейського стандарту, при цьому учні мають право обирати німецьку або англійську мову як основну, іспити з математики та інших предметів складаються обома мовами у однаковому обсязі.

Проект «Двомовна програма» (*Dual Language Programme*) охоплює 29 неповних середніх шкіл Відня, білінгвальна освіта – німецько-англійська. Англійською мовою у цих школах викладають такі предмети як географія, історія, біологія та інші. Варіанти організації два: 1) у систематичному білінгвальному режимі; 2) у межах підготовки окремих проектів [273].

Проект «Глобальна освіта у початковій школі» (*GEPS – Global Education Primary School*), за яким працюють чотири початкових школи Відня, білінгвальна освіта – німецько-англійська. Основна її ідея лежить у руслі програм повної іммерсії. Англійська мова поглиблено вивчається від першого класу, є робочою у навчальному процесі, до викладання залучаються учителі-носії мови [289].

Виявлено, що серед білінгвальних шкіл з іншими мовами у Відні діють дві початкові та одна середня школа, які в якості робочої мови використовують французьку, одна школа із робочою мовою італійською, одна із турецькою та п'ять – з угорською мовою. У них разом із австрійськими вчителями працюють постійно або тимчасово учителі-носії мови, переважна більшість шкіл мають шкіл-партнерів у відповідних країнах, тому є можливість організовувати програми обміну тощо.

Встановлено, що білінгвальна освіта за полікультурною моделлю успішно діє на всій території Австрії. Прикладом може бути одна із гімназій столиці федеральної землі Форарльберг міста Брегенц, де у 2003-04 н. р. було розпочато німецько-англійське двомовне навчання. Англійською мовою учні вивчають предмети переважно природничого циклу – географію та біологію. На початковому, догімназійному рівні навчання розроблено інтегровані курси, наприклад, «Весела англійська» («English is Fun»), де особлива увага приділяється розвитку мовленнєвих навичок учнів. У третьому класі учні приймають участь у проєкті «Англійська у дії» («English in Action»), під час якого впродовж тижня вони спілкуються лише із носіями мови, що сприяє розвитку мовленнєвої компетенції школярів. У 2009-10 н. р. у гімназії було 16 класів, де навчалось 399 учнів.

Популярні в Австрії на початку 90-х років XX ст. стали школи з назвою «Європейська», або «ті школи, що ввели слово Європа у свою назву» [279]. Це заклад освіти, який включає початкову, середню та старшу школи, де частина предметів викладають іноземною мовою (переважно англійською). Таким чином відносячись до двомовних шкіл, ці заклади орієнтують свою діяльність на найкращий загальноєвропейський рівень освіти. Іноземна мова, здебільшого англійська, є робочою мовою, викладання відбувається у білінгвальному режимі переважно у співпраці вчителів у команді (Team-teaching), тобто фахівцями з предмету та фахівцями з англійської мови, або носіями мови.

На сучасному етапі в Австрії діють 25 шкіл такого типу у різних федеральних землях, крім федеральної землі Зальцбург: Бургенланд – 2 школи; Каринтія – 2 школи; Нижня Австрія – 6 шкіл;

Верхня Австрія – 3 школи; Штирія – 3 школи; Тіроль – 1 школа; Форарльберг – 1 школа; Відень – 7 шкіл [279].

Аналізуючи діяльність такого типу шкіл у інших країнах Європи О.Першукова високо оцінює їх як заклади для багатомовної освіти, та детально аналізує проект з діяльності 14 європейських шкіл, що фінансуються європейським урядом і діють у різних країнах Європи, там, де масово працюють співробітники інституцій Європейського Союзу. Вони, відповідно до проекту, пропонують навчання офіційними мовами Європейського Союзу [158].

Метою діяльності цих шкіл є виховання толерантного ставлення до культур та способу життя інших народів, підготовка випускників до життя та до професійної діяльності в інтегрованому світі, що передбачає насамперед поглиблене вивчення іноземних мов, які поширені у Європі. Учні мають змогу відвідувати інші країни з метою поглиблення знання мови. Європейські школи, як правило, мають у різних країнах Європи школи-партнери, з якими вони співпрацюють, а випускники Європейської школи можуть складати випускні іспити також на здобуття міжнародних сертифікатів та продовжувати своє навчання у будь-якому університеті країн-членів Європейського Союзу чи США на правах громадян цієї країни, а не іноземних студентів.

Переважає більшість європейських шкіл є середніми школами і навчатися тут можуть діти, які відвідували початкову школу в інших країнах і мають певні знання англійської та німецької мов, а також австрійські школярі, які успішно закінчили початкову школу та виявляють особливий інтерес до вивчення іноземної мови. Оскільки у класах європейської школи навчаються учні як з німецькою рідною мовою, так і з іншими мовами, то спілкування учнів між собою в позаурочний час також відбувається різними мовами, що сприяє реалізації основної мети діяльності Європейської школи.

Проект «Кугі-класи» – регіональна освітня програма, охоплює 5-12 класи федеральної гімназії для словенів у Клагенфурті (Каринтія), розроблена науковцями університету Клагенфурт. Названий на честь італійського альпініста та письменника Юліуса Кугі, загальний проект включає цикл часткових заходів: проведення

тижнів мов, обмін школярів та учителів із школами-партнерами, які є у сусідній Італії, оскільки італійська є мовою викладання окремих дисциплін. Основна ідея проекту – «Одна школа – чотири мови», його метою є створити умови для практичного оволодіння усіма чотирма мовами та формування інтеркультурної компетенції учнів, що у майбутньому створюватиме їм певні переваги на ринку праці [361].

Відповідно до умов проекту, в одному класі повинні навчатися орієнтовно 50% австрійських та 25% італійських школярів, для яких рідною мовою є словенська, 25% словенів, які володіють італійською мовою, тому одним із найважливіших напрямків роботи є робота з батьками із цих трьох сусідніх країн з метою забезпечення цього відсоткового співвідношення учнів у класі. Але, як свідчить практика, у цих класах навчаються діти із різними рідними мовами.

Навчання проводиться відповідно до австрійського навчального плану для гімназії, тому шкільні підручники німецькомовні, але використовують розроблені учителями дидактичні матеріали іншими мовами. Специфіка навчальної діяльності у Кугі-класах проявляється у використанні «Тандем-методу» при вивченні іноземної мови, а також програмах обміну – учні тиждень проживають в італійських чи словенських родинах та навчаються у школах-партнерах цих країн. На старшому ступені (9-12 класи) у Кугі-класах до чотирьох мов додають ще латинську. Випускники можуть скласти іспити на атестат зрілості будь-якою із мов – словенською, італійською, німецькою чи англійською. Виконання кваліфікаційних робіт випускників передбачає використання трьох мов – наприклад, робота виконується словенською мовою, а анотація до неї – німецькою та італійською мовами, презентація робіт виконується трьома мовами.

Професійна перепідготовка вчителів відбувається при університеті Клагенфурт та у сусідніх Італії й Словенії за програмами обміну учителів із школами партнерами у цих країнах. Крім того, для навчання англійською та італійською мовами запрошують учителів-носіїв цієї мови. Виявлено, що продовжує розвиватися білінгвальна вища школа. У Брегенці діє вищий економічний

навчальний заклад, де у 2009-10 навчальному році у 6-ти класах навчався 161 студент, також організовано двомовне вивчення таких предметів професійного спрямування як економіка підприємств, загальна економіка, організація туристичного та готельного бізнесу.

Проте, як показує аналіз періодичних педагогічних видань Австрії, питанням розвитку полікультурної моделі білінгвальної освіти не приділялося достатньо уваги, і лише у 2011 році з'явилися публікації, присвячені цій проблемі [278].

На думку австрійських дослідників [231], [245], [363] подальший розвиток системи білінгвальної освіти у Австрії потребує:

- ретельного планування та визначення цілей освіти, рівня компетентності учнів якої потрібно досягти у кожній із мов, врахування при цьому цілої низки найрізноманітніших чинників, у тому числі і політики держави, оскільки освіта повинна відповідати потребам суспільства в цілому, хоча між різними етнічними групами можуть виникати певні розбіжності у цьому відношенні;
- визначення місця білінгвальної освіти у системі освіти країни, наступності, єдності правил і стандартів. Двомовне навчання може входити до системи освіти в цілому і бути типовим для всієї країни, або поширюватися лише на території з певними мовними особливостями (наприклад, у федеративних державах), чи існувати для певних груп національних меншин, іммігрантів.



Висновки до другого розділу

Результати дослідження особливостей розвитку білінгвальної освіти у Австрії у 1945р. – на початку XXI ст. дають підстави зробити такі висновки:

1. Визначено як істотні для усього досліджуваного періоду основні чинники розвитку білінгвальної освіти Австрії: історичний досвід та особливості реалізації права на рідномовну освіту певною етнічною групою на території її проживання; стабільність

зв'язку, що його має меншина з батьківщиною та ефективність діалогу основної і похідної культури; явище неспорідненості мови більшості з мовами нацменшин, що перешкоджає розвитку природного білінгвізму та ускладнює суб'єктивні та об'єктивні (переклад, підручники) можливості організації освіти; особливості процесів розвитку мови нацменшини щодо її основного стандарту; готовності/неготовності частини німецькомовного населення до культурного діалогу; комплекс євроінтеграційних чинників.

З'ясовано, що на початок досліджуваного періоду у Австрії переважало німецькомовне населення – 98,08 %, хорватів – 0,49%, угорців – 0,16% (Бургенланд), словенів – 0,34% (Каринтія), чехів – 0,7% (Відень), а також 0,23% жителів з ін. мовами. Станом на 2001 р. німці складали 95,48%; хорвати – 0,51%; угорці – 0,35%; словени – 0,25%; чехи – 0,15%; турки – 0,82%; інші – 1,7%. На 2010 р. іммігранти становили 10,7%.

Узагальнено як передумову той факт, що до 1945 р. в Австрії монокультуризаційна модель білінгвальної освіти діяла щодо усіх нацменшин, незалежно від масштабів і досвіду розбудови ними національного шкільництва.

2. Встановлено, що білінгвальна освіта впродовж досліджуваного періоду пройшла три етапи у своєму розвитку. Критеріями для їх визначення були: зміни зовнішніх соціокультурних чинників, обумовлені ними суттєві особливості у розвитку освіти; зміни її пріоритетної моделі, закони та нормативні акти про право на освіту рідною мовою. Перший етап – відродження рідномовної школи для нацменшин та створення на її основі білінгвальної освіти – 1945-1955 рр., характеризується: нерівномірністю її розвитку у різних федеральних землях, що було обумовлено впливом Англії, Франції, СРСР, США, під протекторатом яких знаходилася Австрія; частковою втратою пріоритету монокультуризаційної, певним розвитком ідентифікаційної та інтеграційної та виникненням полікультурної моделі освіти. Доведено, що на розвиток двомовної освіти впливала низка зовнішніх щодо системи освіти чинників: світові тенденції до боротьби націй та колоній за незалежність та посилення тиску нацменшини (у Австрії – словенів) на уряди; неоднорідність політики щодо прав нацменшин;

повоєнні ідеологічні, соціокультурні, етнічні зміни; виникнення нового європейського простору. До внутрішніх чинників відносимо практику державної школи Австрії, зорієнтованої на монокультуризаційну освіту; традицію обмеження дії ідентифікаційної моделі межами початкової школи, сільських регіонів і територій, де іншомовне населення складало більше, ніж 70%; перевагу у школах німецькомовних вчителів, нестача кадрів, які володіли мовами меншин.

За сприяння Англії у Каринтії, де проживали словени, у 1945 р. усі початкові школи стали двомовними, німецька і словенська рівноцінними у навчанні. Тимчасова відмова від монокультуризаційної моделі не мала загальнодержавного характеру, підтримки німецькомовного населення та вчителів. Школи не були забезпечені кадрами та ресурсами. Нацменшина хорватів у Бургенланді станом на 1950 р. мала 42 німецько-хорватські школи у місцевостях, де проживало понад 30% хорватів та хорватська як предмет викладалася у школах, де вони склали до 30%. Угорці Бургенланду з 1945 по 1955 рік мали змогу вивчати рідну мову лише у деяких школах як предмет.

Елементи полікультурної моделі білінгвальної освіти пов'язані із заснуванням Французького ліцею (1946) та Американської міжнародної школи (1950). Потенційною основою для її розвитку стали елітні класичні гімназії, де іноземна мова вивчалася як предмет поряд із класичними мовами.

3. Другий етап – стагнації та обмеження регіонального розвитку білінгвальної освіти (1955 – кінець 80-х рр.): повернення політики монокультурності; фіксування інтеграційної моделі, збереження ідентифікаційної лише словенцями у Каринтії; поступовий розвиток полікультурної моделі на базі гімназій та європейської школи; виникнення сегрегаційних шкіл для дітей іммігрантів. Встановлено зовнішні чинники: відновлення централізованої політики щодо двомовності; визнання нацменшин (словенів і хорватів (1955) та угорців (1962)), території їх проживання та обов'язків держави надавати їм освіту рідною мовою (1976); протиріччя між більшістю та нацменшинами; різні релігійні традиції; збільшення іммігрантів; європейські тенденції та досвід

з розвитку полікультурного середовища та освіти; виникнення наукової школи білінгвальної освіти; розширення контактів нацменшин Австрії із їх батьківщинами. До внутрішніх – відносимо діяльність шкіл на підставі законів № 242/1962, № 472/1986 та Закону про навчання нацменшин у Каринтії (№ 101/1959).

Законом 1959 р. було скасовано обов'язкове двомовне навчання у Каринтії і майже 60% дітей словенів втратили можливість навчатися рідною мовою у початковій школі. Словенську як предмет у середній школі в кінці 60-х вивчали 17% учнів, а у кінці 70-х – 9%. У 1957 р. у Клагенфурті була заснована Федеральна словенська гімназія, діяльність якої уже в 70-80-х рр. частково вплинула на міжкультурний діалог у регіоні та забезпечила потреби двомовних початкових шкіл. Тенденції монокультуризації діяли і щодо хорватів та угорців у Бургенланді. У 1985 р. німецько-хорватська початкова освіта була лише в окрузі Оберпуллендорф. З початку 80-х р. хорватську мову як факультатив пропонують у середній школі. Угорська як мова викладання зникла у школах Оберпуллендорфа та Оберварта (1955), Паульгофа (1960) та Міттelpуллендорфа (1963). Навчальних планів для діючих двомовних шкіл не було, з середини 50-х років вони ідентичні планам одномовної, у перших трьох класах запропоновано користуватися обома мовами рівноцінно, а з четвертого збільшувати частку німецької як мови навчання – функції рідної розглядалися як допоміжні.

Виявлено, що освіта для дітей-іммігрантів з Югославії, Туреччини пропонується за сегрегаційною моделлю – рідномовна, орієнтована на реімміграцію із залученням іноземних вчителів-носіїв мови.

Полікультурну модель забезпечують гімназії і школи з викладанням циклу класичних та «живих» мов. Відповідно до Закону (1962) викладання іноземної розпочиналося у неповній середній школі та у гімназії, «живу іноземну мову», здебільшого, англійську вивчали у обсязі 5-4-3-3, пізніше 4-4-3-3 год. на тиждень. Продовжує розвиватися європейська полікультурна школа з вивченням предметів іноземними мовами. Окрім столиці вони відкриваються і у інших землях. Розвиток полікультурної моделі

забезпечив Закон (1986), за яким школа отримала право на вибір поглибленого вивчення іноземної мови та використання її для викладання інших предметів. Щодо нацменшин, то Закон визначив у 1-4 кл. початкової школи по 6 год. на вивчення німецької і 3 год. – на рідну мову.

4. Третій етап – інтенсивного поліваріантного та полісуб'єктного розвитку білінгвальної освіти (90-і рр. XX ст. – 2010 р.) визначається пріоритетом полікультурної моделі освіти при збереженні ідентифікаційної та інтеграційної, наявністю повного циклу двомовної шкільної освіти. Зовнішні чинники – прийняття загальноєвропейських стандартів організації освіти для дітей меншин; міграційні процеси; розширення полікультурного діалогу у суспільстві; внутрішні – діяльність шкіл на підставі законодавства – Федеральні закони (1990, 1993), та Накази про зміни навчальних планів (1992, 2000, 2010).

Освіта для дітей словенів у Каринтії розвивається за трьома варіантами: повний цикл від 1 до 12 класу з можливістю здобути двомовну професійну та вищу (фахову, бакалаврат) освіту; у школах, де є білінгвальні класи, на всіх рівнях середньої освіти; вивчення рідної мови як предмета на усіх рівнях. Діють: 60 німецько-словенських початкових школи, 1 неповна та 1 повна середня, 2 середні професійні. Білінгвальна освіта для хорватів у Бургенланді розвивається за названими варіантами, за винятком професійної освіти. Усього німецько-хорватських шкіл: 34 початкових, 7 неповних та 2 повних середніх.

Виявлено зміни в організації освіти для дітей-іммігрантів та дітей іммігрантів, що народилися в Австрії. Вони обумовлені прийняттям Австрією загальноєвропейських стандартів відповідної політики, усвідомленні державою необхідності інтеграції цих учнів у німецькомовне середовище. Створені стандарти освіти, відповідно до всіх рівнів початкової та середньої школи та професійної освіти; почато розробку відповідного навчально-методичного забезпечення та практику залучення іноземних вчителів-носіїв рідної мови. Вибір кількості годин рідної мови знаходиться виключно у компетенції школи, у межах класів або груп для вивчення рідної мови – у 2005/6 навчальному році

можливість вивчати рідну мову мали 26 019 учнів, 49% з них – у Відні. Вивчають албанську, арабську, боснійську/ хорватську/ сербську, болгарську, китайську, італійську, македонську, перську, польську, португальську, циганську, румунську, російську, словацьку, іспанську, чеську, турецьку та угорську мови. Вивчення може бути організоване за рівнями: у початковій, неповній середній школі як навчальний обов’язковий чи факультативний предмет, або предмет за вибором (2-6 год.), у політехнічній школі (1 рік) в обсязі від 3 год. факультативно або за вибором. У повній середній школі (старшій), а також у професійній навчальний план не передбачає вивчення мови дітей іммігрантів, проте школа може пропонувати учням відповідні курси. Навчання рідної мови може відбуватися паралельно із вивченням німецької, інтегративно, у команді з австрійських учителів та учителів-носіїв мови, або як додаткові заняття. Там, де можуть навчатися діти із різними рідними мовами (іноді до десяти та більше), організовують багатомовне навчання.

Навчальні заклади, що діють за полікультурною моделлю, об’єднуються у єдину структуру від дитячого садка до середньої школи і професійної освіти. Середні повні школи створюють профільні класи для поглибленого вивчення іноземних мов і мають автономію у виборі профільних предметів. Розвиток відбувається у руслі тенденцій Євросоюзу, школи фінансуються його структурами, підлягають зовнішньому моніторингу, забезпечуються вчителями-носіями мови з інших країн Європи, програмами обміну, дидактичними ресурсами; учнів готують до складання іспитів на отримання сертифікатів міжнародного зразка. Проаналізовано діяльність шкіл за проектами: «Іноземна (англійська) як робоча мова», «Віденська білінгвальна школа», «Глобальна освіта у початковій школі», «Двомовна програма», Кугі-класи, Європейські школи та інші, що мають більш частковий характер, враховують специфіку окремих земель і діють у межах одного або кількох закладів освіти.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
У ПОРІВНЯННІ З АВСТРІЄЮ

3.1. Порівняльний аналіз напрямів розвитку білінгвальної освіти в Україні й Австрії кінця XX – початку XXI століття

Оцінка сучасного стану та перспектив розвитку білінгвальної освіти в Україні проведена на основі: аналізу нормативно-правових джерел, що забезпечують функціонування тих загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в умовах білінгвальної освіти; порівняльного аналізу статистичних даних Держкомстату України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України; інтерпретації результатів опитування педагогічних працівників та якісного дослідження.

Відповідно до методології порівняльного аналізу виокремлено тотожні ознаки білінгвальної освіти України та Австрії, які можна порівнювати на основі кількісного та якісного зіставлення їх характеристик і до яких відносимо констатування сучасного стану їх розвитку (відповідно до описового напрямку компаративних досліджень), напрями та пріоритетні моделі білінгвальної освіти (процесуальний напрям педагогічної компаративістики) (Додаток Л.).

Використані методи дозволили проаналізувати характерні особливості соціокультурного та педагогічного середовища функціонування білінгвальної освіти в Україні і виявити, що у зіставленні з Австрією можна виокремити лише два основні напрями її розвитку на рівні загальноосвітньої школи з державною та приватною формою власності:

- Двомовна освіта для дітей національних меншин, що проживають на території України (школи I-III ступеня для національних меншин, що забезпечують право на освіту рідною мовою з паралельним вивченням окремих предметів державною мовою і функціонують за ідентифікаційною моделлю білінгвальної освіти).

- Двомовна освіта, орієнтована на вивчення найбільш поширених європейських мов (школи з поглибленим вивченням іноземної мови I-III ступеня, де полікультурна модель білінгвальної освіти функціонує у школі III ступеня, проте у частині навчальних закладів вона може діяти на другому ступені загальноосвітньої школи за рахунок вибіркового компоненту змісту освіти).

Як і у Австрії, в Україні приватна білінгвальна освіта розвивається за цими ж напрямками, причому, щодо другого напрямку,

то встановлено, що це, як правило, елітарні школи у великих містах. Щодо першого, то, за даними Держкомстату на початок 2010/11 н. р., у приватних закладах України російською мовою навчаються 9 762 учні та угорською – 300 учнів [80, с. 59].

Встановлено, що, на відміну від аналізованого у розділі 2 досвіду Австрії, білінгвальна освіта в Україні має можливості для розвитку на рівні вищих та професійно-технічних навчальних закладів державної форми власності. Її функціонування забезпечено нормативними документами (ст.5 «Закону про вищу освіту України» [83]). Загалом мовами національних меншин в Україні на сучасному етапі у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації навчався 31 521 студент, в основному мовою найбільш чисельної національної меншини – російською – 31 357 студентів, 82 студенти навчаються угорською мовою та 82 – румунською [152, с. 108], а у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації – російською мовою навчаються 182 968 студентів, що становить 9,3% від загальної кількості студентів, угорською мовою – 640 студентів та 28 студентів – іншими мовами [152, с. 107].

Мовами національних меншин (кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською та угорською мовами) у дошкільних навчальних закладах виховується 172 544 дитини.

Законодавчо обумовлено (дані станом на 2010 р.), що особи, які мають бажання вивчати мову національної меншини і проживають у місцевості, де нею користуються, можуть вивчати її у:

- навчальних закладах: російську (у навчальних закладах усіх регіонів України); польську (Вінницька, Волинська, Донецька, Житомирська, Івано-Франківська, Київська, Кіровоградська, Луганська, Львівська, Одеська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернігівська, Чернівецька області та м. Київ); румунську (Закарпатська та Чернівецька області); болгарську (АР Крим, Запорізька, Київська, Кіровоградська, Миколаївська, Одеська області, м. Київ); словацьку та угорську (Закарпатська область); гагаузьку та молдовську (Одеська область); новогрецьку (АР Крим, Донецька, Одеська, Херсонська області та м. Київ, м. Севастополь); іврит (АР Крим, Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Одеська, Харківська, Чернівецька області, м. Київ); їдиш (Київська область);

кримськотатарську (АР Крим, Херсонська область та м. Севастополь) [89];

- у культурно-освітніх центрах, яких налічується 366, в тому числі і суботні та недільні школи, де бажаючі (незалежно від віку) можуть вивчати мову, літературу, історію національної меншини, знайомитися з національною культурою та традиціями. З них у 105 можна вивчати польську мову, у 85 – іврит, у 38 – німецьку, 26 – новогорецьку та ін. [81].

Виявлено спільну характеристику досліджуваного явища в Україні і Австрії – наявність правової бази з питань розвитку мов національних меншин. Підстави стверджувати, що в Україні створено умови для навчання дітей нацменшин рідної мови у державній загальноосвітній школі надає: стаття 7 «Закону України про освіту» [81]; стаття 7 «Закону України про загальну середню освіту» [84]; стаття 5 «Закону України про вищу освіту» [83].

Аналіз нормативних джерел – Типових навчальних планів для загальноосвітніх шкіл України [164], [165], [168], [173] дозволив встановити, що ставлення держави до освітніх потреб дітей національних меншин можна класифікувати як таке, що забезпечує гарантоване Конституцією України та міжнародними актами право на освіту рідною мовою, створює потенційні можливості для розвитку полікультурного середовища. Це підтверджується тим, що:

- Типові навчальні плани для шкіл з навчанням російською та мовами інших національних меншин приймалися одночасно з Типовими навчальними планами для шкіл з навчанням українською мовою;

- для урахування специфіки регіонів з різними етнічними, історичними та соціокультурними особливостями, з 2005 року Міністерством освіти та науки України паралельно розробляються та затверджуються Типові навчальні плани для шкіл з українською мовою навчання, шкіл з українською мовою навчання, де мова національної меншини вивчається як предмет та шкіл з російською мовою навчання та вивченням мови іншої національної меншини.

- врахування у нормативних документах школи того факту, що за своїм складом населення України є багатонаціональним, на

території країни проживають представники понад 130 національностей, і, відповідно, створення можливості вивчення рідної мови для найчисельніших із них, кількість яких в Україні складає від 0,9 до 0,1% загальної чисельності населення;

- відображенням у нормативних джерелах того, що в Україні проживає найбільш чисельна національна меншина – російська – 17,3% (8 334,1 тис. осіб – дані відповідно до останнього перепису населення 2001). Усі нормативні документи мають усталене формулювання – для шкіл з російською чи мовами інших національних меншин [172].

Зіставлення етнічного складу населення Австрії та України дозволило встановити, що кількість національних меншин в Україні є більш значимою, зокрема, найбільш чисельна російськомовна група; у Австрії чисельність іммігрантів є значно вищою, ніж в Україні. Оцінити зміни співвідношення кількості населення України за національною ознакою дозволяють діаграми за даними Всесоюзного перепису 1989 р. та Всеукраїнського перепису 2001 р., за якими відповідно було українців – 72,7% та 77,8%, росіян – 22,1 та 17,3%, білорусів – 0,9% і 0,6%, євреї – 0,9% та 0,2%, болгари – 0,5 і 0,4 %, молдавани – 0,6 та 0,5%, угорці – 0,4% та 0,3%, поляки – 0,4% та 0,3%, румуни – 0,3 та 0,3%, а інші національності – 1,2% та 2,3% (з них 0,5% - кримські татари, яких у даних перепису 1989 р. було 0,0%). Тобто, відсоток представників інших національностей зростає, тому Україна у основному зберігає масштаби і спектр соціокультурного простору, що формує соціальне замовлення середовища на білінгвальну освіту (Додаток М.1.).

Простежено динаміку розвитку білінгвальної освіти для дітей національних меншин, яка у порівнянні з сучасною Австрією, не підтримується політикою культурної різноманітності, і не може бути охарактеризована як стабільно зростаюча. На відміну від Австрії чисельність шкіл, як і представників нацменшин в Україні є істотно вищою. За результатами аналізу статистичних даних Держкомстату України (Додаток М.2.) щодо кількості загальноосвітніх закладів, у яких навчання відбувається двомовно – українською та мовою нацменшин, можна виділити такі основні тенденції:

1) зменшення кількості двомовних українсько-російських шкіл (Рис.11):

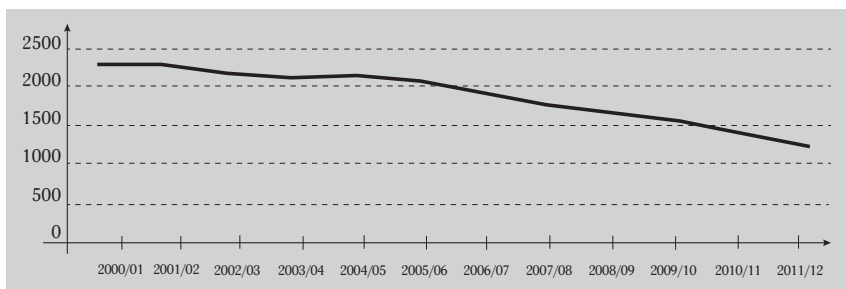


Рис. 11

Джерело: Дані держкомстату України (Додаток М.2.)

2) стабільного зростання двомовних шкіл (українсько-молдовських, угорських, румунських) та тримовних (українсько-російсько-кримськотатарська) (рис. 12)

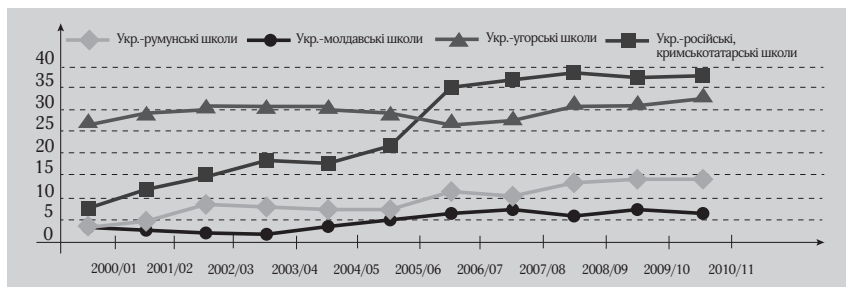


Рис. 12

Джерело: Дані держкомстату України (Додаток М.2.)

3) Зменшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів:
а) із українсько-польською мовою навчання (на 2000/01 н.р. – 5, 2010/11 н.р. – 1), українсько-словацькою – відповідно 2 та 1; російсько-кримськотатарська (30 та 23); російсько-молдовська (5 і 3).

4) нестабільність спостерігається щодо кількості тримовних шкіл: з українською, російською та румунською, угорською,

болгарською молдовською мовами навчання та двомовних російсько-румунських, українсько-болгарських шкіл. (Додаток М.2.).

Акцентуємо увагу на тому, що наведені статистичні дані не відображають остаточної картини із розвитком білінгвальної освіти в Україні, оскільки значна частина цих шкіл, а особливо, українсько-російських складається з окремих російських та українських класів, фактично у білінгвальному режимі у них навчаються лише учні національної меншини.

Таким чином, статистичні дані Держкомстату будуються не за критерієм двомовності навчання усіх учнів у школі, а за критерієм наявності у школі класів, де навчання відбувається у білінгвальному режимі.

Інформацію щодо кількості учнів, які здобувають білінгвальну освіту, наведено у статистичних даних (Додаток М.3.). Таким чином, станом на 2000/01 н.р. українською мовою здобували середню освіту 4 583 173 учні, у 2010/11 н.р. – 3 421 606 учнів; відповідно російською – 1 931 588 (29,4% від загальної кількості учнів) учнів та 696 039 (16,7%), румунською – 27 926 (0,42%) та 18 866 (0,45%), угорською – 21 203 (0,32%) та 15 426 (0,37%), кримськотатарською – 4 958 (0,08%) та 5 399 (0,13%), польською – 1 206 (0,02%) та 1 357 (0,03%), словацькою – 102 та 110 учнів, болгарською – 134 та 65, молдавською – 7 210 (0,11%) та відповідно 3 877 (0,09%).

Аналіз типових навчальних планів для шкіл національних меншин в Україні показав, що вони, на відміну від Австрії, відповідають ідентифікаційній моделі білінгвальної освіти. Як видно із діаграм (Рис. 13), співвідношення рідномовного та державного мовного компонента освіти непропорційне у інваріантному компоненті і цей підхід зберігається на усіх рівнях школи.

Щодо першого ступеня школи, то вона на сьогодні функціонує за Типовим навчальним планом для початкової школи, затвердженим Наказом МОН № 682 від 29.11.2005 року «Про Типові навчальні плани початкової школи» [175], за яким у зв'язку із введенням обов'язкового вивчення іноземної мови, починаючи із 2-го класу, було збільшено варіативну складову змісту освіти у 2-2,5 рази, що вплинуло і на мовний компонент (українська мова – у середньому 2-3 год. на тиждень.).

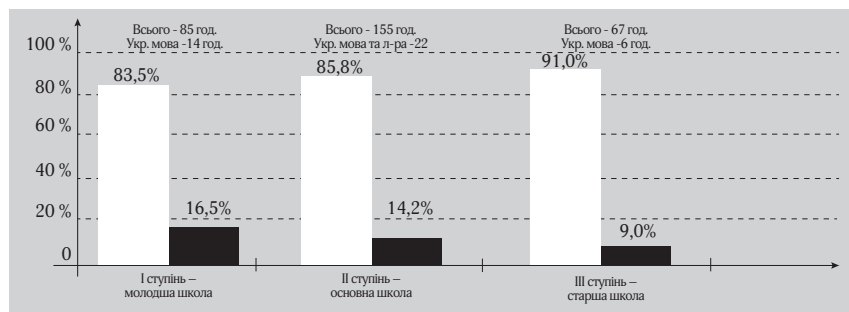


Рис. 13

Джерело: Систематизовано авторами

Виявлено, що на другому ступені школи на українську мову та літературу відведено у 5-6 класах – 5 годин на тиждень, а у 7-9 класах по 4 години (за Типовими навчальними планами, затвердженими Наказом МОН № 66 від 05.02.09 «Про внесення змін до наказу МОН України від 23.02.2004 р. № 132 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи» [164, с. 13]. Щодо третього ступеня, то у X-XI класах на українську мову відведено по 1 год. на тиждень, а на українську літературу – по 2 год. (Типовий навчальний план, затверджений Наказом МОН № 834 від 27.08.2010 [169]).

Виявлено, що в Україні, як і в Австрії, держава ініціює відхід від ідентифікаційної моделі і прагне до паритету мов на другому і третьому ступенях освіти. Так, у 2008 р. Міносвіти уточнило співвідношення державного та рідномовного компонента. Вперше виокремлено години для двомовного вивчення предметів, для основної школи збільшено кількість навчального часу на вивчення державної мови на 6,7% (20,9% – україномовне, 3% виділено на двомовне, а 76,1% займає рідномовне навчання). У старшій школі україномовний компонент збільшено на 11,5% (стало 20,5%, двомовний – 12,1%, рідномовний – 67,4%). Розроблено Методичні рекомендації Міносвіти щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні предметів у школах з мовами нацменшин (2009).

Встановлено, що з 2008 р. Міністерством освіти України (Наказ № 461 від 26.05.08 [168]) оптимізує співвідношення державного

та рідномовного компонента для основної (збільшено на користь мови на 6,7%) та старшої школи (зростання на 11,5%) (Рис. 14). Кількісно, щодо молодшої школи співвідношення не змінилося, незначна зміна відсотків пояснюється введенням до основного компонента іноземної мови, вперше унормовано – виокремлено години для двомовного вивчення предметів у основній та старшій школі відповідно 3% та 12,1% від загальної кількості навчального часу.

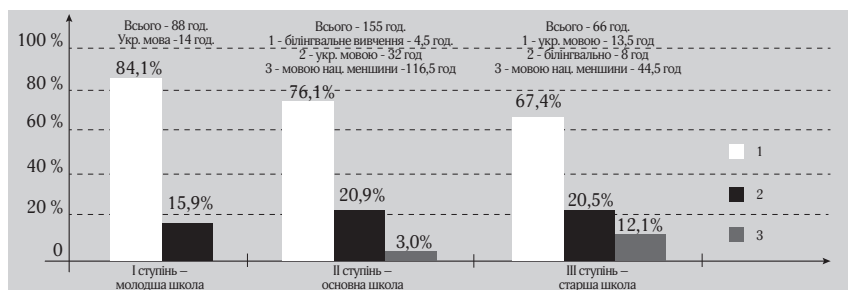


Рис. 14

Джерело: Систематизовано авторами

Проведений аналіз нормативних документів Міністерства освіти та науки України засвідчує, що у цілому впродовж останніх років держава урегульовує діяльність шкіл для національних меншин з метою:

- зменшити існуючий інформаційно-процесуальний дисбаланс державної і національної мов;
- переорієнтувати розвиток білінгвальної освіти для дітей нацменшин у напрямі поєднання завдань ідентифікаційної моделі, що спрямована на пріоритети монокультурного середовища, із завданнями інтеграційної моделі, яка більш повно забезпечує можливості виникнення середовища культурного діалогу, взаємодії і формування полікультурних цінностей.

Визначено документи, що забезпечують реалізацію цієї мети.

1. Наказ МОН України від 25.05.2008 р. № 461 [168], яким було затверджено Галузеву програму поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 р. Відповідно до нього було розпочато:

- поетапний перехід на вивчення українською мовою таких предметів як історія України, географія України, трудове навчання, фізична культура, захист Вітчизни тощо. До прикладу історію України (5 кл.) запропоновано вивчати у двомовному режимі, а починаючи з 6 класу – українською мовою 1 години на тиждень, а у 10 класі – 2 години;

- запровадження елементів двомовного навчання з циклу загальноосвітніх дисциплін за рахунок поєднання можливостей інваріантного компонента мовою національної меншини та варіативного – державною мовою. Так, починаючи з 7 класу вивчення математики (1 год. на тиждень) пропонується проводити двомовно (мовою національної меншини за рахунок інваріантної частини та українською мовою за рахунок варіативної частини навчальних планів).

2. Наказ МОН «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році» № 1171 від 25.12.07 р. [171], де вказується про необхідність забезпечення під час тестування випускників навчальних закладів з мовами навчання національних меншин термінологічним словником.

3. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин № 1/9-581 від 28.08.2009 р. [173].

Констатуємо, що ці документи частково повертають пріоритет ідентифікаційної моделі: Наказ МОН «Про внесення змін до нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України щодо зовнішнього незалежного оцінювання в 2010 році» № 238 від 25.03.2010р. [166] про необхідність здійснення перекладу тестових завдань кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською та угорською мовами, оскільки особи, які закінчили школу з навчанням мовою національної меншини мають право обирати мову складання тестів та наказ МОН «Про внесення змін до наказів МОН від 09.07.2009 № 642 та від 21.12.2009 № 1150» № 259 від 29.03.2010р. [163], де вказано про заміну підсумкового контролю з української мови

(за професійним спрямуванням) у вищих навчальних закладах I-II та III-IV рівнів акредитації «державний екзамєн» на «екзамєн».

Як в Австрії, так і в Україні спостерігається тенденція до закріплення права на складання випускних іспитів мовою на вибір учня. У 2010 році випускники цих шкіл складали тести зовнішнього незалежного оцінювання рідною мовою (російською, угорською, молдовською, румунською, польською) [153, с 14].

Шляхом аналізу результатів якісного дослідження встановлено, що не у всіх школах з навчанням мовами нацменшин відбувалося виконання вимог «Галузевої програми», немає навчально-методичного забезпечення та фахівців. (Додаток П.).

Виявлено, що варіативний компонент («додатковий час») використовується у школах з мовами навчання національних меншин переважно на: вивчення дисциплін країнознавчого циклу (історія, географія історичної батьківщини нацменшини (Додаток П.1.); на додаткові години з іноземної мови (часто з другої); дисципліну чи напрям, з якого спеціалізується школа, що підтверджує орієнтацію цих шкіл на розвиток саме за ідентифікаційною моделлю білінгвальної освіти.

Простежується тенденція подальшого нормативного забезпечення діяльності шкіл, впродовж останніх років Міністерство освіти розробляє та затверджує типові навчальні програми для шкіл національних меншин за трьома напрямками [158]:

- програми з української мови та літератури для шкіл з мовами навчання національних меншин;
- програми з рідної (румунської, угорської, кримськотатарської, польської, словацької, болгарської, молдовської, гагаузької, ромської та івриту) мови та інтегрованого курсу рідної (румунської, угорської, кримськотатарської, польської, словацької, молдовської) та світової літератури;
- для інших дисциплін рекомендовано типові програми для загальноосвітніх шкіл. Учителями окремих шкіл розробляються авторські програми вивчення окремих дисциплін, які затверджені Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України і використовуються у навчальному процесі. (Наприклад, авторські програми з історії та географії Польщі використовуються у Львівській ЗОШ № 10 з польською мовою навчання).

Аналіз названих документів за критерієм викладання української мови для шкіл національних меншин виявив:

- недостатнє урахування у їх змісті спорідненості та неспорідненості мовних систем, так, для шкіл з польською мовою навчання (5-11 класи) та кримськотатарською мовою навчання (1-11 класи) рекомендовано програми для шкіл з російською мовою навчання, хоч всі ці мови знаходяться щодо української на різних рівнях спорідненості (неспорідненості);
- що для шкіл з російською, молдовською, румунською та угорською мовами навчання програми були розроблені спеціально для молодшої, стандартного та академічного рівня основної та старшої школи, що більш повно дозволяє враховувати специфіку протікання явищ мовної взаємодії.

Розроблено єдиний стандарт змісту освіти з української літератури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин та, відповідно, єдина типова навчальна програма, що з огляду на вимоги системи ЗНО може трактуватися як доцільне.

Цілісний характер і наступність або відсутність наступності у розробці навчальних програм з мов національної меншини і, відповідно її вивчення у загальноосвітній школі України представлено у Додатку Н.

Як видно із даних таблиці, тотожно Австрії, ефективність викладання мов національних меншин у загальноосвітній школі України не є рівноцінною. Розглядаємо це як наслідок активності самої національної меншини у сфері лобювання своїх освітніх пріоритетів, тривалості функціонування школи, чисельності дітей цієї меншини. Аналіз навчальних програм для шкіл де вивчають або вчать мовами національної меншини показує, що наявні лише програми з вивчення мови та літератури, для решти предметів програми не розроблені, використовуються типові програми загальноосвітньої школи.

Важливо, що окрім програмного забезпечення на рівні Міністерства освіти було розроблено «Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин», якими вперше у нормативних документах

визначено основні завдання роботи у класі із двомовним навчанням, подано рекомендації щодо методичних особливостей навчальної діяльності, види мовленнєвої діяльності та детально щодо змістових аспектів двомовного навчання. Важливим вважаємо також те, що визнано необхідність спеціальної підготовки вчителів мови та вчителів-предметників до роботи в умовах двомовного навчання і сформулювало відповідні завдання у цьому напрямі для обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, запропоновано як варіант методичної допомоги «через виїзні семінари, інструктивно-методичні наради, майстер-класи, конференції, педагогічні читання тощо» [173, с. 19].

Виявлено, що, як і в Австрії, до організації білінгвальної освіти в Україні долучаються держави, де проживає корінне населення національної меншини України та громадські об'єднання різного характеру та спрямованості діяльності.

Розцінюємо як намір координації розвитку білінгвальної освіти для нацменшин створення у 2009 році Громадської ради керівників освітніх програм всеукраїнських громадських об'єднань національних меншин України (Наказ МОН від 14.09.09 № 860 [167]). У якості основних завдань визначено співпраця з Міністерством освіти з метою сприяння задоволенню їх освітніх потреб.

За результатами якісного дослідження виокремлюємо головні, на думку опитаних респондентів проблеми, що спостерігаються у діяльності шкіл такого типу, зауваживши, що більшість із цих питань зустрічаються у публікаціях австрійських учителів та науковців, про що детальніше у розділі 2:

- відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіли б мовою національної меншини, українською мовою та предметом;
- відсутність достатньої кількості навчально-методичного забезпечення – навчальних програм, підручників, навчальних посібників та довідкової літератури.

Зіставляючи дані, отримані у ході якісного дослідження із даними теоретичного аналізу, проведеного нами у розділі 2, зазначимо, що ці проблеми є спільними для білінгвальної освіти національних меншин в Україні й Австрії.

На відміну від Австрії, в Україні білінгвальна освіта масштабніше представлена на рівні вищих навчальних закладів: у 48 з них вивчаються

мови національних меншин та готують учителів мови та літератури для цих шкіл; найбільша кількість вищих навчальних закладів готують учителів російської мови – 31; фахівців для шкіл з кримськотатарською мовою викладання готує Кримський інженерно-педагогічний університет; у Чернівецькому університеті можна здобути кваліфікацію учителя румунської, у Ужгородському університеті – вчителя угорської, у Кам'янець-Подільському національному університеті ім. Івана Огієнка готують фахівців польської мови та літератури тощо.

Як виявлено у процесі аналізу нормативних та статистичних джерел, другим напрямом розвитку білінгвальної освіти в Україні є двомовні школи та класи, орієнтовані на вивчення європейських мов які розвиваються за полікультурною моделлю білінгвальної освіти. У практиці української школи вони мали своїх попередників у формі класичної гімназії, а з середини ХХ ст. – школи з поглибленим вивченням іноземної мови, спеціалізовані школи.

Можливості для розвитку та функціонування білінгвальної освіти у цих школах тією чи іншою мірою існують ще від середини ХХ ст., коли у частині шкіл було введено викладання низки предметів іноземною мовою, на відміну від Австрії, де зберігалися класичні гімназії.

На сучасному етапі їх розвитку, як свідчить аналіз найновіших нормативно-правових документів (Наказ МОН № 626 від 07.07.2009 р.²), до них уперше було нормативно вжито термін «білінгвальні», уточнено, що вони функціонують як відповідь на запити та потреби учнів у структурі загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів відповідно до стратегічних документів Ради Європи як «класи, навчання у яких здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають з окремих предметів поперемінне використання двох мов – державної та іноземної» (Додаток П.). Зауважимо, що в обох країнах основою для розробки освітніх стандартів з іноземних мов стають міждержавні європейські стандарти.

¹ Примітка. З 2011 р. цей наказ втратив чинність, про що свідчить відповідна помітка на офіційному сайті Міністерства Освіти, однак, як показав подальший аналіз нормативних документів Міністерства, припинено дію лише тих його положень, що стосуються змін у типових навчальних планах загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню. Для білінгвальних 5-9 класів він чинний, про що йдеться у нормативному листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-325 від 29.04.11.

Відповідно до нових завдань було розроблено Типові навчальні плани для білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Визначено два блоки навчальних предметів – загальноосвітній та профільний. Цикл профільних предметів сформований на основі інваріантної та варіативної складових змісту освіти.

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України (№ 626 від 07.07.2009р. «Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов») на базі шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов можуть створюватися білінгвальні класи, де спектр дисциплін, які вивчаються у двомовному режимі значно більший – для вивчення у двомовному режимі пропонуються такі предмети як: історія та математика у 5 класі (по 0,5 годин на тиждень – всього 1 година); історія, математика та географія у 6 класі (за вибором навчального закладу – 1 година на тиждень); історія, математика, біологія, географія, фізика та хімія у 7-11 класах (за вибором навчального закладу – 2 години на тиждень у 7-9 класах та 3 години у 10-11 класах).

У Типових навчальних планах для білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови передбачено години на курси за вибором – ділова іноземна мова, країнознавство, художню культуру та мистецтвознавство іноземною мовою (1 година у 5 класі, по 1-1,5 годин у 6-7 класах, по 1-2 години у 8-9 класах та по 3 години у 10-11 класах).

Як свідчить порівняльний аналіз Типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України [179], [169], впродовж останніх років, елементи двомовного навчання існують у школах такого типу – іноземною мовою у старших класах (по 1 годині у 10 та 11 класах) викладається курс літератури країни, мова якої вивчається країнознавство та курси за вибором (ділова іноземна мова, технічний переклад тощо).

Виявлено, що в обох країнах схожі пріоритети щодо вивчення англійської мови. Згідно статистичних даних Міністерства освіти і науки, молоді та спорту (Додаток Р.1) на території України у 2008/09 навчальному році діяло 1397 загальноосвітніх

навчальних закладів з поглибленим вивченням іноземних мов, у 2010/11 навчальному році – 1303. Зменшення кількості навчальних закладів такого типу пов'язано із зменшенням кількості учнів в Україні загалом (у 2008/09 н.р. – 4466572, а на початок 2010/11 н.р. – 4163156). Абсолютних пріоритет англійської мови виявлено і щодо приватних шкіл, де нею навчаються 239 учнів.

Узагальнення кількісних показників та якісних досліджень засвідчує, що на сучасному етапі в Україні успішно працюють низка шкіл за Типовим навчальним планом для білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. На базі спеціалізованих шкіл та гімназій з поглибленим вивченням французької мови діють 11 двомовних українсько-французьких шкіл (Дніпропетровська СШ № 126, Донецька гімназія № 92 Кіровського р-ну, Київська СШ № 20, гімназія № 2 у Севастополі та ін.), де починаючи із 5 класу учні вивчають французькою мовою такі дисципліни як математика, біологія, хімія, географія, історія та інформатика.

У гімназії № 2 м. Одеси першою іноземною мовою, яка вивчається з 1-го класу як предмет є англійська. Починаючи з 4-го класу учні поглиблено вивчають німецьку мову. У старшій школі англійською мовою вивчається хімія, курси гідів-перекладачів, німецькою мовою вивчається «Німецька мова для подорожуючих та німецька в готелі». Планується факультативне вивчення математики німецькою або англійською мовами.

Розвитку білінгвальної освіти в Україні, як і в Австрії та більшості європейських країн, сприяє значною мірою співпраця із міжнародними організаціями, які надають школам методичну допомогу, організовують стажування педагогічних працівників у країнах, мови яких вивчаються, сприяють активізації міжнародних шкільних обмінів.

15 шкіл з поглибленим вивченням німецької мови є учасниками проекту «Школи: партнери майбутнього», ініціатором якого є Гете-Інститут в Україні. 11 українських шкіл, ліцеїв та гімназій співпрацюють із Посольством Франції в Україні, за сприяння якого в Україні на базі цих шкіл створено й успішно діють двомовні секції, діяльність яких відкриває перспективи пошуку нових підходів до викладання немовних дисциплін, тобто розвит-

ку білінгвальної освіти за полікультурною моделлю, можливості стажування учителів у Франції, а також участь у роботі різноманітних міжнародних науково-методичних семінарів та конференцій (семінар «Двомовні зустрічі у Празі» (листопад 2005 р.).

У багатьох школах з поглибленим вивченням англійської мови налагоджені контакти з Британською Радою та Корпусом Миру США. За даними Корпусу Миру, який працює в Україні з 2002 року понад 1500 осіб працювали у 360 навчальних закладах України. (Додаток Р.2.)

Аналіз нормативно-правової бази, зокрема Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09. 2017 та статистичних даних дозволяє стверджувати, що в Україні створено належні умови для розвитку полікультурної моделі білінгвальної освіти. Відповідно статті 7 Закону України «Про освіту» «Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова» і особам, які належать до національних меншин та до корінних народів України, «гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідної національної меншини поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою» [84].

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів опитування щодо стану і перспектив білінгвальної освіти в Україні

У попередньому параграфі доведено, що в Україні створені належні умови для функціонування та розвитку білінгвальної освіти за двома основними напрямками, а саме – освіта для дітей національних меншин (ідентифікаційна модель білінгвальної освіти), та освіта, орієнтована на вивчення основних європейських мов (полікультурна модель білінгвальної освіти).

Ці дані ми доповнили аналізом результатів проведеного нами опитування педагогічних працівників (Додаток С.), які працюють у загальноосвітніх школах України, з акцентуванням уваги на розумінні ними проблем і перспектив розвитку білінгвальної освіти в Україні.

Основні цілі та завдання опитування полягали у вияві:

1. Ставлення і судження респондентів щодо періоду початку білінгвальної освіти (на рівні початкової, основної чи повної середньої школи).

2. Суджень і розподілу позицій щодо трактування респондентами як оптимального співвідношення рідної та іноземної мов у змісті освіти.

3. Розподілу предметних пріоритетів у змісті білінгвальної освіти, тих дисциплін, які, на думку опитаних, доцільно вивчати у двомовному режимі.

4. Оцінки можливостей, які відкриває білінгвальна освіта для учнів.

5. Оцінки і бачення перспектив розвитку білінгвальної освіти у сучасній Україні.

У процесі емпіричного дослідження застосовано метод опитування, математичне опрацювання отриманих результатів дослідження за допомогою комп'ютерної програми Статистика-8 із застосуванням методів математичної статистики – Критерію Пірсона і факторного аналізу. Опитування проводилося за допомогою анкет (Додаток Т), які розроблялися відповідно до вимог педагогічного дослідження – валідності, надійності, об'єктивності та раціональності використання.

Аналіз результатів опитування проводився у такій послідовності: анкети були подані у формі перелікових таблиць, статистично згруповані та опрацьовані за допомогою математичної статистики. У процесі опрацювання одержаних даних ми використовували такі методи як статистичну вибірку та факторний аналіз [8], [189]. Для перевірки узгодженості розподілів ознак використовувався критерій Пірсона, статистика якого обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - n_i^*)^2}{n_i^*}$$

де k – кількість класів групування, i – номер класу групування, n_i – емпірична частота, що відповідає i -му класу, n_i^* – відповідна теоретична частота. Гіпотеза про відсутність відмінності емпіричних розподілів у цьому разі фактично означає, що вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тому як теоретичні

у критерії χ^2 беруть частоти, усереднені за сукупністю вибірок. Статистика χ^2 має розподіл Пірсона з $\nu = (p-1)(c-1)$ ступенями вільності, де p — кількість розрядів ознаки, c — кількість розподілів, що порівнюють Альтернативна гіпотеза (про відмінність розподілу досліджуваної ознаки від нормального) приймалась, якщо p -рівень відповідної статистики був меншим, ніж 0,05 [8].

У дослідженні було опитано педагогічних працівників різних вікових груп, які займають різні посади, викладають різні предмети, працюють у різних ступенях загальноосвітньої школи та мають різний педагогічний стаж. Вибірка опитаних складала 288 педагогічних працівників. Серед досліджуваних 80 особам (27,8%) доводилося вчитися у білінгвальній школі, а 58 особам (20,1%) працювати у такій школі. Розподіл респондентів за віком подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Вік	Кількість	%
20-29	28	9,7
30-39	70	24,3
40-49	106	36,8
>50	84	29,2

Розподіл опитаних за посадою подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Посада	Кількість	%
Учитель-предметник	190	66,0
Учитель, який викладає предмети іноземною мовою	8	2,8
Учитель іноземної мови	30	10,4
Заступник директора школи	16	29,2
Директор школи	44	5,6

Розподіл опитаних за стажом роботи подано в таблиці 5.

Таблиця 5

Стаж роботи	Кількість	%
до 3 років	24	8,3
4-10 років	24	8,3
11-20 років	98	34,1
понад 20 років	142	49,3

Розподіл опитаних за класами, в яких вони працюють, подано в таблиці 6.

Таблиця 6

Класи, у яких працює	Кількість	%
1-4 класи	54	18,8
5-9 класи	252	87,5
10-11 класи	184	63,9

Щодо вияву ставлень і суджень респондентів про період початку білінгвальної освіти (у початковій, основній чи повній середній школі), то відповідь на питання (статистично достовірно, критерій Пірсона $\chi^2 = 52,9$, $p < 0,001$) залежить від того, чи навчалась опитувана особа в білінгвальній школі. (Див. таблиця 7).

Відповідно відрізняються і відповіді тих респондентів, що працювали (працюють) у білінгвальній школі, тобто, як показує таблиця 8, вони переважно є прихильниками початку білінгвального навчання у молодшій школі. Якщо відповіді учителів, що не працювали у білінгвальній школі щодо початку білінгвального навчання у молодшій та основній школі розподілилися майже порівно, то майже усі опитані вчителі, які працюють у білінгвальній школі

висловилися на користь початку білінгвального навчання у молодшій школі. Статистична достовірність $\chi^2 = 39,6, p < 0,001$.

Таблиця 7

Початок білінгвального навчання	1-4 класи (кількість опитаних)	5-9 класи	10-11 класи	Ваш варіант
Ті, хто не навчався у білінгвальній школі	98	100	10	0
Ті, хто навчався у білінгвальній школі	72	6	0	2

Таблиця 8

Початок білінгвального навчання	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	Ваш варіант
Ті, хто не працював у білінгвальній школі	118	104	10	0
Ті, хто працював у білінгвальній школі	52	4	0	2

Щодо розподілу предметних пріоритетів у змісті білінгвальної освіти, тих дисциплін, які, на думку опитаних, доцільно вивчати у двомовному режимі, то відповіді респондентів відображено у таблиці 9.

Виявлено, що більшість опитаних вважає, що у білінгвальному режимі доцільно вивчати предмети гуманітарного циклу. Майже 91% вважають так щодо молодшої школи, 88% щодо основної та 78% щодо старшої школи. Вважаємо, що така стійкість даних свідчить, що опитувані акцентують увагу на культурознавчому потенціалі гуманітарних дисциплін. Як неоднозначні розцінюємо відповіді респондентів щодо предметів природничого та математичного циклів.

Думки опитуваних збігаються щодо доцільності початку такого вивчення у основній та продовження у старшій школі, однак розбіжність у відсоткових показниках досить значуща. Так,

у основній школі 36,11% опитаних обрали природничі дисципліни і лише 5,6% – математичні.

Таблиця 9

Цикл	1-4 класи		5-9 класи		10-11 класи	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Гуманітарний	262	90,97	254	88,19	224	77,78
Природничий	14	4,86	104	36,11	134	46,53
Математичний	4	1,39	16	5,56	34	11,81
Усі предмети	10	3,47	18	6,25	62	21,53

Відповідно у старшій школі тенденція зберігається – 46,53% та 11,81%. Можемо припустити, що цю розбіжність зумовлюють кілька причин: традиційна розбіжність між гуманітарним та математичним напрямом розвитку і спрямованості дитини; орієнтація на можливість застосування іноземної мови для майбутнього професійного росту дитини у досить широкий природничо-науковій сфері; як найбільш прозаїчна причина – наявність фахівців, що підтверджують дані якісного дослідження та існуюча традиція підготовки таких фахівців (наприклад, у Київському національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова).

Стосовно тривалості вивчення окремих дисциплін іноземною мовою, то майже половина опитаних вважає, що білінгвально доцільно вивчати декілька предметів впродовж семестру (це дозволить забезпечити формування не лише мовленнєвої, але і предметної компетенції учнів іноземною мовою). Але більшість тих, хто навчалися або працювали в білінгвальній школі віддають перевагу систематичному вивченню предметів над епізодичним ($\chi^2 = 27,9, p < 0,001$ та $\chi^2 = 34,7, p < 0,001$ відповідно) (таблиця 10).

Таблиця 10

Доцільно вивчати	Кількість	%	З них ті, що	
			навчалися	працювали
1-2 предмети епізодично	14	4,9	2	4
декілька предметів епізодично	72	25,0	8	4
1-2 предмети впродовж семестру	68	23,6	14	6
декілька предметів впродовж семестру	132	45,8	56	42
декілька предметів впродовж інше	2	0,7	0	1

Щодо суджень і розподілу позицій респондентів про оптимальне співвідношення рідної та іноземної мов у змісті освіти розглянемо зокрема відповіді на питання «Яке, на Вашу думку найбільш доцільним є співвідношення мов у білінгвальному навчанні у молодшій школі?» за критерієм відсутності чи наявності у людини досвіду білінгвального навчання (Дані наведено у додатку Т.1.). Так з тих опитаних, які навчалися у білінгвальній школі вважають, що у молодшій школі перевага повинна надаватися рідній мові більшість опитаних (50% переваги – 10 опитаних, 60% – 28, 70% – 14, 80% – 26). Важливо, що щодо основної школи, думка цих респондентів дещо інша (80% переваги рідної мови – 4 опитаних, 70% – 6, 60% – 10 і 50% – 42!, 40% – 12). Цікаво, що щодо старшої школи, позиції опитаних є ще більш кардинальними, вони дотримуються думки про необхідність більшої ваги іноземної мови у навчальному процесі (80% переваги рідної мови – всього 2 опитаних, 70% – 8, 60% – 6, 50% – 24, 40% – 4, 30% – 20, 20% – 16.)

Простежимо, як розцінюють вагомість української мови за рівнями білінгвальної освіти ті педагоги, що працювали (працюють) у білінгвальній школі. Щодо молодшої школи, перевага надається рідній мові (80% – 24 респонденти, 70% – 6, 60% – 14, 50% – 12). Щодо основної школи, то опитані надали перевагу паритетному співвідношенню рідної і іноземної мов (50% – 24 опитаних, 60% – 8, 70% – 8, 80% – 4). Щодо старшої школи, то позиція вчителів

збігається з позицією учнів, надаючи перевагу іноземній мові тобто 20% української мови – 6, 30% – 12, 30% – 4, 50% – 16, 60% – 6, 70% – 6, 80% – 8 (Рис. 15).

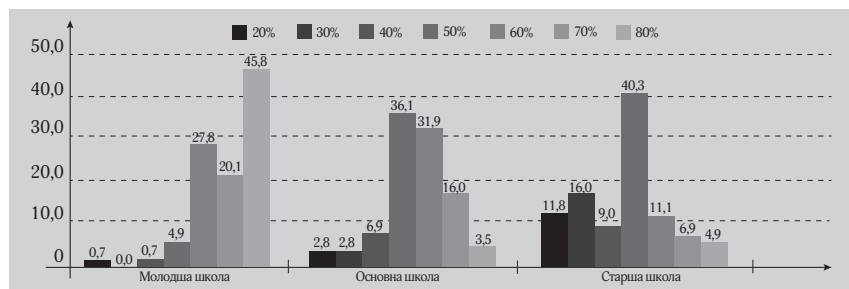


Рис. 15.

Розподіл відповідей на запитання про співвідношення рідної та іноземної мов у білінгвальному навчанні
Джерело: Систематизовано автором

Загальний розподіл відповідей на запитання про те, яке відсоткове співвідношення рідної та іноземної мов вважають оптимальним подано на рис. 15 (у відсотках).

Як бачимо із відсоткових показників над стовпчиками діаграми, лише 0,7 % опитаних вважають, що вага рідної мови у початковій школі повинна складати 20%, а іноземної – 80%. Ще 0,7% вважають, що співвідношення рідної і іноземної повинно бути як 40% до 60% і 4,9% вважають, що (50%/50%). Таким чином на підставі даних попередньої таблиці та діаграми стверджуємо, що опитувані розуміють необхідність переваги рідної мови на першому рівні шкільної освіти, як це і доведено шляхом аналізу теоретичних джерел у параграфі 1.3. Натомість, як демонструє діаграма, щодо основної та старшої школи найбільший відсотковий показник респондентів (відповідно, 36,1 і 40,3) вважають, що оптимальним є співвідношення рідної іноземної мови як 50% / 50%.

Щодо оцінки респондентами можливостей, які відкриває білінгвальна освіта для учнів, більшість опитаних вважає, що вона є перспективною з огляду на її якість (58,3%), продовження освіти,

ширші можливості майбутнього працевлаштування (31,9%) у т.ч. і за кордоном (36,1%).

Певна частина респондентів серед переваг білінгвальної освіти називала також можливість збереження рідної мови для дітей національних меншин (18,1%), які проживають в Україні, наголосивши на вагомості полікультурного діалогу в українському суспільстві.

Важливо, що лише незначна частина опитаних вважає, що двомовне навчання – це додаткове навантаження на учнів (11,1%) (Таблиця 11).

Таблиця 11

Навчання в білінгвальній школі – це	Кількість	%
Додаткове навантаження на учнів	32	11,1
Можливість отримати більш якісну освіту	168	58,3
Можливість здобувати освіту за кордоном	104	36,1
Кращі можливості працевлаштування	92	31,9
Можливість збереження рідної мови для дітей національних меншин	52	18,1

Щодо оцінки і бачення перспектив розвитку білінгвальної освіти у сучасній Україні, то переважна більшість опитаних вважає, що найперспективнішою є школа, яка орієнтується на вивчення європейських мов, та 18,8% опитаних висловилися щодо перспективності білінгвальної освіти як професійно орієнтованої. Цікаво, що дані опитування не виявили вагомих результатів щодо оцінки респондентами перспективності розвитку білінгвальної освіти для національних меншин (лише 13,9% опитаних вказують на цю необхідність). (таблиця 12).

Вивчено думку опитуваних щодо підручників і посібників (оскільки це педагогічні працівники). Більшість з них вважає, що для білінгвальних шкіл необхідно розробляти спеціальні підручники (Додаток Т.2.). Серед тих, що навчалися або працювали в білінгвальній школі, відсоток таких респондентів достовірно вищий ($\chi^2 = 29,2, p < 0,001$

та $\chi^2 = 11,1$, $p = 0,004$ відповідно). Відзначимо, що серед опитаних вчителів іноземної мови більшість висловилося за використання підручників країни, мова якої вивчається.

Таблиця 12

Розвитку білінгвальних шкіл сприяє орієнтація на:	Кількість	%
Вивчення європейських мов	224	77,8
Професійно орієнтоване навчання	54	18,8
Вивчення мов національних меншин	40	13,9

Вивчено думку опитуваних щодо підручників і посібників (оскільки це педагогічні працівники). Більшість з них вважає, що для білінгвальних шкіл необхідно розробляти спеціальні підручники (Додаток Т.2.). Серед тих, що навчалися або працювали в білінгвальній школі, відсоток таких респондентів достовірно вищий ($\chi^2 = 29,2$, $p < 0,001$ та $\chi^2 = 11,1$, $p = 0,004$ відповідно). Відзначимо, що серед опитаних вчителів іноземної мови більшість висловилося за використання підручників країни, мова якої вивчається.

Для виявлення латентних факторів, що зумовлюють більшу частину сукупної дисперсії даних, проводився мультифакторний аналіз даних (Додаток Т.3.).

Обчислення емпіричних значень статистик і їхніх p -рівнів та багатофакторний статистичний аналіз проводились за допомогою пакета прикладних програм Statistica 8.0. [199].

Як видно з таблиці (Додаток Т.3.) перший латентний фактор пояснює 12% сукупної дисперсії даних і характеризує переконаність респондентів, що у початковій і основній школі найдоцільніше в білінгвальному режимі вивчати предмети гуманітарного циклу. Цей же фактор свідчить про те, що навчання у білінгвальному режимі дає можливість учням отримати більш якісну освіту.

Другий фактор пояснює понад 10% сукупної дисперсії даних і показує що респонденти, які працювали у білінгвальній школі

вважають за доцільне в основній школі вивчати і предмети природничого циклу, а також збільшувати співвідношення мов у молодшій та основній школі на користь іноземної.

Третій фактор пояснює понад 8% сукупної дисперсії і відображає думку респондентів, що навчалися або працювали у білінгвальній школі про можливості кращого працевлаштування випускників таких шкіл. Ці ж респонденти вважають, що білінгвальні школи розвивались би краще, якщо б вони більше орієнтувались на вивчення європейських мов і менше на професійно орієнтоване навчання.

Четвертий фактор (близько 9% сукупної дисперсії даних) пов'язаний з віковими характеристиками досліджуваних. Він майже не стосується відмінностей у відповідях на запитання анкети, але пов'язаний з регіональними особливостями досліджуваних: контингент респондентів на заході України є молодшим ніж у центрі і на сході.

П'ятий фактор пояснює близько 8% сукупної дисперсії даних і характеризує ставлення респондентів до українсько-російського білінгвізму залежно від предмету, який викладає вчитель і від регіону, де він працює. Більшість опитаних у західних регіонах не вважають українсько-російські школи білінгвальними і стверджують, що такі школи повинні в основному розвиватися у прикордонних з Росією регіонах та в місцях проживання представників російської нацменшини.

Шостий фактор пояснює понад 9% сукупної дисперсії даних і характеризує думку більшості працівників основної школи про доцільність вивчення у старшій школі у білінгвальному режимі переважно предметів гуманітарного та природничого циклів і недоцільність вивчення усіх предметів. Їхнє ставлення до вивчення усіх предметів у основній та початковій школі дещо менш негативне. Вони вважають, що у основній та початковій школі крім предметів гуманітарного циклу можна вводити предмети природничого і математичного циклів.

Сьомий фактор (близько 7% сукупної дисперсії даних) показує ставлення респондентів до доцільності систематичного вивчення предметів двомовно. Респонденти, які вважають доцільним вивчення більш широкого переліку дисциплін у білінгвальному режимі, пропонують систематичне їх вивчення. Вони ж схильні більше використовувати підручники, видані у країні, мовою якої проводиться навчання.



Висновки до другого розділу

Відповідно до методології порівняльного аналізу виокремлено тотожні ознаки білінгвальної освіти України та Австрії, які можна порівнювати на основі кількісного та якісного зіставлення їх характеристик і до яких відносимо констатування сучасного стану їх розвитку, напрями та пріоритетні моделі білінгвальної освіти. На основі аналізу нормативно-правових документів загальноосвітніх шкіл України, де освіта відбувається білінгвально, порівняльного аналізу статистичних даних, інтерпретації результатів опитування педагогічних працівників зроблено такі висновки та рекомендації.

1. Відповідно до методології порівняльного аналізу виокремлено тотожні ознаки білінгвальної освіти України та Австрії, до яких відносимо сучасний стан їх розвитку, напрями та моделі білінгвальної освіти. Визначено характерні особливості соціокультурного та педагогічного середовища функціонування двомовної освіти в Україні і виокремлено два основні її напрями розвитку у школах I–III ст. – двомовна освіта: для дітей нацменшин, що проживають на території України (ідентифікаційна модель); орієнтована на вивчення європейських мов у школах з поглибленим вивченням іноземної мови (полікультурна модель – у школі III ст., рідше на II ст. за рахунок вибіркового компоненту, як виняток на I ст., або у дитсадку). Виявлено пріоритет споживачів на вивчення англійської мови, порівняно із іншими іноземними мовами.

На основі аналізу нормативного забезпечення діяльності шкіл виявлено, що в Україні, як і в Австрії, створено правові основи для навчання дітей нацменшин рідною мовою, з 1991 р. навчальні плани для шкіл нацменшин приймаються одночасно з планами для шкіл з навчанням державною мовою. Встановлено, що Міністерство розробляє типові навчальні програми для шкіл нацменшин за трьома позиціями: з української мови та літератури для шкіл з мовами навчання нацменшин (розроблені для усіх трьох ступенів російської, румунської, угорської, молдовської та польської школи першого ступеня, для усіх інших рекомендовано використовувати

програми російської); з рідної (румунської, угорської, кримськотатарської, польської, словацької, болгарської, молдовської, гагаузької, ромської та івриту) мови та інтегрованого курсу рідної (румунської, угорської, кримськотатарської, польської, словацької, молдовської) та світової літератури; для інших навчальних дисциплін рекомендовано типові програми загальноосвітньої школи. Шляхом якісного аналізу з'ясовано, що учителі окремих шкіл розробляють авторські програми з певних дисциплін. Для більшості нацменшин є програмне забезпечення викладання рідної та державної мов, окрім кримськотатарської (неспорідненої з українською).

2. З'ясовано, що в Україні, як і в Австрії, держава ініціює відхід від ідентифікаційної моделі і прагне до паритету мов у основній та старшій школі. У 2008 р. Міносвіти уточнило співвідношення державного та рідномовного компонента. Вперше виокремлено години для двомовного вивчення предметів, для основної школи збільшено кількість навчального часу на вивчення державної мови на 6,7% (20,9% – україномовне, 3% виділено на двомовне, а 76,1% займає рідномовне навчання). У старшій школі україномовний компонент збільшено на 11,5% (стало 20,5%, двомовний – 12,1%, рідномовний – 67,4%). Проаналізовано динаміку білінгвальної освіти для дітей нацменшин, яка у порівнянні з сучасною Австрією не підтримується політикою культурної різноманітності, і не може бути охарактеризована як стабільно зростаюча. На відміну від Австрії чисельність шкіл, як і представників нацменшин, в Україні є істотно вищою. Станом на 2000/01 н.р. державною мовою (не білінгвально) здобували середню освіту 69,67 %, у 2010/11 н.р. – 82,19 %; російською відповідно – 29,4% та 16,7%, румунською – 0,42% та 0,45%, угорською – 0,32% та 0,37%, кримськотатарською – 0,08% та 0,13%, польською – 0,02% та 0,03%, молдавською – 0,11% та 0,09%; словацькою – 102 та 110 учнів, болгарською – 134 та 65 учнів.

Відповідно до Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09. 2017 [84] та спеціальних законів (закони України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту») мовою освіти є державна мова, а навчання дітей національних

меншин та корінних народів відбувається в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини.

3. Щодо другого напрямку білінгвальної освіти, то встановлено, що вона, на відміну від Австрії, функціонує за полікультурною моделлю, ще з середини ХХ ст. зберігає традиції вивчення окремих предметів у двомовному режимі і теж орієнтована здебільшого на вивчення європейських мов. У 2009 р. щодо класів, які навчаються у такому режимі уперше нормативно було вжито термін «білінгвальні». Проаналізовано нормативне забезпечення, уточнено, що вони функціонують у структурі загальноосвітньої школи як заклади для лінгвістично обдарованих учнів відповідно до мовної політики держави та відповідних документів Ради Європи.

4. З метою підтвердження теоретичних висновків проведено опитування, дані якого отримані шляхом анкетування педагогічних працівників (всього 288), серед яких 27,8% вчилися у білінгвальній школі, а 20,1% працювали. Установлено судження опитаних про оптимальний період початку білінгвальної освіти. Ті, хто навчалися і працювали у білінгвальній школі надали перевагу початковій школі. Думки тих опитаних, що не навчалися і не працювали у такій школі розподілилися щодо початкової і основної школи майже порівну. Визначено предметні пріоритети у змісті білінгвальної освіти. Майже 91% опитаних вважає, що білінгвально у початковій школі доцільно вивчати предмети гуманітарного циклу, 88% у основній та 78% у старшій. Як неоднозначні розцінюємо відповіді щодо природничого та математичного циклів. Думка опитуваних збігається щодо початку такого вивчення у основній та продовження у старшій школі, однак розбіжність у показниках досить значима. Так, у основній школі 36,11% обрали природничі дисципліни і лише 5,6% – математичні. Відповідно у старшій школі – 46,53% та 11,81%. Стосовно тривалості вивчення окремих дисциплін іноземною мовою, то 132 опитаних вважає, що білінгвально доцільно вивчати декілька предметів впродовж семестру.

Щодо позицій опитаних про співвідношення рідної та іноземної мов, то з тих, які навчалися у білінгвальній школі (80), абсолютна більшість – 78 вважають необхідною перевагу рідної мови

у молодшій школі, у основній – 62; у старшій школі – 40. Аналогічно з педагогів, які працювали у білінгвальній школі (58) у молодшій школі надали перевагу рідній мові 56, у основній – 44, у старшій – 36.

Щодо оцінки можливостей, які відкриває білінгвальна освіта для учнів, більшість опитаних вважає, що вона є перспективною з огляду на її якість (58,3%), можливість продовження та ширші можливості майбутнього працевлаштування (32%) у т.ч. і за кордоном (36%). Частина опитаних серед переваг називала можливість збереження рідної мови для дітей національних меншин (18%) та 11% опитаних вважає, що це додаткове навантаження на учнів.

Виявлено, що переважна більшість опитаних (78%) вважає, що найперспективнішою є школа, що орієнтується на вивчення європейських мов, лише 13,9% вказують на перспективи розвитку школи для нацменшин.

ПІСЛЯМОВА



Теоретичний аналіз наукових джерел з проблем білінгвізму та білінгвальної освіти та практики білінгвальної освіти у Австрії дозволили досягнути мети дослідження, тобто з'ясувати теоретичні основи та узагальнити досвід функціонування білінгвальної освіти у Австрії (1945-2010) та обґрунтувати перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні з урахуванням позитивних ідей австрійського досвіду.

1. Аналіз теоретичних засад явища білінгвізму та білінгвальної освіти, дозволив з'ясувати особливості трактування білінгвізму у культурології, соціології, лінгвістиці, психолінгвістиці, психології. Узагальнено історико-культурологічні явища, які трактуються науковцями як причини виникнення двомовності: експансія, уніфікація, післяколоніальна ситуація, імміграція, інтеграційні процеси. Систематизовано типи відносин між культурами, що визначають особливості білінгвізму: відношення первинної – вторинної культур – обмежує простір для білінгвальної освіти; неприйняття культури культурою – унеможливує позитивне вирішення будь-якої двомовної ситуації; взаємодія та взаємозбагачення культур – забезпечує полікультурну освіту. У контексті соціології вчені акцентують на білінгвальних характеристиках суспільної структури та прогнозуванні її розвитку, білінгвальна освіта розглядається як обумовлена усіма його факторами; вивчаються відмінності між функціями, які виконують мови білінгва у суспільстві, двомовні сім'ї як найважливіші для становлення особистості та її мовної поведінки, основа для розвитку природного білінгвізму. Узагальнено результати лінгвістичних досліджень контактуючих мов на предмет співвідношення мовних структур, взаємовпливу і взаємопроникнення на усіх рівнях мовних систем, вияву і пояснення явищ інтерференції, конвергенції та дивергенції, взаємодії споріднених і неспоріднених мов, диглосії. Визначено, що проблема білінгвізму полягає у вивченні: психічних механізмів мовлення рідною та другою мовами, специфіки і переваг раннього і пізнього двомовного розвитку, впливів двомовності на загальний інтелектуальний розвиток, феномену іншомовного мислення, лінгвістичного типу інтелекту. Виявлено як позитивні так і негативні

наслідки ранньої білінгвальної освіти: її ефективність залежить від віку дитини, здібностей та середовища розвитку у цілому; школа створює умови для формування штучного білінгва, що викликає певні психологічні труднощі. Основною умовою для початку і подальшого позитивного впливу білінгвальної освіти на інтелект вважається досягнення достатньої початкової компетентності рідною мовою.

Доведено, що історично практика білінгвальної освіти розвивається за трьома напрямками: для дітей національних меншин країни; полікультурного діалогу (поглибленого вивчення іноземної мови); дітей іммігрантів. Узагальнено досвід, типологію та найпоширеніші класифікації білінгвальної освіти на основі яких виділено чотири моделі білінгвальної освіти – монокультуризаційну, ідентифікаційну, інтеграційну та полікультурну. Встановлено, що сучасні дослідники розглянули діяльність білінгвальних шкіл для дітей нацменшин в Україні та Австрії у XIX-XX ст. і узагальнили історико-культурний досвід їх функціонування. Виявлено, що відношення дослідників до наслідків і перспектив білінгвальної освіти є неоднозначним, зберігаються упередження як наслідки практики вирішення завдань білінгвальної освіти з позиції політичних інтересів.

2. Вивчено досвід функціонування білінгвальної освіти в Австрії, охарактеризовано структуру шкільної освіти Австрії у її розвитку, державний стандарт та виявлено основні чинники, що визначали її протягом досліджуваного періоду: історичний досвід та особливості реалізації права на рідномовну освіту певною етнічною групою; стабільність зв'язку, що його має меншина з батьківщиною; неспорідненість мови більшості з мовами нацменшин; особливості процесів розвитку мови нацменшини; готовність/неготовність німецькомовного населення до міжкультурного діалогу; комплекс євроінтеграційних чинників.

Визначено критерії і охарактеризовано три етапи розвитку білінгвальної освіти. Перший – 1945-1955 р. – відродження рідномовної школи для нацменшин та створення на її основі білінгвальної освіти – час перебування Австрії під протекторатом СРСР, Англії, Франції і США, для якого були характерні

тимчасовий відхід від монокультуризаційної освіти та незначний розвиток інтеграційної та ідентифікаційної моделей для дітей словенської, угорської та хорватської нацменшин. Виникнення полікультурної моделі пов'язане із заснуванням особливого типу європейських шкіл, потенційною основою для розвитку цієї моделі стали елітні класичні гімназії, де іноземна вивчалася як предмет.

Другий етап – стагнації та обмеження регіонального розвитку білінгвальної освіти (1955 р. – 80-ті рр. XX ст.) час від проголошення Другої Республіки і до початку активного включення Австрії у євроінтеграційні процеси. Державна політика протекціонізму німецькомовного середовища школи обмежила регіональну ініціативу у розвитку білінгвальної освіти для нацменшин, розвиток шкіл ідентифікаційної моделі було уповільнено, зусиллями окремих нацменшин її збережено, але як сегрегаційну. Аналогічно, з орієнтацією на реімміграцію організовується освіта для дітей іммігрантів. Полікультурна модель частково реалізується у гімназіях та школах з викладанням циклу класичних та «живих» мов, продовжує розвиватися європейська школа, орієнтована на полікультурне виховання, крім столиці вони відкриваються і у інших землях.

3. Узагальнено та систематизовано матеріал із розвитку білінгвальної освіти в Австрії на рубежі XX і XXI ст., характеризуємо його як період інтенсивного розвитку білінгвальної освіти в Австрії за усіма трьома виділеними напрямками: для дітей нацменшин (ідентифікаційна та інтеграційна моделі білінгвальної освіти); дітей іммігрантів (ідентифікаційна та інтеграційна моделі); поглибленого вивчення європейських мов (полікультурна модель). Третій етап – інтенсивного поліваріантного та полісуб'єктного розвитку білінгвальної освіти – 90-і роки XX ст. – 2010 р. – характеризується поступовим переорієнтуванням школи на цінності культурної різноманітності, розвитком полікультурної моделі на основі різних типів навчальних закладів, проектів, програм, у тому числі, і міжнародних, збереження інтеграційної та ідентифікаційної моделей у частині шкіл та регіонів, де сформована відповідна історична традиція.

Зіставлення сучасного стану етнокультурного середовища Австрії за відношенням населення до білінгвальної освіти виявило: є федеральні землі, де традиції та практика полікультурного діалогу у школі налагоджуються важче, як зі сторони національної меншості, так і зі сторони більшості (Каринтія); та території більш сприятливі, де білінгвальна освіта здобувається представниками меншості і частини мовної більшості; помічено негативні зміни у відношенні певної частини нацменшин до важливості збереження етнічних і мовних цінностей, зростає зацікавленість у німецькомовному навчанні дітей з метою розширення соціальних перспектив. Виявлено, що австрійські фахівці, акцентуючи на полікультурності функцій школи, визначають, що подальший розвиток білінгвальної освіти в Австрії потребує уточнення місця білінгвальної освіти у системі освіти країни, наступності, єдності стандартів, планування цілей освіти, рівня компетентності учнів у кожній із мов.

4. Обґрунтовано перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні за двома визначеними напрямками – у школах I–III ступеня для дітей національних меншин (ідентифікаційна модель білінгвальної освіти) та поглибленого вивчення іноземних мов (полікультурна модель, здебільшого у школах III ступеня). На рівні державної стратегії у 2017 році Законом України «Про освіту», стаття 7, було узаконено відмову держави Україна від сегрегаційної моделі білінгвальної освіти для дітей національних меншин.

Виявлено дві вагомі відмінності у порівнянні з Австрією: у системі освіти України відсутня практика білінгвальної освіти для дітей іммігрантів; білінгвальна освіта України активніше розвивається на рівні вищої школи і професійної освіти. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення діяльності шкіл, виявлено позитивну динаміку щодо кількості дітей нацменшин, які навчаються білінгвально – румунської, угорської, кримськотатарської, польської та словацької та зниження кількості учнів з російською, молдавською та болгарською мовами. З 1991 р. встановлено співвідношення рідної та державної мов у молодшій школі, що дає підстави дійти висновку – школи функціонують

за переважаючою ідентифікаційною моделлю білінгвальної освіти, яка, як свідчать досвід Австрії та результати теоретичного аналізу, може перешкоджати створенню в Україні полікультурного середовища. Проаналізовано дії Міністерства освіти і науки України, спрямовані на оптимізацію рідномовного та державного компонентів. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) та низки спеціальних законів мовою освіти в комунальних закладах освіти є державна українська мова, навчання дітей національних меншин та корінних народів відбувається у дошкільній та початковій школі, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини.

Щодо полікультурної моделі, то виявлено позитивну динаміку розвитку в Україні шкіл з поглибленим вивченням англійської та німецької мови і негативну щодо поглибленого вивчення французької та іспанської. З метою підтвердження теоретичних висновків було проведено опитування педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл України та зроблено відповідні висновки.

5. Обґрунтовано можливості творчого використання прогресивних ідей австрійського досвіду в Україні і на цій основі розроблено науково-методичні адресні рекомендації для державних органів управління освітою різних рівнів, зокрема: активізувати механізм державного моніторингу діяльності білінгвальної школи в Україні; розробити систему заходів державної ініціативи з підтримки цінностей культурно-різноманітного простору України та школи, орієнтованої на розвиток соціального діалогу та співробітництва; видати методичні рекомендації щодо практики організації білінгвального навчання у школах для дітей нацменшин та школах (класах) з поглибленим вивченням іноземної мови; створити державний стандарт освіти для шкіл нацменшин; розробити навчальні програми з мов усіх нацменшин та відповідне навчально-методичне забезпечення; більш повно використовувати світовий досвід організації білінгвальної освіти, в тому числі програм обміну вчителями-носіями мови, програм вивчення європейських мов, відповідно до європейських мовних стандартів; забезпечити орієнтацію на школу як опорний майданчик для розвитку середовища міжкультурного діалогу та співпраці.

Отримані результати доводять необхідність подальшого вивчення проблем білінгвальної освіти у порівняльному аналізі досвіду пострадянських країн; досвіді діяльності вищої освіти України; дидактичному та методичному забезпеченні діяльності білінгвальної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврорин В. А. Двухязычие в школе / В. А. Аврорин // Проблемы двухязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 49-62.
2. Александрова Н. Ш. Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия / Н. Ш. Александрова // Вопросы языкознания. – 2006. – № 3. – С. 88-100.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Алмаші М. М. Захист прав національних меншин в Україні : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.11 «Конституційне право» / М. М. Алмаші. – К., 2004. – 19 с.
5. Ананьева Н. В. Організаційно-педагогічні умови функціонування полілінгвістичної гімназії / Н. В. Ананьева // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 40-48.
6. Асанова Л. Н. Розвиток умінь говорити кримськотатарською мовою у першокласників шкіл з російською мовою навчання : автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л. Н. Асанова – К., 2009. – 20 с.
7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
8. Бабенко В. В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи обробки даних у психологічних і педагогічних експериментах / В. В. Бабенко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 168 с.
9. Бакальчук В. О. Тенденції етнокультурної толерантності в українському суспільстві / В. О. Бакальчук // Стратегічні пріоритети. – 2007. – № 4. – С. 69-75.
10. Балашенко І. В. Мовне питання у поліетнічному регіоні (на прикладі Придунав'я) / І. В. Балашенко // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Симферополь. – 2002. – Т. 15(54). – № 1. – С. 7-9.
11. Баскаков Н. А. Двухязычие и проблемы взаимопроникновения различных уровней при взаимодействии языков /

- Н. А. Баскаков, В. З. Панфилов, М. И. Исаев // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. – М., 1969. – С.12.
12. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m>. – Назва з екрану.
 13. Безрокова Р. Х. Лингводидактические проблемы преподавания русского языка в современной начальной (кабардинской) школе : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Р. Х. Безрокова. – Нальчик, 2001. – 24 с.
 14. Бекірова Е. Ш. Аналіз стану підготовки педагогічних кадрів для шкіл із кримськотатарською мовою навчання / Е .Ш. Бекірова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 3(13).– С. 117-120.
 15. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
 16. Березівська Л. Д. Тенденції внутрішньосистемного реформування загальноосвітньої школи УРСР в умовах авторитарного суспільства (1930-1991) / Л. Д. Березівська // Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 211-338.
 17. Берені А. Суспільно-політичне становище та культурний розвиток угорської національної меншини Закарпатської області (1991-2004 рр.) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / А. Берені. – Ужгород, 2007. – 20 с.
 18. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т. А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 82-88.
 19. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. М. Бідюк. – К., 2010. – 44 с.

20. Бікова Н. М. Типи мовної поведінки в мультилінгвальній ситуації : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Н. М. Бікова. — Ізмаїл, 2006. — 20 с.
21. Бірюкова О. О. Геополітичний вимір етнонаціональних процесів в Україні : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / О. О. Бірюкова. — Харків, 2007. — 18 с.
22. Блиохватова В. М. Русско-французский билингвизм российского дворянства первой половины XIX века (на материале писем) : дисс. ... филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / В. М. Блиохватова. — Ставрополь, 2005. — 179 с.
23. Блягоз З. У. Двухязычие проблема социокультурная / З. У. Блягоз // Материалы круглого стола 26 июня 2002. — Майкоп : Изд-во АТУ, 2003. — 72 с.
24. Богданович Г. Ю. Сучасна російська мова в полілінгвокультурній ситуації (функціонально- комунікативний аспект) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / Г. Ю. Богданович. — Сімф., 2003. — 36 с.
25. Богус М. Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых / М. Б. Богус [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://pedfak.adygnet.ru/files/Statia% 20 Bog.pdf](http://pedfak.adygnet.ru/files/Statia%20Bog.pdf). — Назва з екрану.
26. Боднарчук Т. В. Білінгвальна освіта : навчально-методичний посібник / Т. В. Боднарчук . — Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2011. — 128 с.
27. Боднарчук Т. В. Врахування психологічних особливостей білінгвізму в процесі організації двомовного навчання / Т. В. Боднарчук // Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія: педагогічна. — Львів, 2008. — Вип. 23. — С. 63-73.
28. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти у досвіді діяльності сучасної школи / Т. В. Боднарчук // Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія педагогічна. — Львів, 2007. — Вип. 22. — С. 212-219.

29. Боднарчук Т. В. Основні напрямки розвитку білінгвальної освіти у Австрії (на прикладі діяльності проекту «Віденська білінгвальна школа») / Т. В. Боднарчук // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – С. 160-163.
30. Боднарчук Т. В. Підготовка педагогів, фахівців білінгвального навчання / Т. В. Боднарчук // Вища освіта України: тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – К., 2009. – Додаток 4, том VI (18) – С. 57-62.
31. Боднарчук Т. В. Соціологічні проблеми двомовної освіти / Т. В. Боднарчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Вип. 14. – Ч. II.- С 120-126.
32. Боднарчук Т. В. Українсько-німецька білінгвальна освіта : організаційно-педагогічний аспект / Т. В.Боднарчук // Вісник Прикарпатського університету, Педагогіка. – Івано-Франківськ – Горлівка, 2007. – Вип. XV-XVI. – Ч. I. – С. 61-67.
33. Бодуэн де Куртене И. А. О смешанном характере всех языков / И. А. Бодуэн де Куртене // Изб. труды по общему языкознанию. В 2 т. – М., 1963. – Т. 1. – С.362-372.
34. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» /В. В. Бойченко. – Херсон, 2006. – 22 с.
35. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. Н. Прохоров. – 3-е издание – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1970. – Т.3. – С.320-321.
36. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917-1920 рр.) : монографія / А. М. Боровик. – Чернігів : Управління у справах преси та інформації : Чернігівські береги, 2008. – 368 с.
37. Бражник Е. И. Особенности методологи сравнительных педагогических исследований / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : Эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – январь-июнь. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

- <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>. – Назва з екрану.
38. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей / П. Бродфут // Перспективы. – № 2. – 1986. – С. 93–103.
39. Бубнов Є. Г. Підготовка майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів в Автономній Республіці Крим : автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Є. Г. Бубнов. – Ялта, 2009. – 21 с.
40. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх : Пер.с англ. – К., 1979. – 264 с.
41. Варич М. В. Двомовна преса в умовах білінгвізму в Україні : історія, практика, тенденції розвитку : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. наук із соц. комунікацій : спец. 27.00.04 «Теорія та історія журналістики» / М. В. Варич. – К., 2009. – 17 с.
42. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.) / Г. Васькович ; з супроводним словом А. Алексюк. – К. : [б.в.], 1996. – 359 с. – (Габілітації / Український вільний ун-т; ч. 2)
43. Вахницька М. Г. Професійно-мовленнева підготовка педагога-нефілолога в умовах багатомовності : автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / М. Г. Вахницька. – Херсон, 2007. – 20 с.
44. Верещагин Е. М. К проблеме опосредованной ассоциации лексем с понятием в условиях билингвизма / Е. М. Верещагин // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 23-26.
45. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М., 1969. – 159 с.
46. Вільчинська І. Ю. Українство у пошуках етнічної та національної ідентичності / І. Ю. Вільчинська // Держава і право : збірник наук. праць. Юридичні і політичні науки. Вип. 10. – К. : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2001. – С. 487 – 492.
47. Воробьева Т. И. Языковое образование в поликультурной среде / Т. И. Воробьева // Материалы научно-практической

- конференции, Екатеринбург, 22 апреля 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — С. 14—16.
48. Воротняк Л. І. До проблеми формування полікультурної особистості / Л. І. Воротняк // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наук. праць. — Вип. 256. Педагогіка та психологія; наук. ред. Філіпчук Г. Г. — Чернівці : Рута, 2005. — С. 36—43.
49. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. / Б. Л. Вульфсон. — Москва : УРАО, 2003. — 232 с.
50. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л., Вульфсон, З. А. Малькова. — М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЗК», 1996. — 256 с.
51. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту та пояснювальна записка // Відродження. — 1998. — № 4. — С. 5-10.
52. Галоян Я. Э. О проблеме адаптации учащихся мигрантов в мультикультурном социуме России и США / Я. Э. Галоян // Наука и образование. — Ростов-на-Дону, РГПУ. — №3. — 2004. — С.42-46.
53. Гарридо Гарсия Х. Л. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук / Х .Л. Гарсия Гарридо // Перспективы. — 1990. — №3. — С. 53-61.
54. Герцюк Д. Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX — перша половина XX ст.) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Д. Д. Герцюк. — Київ, 1996. — 24 с.
55. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : Изд-во «Совершенство», 1998. — 608 с.
56. Гиззатулина Г. М. Развитие билингвизма в современной средней (общеобразовательной) школе поликультурного общества : дисс. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Г. М. Гиззатулина. — Казань, 1999. — 146 с.

57. Гончаренко Л. А. До питання готовності педагогів до діяльності у полікультурному середовищі /Л. А. Гончаренко // 36. наук праць “Педагогічні науки”. – Херсон. – 2004. – С. 235-238.
58. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
59. Гончарова О. С. Формування системи шкільної освіти мовами національних меншин на Харківщині в 20-х на початку 30-х рр. ХХ ст. / О. С. Гончарова // Матеріали четвертої Сумської обласної наукової історико-краєзнавчої конференції (14-15 грудня 2001 р.). – Суми : СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2001. – С. 16-18.
60. Грищенко М. М. Розвиток народної освіти на Україні за роки Радянської влади / М. М. Грищенко. – К., 1957. – 94 с.
61. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський. – К. : Веселка, 1991. – 46 с. (Українське відродження).
62. Гукаленко О. В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося : научно-методическое пособие. / О. В. Гукаленко. – Тирасполь : РИО ПГУ, 2000. – 82 с.
63. Гулецька Я. Г. Американський досвід полікультурної освіти в системі професійної підготовки вчителів / Я. Г. Гукаленко // Українська освіта у світовому часопросторі : Другий міжнар. конгрес. Київ, 25–27 жовтня 2007 р. – К., 2007. – Кн. 1. – С.140–141.
64. Гулий Ю. І. Індивідуально-психологічні особливості білінгва в ситуації російсько-української двомовності : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / Ю. І. Гулий. – Харків, 1998. – 18 с.
65. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки : монографія / Л. Ю. Гульпа. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІПО, 2008. – 296 с.
66. Давлетбаева Р. Г. Обучение русскому языку учащихся начальных классов башкирской школы учетом

- лингвокультурологического подхода / Р. Г. Давлеобаева // Искусство и образование. – 2008. – №11 – С. 175-179.
67. Декларация Мехико по политике в области культуры // Культуры : диалог народов мира. – 1984. – №3. – С.77-86.
68. Декларація прав національностей України // Відомості Верховної Ради України, 1991 р. – № 53. – С. 799.
69. Денисенко Е. Н. Развитие русской речи двуязычных учащихся начальных классов современной школы Украины в процессе обучения чтению : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Е. Н. Денисенко. – М., 2004. – 173 с.
70. Дешериев Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследованиях / Ю. Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. – М., 1976. – С. 20-33.
71. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1976. – С. 26-42.
72. Добош О. М. Педагогічна просвіта батьків у полікультурному середовищі Закарпаття (остання чверть ХХ століття) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Добош. – К., 2008. – 23 с.
73. Добронравова И. С. Синергетика : становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. –К. : Лыбидь, 1990. – 152 с.
74. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Я. В. Довгополова. – Луганськ, 2007. – 20 с.
75. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин // Збірка договорів Ради Європи. Українська версія. – К. : Парл. вид-во, 2000. – С. 175-193.
76. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы Языкознания. – 1964. – № 6. – С. 13-18.

77. Заблоцький В. В. Толерантність у мовній політиці / В. В. Заблоцький // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна «Питання політології». – Харків, 2004. – № 643. – С. 205-209.
78. Завадська О. Я. Школи України в період перебудови системи народної освіти / О. Я. Завадська. – К. : Радянська школа, 1964. – 164 с.
79. Завгородня Т. К. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки) / Т. К. Завгородня; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 167 с.
80. Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року : статистичний бюлетень. – Державна служба статистики України. – Київ, 2011. – 103 с.
81. Задоволення освітніх потреб представників національних меншин України [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zadovolennya-osvitnikh-potreb-predstavnikov-natsionalnikh-menshin-ukrajini/6208>. – Назва з екрану.
82. Закирьянов К. З. Двухязычие и интерференция : учебное пособие / К. З. Закирьянов. – Уфа, изд. Баш. ун-та, 1984. – 80 с.
83. Закон України «Про вищу освіту». За станом на 19 жовтня 2006 р. / Верховна Рада України: Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с. – (Серія «Закони України»).
84. Закон України про загальну середню освіту. № 1060-XII від 23.05.91 // Законодавство України про освіту та науку (За станом на 22 грудня 1999р.) / Офіційне видання / Верховна Рада України / К. : Парламентське видавництво, 1999. – 128 с.
85. Закон України про національні меншини // Відомості Верховної Ради України, 8 вересня 1992 р. – № 36. – С. 529-530.
86. Закон України про освіту № 1060-XII від 23.05.91 // Законодавство України про освіту та науку (За станом на 22 грудня 1999р.) / Офіційне видання / Верховна Рада України / Київ : Парламентське вид-во, 1999. – 128 с.
87. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09. 2017 [Електронний ресурс]. Режим доступу : [zakon.rada.gov.au/laws/show/2145-19](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19). – Назва з екрану.

88. Зан М. П. Угорці Закарпаття (епізод етнополітичних процесів початку 90-х рр. XX ст.) / М. П. Зан // *Carpatika – Карпатика. Історія, політологія, культура : минуле і сучасне.* – Ужгород : УжНУ, 2002. – Вип. 18. – С. 222.
89. Здійснення мовної політики в освіті, навчання мовами національних меншин України та вивчення цих мов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/2865-zdiysnennya-movnoi-politiki-v-osviti-navchannya-movami-natsionalnih-menshin-ukraini-ta-vivchennya-tsih-mov>. – Назва з екрану.
90. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1978. – 160 с.
91. Зоргенфрей А. С. Некоторые особенности процесса овладения вторым языком (К вопросу о многоязычии) / А. С. Зоргенфрей // *Ученые записки Ленинградского пединститута им. Герцена.* – Т. 35. Психология речи. – 1941. – С. 259-264.
92. Зорька Н. М. Формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності у навчанні російської мови як другої : автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н. М. Зорька. – К., 2004. – 20 с.
93. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России : автореф. дис. на соиск. научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и методика профессионального образования» / Исмаилов Эльхан Эюбоглы. – Калининград, 2004. – 33с.
94. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей / М. К. Кабардов // *Психологические и психофизиологические исследования речи.* – М., 1985. – С. 176-202.
95. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : «Петрополис», 1996. – 416 с.
96. Кагуй Н. В. Билингвизм как средство коммуникации в современном планетарном диалоге культур / Н. В. Кагуй // *Проблемы самореализации, самосовершенствования личности: психолого-педагогические проблемы: Материалы II Всероссийской науч.-практ. конф.* – Набережные Челны : Набережночелнинский гос. пед. ин-т, 2003. – С. 78 – 81.

97. Капінус О. Л. Проблеми збереження культури та мови (кримських) маріупольських греків у праці архієпископа Гавріїла «Переселение греков из Крыма в Азовскую губернию и основание Готфийской и Кафийской епархии» / О. Л. Капінус // Українська державність : історія і сучасність : зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих науковців 30 листопада 2007 р. – Ч.1. – Маріуполь : МДГУ, 2007. – С.126–128.
98. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков / А. Е. Карлинский. Алма-Ата : «Гылым», 1990. – 181 с.
99. Карнеева О. А. Билингвизм как условие развития самопознания старшеклассников / О. А. Карнеева // Каспийский регион : политика, экономика, культура Научный журнал 2005 № 2 (7). – С. 27-37.
100. Каспарова М. Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М. Г. Каспарова // Психология билингвизма : сборник научных трудов. М. : МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1986. – Вып. 260. – М., 1986. – С. 5–12.
101. Китросская И. И. Роль и место переноса в методике обучения языку. / И. И. Китросская // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 80-89.
102. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. М. : «Наука». – 1992. – №12. – С.3-20.
103. Ковальчук О.С. Полікультурна освіта в сучасній школі Росії / О. С. Ковальчук // Педагогічний пошук. – Луцьк, 2003. – №1 (37) – С.64-67
104. Ковач Д. Готовность сложных моторных реакций в зависимости от раздражителей доминантного и недоминантного языков / Д. Ковач // Вопросы психологии : девятый год издания / Ред. Б. М. Теплов, В. Н. Колбановский, Ф. А. Сохин. – 1963. – №1 январь-февраль. – с. 114-123.
105. Козлова В. А. Пропідевтика порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. А. Козлова. – К., 2003. – 187 с.

106. Колкунова В. В. Принципи морального виховання підлітків у поліетнічному учнівському середовищі / В. В. Колкунова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №4. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – С. 152-158.
107. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский; под ред. Шахнаровича А. М.; предисл. Мельника С. И., Шахнаровича А. М. – Изд. 2-е, доп. – М. : Изд-во Едиториал УРСС КомКнига, 2006. – 128 с. – (Лингвистическое наследие XX в.)
108. Конституція України : чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 7 лют. 2011 р.: (ОФІЦ. ТЕКСТ). – К. : Паливода А.В., 2011. – 56 с. – (Закони України).
109. Корсак К.В. Світова вища освіта : порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К. В. Корсак. – К. : МАУП – МКА, 1997. – 208 с.
110. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К., 1963. – 80 с.
111. Кошелева Н. В. Українське шкільництво і освітня політика крайової адміністрації та сейму в Галичині (1890-1914 рр.) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Н. В. Кошелева. – Львів, 2002. – 17 с.
112. Крысин Л. П. Владение разными подсистемами языка как явление диглоссии / Л. П. Крысин // Русское слово, свое и чужое : Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М., 2004. – С. 468-474.
113. Кудоярова Т. В. К вопросу обоснования методических подходов к подготовке преподавателей русского языка и литературы для стран СНГ и Балтии / Т. В. Кудоярова // Проблемы статуса и преподавания русского в свете взаимодействия языков и культур государств-участников СНГ и стран Балтии в XXI веке : сб. мат-лов Международн. научно-практич. конф. М. : Учебно-тренинговый центр «Эксперт», 2006. – С. 44 – 45.
114. Кузнецова Т. В. Мовна поведінка білінгвальної сім'ї / Т. В. Кузнецова // Мовні конфлікти і гармонізація суспільства:

- матеріали наукової конференції (Київ, 28-29 травня 2001 р.). – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2002. – С. 112-117.
115. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.). Історико-педагогічний аспект / І. Є. Курляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 328 с.
116. Куц Ю. О. Етнонаціональні державотворчі процеси в Україні (управлінський аспект) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра наук з держ. управління : 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / Ю. О. Куц. – К., 2005. – 32 с.
117. Кучай Т. П. Педагогічна освіта Австрії – важливий аспект культурного розвитку нації / Т.П. Кучай // Вісник Черкаського Університету. – Серія: Педагогічні науки – № 20(233). – 2012. – С. 89-92.
118. Кушнарьова І. М. Комунікативні стратегії ведення двомовного діалогу з перемиканням коду (на матеріалі української, російської, англійської мов) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філол. Наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / І. М. Кушнарьова. – К., 2010. – 20 с.
119. Кушнір В. Системно-синергетичні уявлення про управління педагогічним процесом / В. Кушнір // Освіта і управління. – Т.3. – №4. – С.54-58.
120. Латишева О. В. Відродження освіти та культури кримських татар на етапі становлення незалежності України (1991-2001 рр.) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / О. В. Латишева. – Харків, 2004. – 17 с.
121. Лефрансуа Ги. Психология для учителя : пособие по психологической педагогике / Ги Лефрансуа. – 11-е международное издание. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак; М. : Олма-Пресс, 2005. – 416 с. – (Главный учебник. Прикладная и Педагогическая психология).
122. Лойко Л. І. Громадські організації етнічних меншин України : природа, легітимність, діяльність : збірник наукових трудов / Л. І. Лойко. – К. : Фоліант, 2005. – 633 с.

123. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / Олена Локшина. – К. : СПД Богданова А. М., 2009. – 404 с.
124. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенова // Педагогіка і психологія. – К., 2002. – С. 68-76.
125. Лурия А. В. Объективное исследование динамики семантических систем. / А. В. Лурия, О. С. Виноградова // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С. 27-63.
126. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. М. : Изд-во МГУ, 1975. – 254 с.
127. Лябипова А. М. Состояние и тенденции развития полилингвистического образования учащихся в Татарстане / А. М. Лябипова // Общество как образовательная система : материалы Международной научно-практической конференции (Уфа, 16-17 мая 2003 г.). – Уфа : Изд-во БашГУ, 2003 – С. 67-69.
128. Ляпіна Л. А. Роль політичних і громадських інститутів у формуванні культури міжетнічного спілкування в Україні на сучасному етапі : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.05 «Етнополітологія та етнодержавознавство» / Л. А. Ляпіна. – К., 2003. – 20 с.
129. Ляхова Е. Г. Лингводидактические условия формирования билингвизма при обучении иностранному языку : английский язык, языковой вуз : дисс. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Е. Г. Ляхова. – М., 2008. – 213 с.
130. Майоров А. П. Социальный билингвизм и языковое пространство / А. П. Майоров. – Уфа : БГУ, 1998. – 159 с.
131. Маргітич К. Формування національної самосвідомості угорськомовної молоді Закарпаття / К. Маргітич // Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі. – К., 2005. – Т. 9. – С. 415-418.
132. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо; пер. с фр. Н. Д. Андреева; под. ред. А. А. Реформатского; предисл. В. А. Звягинцева. – М., 1960. – 436 с.

133. Масенко Л. Мічена карта. «Європейська хартія регіональних або меншинних мов» у контексті українських реалій / Л. Масенко // Урок української. – 2008. – № 5 – 6. – С. 4-6.
134. Мащенко І. Ю. Вплив міжнаціональних відносин на становлення української державності (90-ті роки) : до постановки проблеми / І. Ю. Мащенко // Національний університет «Киево-Могилянська Академія». Миколаївська філія : Наукові праці. – Т. 8. Історичні науки. – Миколаїв, 2000. – С. 152 – 154.
135. Миллер А. Д. К вопросу о многоязычии / А. Д. Миллер // Психология. – М., 1929. – Т. 2. – Вып. I. – С. 105-115.
136. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм переключения с одного языка на другой в условиях билингвизма / Р. К. Миньяр-Белоручев // Психология билингвизма : сборник научных трудов. М. : МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1986. – Вып. 260. – С. 31-37.
137. Михайлов М. М. Двужычие : проблемы, поиски... / М. М. Михайлов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1989. – 160 с.
138. Михайлов М. М. Культура русской речи / М. М. Михайлов. – Чебоксары, 1966. – 214 с.
139. Мицик В. В. Права національних меншин у міжнародному праві / В. В. Мицик. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2004. – 287 с.
140. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : монографія / О. К. Мілютіна. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
141. Надібська О. Я. Чинники прояву національного у самосвідомості особистості в умовах поліетнічного соціуму / О. Я. Надібська // Перспективи. – 2001. – № 1. – С. 82 – 88.
142. Назаретян А. П. Синергетика в гуманитарном знании : предварительные итоги / А. П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С.91-98
143. Наконечний В. М. Історична доля та культурне відродження лемків / В. Наконечний // Етнічна історія народів Європи. Збірник наукових праць. Випуск 22. – К. : “Унісерв”, 2007. – С. 85 – 90.

144. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) : навч. посібник / О. В. Сухомлинська [та ін.]; ред. О. В. Сухомлинська [та ін.]; Міжнародний фонд «Відродження». – К. : Заповіт, 1996. – 304 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
145. Негневицкая Е. И. К проблеме раннего двуязычия / Е. И. Негневицкая // Психология билингвизма : сборник научных трудов. М. : МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1986. – Вып. 260. – М., 1986. – С.46-52.
146. Никитин А. П. Двуязычие как фактор воспитания учащихся национальной и многонациональной школы : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. П. Никитин. – Чебоксары : 2000. – 18 с.
147. Ничкало Н. Г. Трансформація професійної технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
148. Ничкало Н. Г. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Г. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – Хмельницький. – 2011. – №1. – С. 6 –18.
149. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки : Рідномовний катехизис для вчителів, робітників, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. – Факс. вид. – К. : АТ «Обереги», 1994. – 72 с.
150. Окуневич Т. Г. Основні принципи формування культури мовлення студентів-філологів в українсько-російському мовному середовищі / Т. Г. Окуневич // Таврійський вісник освіти. Науково-методичний журнал. – Херсон, 2003. – №1. – С.150 – 157.
151. Ословські рекомендації щодо мовних прав національних меншин і пояснювальна записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osce.org/uk/hcnm/67545>. - Назва з екрану.
152. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/12 навчального року : Статистичний

- бюлетень. – Державна служба статистики України. – Київ, 2012. – 217 с.
153. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2010 році – Український Центр оцінювання якості освіти – Київ, 2010. – 351 с.
154. Павлик О. А. Актуальні проблеми розвитку писемного мовлення молодших школярів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання / О. А. Павлик // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 17. – Херсон: Олді-плюс, 2001. – С.295-299.
155. Палінська О. М. Інтерферентні явища у мовній картині світу білінгва / О. М. Палінська // Мова і культура. – Вип. 6. – Том IV. Міжкультурна комунікація. Теорія і практика перекладу. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003. – С. 86–93.
156. Пастрик Т.В. Концептуальна модель продуктивного білінгвізму перекладача Т.В. Пастрик // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – К. : Міленум, 2006. – Т.8. – Вип.2. – С. 141-148.
157. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород, 1999. – 96 с.
158. Перелік навчальних програм МОН [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zadovolennya-osvitnikh-potreb-predstavnikiv-natsionalnikh-menshin-ukrajini/151-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zadovolennya-osvitnikh-potreb-predstavnikiv-natsionalnikh-menshin-ukrajini/6219>. – Назва з екрану.
159. Першукова О.Європейські школи – модель багатомовної освіти з високим рівнем ефективності / О. Першукова // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози. Матеріали міжнародної наукової конференції 26-27 травня 2011 р. – Частина II. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – С. 61-65.

160. Першукова О. Унікаючи чужих помилок / О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 5-6. – С. 85-90.
161. Потебня А. А. Из записок по теории словесности / А. А. Потебня. Харьков, 1905. – 312 с.
162. Пражский лингвистический кружок : сборник статей / А. А. Кондрашов (сост. ред.). – М. : Прогресс, 1967. – 558 с.
163. Про внесення змін до наказів МОН від 09.07.2009 № 642 та від 21.12.2009 № 1150» № 259 від 29.03.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva/nakazi/5029-nakaz-mon-n-259-vid-2902010>). – Назва з екрану.
164. Про внесення змін до наказу МОН України № 132 від 23.02.2004 року «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи»: наказ МОН України № 145 від 09.03.05. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 10 (квітень) 2005 р. – С. 2-32.
165. Про внесення змін до наказу МОН України від 23.02.2004 року № 132 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи»: наказ МОН України № 66 від 05.02.09. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 8 (березень) 2009р. – С. 3-32.
166. Про внесення змін до нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України щодо зовнішнього незалежного оцінювання в 2010 році: Наказ МОН України № 238 від 25.03.2010 р. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 11-12 (квітень) 2010р. – С. 6-8.
167. Про Громадську раду керівників освітніх програм всеукраїнських громадських об'єднань національних меншин України: Наказ МОН № 860 від 14.09.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva/>

- nakazi/4923-nakaz-mon-n860-vid-14092009-r. – Назва з екрану.
168. Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 роки: Наказ МОН України № 461 від 26.05.2008 р. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 18 (червень) 2008р. – С. 8-19.
169. Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню: Наказ МОН № 834 від 27.08.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8801/. – Назва з екрану.
170. Про затвердження Типового навчального плану спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов : Наказ МОН України № 182 від 13.03.2006. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 13-14 (травень) 2006р. – С. 33-36.
171. Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році: Наказ МОН України № 1171 від 25.12.07 р. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 4 (лютий) 2008 р. – С. 30-31.
172. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року: Повідомлення Державного комітету статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/polit/02dksvnp.htm>. – Назва з екрану.
173. Про методичні рекомендації Міністерства освіти і науки щодо застосування елементів двомовного навчання : нормативний лист № 1/9-581 від 28.08.2009 р. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 30-32 (листопад) 2009р. – С.12-19.
174. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2019 року : Розпорядження

- Кабінету міністрів України № 988-р від 14.12.2016 року [Електронний ресурс]. Режим доступу : osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258 – Назва з екрану.
175. Про Типові навчальні плани початкової школи : Наказ МОН України № 682 від 29.11.2005 року – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 13-14 (травень) 2005р. – С. 33-36.
176. Протасова Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду : автореф. автореф. дисс. на соиск. научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Е. Ю. Протасова. – М., 1996. – 48 с.
177. Радевич-Винницький Я. К. Двомовність в Україні : теорія, історія, мововживання : монографія / Я. К. Радевич-Винницький. – Київ –Дрогобич : Посвіт, 2011. – 592 с.
178. Рамкова конвенція про захист національних меншин // Збірка договорів Ради Європи. Українська версія. – К. : Парл. вид-во, 2000. – С. 163-173.
179. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : ИООО «Современное слово», 2005. – 719 с.
180. Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи III (1988) «Європейський вимір в освіті» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/rec1111\(89\).htm](http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/rec1111(89).htm). – Назва з екрану.
181. Реформатский А. А. О сопоставительном методе / А. А. Реформатский // Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.
182. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 5-24.
183. Руда О. Г. Мовна та комунікативна некомпетентність як джерело виникнення комунікативної невдачі (аспект українсько-російського білінгвізму) / О. Г. Руда // Вісник Харківського університету ім. В. Н. Каразіна. Серія “Філологія”. Випуск 42. – Харків, 2004. – С. 258-262.

184. Руснак І. С. Роль двомовних учителів у розвитку освіти українців в Канаді / І. С. Руснак // Соціалізація особистості : Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 1999. – Випуск 4. – С. 81-89.
185. Самарин Ю. А. К вопросу о многоязычии и умственной деятельности / Ю. А. Самарин // Вестн. Ленингр. ун-та. – 1960. – № 23. – Вып. 4. – С. 91-98.
186. Сариев Г. Д. Социологические и общественно-психологические проблемы билингвизма : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Г. Д. Сариев. – Баку, 1975. – 27 с.
187. Сворака С. Д. Народна освіта у західноукраїнському регіоні: історія та етнополітика (1944-1964 рр.) / С. Д. Сворака. – К. : «Правда Ярослави́чів», 1998. – 238 с.
188. Сигуан М. Образование и двуязычие (пер. с фр.) / М. Сигуан, У. Ф. Макки. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
189. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
190. Скляр В. М. Етномовні процеси в українському просторі : 1989-2001 рр. : монографія / В. М. Скляр – Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Х., 2009. – 544 с.
191. Смовженко Л. Г. Лінгвістичні особливості усного англомовного полілогічного спілкування учнів першого класу / Л. Г. Смовженко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер. Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 11. – С. 68-73.
192. Собрание сочинений в шести томах. / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – М., Педагогика, 1982. – 504 с.
193. Солодка А. К. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір / А. К. Солодка // Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наук. праць. – Миколаїв : МДУ, 2005. – С. 212-217.
194. Стадніченко О. І. Проблеми правового статусу національних меншин в контексті двосторонніх відносин України та Росії /

- О. І. Стадніченко // Дослідження світової політики : Збірник наукових праць. – Вип. 21. – К.2002. – С.100-108.
195. Ступарик Б. М. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.) / Б. М. Ступарик, В. Д. Моцюк; Прикарпатський ун-т ім. В. С. Стефаника. Кафедра історії педагогіки. – Коломия : Вік, 1995. – 174 с.
196. Супрун А. Е. Межъязыковая интерференция как психолингвистическое явление / А. Е. Супрун // Русский язык и литература в школах УССР. – 1977. – № 5. – С. 63.
197. Сучасні системи вищої освіти : порівняння для України : монографія / За заг. ред. В. Зубка. – К. : Видавн. дім «Км Acad.», 1997. – 285 с.
198. Теория и практика билингвального обучения : учебно-метод. пособие / авт.-сост. И. И. Дмитриева, О. С. Коровина. – Новгородский гос. ун-т им. Я. Мудрого. – Великий Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 2001. – 52 с.
199. Українська радянська енциклопедія. – 2-е вид. – К., 1979. – Т. 3. – С. 261.
200. Усманова А. И. Формирование учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. И. Усманова. – Казань, 2005. – 21 с.
201. Устав Организации Объединённых Наций и Устав Международного Суда [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_010. – Назва з екрану.
202. Ушакова Н. І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н. І. Ушакова. – К., 2010. – 45 с.
203. Фаннінгер Л. П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. П. Фаннінгер. – Тернопіль, 2008. – 302 с.

204. Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия / Ф. П. Филин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 13-25.
205. Фоміна О. О. Розвиток українських шкіл у Криму (1954–2002 рр.) / О. О. Фоміна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 36. статей : Вип. 17. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Ч. 2. – С. 243–249.
206. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., Прогресс, 1990. – 368 с.
207. Франко І. Я. Двоязичність і дволичність // Мозаїка : Із творів, що не ввійшли до Зібр. тв. у 50 т. : Упоряд. З. Т. Франко, М. Г. Василенко. – Львів : Каменяр, 2001. – С. 263-277.
208. Халафян А. А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных : учебник / А. А. Халафян. – М. : ООО «Бином-Пресс», 2007. – 3-е изд. – 512 с.
209. Ханазаров К. Х. О причинах и критериях двуязычия / К. Х. Ханазаров // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. – М., 1969. – С.45.
210. Харисов Ф. Ф. Национальная культура и образование / Ф. Ф. Харисов. – М. : Педагогика, 2000. – 272 с.
211. Холмогоров А. И. Конкретно-социологические исследования двуязычия / А. И. Холмогоров // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С.160-176.
212. Худобина О. Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе билингвального обучения в вузе : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. Ф. Худобина. – Волгоград, 2007. – 26 с.
213. Цибар Т. М. Естетичне виховання підлітків у полі культурно-му просторі: історія, теорія, практика : навч.-метод. посібник / Т. М. Цибар. – Мукачево : Видавництво «Карпатська вежа», 2007. – 56 с.
214. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія у вищій школі : синергетичний підхід / С. Б. Цюра // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 18. – Львів, 2004 – С. 19-29.

215. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізовувана / С. Б. Цюра // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 19. – Львів, 2005. – С. 51-64.
216. Чаплик М. М. Росіяни в Україні (1989-2001 рр.): історико-демографічний аспект : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / М. М. Чаплик. – Донецьк, 2007. – 22 с.
217. Чебан О. М. Етнокультурні складники у світосприйманні національних меншин (на прикладі Придунайського соціуму) / О. М. Чебан // Перспективи. – 2002. – №2 (14). – С. 62-67.
218. Черемська О. С. Материнська мова – основа духовності нації / О. С. Черемська // Науковий вісник №11. Серія: Філософія. – Харків : ХДПУ, 2000. – Вип.5. – С. 56-60.
219. Шайхатдінов А. З. Культурна самобутність етнічних меншин Донецької області на межі ХХ-ХХІ ст. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / А.З. Шайхатдінов. – Донецьк, 2010. – 20 с.
220. Шахнарович А. М. Межполушарная ассиметрия и знаковая функция у билингвов / А. М. Шахнарович, В. В. Юртайкин, В. В. Куцова // Психология билингвизма : сборник научных трудов. М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1986. – Вып. 260. – С. 53-61.
221. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика : Теория, проблемы, методы / А. Д. Швейцер. М., 1976. – 175 с.
222. Шевчук-Бела Я. В. Правове становище національних меншин Півдня України у складі Російської імперії наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. (на матеріалах Одеси) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня. канд. іст. наук : спец. 12.00.01 «Історія держави і права» / Я. В. Шевчук-Бела. – Одеса, 2008. – 19 с.
223. Ширин А. Г. Билингвальное образование в Германии : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 1999. – 155с.
224. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : автореф. дис. на соиск. научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика,

- история педагогики и образования» / А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 54 с.
225. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. — Л. : Наука, 1966. – 301 с.
226. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: Монографія / Н. П. Шумарова. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 2000. – 283 с.
227. Шумлянський С. В. До питання про відносини між мовними групами у двомовних суспільствах (на прикладі України) / С. В. Шумлянський // Наукові записки НаУКМА. – Т. 57. Політичні науки. – 2006. – С. 30-36.
228. Шухардт Г. К вопросу о языковом смешении. / Г. К. Шухардт // Избранные статьи по языкознанию : сб. науч.тр. – М., 1950. – С.174-184.
229. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313-318.
230. Ярмоленко А. В. Способность к многоязычию и ее виды / А. В. Ярмоленко // Конференция по проблеме способностей. Тезисы докладов. – Л., 1960. – 31 с.
231. Abuja G. Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika bilingualen Lernens in Österreich; (Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1999) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/abuja2.htm. – Назва з екрану.
232. Abuja G. Tendenzen und Perspektiven im österreichischen Fremdsprachenunterricht / G. Abuja, D. Heindler // Schulheft 88/1997. – S. 131-145.
233. Ausubel D. P. The psychology of meaningful verbal learning / D. P. Ausubel. – New York : Grune & Stratton, 1963.
234. Baker C. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. / C. Baker, S.P. Jones. – Multilingual Matters, 1998 – 758 p.
235. Bandura A. Social foundation of thought and action : A social cognitive theory / A. Bandura Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. – 617 p.

236. Bauer W. T. Zuwanderung nach Österreich / W. T. Bauer // Wien : Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – Januar 2008. – 21 S.
237. Baumgartner G. 6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen / G. Baumgartner. – Klagenfurt/Celovec : Drava, 1995. – 182 S.
238. Baumgartner G. Die Minderheitssprache Kroatisch in Österreich und ihre Bildungseinrichtungen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ned.univie.ac.at/node/12764>. – Назва з екрану.
239. Baur R. S. Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. / R. S. Baur, G. Meder, V. Previšić (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. – Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1992. – S.109-140.
240. Bericht der Republik Österreichs gemäß Artikel 25 Abs.1 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten. – Wien am 30. Juni 2000. – 124 S.
241. Bernstein B. Social class, linguistic codes and grammatical elements / B. Bernstein. «Language and Speech» – 1962. – Vol. 5. – P. 221– 240.
242. Bilingualism [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.thefreedictionary.com/bilingualism>. – Назва з екрану.
243. Bilingualismus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/inte/glossar/zweisprachigkeit>. – Назва з екрану.
244. Boas F. Race, Language and Culture / F. Boas. – N.Y. : The Macmillan Company, 1940. – 648 p.
245. Boeckmann K.-B. Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland / K.-B. Boeckmann. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien : Lang, 1997. – 301 S. – (Arbeiten zur Sprachanalyse; Bd. 26).
246. Borton T. Reach, touch, and teach: Student concern and process education / T Borton. – New York : McGraw-Hill, 1970. – 213 p.
247. Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. Vol. 1, Number 2, 2003. – P. 209–224.

248. Brizic K. Das geheime Leben der Sprachen. Die sprach(en) politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich. Oder : Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? / K. Brizic // Herzog-Punzenberger; Barbara (Hrsg.): Bildungsbe/nach/ teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr. 10, KMI Working Paper Series. – Wien : Österreichische Akademie der Wissenschaften. – S. 50-78.
249. Bruner J. S. Child's talk : Learning to Use Language / J. S. Bruner. – New York : Norton, 1983. – 144 p.
250. Bruner J. S. Toward a theory of instruction / J. S. Bruner. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1974. – 192 p.
251. Brunner K.-M. Zweisprachigkeit und Identität / K.-M. Brunner, K.-B. Boeckmann, M. Egger, G. Gombos, M. Juric, D. Larcher – Klagenfurt : Drava, 1988.
252. Bukow W.-D. Die Soziogenese ethnischer Minoritäten / W.-D. Bukow // Das Argument – 1990. – Jahrgang 32. – Heft 181. – S.423-426.
253. Bundesgesetz vom 19. März 1959, womit für das Bundesland Kärnten Vorschriften zur Durchführung der Minderheiten-Schulbestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages getroffen werden (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten) BGBl Nr. 101/1959 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 14. April 1959. – 27. Stück. – S. 605-609.
254. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz (SchOG)) BGBl Nr. 242/1962 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 8. August 1962. – 61. Stück. – S. 1178-1200.
255. Bundesgesetz vom 28. Juni 1990, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (12. Schulorganisationsgesetz-Novelle) BGBl Nr. 467/1990 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 27. Juli 1990. – 189. Stück. – S. 3129-3132.
256. Bundesgesetz vom 7. Juli 1976 über die Rechtsstellung von Volksgruppen in Österreich (Volksgruppengesetz)

- BGBI Nr. 396/1976 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 5. August 1976. – 118. Stück. – S. 1421-1426.
257. Bundesgesetz vom 7. Juli 1976, mit dem das Gehaltsüberleitungsgesetz geändert wird (Novellierung des Gehaltsüberleitungsgesetzes) BGBI Nr. 397/1976 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 5. August 1976. – 118. Stück. – S. 1426.
258. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz und die 12. Schulorganisationsgesetz-Novelle geändert werden (14. Schulorganisationsgesetz-Novelle) BGBI Nr. 323/1993. – Ausgegeben am 13. Mai 1993. – 119. Stück. – S. 2709-2718.
259. Bundesverfassungsgesetz vom 18. Juli 1962, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz in der Fassung von 1929 hinsichtlich des Schulwesens abgeändert wird BGBI Nr. 215/1962 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 24. Juli 1962. – 52. Stück. – S. 1053-1058.
260. Burger H. Sprachrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867 – 1918 / H. Burger. – Wien : Österreichische Akademie der Wissenschaften, 1995.
261. Burgschmidt E. Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch. Theorie und Anwendung / E. Burgschmidt, D. Götz. – München : Max Hueber Verlag, 1974. – 112 S.
262. Chomsky N. Language and mind / N. Chomsky. – 3d ed. – Cambridge University Press, 2006. – 190 p.
263. Cinar D. Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern / D. Cinar // Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“. – Studienverlag Innsbruck – Wien, 1998. – 352 S.
264. Collins A. Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics / A. Collins, I.S. Brown, S.E. Newman // L.B. Resnik (Ed.) Knowing, learning and instructions: Essays in honor of Robert Glaser. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1990. – pp. 453-494.
265. Combs A. W. A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference. / A. W Combs. – Boston : Allyn & Bacon, 1982.

266. Cummins J. Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy / J. Cummins. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1984. – 306 p.
267. De Cillia R. Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945 / R. de Cillia // Elmar Lechner (Hrsg.) Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts. – Wien : Peter Lang (Europäischer Verlag der Wissenschaftler). – S. 115-128.
268. De Cillia R. Spracherwerb in der Migration / R.de Cillia // Tribüne. – 2006. Nr.2. – S. 4-9.
269. Deacon T. W. Relaxed selection and the role of epigenesis in the evolution of language / T. W. Deacon // Oxford Handbook of Developmental Behavioral Neuroscience; eds Blumberg MS, Freeman JH, Robinson SR. – New York : Oxford University Press, 2009. – pp 730–752.
270. Die Zusammensetzung der Wohnbevölkerung Österreichs nach allgemeinen demographischen und kulturellen Merkmalen / bearbeitet und herausgegeben vom Österreichischen Statistischen Zentralamt // Volkszählungsergebnisse 1961. – Heft 13. – Wien, 1964. – S. 75-76.
271. Diebold A. Incipient Bilingualism / A. Diebold. // Language – 1961. – V. 37. – Nr. 1. – P.96-97.
272. Domej Th. Die slowenische Volksgruppe in Karnten. Entwicklung der Bildungsstrukturen / Th. Domej. – Österreich in Geschichte und Literatur. – 2005. – Heft 3 – 4 (336-337), S.149– 178.
273. Dual Language Programme [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18/detid10>. – Назва з екрану.
274. Eilers R. E. Precursors to speech / R. E. Eilers, D. K. Oiler // In R. Vasta (Ed.). Annals of child development. – Vol. 5. – Greenwich, CT: Al Press, 1988. – P.1-32.
275. Elste A. Entwicklungen des Kärntens Parteisystems nach 1945 / A. Elste // Elste, Alfred/Hänisch, Dirk: Kärnten von der Ersten zur Zweiten Republik: Kontinuität oder Wandel (S. 17-163) Hermagoras: Klagenfurt – Ljubljana – Wien. 1998

276. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs / H. Engelbrecht. – Band. 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. – (Gesellschaft m.b.H.), Wien : ÖBV (Österreichischer Bundesverlag), 1988. – 821 S.
277. Ergebnisse der Volkszählung vom 1. Juni 1951 / Österreichisches Statistisches Zentralamt – Wien, 1953. – S. 35.
278. Erziehung und Unterricht [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Erziehung+und+Unterricht&modul=produktuebersicht>. – Назва з екрану.
279. Europaschulen in Österreich und Schulen mit Namenspatron [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.webschule.at/website/europa/europf_namenspatrone_de.htm. – Назва з екрану.
280. Ferguson Ch. A. Diglossia / Ch.A. Ferguson // Word, 1959. – vol. 15 – № 2. – P. 325-340.
281. Filla W. Am Rande Österreichs. Ein Beitrag zur Soziologie der österreichischen Volksgruppen / W. Filla, L. Flaschenberger, F. Pachner, A.F. Reiterer – Wien: Braumüller, 1982. – 126 S.
282. Fischer G. Zweisprachigkeit im burgenlandisch-kroatischen Schulwesen / G. Fischer. – Wien, 1984.
283. Freiberg H. J. Universal Teaching Strategies / H. J. Freiberg, A. Driscoll. – Boston: Allyn & Bacon, 1992.
284. Fthenakis W. E. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes : Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten / W. E. Fthenakis, A. Sonner, R. Thrul, W. Walbinger. – München : Hueber, 1985.
285. Furch E. Kulturen, Sprachen, Welten. – Fremdsein als pädagogische Herausforderung / E. Furch, H. Eichelberger. – StudienVerlag, Innsbruck – Wien, 2008. – 303 S.
286. Gardner H. Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual and existential intelligences / H. Gardner // In J. Kane (Ed.) Education, information and transformation. – Upper Saddle River, NJ : Merrill-Prentice Hall, 1998. – P. 111-131.

287. Gassner H. Die Rechtslage der Kroaten in Burgenland / H. Gassner // GEOSITS (Hg.), 1986. – S. 330-344.
288. Genesee F. Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education. / F. Genesee. – Cambridge, Mass. : Newbury House, 1987. – 213 p.
289. Global Education Primary School [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.geps13.at/> – Назва з екрану.
290. Gordon T. T.E.T.: Teacher effectiveness training / T. Gordon. – New York : Peter H. Wyden, 1974. – 368 p.
291. Graf P. Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern / P. Graf. – München : Hueber, 1987. – 239 S.
292. Gröppel W. Migration und Schulaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive Ausblick zu (Schul)karrieren von Kindern mit ethnischer Minderheit / W. Gröppel. – Frankfurt am Main, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1999. – 85 S.
293. Gumperz J.J. Language in social groups / J.J. Gumperz. – Stanford: Stanford University Press, 1971.
294. Haas H. Die rechtliche Lage der slowenischen Volksgruppe Kärntens nach Saint-German / H. Haas // Kärnter – Volksbestimmung 1920. Voraussetzungen – Verlauf – Folgen. – Wien/München/Kleinzersdorf : Löcker, 1981. – S. 173-186.
295. Haas H. Österreich und seine Slowenen / H. Haas, K. Stuhlpfarrer. – Wien : Löcker & Wögenstein, 1977. – 96 S.
296. Haugen E. Problems of Bilingualism / E. Haugen. – Lingua, 1950, № 2. – P. 271-290.
297. Hebb D. A textbook of psychology / D. Hebb. – 2nd ed. – Philadelphia: Saunders, 1966. – 277 p.
298. Heidler D. Fremdsprachen in der Grundschule – wozu? / D. Heidler, W. Wolf // Erziehung und Unterricht. – 1995. – Nr. 2-3. – S. 82-87.
299. Henke R. Leben lassen ist nicht genug. Minderheiten in Österreich / R. Henke. – Wien : Kremayr & Scherlau, 1988. – 303 S.
300. Huber M. Theorie und Praxis des Englischunterrichts mit schwerpunktmäßiger Betrachtung der Grundstufe II / M. Huber

- // Erziehung und Unterricht. – 1999. – № 1-2 (Jänner/Februar). – S. 83-95.
301. Johnes W., Steward W. Bilingualism and verbal intelligence / W. Jones, W. Steward // British Journal of Psychology. 1951 №4. – p. 345-355.
302. Johnson D. W. Learning together and done : Cooperative, competitive and individualistic learning / D. W. Johnson, R. T. Johnson. – 4th ed. – Boston : Allyn & Bacon, 1994.
303. Kalpakidou A.-M. Semantisch-lexikalische Aspekte der Zweisprachigkeit. Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Situation griechischer Schulkinder in Oberfranken: Monographie /A.-M. Kalpakidou. – München, 1996. – 243 S.
304. Karasu I. Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland / I. Karasu. – Frankfurt am Main u.a. : Lang, 1995. – 126 S.
305. Kielhöfer B. Zweisprachige Kindererziehung / B. Kielhöfer, S. Jonekeit. – Tübingen : Stauffenburg Verlag, 1995. – S. 17-33.
306. Knapp W. Verdeckte Sprachschwierigkeiten / W. Knapp // Die Grundschule. – Nr. 5. – 1999. – S. 30-33.
307. Knight R. Schule zwischen Zwang und Verantwortung. Britische Besatzung, Kärntner Politik und die slowenische Minderheit. 1945-1959. / R. Knight // Ableitinger, Alfred/Beer, Siegfried/Staudinger, Eduard G. (Hrsg.): Österreich unter Alliierten Besatzung 1945-1955. – Wien – Köln – Graz: Böhlau, 1998. – S. 531-558.
308. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 25. August 1986, mit der das Schulunterrichtsgesetz wiederverlautbart wird (Schulunterrichtsgesetz (SchUG)) BGBl Nr. 472/1986 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 5. September 1986. – 197. Stück. – S. 3183-3227; zuletzt geändert durch BGBl Nr. 28/2008.
309. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 8. Feber 1985, mit der das Schulpflichtgesetz wiederverlautbart wird BGBl Nr. 76/1985 //

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 21. Feber 1985. – 32. Stück. – S. 537-546; zuletzt geändert durch BGBl Nr. 20/2006.
310. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 8. Feber 1985, mit der das Schulzeitgesetz wiederverlautbart wird BGBl Nr. 77/1985 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 21. Feber 1985. – 33. Stück. – S. 547-554; zuletzt geändert durch BGBl Nr. 45/1998.
311. Labov W. Phonological correlates or social stratification / W. Labov. – AA, 66 (6). – part 2. – 1964. – P. 164–176.
312. Lambert W.E. Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung / W.E. Lambert. – In SWIFT (Hg.), 1982. – S. 44-50.
313. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich : Ist-Stand und Schwerpunkte. – Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2007. – 151 S.
314. Larcher D. Fremde in der Nähe: Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im viersprachigen Österreich / D. Larcher. – Klagenfurt : Drava, 1991. – 147 S.
315. Lenneberg E. The genesis of language / E. Lenneberg. – Cambridge, Massachusetts and London : The M.I.T. Press, 1966. – P. 219–252.
316. Lenninger P. F. Lebenslagen von Migranten und Soziale Arbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Städte Mannheim, Wien und Zürich / P.F. Lenninger. – Freiburg im Breisgau : Lambertus-Verlag, 2003. – 53 S.
317. Lentz E. Zum psychologischen Problem „Fremdsprachen und Muttersprache“ / E. Lentz // Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1919. Band 20. Heft 12. – S. 409-415.
318. Macmillan English dictionary for advanced learners – Second edition. – International student edition. – A&C Black Publishers Ltd, 2007. – P. 132.

319. Maslow A. H. Motivation and personality / A. H. Maslow – 2nd ed. – New York: Harper & Row, 1970.
320. Mesner A. Das kroatische Schulwesen im Burgenland / A. Mesner // Schulheft 38/1985 – S.30-36.
321. Michel L. Responces au quastionare / L. Michel // 5-me congres international des linguistes. The Hague, 1939. – P. 32.
322. Moritsch A. Nationalität und Schule. Überlegungen am Beispiel Kärntens / A. Moritsch // Heuberger, Valeria/Kolar, Othmar/ Suppan, Arnold/Vyslonzil, Elisabeth (Hrsg.) : Nationen, Nationalitäten, Minderheiten. Probleme des Nationalismus in Jugoslawien, Ungarn, Rumänien, der Tschechoslowakei, Bulgarien, Polen; der Ukraine, Italien und Österreich 1945-1990. – Wien: Verlag für Geschichte und Politik. – 1994. – S. 249-258.
323. Moser M. Sprachliche und soziale Identität der Slowenen in Kärnten / M. Moser // Kein einig Volk von Brüdern. Studien zum Mehrheits- / Minderheitenproblem am Beispiel Kärntens. – Wien : Verlag für Gesellschaftskritik, 1982. – S. 16-34.
324. Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 1998/99 // Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5: Erstellt von Mag. Harald Waldrauch. 1. Auflage.- Wien, Dezember 1999. – 13 S.
325. Nezbeda M. Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache. / M. Nezbeda // EAA Servicehefte 6. – Gratz : Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2005. – 123 S.
326. Österreichisches Forum für Migrationsstudien : Unselbständig beschäftigte AusländerInnen am Arbeitsmarkt 1977-2002. – Wien 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oefm.org./findit.html>. - Назва з екрану.
327. Paradis M. A neurolinguistic theory of bilingualism / M. Paradis. – Amsterdam; Philadelphia, 2004. – 299 p.
328. Perspektiven bilingualer Bildung in Europa – am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of

- Bath [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// www.schulen.eduhi.at/first-vbs/ueberuns/qualitaetssicherung/evaluierungsbericht_carol_morgan.pdf](http://www.schulen.eduhi.at/first-vbs/ueberuns/qualitaetssicherung/evaluierungsbericht_carol_morgan.pdf). – Назва з екрану.
329. Record of the Proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrants' Education, Strasbourg, 5-8 Nov. 1974 / Council of Europe, Conference of European Ministers of Education – Documentation Centre for Education in Europe, 1975. – 132 p.
330. Rektorenkonferenz : Lage und Perspektiven der Volksgruppen in Österreich. – Wien : Xerographie, 1988. – 254 S.
331. Rogers C. R. Freedom to learn / C. R. Rogers, H. J Freiberg – 4th ed. – New York : Merrill, 1994. – 431 p.
332. Ryan A. M. Life is not multiple choice : Reactions to the alternatives / A. M Ryan, G.J. Greguras // M.D. Hakel (Ed.), Beyond multiple choice: Evaluating alternatives to traditional testing for selection, Mahwah, NJ : Erlbaum, 1998. – P. 183-202.
333. Scheipl J. Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik (1945-1987) / J.Scheipl, H. Seel. – Band 2. – Leykam Verlag Graz, 1988. – 202 S.
334. Schiffauer W. Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Suhrkamp : Frankfurt/M, 1997. – 222 S.
335. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2004/05 bis 2010/11 // Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2012. – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. – 25 S.
336. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2008/09 bis 2014/15 // Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 2/2015-16. – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. – 26 S.
337. Skinner B. E. Science and human behavior / B. E. Skinner. – New York : Macmillan – 1953. – 461 p.
338. Skutnabb-Kangas T. Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family / T. Skutnabb-Kangas, P. Toukomaa. – Helsinki : The Finnish National Commission for UNESCO, 1976. – 99 p.

339. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or Not. The Education of Minorities / T. Skutnab-Kangas. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1981. – 378 p.
340. Staatsvertrag, betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreichs №152/1955 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 30. Juli 1955. – 39. Stück. – S. 725-745.
341. Sternberg R. J. Thinking styles / R. J. Sternberg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997 – 196 p.
342. Strategies for educational reform : from concept to realization. Council of Europe. Introductory paper by Jean-Michel Leclercq. General report by Pierre Laderriere/ - Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1991. – 248 p.
343. Suppan A. Die österreichischen Volksgruppen. Tendenzen ihrer gesellschaftlichen Entwicklung im 20. Jahrhundert / A. Suppan. – München : Odenbourg, 1983. – 132 S.
344. Soskin W. F. The study of spontaneous talk / W. F. Soskin, V. John // The stream of behavior, R. G. Barker, ed., New York, Appleton-Century-Crofts, 1963.
345. Thorndike E. L. The psychology of wants, interests and attitudes / E. L. Thorndike. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1935. – 301 p.
346. Tobler F. Die Geschichte des Schulwesens der burgenländischen Kroaten / F. Tobler, J. Seedorf, N. Bencsics // Geosits (Hg.) 1986. – S. 144-170.
347. Traite des sciences pedagogiques. T. 3. Pedagogie comparee. P., 1972. – P. 29.
348. Trio. Lesen & Lernen in drei Sprachen. – Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend. – Heft Nr.2 / Oktober 2006. – 39 S.
349. Valentic M. 500 Jahre kroatische Diaspora im österreich-ungarisch-slowakischen Grenzraum / M. Valentic. – Palkovitz, 1974. – S. 145-160.
350. Váňová Miroslava Pedagogika porównawcza. Rozdział 8. / Miroslava Váňová // Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. Red. naukowa Bogusław Śliwerski. – Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006. – S. 48–104.

351. Weiter T. Der rechtliche Status der kroatischen Volksgruppe in Österreich – de jure und de facto / T. Weiter. – PALKOVITS (Red.) 1974, S. 219-240.
352. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht (BGBl) Nr. 277/2004 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) Nr. 277/2004. – Ausgegeben am 8. Juli 2004 – Teil II – S. 1-159.
353. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.402/2010. – Ausgegeben am 9. Dezember 2010 – Teil II. – S. 1-16.
354. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Neuen Mittelschulen bekannt gemacht werden // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr. 185/2012. – Ausgegeben am 30. Mai 2012 – Teil II. – S. 1-9.
355. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung, mit welcher Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volks- und Hauptschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten erlassen werden, geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.) Nr. 136/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000. – Teil II. – S. 1265-1274.
356. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.133/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 983-1118.

357. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.134/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 1119-1257.
358. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst, mit welcher Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschulen erlassen werden, geändert wird; Bekanntmachung eines Lehrplanes für den Religionsunterricht (BGBl) Nr.528/1992 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) Nr.528/1992. – Ausgegeben am 27. August 1992 – S. 2143-2202.
359. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst, mitder die Verordnung über den Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges geändert wird (BGBl) Nr.616/1992 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) Nr.616/1992. – Ausgegeben am 25. September 1992 – S. 2840-2841; zuletzt geändert durch BGBl Nr.326/1997.
360. Vienna Bilingual Schooling [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/vbs.htm/> – Назва з екрану.
361. Viersprachige Julius-Kugy-Klasse [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oesz.at/spin/detail.php?id=35>. – Назва з екрану.
362. Volf P.-P. Der politische Flüchtling als Symbol der Zweiten Republik. Zur Asyl- und Flüchtlingspolitik seit 1945 / P.-P. Volf // Zeitgeschichte – Heft 11-12. – 1995. – S. 415-435.
363. Wakounig V. Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten 1945-2007 / V. Wakounig. – Klagenfurt/Celovec : Drava Verlag, 2008. – 379 с.
364. Walter I. Die «Wiener Tschechen» – Einige Aspekte Ihrer Geschichte / I. Walter. – Wien: Grin Verlag, 2007. – 60 S.
365. Watson J. B. Psychology from the standpoint of a behaviorist / J. B. Watson. – London : Routlage/Thoemmes Press, 1994. – 429 p.
366. Wechsler D. The measurement and appraisal of adult intelligence / D. Wechsler. – 4th ed. – Baltimore : Williams & Wilkins. – 1958. – 297 p.

367. Zweisprachigkeit (Bilingualismus) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.initiative-tageszeitung.de/lexika/leitfaden-artikel.html?LeitfadenID=308>. – Назва з екрану.
368. Zweisprachigkeit [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.montessori-shop.de/lexikon/zweisprachigkeit-51.php>. – Назва з екрану.

ДОДАТКИ



**Трактування поняття білінгвізму
у іншомовних словникових джерелах**

I. Англomовні джерела:

1. Bilingual – someone who is bilingual is able to speak two languages extremely well [308, с.132]. (Білінгвальний – 1. Білінгвальною вважається та особа, яка дуже добре володіє двома мовами.)

2. bilingualism – the ability to speak two languages. 2. the use of two languages, as in a community [233]. (білінгвізм – 1. здатність розмовляти двома мовами; 2. вживання двох мов, в т.ч. і під час спілкування)

3. Individual and Societal Bilingualism. Bilingualism exists as a possession of an individual. It is also possible to talk about bilingualism as a characteristic of a group or community of people [societal bilingualism]. [225, с. 138]. Індивідуальний та соціальний білінгвізм. «Білінгвізм існує як індивідуальна властивість. Можливо також вести мову про білінгвізм як характеристику групи або спільноти людей (соціальний білінгвізм).

II. Німецькомовні джерела:

1. Zweisprachigkeit (Bilingualismus) ist die Fähigkeit eines Menschen, neben seiner ersten Sprache (Muttersprache) eine zweite mit ähnlich hoher Kompetenz zu gebrauchen, d. h. sich in beiden Sprachen in allen Lebenslagen und sozialen Kontexten mit derselben Effizienz auszudrücken. Eine perfekte Zweisprachigkeit gibt es nur in seltenen Ausnahmefällen – ebenso wie das perfekte Beherrschen der Muttersprache [353]. (Двомовність (білінгвізм) це здатність людини вживати поряд із першою (рідною) мовою другу з однаковою компетентністю, тобто уміти спілкуватися обома мовами у всіх життєвих ситуаціях і соціальних умовах з однаковою ефективністю. Досконала двомовність зустрічається у рідких виняткових випадках, так як і досконале володіння рідною мовою).

2. Zweisprachigkeit. Auch Bilingualismus genannt. Beschreibt die Fähigkeit eines Menschen, zwei Sprachen ohne größere Probleme

nahezu gleich gut zu sprechen [354]. (Двомовність, також білінгвізм. Описує здатність людини розмовляти двома мовами приблизно однаково добре, без особливих проблем).

3. Bilingualismus.

Der Fachbegriff Bilingualismus bezeichnet die individuelle Kompetenz in zwei (oder mehreren) Sprachen. Dabei wird die symmetrische Zweisprachigkeit – mit gleich guten Kenntnissen in beiden Sprachen – von der häufigeren asymmetrischen Zweisprachigkeit – mit abweichend guten Kenntnissen in beiden Sprachen – unterschieden. [230]. (Термін білінгвізм означає індивідуальну компетенцію у двох (або більше мовах). При цьому розрізняють симетричну двомовність – з однаково хорошими знаннями обох мов – та частіше асиметричну двомовність – із різним рівнем доброго володіння обома мовами).

Австрійське законодавство про шкільну освіту

I. Загальноосвітня школа

1. Федеральний закон про організацію шкіл (нім. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz (SchOG)) № 242/1962 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 8. August 1962. – 61. Stück. – S. 1178-1200, zuletzt geändert durch BGBl I Nr.96/1999.) [244].

2. Закон про організацію навчання у школі (нім. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 25. August 1986, mit der das Schulunterrichtsgesetz wiederverlautbart ist (Schulunterrichtsgesetz (SchUG)) № 472/1986 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 5. September 1986. – 197. Stück. – S. 3183-3227; zuletzt geändert durch BGBl I Nr.28/2008.)) [298].

3. Федеральний закон про доповнення до закону про організацію навчання у школі (нім. Bundesgesetz vom 28. Juli 1990, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (12. Schulorganisationsgesetz-Novelle) BGBl Nr. 467/1990 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 27. Juli 1990. – 189. Stück. – S. 3129-3132.) [245].

4. Федеральний закон про доповнення до закону про організацію навчання у школі (нім. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz und die 12. Schulorganisationsgesetz-Novelle geändert werden (14. Schulorganisationsgesetz-Novelle) BGBl Nr. 323/1993. – Ausgegeben am 13. Mai 1993. – 119. Stück. – S. 2709-2718.) [248].

5. Наказ федерального міністерства навчання, мистецтва і культури про зміни до навчальних планів початкової та спеціальної школи (нім. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.402/2010. – Ausgegeben am 9. Dezember 2010 – Teil II. – S. 1-16.) [340].

6. Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміни до навчальних планів повної середньої школи (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.133/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 983-1118. [342].

7. Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміни до навчальних планів неповної середньої школи (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.134/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 1119-1257 [343].

8. Наказ федерального міністерства навчання і мистецтва про зміни до навчальних планів політехнічної школи (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst, mit der die Verordnung über den Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges geändert wird (BGBl) Nr.616/1992 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) Nr.616/1992. – Ausgegeben am 25. September 1992 – S. 2840-2841 [345].

9. Федеральний закон про часове врегулювання навчального процесу в школах (нім. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 8. Feber 1985, mit der das Schulzeitgesetz wiederverlautbart wird (Schulzeitgesetz 1985 – SchZG). BGBl. Nr. 77/1985 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) Nr.77/1985. – Ausgegeben am 21. Feber 1985 – S. 547-554; zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 45/1998.) [300].

10. Федеральний закон про обов'язкову освіту (нім. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 8. Feber 1985, mit der das Schulpflichtgesetz wiederverlautbart wird (Schulpflichtgesetz 1985 – SchPflG). BGBl. Nr. 76/1985 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) Nr.76/1985. – Ausgegeben am 21. Feber 1985 – S.537-546, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006.) [299].

II. Школи для національних меншин

1. Державний договір про відновлення незалежної демократичної Австрії (нім. Staatsvertrag, betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreichs №152/1955 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 30. Juli 1955. – 39. Stück. – S. 725-745) [329].

2. Закон про навчання національних меншин у Каринтії (нім. Bundesgesetz vom 19. März 1959, womit für das Bundesland Kärnten Vorschriften zur Durchführung der Minderheiten-Schulbestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages getroffen werden (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten) № 101/1959 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 14. April 1959. – 27. Stück. – S. 605-609) [243].

3. Закон про національні меншини (нім. Bundesgesetz vom 7. Juli 1976 über die Rechtsstellung von Volksgruppen in Österreich (Volksgruppengesetz) № 396/1976 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Ausgegeben am 5. August 1976. – 118. Stück. – S. 1421-1426) [246].

4. Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміну навчальних планів для початкової школи національних меншин та про навчання рідної мови у початковій та неповній середній школі Каринтії та Бургенланду (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung, mit welcher Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volks- und Hauptschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten erlassen werden, geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.) Nr. 136/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000. – Teil II. – S. 1265-1274) [341].

III. Навчання дітей іммігрантів

1. Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміни до навчальних планів початкової, неповної середньої та спеціальної школи (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung

über die Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschule erlassen werden, geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.528/1992. – Ausgegeben am 27. August 1992. – S. 2143-2202 [344].

2. Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміни до навчальних планів повної середньої школи (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.133/2000. – Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 983-1118 [342].

3. Наказ федерального міністерства навчання та справ культури про зміни до навчальних планів неповної середньої школи (нім. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.134/2000 – Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 1119-1257 [343].

4. Наказ федерального міністерства освіти, науки і культури про зміни до навчальних планів повної середньої школи (нім. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.277/2004. – Ausgegeben am 8. Juli 2004 – Teil II. – S. 1-159 [339].

Додаток Б.2.

Таблиця розподілу годин початкової школи

(Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, geändert wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr.402/2010. – Ausgegeben am 9. Dezember 2010 – Teil II. – S. 1-16.) [340].

Обов'язкові дисципліни:	Шкільні ступені і години на тиждень ¹			
	1	2	3	4
Релігія	2	2	2	2
Предметне заняття (нім. Sachunterricht)	3	3	3	3
Німецька мова (читання, письмо)	7	7	7	7
Математика	4	4	4	4
Музичне виховання	1	1	1	1
Художнє виховання	1	1	1	1
Технічне / текстильне виробництво	1	1	2	2
Фізичне виховання	3	3	2	2
Інтегровані предмети:				
Жива іноземна мова	X ²	X ²	1	1
Правила дорожнього руху	X ³	X ³	X ³	X ³
Загальна кількість годин на тиждень (повинна становити 90 год.)	20-23	20-23	22-25	22-25

¹ у зв'язку із автономією школи окремі дисципліни навчального плану у рамках поданих годин можуть плануватись школами самостійно;

² 32 години в рік у рамках загальної кількості годин;

³ 10 годин у рік у рамках загальної кількості годин.

Додаток Б.3.

Таблиця розподілу годин для неповної середньої школи
(Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen //
Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) II Nr. 134/2000. –
Ausgegeben am 11. Mai 2000 – Teil II. – S. 1119-1257) [343].

I. Автономний навчальний план:
Обов'язкові й інтегровані дисципліни:

Обов'язкові дисципліни ^{1,2}	Класи і години на тиждень ³				Сума
	1(5) клас	2 клас	3 клас	4 клас	
Релігія	2	2	2	2	8
Німецька мова					15-21
Жива іноземна мова					12-18
Історія й соціологія					5-10
Географія й економіка					7-12
Математика					14-20
Нарисна геометрія					2-6
Біологія й екологія					7-12
Хімія					1,5-4
Фізика					5-10
Музичне виховання					6-11
Образотворче виховання					7-12
Технічне виробництво ⁴					7-12
Текстильне виробництво ⁴					
Харчування і домашнє господарство					2-6
Фізвиховання					12-18
Інтегровані заняття					1-4 ⁵ 0-4
Професійна орієнтація	-	0-1	0-1	1-2	
Інші	0-1	0-1	0-1	0-1	
Тижневе навантаження	27-31	27-31	28-32	30-34	120

Вільні дисципліни і факультативні предмети; розвиваюче заняття:

Плануються із огляду на особливі здібності, інтереси, нахили і потреби школярів.

Зі зміною 5 пункту у «Зауваженнях до розподілу годин» школи отримують залишений вільний простір у плануванні.

5. Згідно із шкільними автономними визначеннями плану допускається скорочення щонайбільше 5-ти обов'язкових предметів (серед пропонувананих тижневих годин). Замість того школи планують робочу програму так, щоб вивільнені години і змістовий матеріал заповнювався певними профільними пропозиціями (які б враховували інтереси, здібності і навчальні мотивації школярів).

II. Неавтономний навчальний план:

Обов'язкові й інтегровані предмети:

Обов'язкові дисципліни	Класи і години на тиждень ¹				Сума
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
Релігія	2	2	2	2	8
Німецька мова	5	4	4	4	17
Жива іноземна мова	4	4	3	3	14
Історія й соціологія	-	2	2	2	6
Географія й економіка	2	1	2	2	7
Математика	4	4	4	4	16
Геометричне креслення	-	-	-	2	2
Біологія й екологія	2	2	1	2	7
Хімія	-	-	-	2	2
Фізика	-	1	2	2	5
Музичне виховання	2	2	1	1	6
Образотворче виховання	2	2	2	1	7

Закінчення табл.

Технічне виробництво ⁴ Текстильне виробництво ⁴	2	1	2	2	7
Харчування і домашнє господарство	-	1,5	1,5	-	3
Фізичні вправи	4	3	3	3	13
Інтегровані вправи Професійна орієнтація Інші	-	-	x ³	x ³	x ³
Загальна сума годин на тиждень	29	29,5	29,5	32	120

¹ При введенні обов'язкової дисципліни «друга жива іноземна мова» на неї відводиться 6 год. на тиждень впродовж двох років, обов'язкова дисципліна «жива іноземна мова» записується як: «перша жива іноземна мова».

² Об'єднання обов'язкових дисциплін «математика» й «нарисна геометрія» можливе за умов, якщо загальна сума годин на тиждень не перевищуватиме 15.

³ До розподілу годин між основним і додатковим компонентом розширення застосовують відповідну частину третього розділу.

⁴ Як альтернативна обов'язкова дисципліна.

⁵ Може також проводитись блоком або інтегровано в заняття з обов'язкової дисципліни.

III. Дисципліни за вибором та факультативні:

Дисципліни за вибором та факультативні	Класи і години на тиждень				Сума
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	
Поглиблення / доповнення до обов'язкової дисципліни (див. обов'язкові дисципліни)					2-8
Сприяння інтересам та здібностям учнів					
Заняття за спеціальними інтересами					2-8 ⁴
Професійна орієнтація					2-8 ⁴
Хоровий спів					2-8 ⁴
Театральне мистецтва					2-8 ⁴
Вступ до інформатики					2-8 ⁴
Скоропис					2-8 ⁴
Машинопис					2-8 ⁴
Шахи					2-8 ⁴
Ігрова (інструментальна) музика					2-8 ⁴
Технічне виробництво					2-8 ⁴
Текстильне виробництво					2-8 ⁴
Правила дорожнього руху					2-8 ⁴)
Вільні дисципліни іноземні мови					
Англійська					6-12
Французька					6-12
Італійська					6-12
Російська					6-12
Іспанська					6-12
Чеська					6-12
Словенська					6-12
Боснійська / хорватська / сербська					6-12
Угорська					6-12
Хорватська					6-12

Турецька					6-12
Поглиблене вивчення рідної мови					8-24
Розвиваюче (підтримуюче) заняття					
Німецька мова					
Математика					
Жива іноземна мова					
Можуть також пропонуватись інші обов'язкові дисципліни (див. Розділ Розвиваюче навчання у Другій частині).					

Зауваження до розподілу годин:

1) Дисципліни із плануванням менш ніж 2 години на тиждень можуть викладатись блоками.

2) Школярі, які навчаються за обов'язковою навчальною програмою, можуть також вивчати із учнями 1 і 2 класу додаткові вільні дисципліни (н-д, професійна орієнтація, харчування і домашнє господарство).

3) Школярі, для яких німецька мова не є рідною мовою, можуть додатково займатись на розвиваючих заняттях з німецької мови до 12 годин на тиждень. Коли ж такі учні мають особливі навчальні проблеми, з ними проводяться заняття до 18 годин на тиждень. Ця дисципліна може викладатись паралельно з обов'язковими дисциплінами або ж як самостійний предмет. У будь-якому разі необхідно враховувати часові обмеження розподілу годин та уникати перевантаження. При потребі, це заняття проводиться упродовж усього року додатково.

4) Для окремих школярів, з не рідною німецькою мовою можуть додатково проводитись особливі допоміжні заняття до шести годин на тиждень. Ця дисципліна може викладатись паралельно

¹ До розподілу годин на основний та додатковий компонент дивитись відповідний розділ у Третій частині додатку 1.

² Як альтернативна обов'язкова дисципліна.

³ У 3-му і 4-му класі 32 години інтегруються в заняття з обов'язкових дисциплін протягом року.

⁴ Можливо також проводити упродовж цілого року як короткі додатки блоковано з іншими дисциплінами.

⁵ Для школярів з не рідною німецькою мовою.

до занять з обов'язкових дисциплін чи самостійним предметом. За необхідності дозволяється проведення цього розвиваючого заняття упродовж усього року. Тоді як розвиваюче заняття охоплює більш, ніж дві години на тиждень, для окремих школярів загальна сума обов'язкових предметів скорочується до двох годин на тиждень.

5) У разі автономного розподілу годин (основної школи) дозволяється до 5 обов'язкових дисциплін і одна година на тиждень при врахуванні:

- відповідних заходів, спрямованих на організацію ключового компонента навчальних дисциплін,
- базової концепції про те, що профільне навчання організовується для сприяння інтересам, нахилам та формування навчальної мотивації школярів.

Додаток В.1.

**Лист-відповідь статистичного бюро Австрії на запит
про чисельність представників національних меншин**

*WG: Anfrage über die Anzahl von den Angehörigen der nationalen
Minderheiten*

Om кого: BAUER Adelheid <Adelheid.Bauer@statistik.gv.at>

Кому: "'ktv40@mail.ru'"<ktv40@mail.ru>

*Sehr geehrte Frau Bodnartschuk,
bei den österreichischen Volkszählungen wurde die
Umgangssprache erhoben, nicht die Zugehörigkeit zu einer nationalen
Minderheit. Daher können nur die Ergebnisse nach Umgangssprache
für österreichische Staatsbürger und Staatsbürgerinnen verwendet
werden, um die zahlenmäßige Größe der Volksgruppen darzustellen.*

*Anerkannte Volksgruppen in Österreich sind: Burgenland-Kroaten,
Slowenen, Ungarn, Tschechen, Slowaken (Anerkennung als eigene
Volksgruppe 1992/93), Roma (Anerkennung 1993)*

*Die Zahlen für die Jahre 1971 bis 2001 beziehen sich auf die
österreichischen Staatsbürger und Staatsbürgerinnen, die Zahlen für
1951 auf die Bevölkerung insgesamt. Bei der Volkszählung 1961 wurde
das Merkmal Umgangssprache nur in ausgewählten Regionen Österreichs
(Burgenland und Kärnten) erhoben. Da wir die Volkszählungsergebnisse
von 1951 und 1961 nicht elektronisch vorliegen haben, haben wir die
entsprechenden Seiten aus den Publikationen eingescannt und schicken
Sie im PDF-Format (1961: Summenzeile für Burgenland, darunter
Österreicher bzw. Summenzeile für Kärnten, ausgewählte Gebiete,
darunter Österreicher).*

Ich hoffe, dass ich Ihnen damit helfen konnte.

Beste Grüße

Adelheid Bauer

(Шановна пані Боднарчук,

При австрійських переписах населення піднімається питання
розмовної мови, а не належності до певної національної меншини.

Тому при підрахунках кількості представників національних меншин можна оперувати лише цим критерієм.

Офіційно визнаними національними меншинами в Австрії є: бургенландські хорвати, словени, угорці, чехи, словаки (визнані як національна меншина у 1992/93 роках), роми (визнана у 1993).

Дані років від 1971 до 2001 стосуються лише до громадян Австрії, дані 1951 року стосуються усього населення в цілому, а дані 1961 року є вибірковими у певних регіонах (Каринтії та Бургенланду). Оскільки даних 1951 та 1961 років у нас немає в електронному варіанті, ми їх відсканували із відповідних публікацій і посилаємо у PDF-форматі (1961: загальні дані по Бургенланду та Каринтії на основі вибіркового опитування лише у окремих регіонах)

Сподіваюся, я зміг Вам допомогти.

З найкращими вітаннями

Адельгайд Бауер)

STATISTIK AUSTRIA

Abteilung Register, Klassifikation und Methodik

Fachbereich Registerzählung

Guglgasse 13

A-1110 Wien

Tel: +43 (1) 71128 7210

Von: tanja bodnarchuk [mailto:ktv40@mail.ru]

Gesendet: Mittwoch, 25. Jänner 2012 09:18

An: INFO

Betreff: Anfrage über die Anzahl von den Angehörigen der nationalen Minderheiten

Sehr geehrte Damen und Herrn!

Mein Name ist Tetjana Bodnartschuk. Ich bin aus der Ukraine. Jetzt arbeite ich am wissenschaftlichen Thema «Bilinguale Erziehung». Das ist sehr aktuell für unser Land, weil in der Ukraine viele nationale Minderheiten wohnen. Österreich hat eine große Erfahrung auf diesem Gebiet, weil hier zweisprachige Schulen schon Jahrhunderte existieren.

Für meine Arbeit brauche ich einige Angaben: Die Anzahl von den Angehörigen der nationalen Minderheiten in Österreich in den Jahren 1951, 1961, 1971, 1981, 1991, 2001 (nach den Volkszählungen).

Können Sie mir bitte diese Angaben per e-mail schicken? Ich hoffe sehr auf Ihre Hilfe und warte auf Ihre Antwort.

Hochachtungsvoll, Tetjana Bodnartschuk.

Die Bundesanstalt Statistik Österreich sowie alle Mitwirkenden an den beigefügten Unterlagen haben deren Inhalte sorgfältig recherchiert und erstellt. Fehler können dennoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Die Genannten übernehmen daher keine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte, insbesondere übernehmen sie keinerlei Haftung für eventuelle unmittelbare oder mittelbare Schäden, die durch die direkte oder indirekte Nutzung der angebotenen Inhalte entstehen.

Korrekturhinweise übermitteln Sie bitte an die absendende Stelle.

Diese Nachricht ist ausschließlich für die in der Anschrift genannte Person bestimmt. Sollten Sie dieses E-Mail irrtümlich erhalten haben, verständigen Sie bitte die absendende Stelle und vernichten Sie die Nachricht inklusive aller Anhänge. Danke.

Bundesanstalt Statistik Österreich, 1110 Wien, Guglgasse 13

Tel. +43 (1) 71128-0, Fax +43 (1) 71128-7728

E-Mail: office@statistik.gv.at, Internet: www.statistik.at

Firmenbuch: FN 191155k, Firmenbuchgericht: Handelsgericht Wien

Firmensitz: Wien, Gerichtsstand: Wien, UID: ATU37869909, DVR 0000043

Додаток В.2.1.

**Статистичні дані про розподіл населення Бургенланду
за розмовною мовою (у окремих регіонах) за даними перепису
населення у 1961 році [260]**

Розмовна мова	Кількість осіб, які розмовляють нею (ними)
Німецька	235 491
Хорватська	23 813
Угорська	4 539
Німецька, хорватська	1 867
Німецька, угорська	609
Хорватська, німецька	2 414
Хорватська, угорська	32
Угорська, німецька	481
Угорська, хорватська	13
Інші мови	1 742
Всього населення	271 001

Додаток В.2.2.

**Статистичні дані про розподіл населення Каринтії
за розмовною мовою (у окремих регіонах) [260]**

Розмовна мова	Кількість осіб, які розмовляють нею (ними)
Німецька	85 299
Словенська	8 259
Діалект словенської (віндіш)	1 583
Німецька, словенська	3 479
Німецька, діалект словенської	7 408
Словенська, німецька	2 246
Словенська, діалект словенської	19
Діалект словенської, німецька	2 472
Інші мови	297
Всього населення	111 062

Додаток В.3

Статистичні дані про розподіл населення Австрії розмовною мовою у федеральних землях в 1971, 1981, 1991 та 2001 роках

Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürgerschaft nach Umgangssprache seit 1971										
Umgangssprache	Öster- reich	Bur- gen- land	Kärnten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- Burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien
1971										
Insgesamt	7 279 630	2 705 339	517 586	1 394 611	1 201 997	387 846	1 174 944	522 171	251 620	1 558 316
Ausschließlich Deutsch	7 195 090	2 404 62	495 795	1 390 741	1 200 072	387 361	1 170 106	521 338	250 637	1 538 578
Andere Sprache ¹	84 540	30 077	21 791	3 870	1 925	485	4 838	833	983	19 738
Kroatisch	28 084	24 332	143	346	285	61	539	33	29	2 316
Slowenisch	19 604	43	17 011	102	74	46	1 684	38	106	500
Tschechisch	7 967	45	35	947	189	39	150	17	17	6 528
Ungarisch	14 815	5 447	141	1 381	585	87	802	101	172	6 099
Sonstige (einschl. unbek.) ²	14 070	210	4 461	1 094	792	252	1 663	644	659	4 295
1981										
Insgesamt	7 263 890	2 677 50	528 023	1 392 061	1 236 040	420 149	1 171 566	559 083	271 289	1 417 929
Ausschließlich Deutsch	7 150 623	2 444 93	509 392	1 383 943	1 229 074	415 909	1 164 429	554 705	268 099	1 380 579
Andere Sprache ¹	113 267	23 257	18 631	8 118	6 966	4 240	7 137	4 378	3 190	37 350
Kroatisch	22 113	18 648	168	151	180	118	214	37	40	2 557
Slowenisch	16 290	29	14 204	126	78	118	893	59	159	624
Tschechisch	5 101	22	29	494	228	68	63	44	47	4 106
Ungarisch	12 043	4 025	121	749	540	204	440	121	160	5 683
Slowakisch	698	16	9	106	27	10	46	12	7	465
Serbokroatisch	12 785	123	255	1 761	1 726	916	1 079	700	646	5 579
Türkisch	3 667	18	23	725	512	231	57	489	402	1 210
Sonstige (einschl. unbek.)	40 570	376	3 822	4 006	3 675	2 575	4 345	2 916	1 729	17 126

Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürgerschaft nach Umgangssprache seit 1971										
Umgangssprache	Öster- reich	Burgen- land	Kärnten	Nieder- österreich	Ober- österreich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien
1991										
Insgesamt	7 278 096	263 092	530 726	1 406 294	1 262 221	444 373	1 154 452	586 352	287 390	1 343 196
Ausschließlich Deutsch	7 107 411	237 516	512 122	1 390 783	1 251 813	438 182	1 144 432	580 329	282 817	1 269 417
Andere Sprache ¹	170 685	25 576	18 604	15 511	10 408	6 191	10 020	6 023	4 573	73 779
Kroatisch	29 596	19 109	295	999	893	309	698	298	391	6 604
Slowenisch	19 289	65	13 962	458	253	310	1 695	202	519	1 825
Tschechisch	9 822	81	106	1 604	697	313	289	158	145	6 429
Ungarisch	19 638	4 973	247	2 389	1 182	432	836	347	302	8 930
Slowakisch	1 015	19	16	216	55	28	36	19	7	619
Serbokroatisch	16 657	167	336	1 459	1 232	640	742	365	431	11 285
Türkisch	6 193	47	66	552	510	337	189	387	294	3 811
Sonstige (einschl. unbek.)	68 475	1 115	3 576	7 834	5 586	3 822	5 535	4 247	2 484	34 276
2001										
Insgesamt	7 322 000	265 005	527 333	1 451 770	1 277 180	454 807	1 129 791	609 860	304 395	1 301 859
Ausschließlich Deutsch	6 991 388	240 228	508 543	1 414 446	1 247 403	443 268	1 112 569	595 040	290 695	1 139 196
Andere Sprache ¹	330 612	24 777	18 790	37 324	29 777	11 539	17 222	14 820	13 700	162 663
Burgenland-Kroatisch	19 374	16 245	25	424	35	33	67	65	24	2 456
Romanes	4 348	263	67	1 000	903	98	611	97	41	1 268
Slowenisch	17 953	70	12 554	436	255	207	2 192	181	646	1 412
Tschechisch	11 035	189	192	2 467	1 284	360	356	224	185	5 778
Ungarisch	25 884	4 704	313	4 790	2 344	551	1 652	469	375	10 686
Slowakisch	3 343	108	71	849	217	85	147	44	47	1 775
Kroatisch	25 820	996	906	2 425	3 748	1 154	1 839	994	1 196	12 562
Serbisch, Bosnisch,	46 377	150	259	3 787	4 579	1 695	1 162	1 245	1 690	31 810
Mazedonisch										
Türkisch	60 028	459	193	7 705	4 909	1 942	649	5 572	5 996	32 603
Sonstige (einschl. unbek.)	116 450	1 593	4 210	13 441	11 503	5 414	8 547	5 929	3 500	62 313
Q: STATISTIK AUSTRIA, Volkszählungen. Erstellt am: 01.06.2007.										
¹ Einschließlich Kombination mit Deutsch, - ² Einschließlich Slowakisch, Serbokroatisch und Türkisch.										

Додаток Д.1.

**Кількість заяв від батьків на двомовне німецько-словенське
навчання у Каринтії [228]**

Навчальний рік	Загальна кількість учнів	Бажаючі навчатися двомовно		Виховуються двомовно у дитсадках
		У цифрах	У відсотках	
1959/60	10325	1994	19,31%	0
1960/61	10533	1820	17,27%	0
1961/62	10570	1689	15,97%	0
1962/63	10950	1610	14,70%	0
1963/64	11188	1673	14,95%	0
1964/65	11070	1602	14,47%	0
1965/66	11082	1602	14,46%	0
1966/67	11193	1569	14,01%	0
1967/68	10791	1538	14,25%	0
1968/69	10288	1487	14,45%	0
1969/70	10544	1485	14,08%	0
1970/71	10290	1485	14,43%	0
1971/72	10019	1481	14,78%	0
1972/73	9748	1441	14,78%	0
1973/74	9427	1372	14,55%	0
1974/75	8978	1292	14,39%	0
1975/76	8768	1224	13,96%	0
1976/77	8461	1138	13,45%	0
1977/78	8113	1111	13,69%	0
1978/79	7819	1100	14,07%	0
1979/80	7435	1065	14,32%	0
1980/81	7020	1115	15,88%	0
1981/82	6690	1096	16,38%	0
1982/83	6364	1088	17,10%	0
1983/84	6068	1063	17,52%	0
1984/85	5821	1070	18,38%	0
1985/86	5707	1098	19,24%	0
1986/87	5682	1130	19,89%	0
1987/88	5683	1107	19,48%	0
1988/89	5638	1092	19,37%	0
1989/90	5664	1134	20,02%	41
1990/91	5650	1163	20,58%	71
1991/92	5639	1242	22,03%	100
1992/93	5757	1302	22,61%	118
1993/94	5881	1338	22,75%	113
1994/95	5780	1368	23,67%	110
1995/96	5798	1375	23,71%	101
1996/97	5707	1427	25,00%	102
1997/98	5811	1494	25,71%	110
1998/99	6108	1620	26,52%	103

Додаток Д.2.

**Кількість учнів у різних типах шкіл із словенською мовами
навчання у федеральній землі Каринтія (в цілому) [349]**

Навчальний рік	Початкова школа	Основна школа	Федеральна гімназія для словенів
1945	13902		
До 22.09.1958	10030	2744	
Після 22.09.1958	2094 – 20,88%	305	137
1960/61	1820 – 17,28%	138	228
1965/66	1602 – 14,46%	156	375
1970/71	1486 – 14,53%	351	442
1975/76	1224 – 13,95%	378	465
1980/81	1115 – 15,88%	416	538
1985/86	1098 – 19,06%	328	443
1990/91	1163 – 20,58%	300	421
1991/92	1242 – 20,03%	317	436
1992/93	1302 – 22,62%	275	450
1993/94	1338 – 22,75%	285	458
1994/95	1368 – 23,66%	290	453
1995/96	1375 – 23,71%	285	469
1996/97	1427 – 25,00%	298	459
1997/98	1494 – 25,71%	275	445
1998/99	1620 – 26,52%	262	426
1999/00	1619 – 26,40%	240	435
2000/01	1657 – 28,20%	271	453
2001/02	1722 – 30,06%	246	477
2002/03	1670 – 30,61%	268	502
2003/04	1720 – 32,23%	299	515
2004/05	1720 – 33,39%	337	542
2005/06	1819 – 36,25%	339	541
2006/07	1855 – 38,50%	348	546
2007/08	1892 – 40,55%	354	543

Додаток Е.

**Чисельність національних меншин, що проживають
на території Австрії за даними Г. Баумгартнера станом
на кінець ХХ ст. [229]**

Етнічні групи	Словени	Хорвати	Угорці	Цигани (роми та синти)	Чехи	Словаки
Область проживання	Каринтія, Штирія	Бургенланд, Відень	Бургенланд, Відень	Бургенланд, Відень	Нижня Австрія, Відень	Нижня Австрія, Відень
Кількість представників етнічних груп	50000	30000-40000	20000-30000	25000-40000	20000-30000	5000-10000

Додаток Ж.

Відповідь на запит Статистичного бюро Австрії про кількість
білінгвальних шкіл для дітей національних меншин

WG: *Anfrage über die zweisprachige Schulen*
Omкого: GUMPOLDSBERGER Harald <Harald.Gumpoldsberger@statistik.gv.at>

Кому: "ktv40@mail.ru" <ktv40@mail.ru>

Konuu: BAUER Adelheid <Adelheid.Bauer@statistik.gv.at>

Sehr geehrte Frau Bodnartschuk,
im Schuljahr 2010/11 gab es folgenden zweisprachigen Unterricht:
deutsch-kroatisch: 34 Volksschulen (1.272 Volksschüler),
7 Hauptschulen (191 Hauptschüler), 2 AHS (231 AHS-Schüler),
deutsch-slowenisch: 60 Volksschulen (2.332 Volksschüler),
1 Hauptschule (35 Hauptschüler), 1 AHS (502 AHS-Schüler), 2 BMHS
(273 BMHS-Schüler).

Für das Jahr 2000 wären die gewünschten Daten leider nur sehr
aufwändig auszuwerten und die Anfragebeantwortung daher mit
höheren Kosten verbunden.

Für die Jahre 1950 bis 1970 liegen uns leider diesbezüglich keine
Informationen vor.

mfg Harald Gumpoldsberger

(Шановна пані Боднарчук,
У 2010/11 навчальному році двомовне навчання було наступне:
німецько-хорватське: 34 початкових школи (1 272 учні), 7 неповних
середніх шкіл (191 учень), 2 повна середня школа (231 учень),
німецько-словенське: 60 початкових школи (2 332 учні),
1 неповна середня школа (35 учнів), 1 повна середня школа
(502 учні), 2 середні професійні школи (273 учні).

Запитувані дані станом на 2000 рік на жаль пов'язані з великим
матеріальними затратами, тому відповідь на запит коштуватиме досить
дорого. Дані станом на 1950 та 1970 роки у нас на жаль відсутні взагалі.

Гаральд Гумбольдсбергер.)

Harald Gumpoldsberger
STATISTIK AUSTRIA
Direktion Bevölkerung
Bereich Wissenschaft, Technologie und Bildung
Schul- und Kindertagesheimstatistik
Guglgasse 13
1110 Wien
Tel. 01/71128-7216, Fax 01/71128-7455
mailto:Harald.Gumpoldsberger@statistik.gv.at
http://www.statistik.at/

Von: tanja bodnarchuk [mailto:ktv40@mail.ru]
Gesendet: Mittwoch, 14. März 2012 22:48
An: BAUER Adelheid
Betreff: Anfrage über die zweisprachige Schulen
Sehr geehrte Frau Bauer!

Ich habe Ihnen schon einmal geschrieben und nach nationalen Minderheiten gefragt. Damals haben Sie mir sehr geholfen und ich bin sehr dankbar.

Jetzt habe ich noch einige Fragen, die für meine Arbeit sehr wichtig sind.

1. Funktionierten in Österreich in den Jahren 1950, 1960, 1970 die zweisprachigen Schulen oder Gymnasien, wo in diesen Sprachen (Englisch/Französisch/Italienisch u.a.) auch andere Unterrichtsfächer unterrichtet wurden? Wo und wieviel?

2. Wie viele deutsch-slowenische und deutsch-kroatische zweisprachige Schulen funktionierten in den Jahren 2000 und 2010?

Ich hoffe sehr auf Ihre Hilfe.

Schöne Grüße aus der Ukraine.

Tetjana Bodnartschuk.

Bundesanstalt Statistik Österreich, 1110 Wien, Guglgasse 13

Tel. +43 (1) 71128-0, Fax +43 (1) 71128-7728

E-Mail: office@statistik.gv.at, Internet: www.statistik.at

Firmenbuch: FN 191155k, Firmenbuchgericht: Handelsgericht Wien
Firmensitz: Wien, Gerichtsstand: Wien, UID: ATU37869909,
DVR 0000043

Додаток 3.

Статистичні дані про кількість дітей іммігрантів
у школах Австрії [325]

ШülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
in absoluten Zahlen

ÖSTERREICH	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Volksschulen (inkl. Vorschule)	63.468	67.135	70.433	71.992	74.141	76.325	78.505
darunter Vorschulstufen ¹⁾	---	---	2.583	2.801	3.221	3.623	3.816
Hauptschulen	40.722	45.799	48.057	48.956	48.683	45.363	40.603
Sonderschulen	3.195	3.248	3.492	3.576	3.656	3.677	3.767
Polytechnische Schulen	4.176	4.200	4.351	4.403	4.484	4.483	4.641
Allgemein bildende Pflichtschulen	111.561	120.382	126.333	128.927	130.964	129.848	127.616
Modellversuch „Neue Mittelschule“	---	---	---	---	832	4.631	9.611
AHS-Unterstufe	11.978	13.379	14.391	15.596	16.503	17.383	17.657
AHS-Oberstufe	7.837	8.582	9.382	10.006	10.676	11.188	11.949
Allgemein bildende höhere Schulen	19.815	21.961	23.773	25.602	27.179	28.571	29.606
Berufsbildende Pflichtschulen	7.345	7.968	10.593	11.012	11.510	12.334	12.934
Berufsbildende mittlere Schulen	7.324	7.535	8.078	8.361	8.611	9.388	9.673
Berufsbildende höhere Schulen	11.105	11.698	13.240	14.226	14.956	16.154	17.423
Lehrerbildende höhere Schulen	220	209	237	252	266	349	391
Berufsbildende Schulen	26.994	27.410	32.148	33.861	36.343	38.226	40.421
alle Schulen ²⁾	157.370	169.753	182.254	188.380	194.318	201.275	207.054

¹⁾ erst ab 2006/07 erhoben

²⁾ ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

Відсотковий показник кількості дітей іммігрантів у школах Австрії

Шкіл/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
in Prozentzahlen

ÖSTERREICH	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Volksschulen (inkl. Vorschule)	17,4	18,8	20,3	21,3	22,3	23,2	24,0
darunter Vorschulstufen ¹⁾	---	---	41,2	41,8	46,6	49,0	50,2
Hauptschulen	15,1	17,3	18,7	19,6	20,5	20,9	21,1
Sonderschulen	24,0	24,9	26,5	27,2	27,8	27,8	28,5
Polytechnische Schulen	19,2	18,8	20,4	20,6	21,7	23,2	24,6
Allgemein bildende Pflichtschulen	16,7	18,3	19,8	20,7	21,7	22,4	23,1
Modellversuch „Neue Mittelschule“	---	---	---	---	24,2	27,5	27,7
AHS-Unterstufe	10,3	11,5	12,3	13,3	14,2	15,2	15,7
AHS-Oberstufe	9,7	10,1	10,8	11,4	12,1	12,7	13,5
Allgemein bildende höhere Schulen	10,0	10,9	11,7	12,5	13,3	14,1	14,7
Berufsbildende Pflichtschulen	5,9	6,2	7,9	8,1	8,2	8,8	9,4
Berufsbildende mittlere Schulen	13,4	14,2	15,4	16,1	17,0	18,2	19,3
Berufsbildende höhere Schulen	8,4	8,7	9,8	10,5	11,0	11,7	12,7
Lehrerbildende höhere Schulen	2,5	2,3	2,6	2,7	2,8	3,5	3,7
Berufsbildende Schulen	8,1	8,4	9,7	10,2	10,5	11,3	12,0
alle Schulen ²⁾	13,3	14,4	15,5	16,2	16,9	17,7	18,4

¹⁾ erst ab 2006/07 erhoben

²⁾ ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

Додаток К.

Сторінка із журналу «Тріо» [336] (навчальний матеріал подано трьома мовами – німецькою (1-ша сторінка) та турецькою і хорватською (2-га сторінка, відповідні колонки)

Trio Nr. 9 / Oktober 2006

Such dir eine Baderegel aus und mach eine Zeichnung dazu. Schick sie an Trio! Adresse auf S. 39. Baderegeln: www.jugendrotkreuz.at/schwimmen

Schwimmstile

Brustschwimmen

Rückenschwimmen

Kraulschwimmen

Delfin oder Schmetterlingsschwimmen

Zehn wichtige Baderegeln
Yüzme Kuralları
Pravila za kupanje

- 1 Geh nur dann schwimmen, wenn du gesund bist.
- 2 Auf den Hinweisschildern kannst du lesen, was im Bad erlaubt und was verboten ist.
- 3 Geh erst ins Wasser, wenn du dich abgekühlt hast, zum Beispiel mit Duschen.
- 4 Wenn dir kalt wird, solltest du gleich aus dem Wasser gehen.
- 5 Wenn deine Ohren schmerzen oder verletzt sind, darfst du nicht schwimmen oder tauchen.
- 6 Warte nach dem Essen eine Stunde, bevor du wieder ins Wasser gehst.
- 7 Schütz dich vor der Sonne mit Sonnencreme, Kappe und T-Shirt.
- 8 Lass dich nicht zu Sachen überreden, die du nicht gut kannst oder vor denen du dich fürchtest.
- 9 Spring nur dort ins Wasser, wo es erlaubt ist.
- 10 Sei vorsichtig im Erlebnisbad.

- 1 Yüzmek için birinci koşul sağlıklı olmaktır.
- 2 Yüzmeye havuzlarındaki talimat levhalarında, havuzlarda geçerli olan kurallar belirtilmiştir. O kurallara uymak zorundasın!
- 3 Suya girmeden önce serin bir duş al!
- 4 Eğer suda üşüyorsan, hemen dışarı çık! Yoksa kramp girme tehlikesi ile karşılaşırısın.
- 5 Kulak hastalığın ya da herhangi bir kulak rahatsızlığın var ise, suya atlamak, dalmak ve yüzmek senin için sakıncalıdır.
- 6 Eğer yemek yemişsen, en az bir saat beklemeden sonra suya girmelisin!
- 7 Güneş kremi sürerek, şapka takarak ya da tişört giyerek kendini güneşten koruyabilirsin. Güneş altında fazla kalmışsan, birden soğuk suya girme!
- 8 Eğer iyi yüzmeyi bilmiyorsan, başkasının seni ikna etme çabasına izin verme!
- 9 Sadece izin verilen yerlerde suya atlayabilirsin. Ancak atlarken kimseye zarar vermemelisin!
- 10 Açık yüzmeye havuzlarının oyun için ayrılan bölümlerinde(kayak gibi) dikkatli ol!



- 1 Samo potpuno zdravi smijete ići na plivanje.
- 2 Čitajte natpise da biste znali šta je dozvoljeno ili zabranjeno. Toga se morate pridržavati.
- 3 Rashladite se tuširanjem prije nego uđete u vodu.
- 4 Izadite iz vode kada vam je hladno, jer inače možete dobiti grč. Grčevi su za plivače opasni.
- 5 Ne smijete plivati, skakati i roniti ako imate bolove ili povredu ušiju.
- 6 Poslije jela napravite sat vremena pauzu prije nego ponovo uđete u vodu.
- 7 Zaštitite se od jakog sunca. Ne smijete skakati zagrijani u hladnu vodu.
- 8 Ne dajte da vas drugi nagovaraju da radite nešto što ne možete: daleko plivati, skakati u duboku vodu ili roniti.
- 9 Skačite u vodu samo tamo gdje je dozvoljeno! Ne dovodite druge u opasnost!
- 10 Budite oprezni u bazenima za zabavu!

Додаток Л.

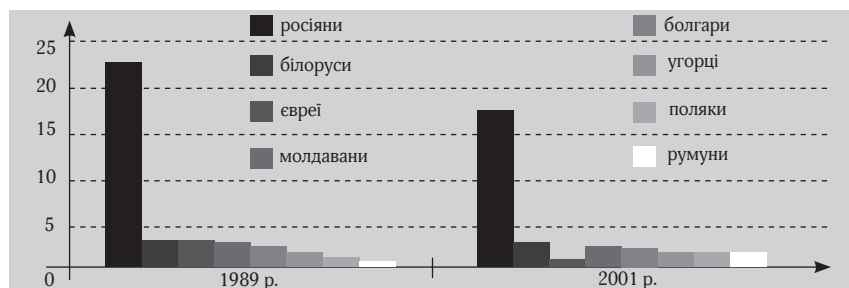
Порівняльна таблиця напрямів розвитку білінгвальної освіти
в Україні і Австрії

Напрями білінгвальної освіти	Австрія	Україна
Школи для дітей національних меншин	1. Австрійське населення є переважно німецькомовним (німецько- мовне населення складає 95,5%, турки – 0,82%, серби/боснійці/македонці – 0,63%, хорвати – 0,62%, угорці – 0,35%, словени – 0,25%, чехи – 0,15%, роми – 0,06%, словаки – 0,05%, інші – 1,59%).	1. Населення України є більш різноманітним в етнічному аспекті (українців – 77,8 %, росіян – та 17,3%, білорусів – 0,6%, євреї – 0,2%, болгари – 0,4 %, молдавани – 0,5%, угорці – 0,3%, поляки – 0,3%, румуни – 0,3%, кримські татари – 0,5% інші – 2,3%).
	2. Створена нормативно-правова база діяльності двомовної школи.	2. Створена нормативно-правова база діяльності двомовної школи.
	3. Органи управління освітою Австрії ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі і прагнуть до паритету мов на другому і третьому ступенях освіти.	3. Органи управління освітою України не достатньо ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі.
	4. Розроблено навчальні плани.	4. Розроблено Типові навчальні плани для шкіл з російською та мовами інших національних меншин.
	5. Вивчення мови національної меншини може відбуватися у двомовній школі, у школі, де є двомовні класи, у одномовній школі як предмет.	5. Вивчення мови національної меншини може відбуватися у двомовній школі, у школі, де є двомовні класи.
	6. Білінгвальна освіта нерозвивається на рівні вищих навчальних закладів державної форми власності.	6. Білінгвальна освіта розвивається на рівні вищих та професійно-технічних навчальних закладів державної форми власності.
	7. Тенденція до закріплення права на складання випускних іспитів мовою на вибір учня.	7. Тенденція до закріплення права на складання випускних іспитів мовою на вибір учня.
	8. Громадські об'єднання різного характеру та спрямованості діяльності долучаються до організації білінгвальної освіти.	8. Громадські об'єднання різного характеру та спрямованості діяльності долучаються до організації білінгвальної освіти.
	9. Обмаль фахівців, які б володіли державною мовою та мовою нац-меншини та навчально-методичного забезпечення	9. Обмаль фахівців, які б володіли державною мовою та мовою нац-меншини та навчально-методичного забезпечення

Школи, орієнтовані на вивчення європейських мов	1. Створено можливості для розвитку та діяльності білінгвальних шкіл, які беруть початок від класичних гімназій.	1. Створено можливості для розвитку та функціонування білінгвальної освіти. Так звані спеціалізовані школи існують ще від середини XX ст., коли у частині шкіл було введено викладання низки предметів іноземною мовою.
	2. Створена нормативно-правова база діяльності двомовної школи.	2. Створена нормативно-правова база діяльності двомовної школи.
	3. Розроблено навчальні плани.	3. Розроблено навчальні плани.
	4. Споживачі освітніх послуг надають перевагу вивченню англійської мови.	4. Споживачі освітніх послуг надають перевагу вивченню англійської мови.
	5. Організація білінгвального навчання відбувається за активної участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проектів.	5. Організація білінгвального навчання відбувається за активної участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проектів.
	6. Розвинута сфера програм обміну учителів та учнів з іншими країнами Європи.	6. Програми обміну учителів та учнів діють лише у незначній кількості шкіл.
Школи для дітей іммігрантів	1. Діють у рамках класів загальноосвітньої школи усіх рівнів від початку 90-х років XX ст. У попередній практиці таке навчання відбувалося за сегрегаційною моделлю. 2. Створена нормативно-правова база діяльності двомовної школи для іммігрантів, розроблено навчальні плани. 3. Налагоджена активна співпраця з історичними батьківщинами іммігрантів та програми обміну учителів.	Не існують.

Додаток М.1.

Статистичні дані про кількість національних меншин, що проживають в Україні (згідно перепису населення 1989 та 2001 рр.) [164]



1989 р.

- 1 – українці – 72,7%
- 2 – росіяни – 22,1%
- 3 – білоруси – 0,9%
- 4 – євреї – 0,9%
- 5 – молдавани – 0,6%
- 6 – болгари – 0,5%
- 7 – угорці – 0,4%
- 8 – поляки – 0,4%
- 9 – румун – 0,3%
- 10 – інші національності
(вірмени, греки, татари, цигани,
німці, гагаузи та н..)

2001 р.

- 1 – українці – 77,8%
- 2 – росіяни – 17,3%
- 3 – білоруси – 0,6%
- 4 – євреї – 0,2%
- 5 – молдавани – 0,5%
- 6 – болгари – 0,4%
- 7 – угорці – 0,3%
- 8 – поляки – 0,3%
- 9 – румун – 0,3%
- 10 – інші національності
(вірмени, греки, татари, цигани,
азейбарджани, німці, гагаузи
та н..)



ДЕРЖАВНА СЛУЖБА СТАТИСТИКИ УКРАЇНИ
(Держстат України)

вул. Шота Руставелі, 3, м. Київ, 01601

тел. (044) 287-24-22, факс (044) 235-37-39, телетайп 132-168, E-mail: office@ukrstat.gov.ua, www.ukrstat.gov.ua

18.11.2011 № 13/3-20/556-П/1 На № _____ від _____

Боднарчук Тетяні Вікторівні
вул.Розвадовського, 1, кв.58
м.Кам'янець-Подільський
Хмельницької обл., 32315
E-mail: ktv40@mail.ru

На Ваш запит від 14.11.2011 Держстат надає наявну статистичну інформацію щодо розподілу денних загальноосвітніх навчальних закладів та класів денних загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання учнів на початок навчального року за 2000/01-2010/11 н.р. в електронному вигляді.

Також повідомляємо, що інформація щодо мов навчання учнів на початок 1990/91 навчального року не збиралася.

Додаток:

1. Інформація щодо розподілу денних загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання учнів на початок навчального року за 2000/01-2010/11 н.р. (файл: "мови-школи.xls").
2. Інформація щодо розподілу класів денних загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання учнів на початок навчального року за 2000/01-2010/11 н.р. (файл: "мови-класи.xls").

Заступник Голови



Н.С.Власенко

**Кількість денних загальноосвітніх навчальних закладів,
в яких навчання ведеться двома і більше мовами**

Мова навчання	Кількість закладів з українською та іншими мовами навчання										
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Всього	2306	2316	2210	2156	2195	2118	1961	1827	1737	1641	1476
українська	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
російська	2254	2257	2142	2082	2121	2043	1871	1737	1637	1543	1377
молдовська	4	4	3	3	4	5	6	7	6	7	6
кримсько- татарська	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
угорська	27	29	30	30	30	29	27	28	31	31	32
польська	5	5	2	2	2	2	1	-	1	1	1
румунська	4	5	8	8	8	8	11	11	13	14	14
словацька	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
англійська	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
болгарська	-	1	-	-	-	2	1	1	1	-	-
російська, кримсько- татарська	7	11	15	19	18	21	35	36	38	38	39
російська, румунська	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1
російська, угорська	1	1	2	2	2	-	-	-	-	-	-
російська, болгарська	-	-	2	2	2	-	1	1	1	1	1
російська, молдовська	-	-	2	-	3	2	-	-	2	1	1
російська, англійська	-	-	-	1	1	1	-	1	-	1	1
болгарська, молдовська	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
інші	-	-	-	-	-	-	3	-	2	-	-

РОЗДІЛ 3. Сучасний стан та перспективи розвитку білінгвальної освіти в Україні у порівнянні з Австрією

Мова навчання	Кількість закладів з російською та іншими мовами навчання										
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Всього	36	51	50	43	43	36	32	31	30	31	27
українська	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
російська	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
молдовська	5	5	4	2	2	2	2	3	3	3	3
кримсько-татарська	30	45	45	40	40	33	29	27	26	27	23
угорська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
польська	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1
румунська	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
словацька	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
англійська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
болгарська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
російська, кримсько-татарська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
російська, румунська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
російська, угорська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
російська, болгарська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
російська, молдовська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
російська, англійська	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Додаток М.3.

Статистичні дані щодо розподілу учнів за мовами навчання



ДЕРЖАВНА СЛУЖБА СТАТИСТИКИ УКРАЇНИ
(Держстат України)

вул. Шота Руставелі, 3, м. Київ, 01601
тел. (044) 287-24-22, факс (044) 235-37-39, телетайп 132-168, E-mail: office@ukrstat.gov.ua,
www.ukrstat.gov.ua

11.11.2011 № 13/3-20/53741 На № _____ від _____

Боднарчук Т.
електронна адреса: ktv@mail.ru

На Ваш запит від 08.11.2011 Держстат надає в електронному вигляді наявну статистичну інформацію щодо кількості денних загальноосвітніх навчальних закладів, в яких навчання ведеться двома і більше мовами та кількості учнів у денних загальноосвітніх навчальних закладів (із розподілом за мовами навчання) на початок 2000/2001- 2010/2011 навчальних років.

Також повідомляємо, що Держстат не володіє інформацією щодо кількості денних загальноосвітніх навчальних закладів, в яких навчання ведеться двома і більше мовами у розрізі регіонів (п. 1 запита) та кількості загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням іноземної мови (п. 2 запиту), тому надсилає Ваш запит до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України як розпорядника адміністративних даних із питань загальної середньої освіти.

Додаток: файл ЗНЗ_мови.xls.

Заступник Голови



Н.С. Власенко

**РОЗПОДІЛ УЧНІВ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ПОЧАТОК 2010/11 НАВЧАЛЬНОГО РОКУ
ЗА МОВАМИ НАВЧАННЯ¹**

	Усього учнів, осіб	В тому числі навчаються мовою										Питома вага учнів, які навчаються мовою, %	
		українською	російською	румунською	угорською	кримськотатарською	польською	англійською	словацькою	болгарською	молдовською	українською	російською
Україна	4 163 156	3 421 606	696 039	18 866	15 426	5 399	1 357	408	113	65	3 877	82,2	16,7
Автономна Республіка Крим	169 018	13 609	149 793	-	-	5 399	-	217	-	-	-	8,1	88,6
Вінницька	157 408	156 662	746	-	-	-	-	-	-	-	-	99,5	0,5
Волинська	121 928	121 694	234	-	-	-	-	-	-	-	-	99,8	0,2
Дніпропетровська	288 086	234 584	53 502	-	-	-	-	-	-	-	-	81,4	18,6
Донецька	324 682	151 188	173 494	-	-	-	-	-	-	-	-	46,6	53,4
Житомирська	133 841	132 810	1 031	-	-	-	-	-	-	-	-	99,2	0,8
Закарпатська	151 725	131 507	1 392	3 287	15 426	-	-	-	113	-	-	86,7	0,9
Запорізька	151 430	109 966	41 464	-	-	-	-	-	-	-	-	72,6	27,4
Івано-Франківська	150 093	149 418	412	-	-	-	263	-	-	-	-	99,6	0,3
Київська	166 349	165 228	1 121	-	-	-	-	-	-	-	-	99,3	0,7
Кіровоградська	92 007	90 293	1 714	-	-	-	-	-	-	-	-	98,1	1,9
Луганська	169 991	82 420	87 571	-	-	-	-	-	-	-	-	48,5	51,5
Львівська	258 595	255 133	2 716	-	-	-	746	-	-	-	-	98,7	1,1
Миколаївська	109 570	101 259	8 311	-	-	-	-	-	-	-	-	92,4	7,6
Одеська	226 996	164 415	58 639	-	-	-	-	-	-	65	3 877	72,4	25,8
Полтавська	130 739	128 290	2 449	-	-	-	-	-	-	-	-	98,1	1,9
Рівненська	143 310	143 274	36	-	-	-	-	-	-	-	-	99,97	0,03
Сумська	95 042	90 943	4 099	-	-	-	-	-	-	-	-	95,7	4,3
Тернопільська	112 719	112 571	148	-	-	-	-	-	-	-	-	99,9	0,1
Харківська	215 495	161 379	54 116	-	-	-	-	-	-	-	-	74,9	25,1
Херсонська	105 444	89 546	15 898	-	-	-	-	-	-	-	-	84,9	15,1
Хмельницька	133 854	133 201	305	-	-	-	348	-	-	-	-	99,5	0,2
Черкаська	115 007	114 113	894	-	-	-	-	-	-	-	-	99,2	0,8
Чернівецька	96 474	80 508	387	15 579	-	-	-	-	-	-	-	83,5	0,4
Чернігівська	95 827	95 357	470	-	-	-	-	-	-	-	-	99,5	0,5
м.Київ	217 663	211 378	6 094	-	-	-	-	191	-	-	-	97,1	2,8
м.Севастополь	29 863	860	29 003	-	-	-	-	-	-	-	-	2,9	97,1

¹Без учнів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

**РОЗПОДІЛ УЧНІВ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА МОВАМИ НАВЧАННЯ
НА ПОЧАТОК 2005/06 НАВЧАЛЬНОГО РОКУ¹**

	Усього учнів, осіб	у тому числі навчаються мовою:											Питома вага учнів, які навчаються мовою (%)	
		україн- ською	росій- ською	румун- ською	угор- ською	крим- сько- татар- ською	поль- ською	англій- ською	сло- вань- ською	болгар- ською	мол- дав- ською	фран- цузь- кою	укра- їнсь- кою	росій- ською
Україна	5240811	4089567	1093280	25220	19374	5608	1445	349	45	97	5776	50	78,0	20,9
Автономна														
Республіка Крим	212349	9903	196612	-	-	5608	-	226	-	-	-	-	4,7	92,6
Вінницька	201671	199898	1773	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99,1	0,9
Волинська	143054	142597	457	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99,7	0,3
Дніпропетровська	366335	285050	81285	-	-	-	-	-	-	-	-	-	77,8	22,2
Донецька	415579	122408	293171	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29,5	70,5
Житомирська	169412	167176	2236	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,7	1,3
Закарпатська	177159	151804	1803	4133	19374	-	-	-	45	-	-	-	85,7	1,0
Запорізька	194700	116474	78226	-	-	-	-	-	-	-	-	-	59,8	40,2
Івано-Франківська	186113	185544	447	-	-	-	122	-	-	-	-	-	99,7	0,2
Київська	208000	205086	2914	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,6	1,4
Кіровоградська	122394	117245	5149	-	-	-	-	-	-	-	-	-	95,8	4,2
Луганська	226613	76920	149693	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33,9	66,1
Львівська	323437	318860	3634	-	-	-	943	-	-	-	-	-	98,6	1,1
Миколаївська	141242	123365	17877	-	-	-	-	-	-	-	-	-	87,3	12,7
Одеська	274316	178319	90124	-	-	-	-	-	-	97	5776	-	65,0	32,9
Полтавська	173620	168164	5456	-	-	-	-	-	-	-	-	-	96,9	3,1
Рівненська	167853	167728	125	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99,9	0,1
Сумська	126471	117822	8649	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93,2	6,8
Тернопільська	141189	140955	234	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99,8	0,2
Харківська	274779	193900	80879	-	-	-	-	-	-	-	-	-	70,6	29,4
Херсонська	135518	112191	23327	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82,8	17,2
Хмельницька	173157	172026	751	-	-	-	380	-	-	-	-	-	99,3	0,4
Черкаська	155390	152800	2590	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,3	1,7
Чернівецька	116345	94478	780	21087	-	-	-	-	-	-	-	-	81,2	0,7
Чернігівська	126188	124774	1414	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,9	1,1
м.Київ	253719	243317	10229	-	-	-	-	123	-	-	-	50	95,9	4,0
м.Севастополь	34208	763	33445	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2	97,8

¹ Без тих, що навчаються у спеціальних школах (школах-інтернатах), санаторних школах та спеціальних класах, організованих при загальноосвітніх навчальних закладах.

**РОЗПОДІЛ УЧНІВ ДЕННИХ СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА МОВАМИ НАВЧАННЯ
НА ПОЧАТОК 2000/01 НАВЧАЛЬНОГО РОКУ ¹**

	Усього учнів, осіб	у тому числі навчаються мовою :										Питома вага учнів, які навчаються мовою (%)	
		україн- ською	росій- ською	румун- ською	угор- ською	крим- сько- татар- ською	поль- ською	англій- ською	сло- ваци- ською	болгар- ською	мол- дав- ською	укра- їнсь- кою	росій- ською
Україна	6577800	4583173	1931588	27926	21203	4958	1206	300	102	134	7210	69,7	29,4
Автономія													
Республіка Крим	281585	2617	273857	-	-	4921	-	190	-	-	-	0,9	97,3
Вінницька	241478	236015	5463	-	-	-	-	-	-	-	-	97,7	2,3
Волинська	162443	161314	1129	-	-	-	-	-	-	-	-	99,3	0,7
Дніпропетровська	479027	324089	154938	-	-	-	-	-	-	-	-	67,7	32,3
Донецька	566352	78959	487393	-	-	-	-	-	-	-	-	13,9	86,1
Житомирська	204093	196466	7627	-	-	-	-	-	-	-	-	96,3	3,7
Закарпатська	204069	174694	3436	4634	21203	-	-	-	102	-	-	85,6	1,7
Запорізька	257132	114818	142314	-	-	-	-	-	-	-	-	44,7	55,3
Івано-Франківська	216625	215377	1154	-	-	-	94	-	-	-	-	99,4	0,5
Київська	255378	246979	8399	-	-	-	-	-	-	-	-	96,7	3,3
Кіровоградська	155734	139084	16650	-	-	-	-	-	-	-	-	89,3	10,7
Луганська	318317	53171	265146	-	-	-	-	-	-	-	-	16,7	83,3
Львівська	384430	377212	6225	-	-	-	993	-	-	-	-	98,1	1,6
Миколаївська	179228	132962	46266	-	-	-	-	-	-	-	-	74,2	25,8
Одеська	333857	155886	170627	-	-	-	-	-	-	134	7210	46,7	51,1
Полтавська	216071	200539	15532	-	-	-	-	-	-	-	-	92,8	7,2
Рівненська	188802	188256	546	-	-	-	-	-	-	-	-	99,7	0,3
Сумська	168270	140244	28026	-	-	-	-	-	-	-	-	83,3	16,7
Тернопільська	165400	164956	444	-	-	-	-	-	-	-	-	99,7	0,3
Харківська	361553	197835	163718	-	-	-	-	-	-	-	-	54,7	45,3
Херсонська	173637	131744	41893	-	-	-	-	-	-	-	-	75,9	24,1
Хмельницька	208464	205256	3089	-	-	-	119	-	-	-	-	98,4	1,5
Черкаська	196371	187690	8681	-	-	-	-	-	-	-	-	95,6	4,4
Чернівецька	133536	108289	1955	23292	-	-	-	-	-	-	-	81,1	1,5
Чернігівська	162602	152393	10209	-	-	-	-	-	-	-	-	93,7	6,3
м.Київ	317001	295489	21402	-	-	-	-	110	-	-	-	93,2	6,7
м.Севастополь	46345	839	45469	-	-	37	-	-	-	-	-	1,8	98,1

¹ Без тих, хто навчаються у школах для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку і санаторно-лісних школах.

Додаток Н.

**Таблиця наявності (відсутності) цілісного програмного
забезпечення білінгвальної освіти у загальноосвітній школі
з мовами навчання національних меншин**

	Навчальні програми								
	з української мови для шкіл з мовою навчання національної меншини			з рідної мови для шкіл з українською мовою навчання			з рідної мови для шкіл з мовою навчання національної меншини		
	ЗОШ I ст.	ЗОШ II ст.	ЗОШ III ст.	ЗОШ I ст.	ЗОШ II ст.	ЗОШ III ст.	ЗОШ I ст.	ЗОШ II ст.	ЗОШ III ст.
російська	+	+	+	+	+	+	+	+	+
румунська	+	+	+				+	+	+
угорська	+	+	+	+			+	+	+
молдовська	+	+	+	+			+	+	+
кримсько-татарська				+			+	+	+
польська	+			+			+	+	+
словацька							+	+	+
болгарська				+	+	+			
гагаузька				+	+	+			
іврит				+	+	+			
ромська				+	+	+			
вірменська				+					

Додаток П.

**Нормативні документи Міністерства освіти, науки, молоді
та спорту України щодо організації білінгвальної освіти**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
УКРАЇНИ**

№1/9-325 від 29 квітня 2011 року

Міністерство освіти і науки
Автономної Республіки Крим,
управління освіти і науки
обласних, Київської та Севастопольської
міських державних адміністрацій
Інституту післядипломної педагогічної освіти
Загальноосвітні навчальні заклади

Про навчальні плани
загальноосвітніх навчальних закладів
на 2011/2012 навчальний рік

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України доводить до відома місцевих органів управління освітою, методичних установ, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що робочі навчальні плани на 2011/2012 навчальний рік складаються:

- для початкової школи – за Типовими навчальними планами початкової школи, затвердженими наказом МОН України від 29.11.2005 р. №682;

- для 5-9-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом МОН України від 23.02.2004 р. №132, зі змінами, внесеними наказом МОН України від 05.02.2009 р. №66;

- для 10-11-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834;

- для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: 1-9 класи – за Типовим навчальним планом спеціалізованих шкіл цього типу, затвердженим наказом МОН України від 13.03.2006 р. №182; для 10-11-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834 (додаток 13);

- для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу: 1-9 класи – за Типовими навчальними планами спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу, затвердженими наказом МОН України від 13.05.2005 р. №291, з урахуванням змін в розподілі навчального часу та загальної кількості годин, визначених Типовими навчальними планами початкової школи (наказ МОН України від 29.11.2005 р. №682); для 10-11-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834 (додаток 22);

- для спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, класів з поглибленим вивченням окремих предметів: 5-9 класи – за Типовими навчальними планами, затвердженими наказом МОН України від 23.02.2004 р. №132, зі змінами, внесеними наказом МОН України від 05.02.2009 р. №66; для 10-11-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834 (додаток 23);

- для 8-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів – за Типовими навчальними планами, затвердженими наказом МОН України від 18.02.2008 р. №99;

- для білінгвальних 5-9 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов – за Типовими навчальними планами, затвердженими наказом МОН від 07.07.2009 р. №626; для 10-11-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834 (додаток 20);

- для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку: I ступінь – за Типовими навчальними планами спеціальних шкіл цього типу, затвердженими наказом МОН України від 03.11.2004 р. №849 (зі змінами внесеними наказом МОН від 11.09.2009р. №852), 5-8 класи – за Типовими навчальними планами спеціальних шкіл цих типів, затвердженими наказом МОН України від 26.08.2008 р. №778 (зі змінами внесеними наказом МОН від 11.09.2009р. №852); 9-11 (12) класи – за Типовими навчальними планами спеціальних шкіл цих типів, затвердженими наказом МОН України від 02.11.2004 р. №842, з урахуванням змін, затверджених наказом МОН України від 22.08.2005 р. №489;

- для вечірніх (змінних) загальноосвітніх шкіл – 5-9 класи – за Типовими навчальними планами, затвердженими наказом МОН України від 23.02.2004 р. №132, зі змінами, внесеними наказом МОН України від 05.02.2009 р. №66; 10-11 (12) класи – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834 (додаток 24).

5-9 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин з вивченням двох іноземних мов можуть користуватися варіантами навчальних планів, доведеними до місцевих органів управління освітою та навчальних закладів листом МОН України від 14.06.2005 р. №1/9-321. За цим варіантом можуть також складатись робочі навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, які передбачають вивчення двох мов національних меншин (замість другої іноземної мови планується мова національної меншини); для 10-11-х класів – за Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, затвердженими наказом МОН України від 27.08.2010 р. №834 (додаток 15).

Також направляємо для використання в роботі рекомендації щодо розроблення робочих навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів.

Заступник Міністра Б.М. Жебровський

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Н А К А З

07.07. 2009

№ 626

Про затвердження Типових навчальних
планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл
з поглибленим вивченням іноземних мов

З метою забезпечення умов для розвитку здібностей та обдарувань учнів відповідно до вимог Закону України “Про загальну середню освіту”, постанов Кабінету Міністрів України „Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 16.11.2000 р. № 1717 (із змінами)

Н А К А З У Ю:

1. Затвердити Типові навчальні плани білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов.

2. Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, довести до відома відділів (управліннь) освіти районних державних адміністрацій і виконкомів міських рад, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, інформацію щодо введення Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл.

3. Типові навчальні плани білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов опублікувати в „Інформаційному збірнику Міністерства освіти і науки України”, газеті „Освіта України” та розмістити на сайті міністерства.

4. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника Міністра Полянського П.Б.

Міністр

І.О. Вакарчук

Типові навчальні плани білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов

Пояснювальна записка

Відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” білінгвальні класи у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов створюються згідно запитів та потреб учнів і функціонують в структурі загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів. За визначенням стратегічних документів Ради Європи білінгвальні класи – це класи, навчання у яких здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають з окремих предметів поперемінне використання двох мов – державної та іноземної.

Зарахування учнів до цих класів здійснюється на конкурсній основі, з урахуванням нахилів та здібностей дітей і готовності їх до навчання. З цією метою може проводитись співбесіда з дитиною або тестування згідно з нормативними документами та рекомендаціями Міністерства освіти і науки України (Інструкція про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів), затверджена наказом МОН України від 19.06.2003 р. № 389).

Типові навчальні плани білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов розроблені на основі Типових навчальних планів для основної та старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів у структурі 12-річної школи (затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 09.03.2005 р. №145).

Вони складаються з двох блоків навчальних предметів: загальноосвітнього і профільного. Цикл профільних предметів сформований на основі інваріантної та варіативної складових змісту шкільної освіти, у т.ч. за рахунок перерозподілу навчального часу між профільними та загальноосвітніми предметами та курсами. Відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад кожна школа на основі Типового навчального плану формує власний робочий навчальний план, обираючи ті чи інші предмети для навчання іноземною мовою, конкретизуючи варіативну складову.

Особливості організації навчального процесу в білінгвальних класах такі:

- іноземна мова вивчається поглиблено;
з 5-го класу поступово запроваджується вивчення (повністю або частково) 2-3 предметів іноземною мовою;
- освітня галузь «Технології» та частково галузь «Художня культура», починаючи з 7-8 класів, реалізуються через вивчення курсів за вибором іноземною мовою: «Країнознавство», «Культура (музика та мистецтво) країни мова якої вивчається», «Література країни мова якої вивчається», «Ділове мовлення» та інші.

За рішенням відповідних органів управління освітою (згідно Постанови КМУ №162 від 26.09.2001 р. «Про затвердження положення про загальноосвітній навчальний заклад») можуть вводитися додаткові штатні одиниці заступника директора, практичного психолога, лаборанта; учителям, що навчають предметам іноземною мовою, встановлюватись надбавки до заробітної плати, у тому числі за рахунок коштів спонсорів та благодійних фондів.

Залежно від особливостей та умов роботи загальноосвітнім навчальним закладом можуть вноситись необхідні корективи щодо вивчення профільних предметів і курсів, у тому числі може перерозподілятися час між курсами профільного циклу.

З усіх інших питань (структури навчального року, організації навчальної практики, порядку вивчення окремих предметів, формування класів і поділу їх на групи) білінгвальні класи у спеціалізованих школах користуються положеннями пояснювальних записок до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України від 01.03.2004 р. № 162 та від 23.02.2004 р. № 132.

Директор департаменту
загальної середньої та
дошкільної освіти

О.В. Єресько

Додаток 1
до наказу МОН України
від 07.07.2009 № 626

**Типовий навчальний план білінгвальних класів
з українською мовою навчання**

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах							
	5	6	7	8	9	10	11	12
Українська мова	3,5	3	3	2	2	1	1	2
Українська література	2	2	2	2	2	2	2	2
Іноземна мова	5	5	5	5	5	5	5	5
Зарубіжна література	2	2	2	2	2	1	1	1
Історія України	1	1	1	1,5	1,5	1	1	2
Всесвітня історія		1	1	1	1	1	1	1
Правознавство					1	1		
Економіка							1	
Людина і світ								1
Етика	1	1						
Музичне мистецтво	1	1						
Образотворче мистецтво	1	1						
Математика	4	4	4	4	4	3	3	3
Фізика			1	2	2	2	2	
Астрономія								1
Інформатика					1	1	1	1
Природознавство	1	1						
Біологія, людина і природа			2	2	3	1,5	2	1
Географія		2	2	1,5	1,5	1,5		
Хімія			1	2	2	1	1	
Трудове навчання	1	1						
Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2	2
Основи здоров'я	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5			
Захист Вітчизни						1	1	
Разом	25	27,5	26,5	27,5	30,5	25	24	22
Базові курси за вибором ЗНЗ (вивчаються іноземною мовою):								
- Історія		0,5	1	1	1	1	1	1
- Математика	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1
- Біологія	0,5		1	1	1	1	1	1
- Географія		1	1	1	1	1	1	1
- Фізика			1	1	1	1		
- Хімія			1	1	1	1	1	1
Разом базові курси іноземною мовою	1	1	2	2	2	3	3	4
Курси за вибором:								
- Друга іноземна мова			1-1,5	1-2	1-2	3	3	3
- Ділова мова							1	2
- Країнознавство	1	1-1,5				1	1	1
- Художня культура					0,5	1	1	1
- Мистецтвознавство			1	1	0,5	0,5		
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня	27	30	31	33	33	33	33	33
Всього	27	30	31	33	34	34	33	33

Додаток Р.1.



**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту
України**

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти

01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10, тел.(044)216-10-38, факс (044) 274-10-49,
ministry@mon.gov.ua

18444 № 2/2-15-2736

На № _____ від _____

Хмельницька обл.,
м.Кам'янець-Подільський
вул.Розвадовського 1, кв.58,
Боднарчук Т.В.

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти надсилає інформацію щодо кількості навчальних закладів з поглибленим вивченням іноземних мов (Додається).

Начальник відділу

Н.В. Бескова

ЗВІТІВІСТЬ

Відомості про викладання іноземних мов у денних загальноосвітніх навчальних закладах на початок 2008-2009 навчального року (без спеціальних шкіл (інтер-натів))

Зведена таблиця № Д - 8
ЗАТВЕРДЖЕНО
Після МОУ 18.06.2008 №546
За погодженням з Держкомстатом
1 рік на рік

Міністерство освіти і науки АР Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських держадміністрацій; Міністерство освіти і науки України, Головкому управління статистики в Автономній Республіці Крим, обласних, м. Києві та Управлінню статистики у місті Севастополі	Термін подання не пізніше 15 грудня
--	---

Коку підписався Решідовіт (холод) (Решідовіт) Найменування	Підписався Міністерство освіти і науки України Міністерство освіти і науки України Головкому управління статистики в Автономній Республіці Крим, обласних, м. Києві та Управлінню статистики у місті Севастополі
Форму виступу (державна, комунальна, приватна)	Форму виступу (державна, комунальна, приватна)

1. Розподіл закладів, класів(груп) та учнів за вивченням іноземних мов

Назва показника	№ рядка	Кількість закладів, у яких з них викладають іноземні мови				Кількість учнів, які з них вивчають іноземні мови				З них вивчають іноземні мови у спеціальній місцевості				З них учнів, які вивчають іноземні мови у спеціальній місцевості				3 гр. 9 - у списку іноземності	3 гр. 10 - у списку іноземності
		усього	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	усього	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	усього	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі	у т.ч. в класі			
А	Б	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
Усього закладів з них з вивченням іноземних мов:	01	19972	13644	1397	113	4125867	1398533	366752	7721	3282	491245	1071	66542						
	02	16849	10538	1303	100	3687045	1077636	317240	5895	654	61944	361	20222						
	03	7030	4572	154	17	687823	313295	26569	873	2086	290268	559	31986						
	04	1991	780	88	8	227525	78512	16165	953	939	116248	183	13515						
	05	95	3	12	0	14195	152	2633	0	80	11778	3	146						
	06	1	0	0	0	171	0	0	0	1	171	0	0						
	07	2	0	0	0	140	0	0	0	1	10	0	0						
	08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
	09	4	1	0	0	277	209	0	0	0	4	277	1	209					
	10	22	0	0	0	2523	0	0	0	0	16	1767	0	0					
	11	93	7	15	0	14617	693	4205	0	66	9854	6	625						

2. Відомості про учнів, які вивчають одну або дві іноземні мови

Назва показника	№ рядка	Міська		Сільська	
		усього	місцевість	усього	місцевість
А	Б	1	2	3	4
Кількість учнів, які вивчають одну іноземну мову	01	3603925	2278690	1325835	72698
дві іноземні мови	02	521942	449244	72698	72698

Відповідь на лист-запит з Корпусу Миру США в Україні

RE: Apply for information

От кого: "Bykova, Natalia" <NBykova@peacecorps.gov>

Кому: "ktv40@mail.ru" <ktv40@mail.ru>

Dear Tetyana,

Thank you very much for your interest in Peace Corps educational programs!

It is my pleasure to provide you with the answers and help with your thesis.

1. The number of Volunteers engaged in work with Ukrainian schools (2002 – 2011) – about 1,500 people (about 1,300 in TEFL project, 200 in Youth Development project)

2. This year the number of Volunteers working with schools is 360 (300 in TEFL project, 60 in Youth Development project)

Please let us know if you need any additional information.

Sincerely,

Natalia Bykova

(Шановна, Тетяно.

Дякую, що Ви цікавитесь освітніми програмами Корпусу Миру! З задоволенням відповідаю Вам і допоможу у написанні дисертації.

1. Кількість волонтерів, які працювали в українських школах (2002-2011) це – більше 1 500 осіб (понад 1 300 за проектом освітніх програм, а 200 – були учасниками проекту молодіжного розвитку).

2. Кількість волонтерів, які працювали в цьому році (2011 – прим. перекладача) в школах – 360 (300 – учасники освітньої програми, а 60 – програми молодіжного розвитку).

Будь-ласка, звертайтеся до нас за будь-якою додатковою інформацією.

З повагою, Наталія Бикова.)

*Region 10 Manager (Vinnytsya, Kyiv and Cherkasy oblasts)
US Peace Corps in Ukraine*

H Office: 111-a Saksahanskoho St., Kyiv, Ukraine

**Mailing: a/c 204, Kuiv-01032, Ukraine*

(Office: +38 044 391 66 43

(Cell: +38 050 331 18 87

Fax: +38 044 391 66 21

nbykova@peacecorps.gov

From: Ross, Thomas

Sent: Monday, November 14, 2011 5:47 AM

To: Bykova, Natalia

Subject: FW: Apply for information

Can you please follow up with this person. Obviously we can't share their emails, but we could send her email to the Volunteers to see if they want to work with her.

Regards, Tom

(Від: Росс, Томас

Відіслано: Понеділок, листопад 14, 2011 5:47 вечора

До: Бикова, Наталія

Тема: Відповідь на запит інформації

Будь-ласка, попрацюйте з цією особою. Напевне, ми не можемо дати їй електронні адреси наших волонтерів, але її адресу Ви можете їм надіслати, якщо вона хоче працювати з ними.

З вітанням, Том)

From: tanja bodnarchuk []

Sent: Friday, November 11, 2011 8:48 AM

To: Ross, Thomas

Subject: Apply for information

11.11.2011

Dear Mr. Thomas Ross!

My name is Tetyana Bodnarchuk, I am a teacher of German at the

Kamenets-Podilsky University.

The topic of my thesis (for PhD) deals with the bilingual education in Austria. One of the goals of my research is to make the comparative analyses of the situation in Ukraine. I should admit that the Peace Corps volunteers working in our schools form the basis for bilinguality of our education.

I would be grateful a lot if you could provide me with some information which is necessary and important for my thesis. The points I'm interested in are:

- 1. The number of volunteers engaged in Ukrainian schools during the period of 2002-2011.*
- 2. The number of volunteers working in Ukrainian schools this year (2011).*

This information would be a considerable contribution into my scientific searches.

Thank you in advance and look forward to you answer.

Sincerely Yours, Tetyana Bodnarchuk

(Шановний пане Томас Росс!

Мене звати Тетяна Боднарчук, я викладач німецької мови Кам'янець-Подільського університету.

Тема моєї кандидатської дисертації стосується білінгвальної освіти в Австрії. Одним із завдань мого дослідження є порівняльний аналіз ситуації в Україні. Я вважаю, що волонтери Корпусу Миру, які працюють в українській школі, формують своєрідну основу для розвитку білінгвальної освіти в Україні.

Буду дуже вдячна, якщо Ви зможете надати мені деяку інформацію, яка є важливою та необхідною для моєї роботи. Мене цікавить:

1. Кількість волонтерів, які працювали в українських школах з 2002 по 2011 рік;
2. Кількість волонтерів, які працювали в українських школах в цьому році (2011)).

Додаток С.

Анкета для педагогічних працівників

Шановний респонденте!

Проводиться опитування з розвитку білінгвальної освіти в Україні з метою вивчення думки педагогічних працівників щодо стану та перспектив розвитку української білінгвальної школи. Просимо Вас відповісти на запитання анкети, відмічаючи (підкреслюючи) варіанти відповідей, які збігаються з Вашою думкою. Заповнена Вами анкета допоможе при визначенні подальших напрямків розвитку та ефективності діяльності шкіл з білінгвальним навчанням.

Просимо, відповідаючи на запитання анкети, бути максимально об'єктивними та чесними. Дякуємо за розуміння та допомогу!

1. Прізвище, ім'я по-батькові _____.

2. Ваш вік:

А) 20-29 років.

Б) 30-39 років.

В) 40-49 років.

Г) 50 років і більше.

3. Посада:

А) директор школи.

Б) заступник директора школи.

В) учитель іноземної мови.

Г) учитель, який викладає навчальні дисципліни іноземною мовою.

Д) учитель-предметник (за винятком попередніх категорій).

4. Предмети, які викладаєте у школі: _____.

5. Повна назва навчального закладу, де Ви працюєте:

_____.

6. Педагогічний стаж роботи: _____ років.

7. У яких класах працюєте:

А) 1-4 класи.

Б) 5-9 класи.

В) 10-11 класи.

1. Білінгвальна школа – це школа, де є більше, ніж одна мова навчання, тобто окремі предмети вивчають іноземною мовою, або мовою національної меншини. Чи доводилося Вам вчитися у закладі такого типу?

А) Так.

Б) Ні.

2. Чи доводилося Вам працювати у білінгвальній школі?

А) Так.

Б) Ні.

3. Коли, на Вашу думку, слід розпочинати білінгвальне навчання?

А) У молодшій школі (1-4 класи).

Б) У основній школі (5-9 класи).

В) У старшій школі (10-11 класи).

Г) Ваш варіант _____.

4. Предмети якого циклу, на Вашу думку, найкраще вивчати у білінгвальному режимі у молодшій школі (1-4 класи)?

А) Гуманітарного.

Б) Природничого.

В) Математичного.

Г) Усі предмети.

Д) Ваш варіант _____.

5. Предмети якого циклу, на Вашу думку, найкраще вивчати у білінгвальному режимі у основній школі (5-9 класи)?

А) Гуманітарного.

Б) Природничого.

В) Математичного.

Г) Усі предмети.

Д) Ваш варіант _____.

6. Предмети якого циклу, на Вашу думку, найкраще вивчати у білінгвальному режимі у старшій школі (10-11 класи)?

А) Гуманітарного.

Б) Природничого.

В) Математичного.

Г) Усі предмети.

Д) Ваш варіант _____.

7. У білінгвальному режимі доцільно вивчати

- А) 1-2 предмети епізодично.
- Б) 1-2 предмети впродовж семестру (навчального року).
- В) Декілька предметів епізодично.
- Г) Декілька предметів впродовж семестру (навчального року).
- Д) Ваш варіант _____.

8. Яке, на Вашу думку найбільш доцільним є співвідношення мов у білінгвальному навчанні у молодшій школі? (Виберіть лише один варіант).

- 1. Домінує рідна мова у відсотковому співвідношенні:
 - А) 80% до 20%.
 - Б) 70% до 30%.
 - В) 60% до 40%.
 - Г) Ваш варіант _____.
- 2. Домінує іноземна мова у відсотковому співвідношенні:
 - А) 80% до 20%.
 - Б) 70% до 30%.
 - В) 60% до 40%.
 - Г) Ваш варіант _____.
- 3. Рівноцінні.

9. Яке, на Вашу думку найбільш доцільним є співвідношення мов у білінгвальному навчанні в основній школі?

- 1. Домінує рідна мова у відсотковому співвідношенні:
 - А) 80% до 20%.
 - Б) 70% до 30%.
 - В) 60% до 40%.
 - Г) Ваш варіант _____.
- 2. Домінує іноземна мова у відсотковому співвідношенні:
 - А) 80% до 20%.
 - Б) 70% до 30%.
 - В) 60% до 40%.
 - Г) Ваш варіант _____.
- 3. Рівноцінні.

10. Яке, на Вашу думку найбільш доцільним є співвідношення мов у білінгвальному навчанні у старшій школі?

- 1. Домінує рідна мова у відсотковому співвідношенні:

А) 80% до 20%.

Б) 70% до 30%.

В) 60% до 40%.

Г) Ваш варіант _____.

2. Домінує іноземна мова у відсотковому співвідношенні:

А) 80% до 20%.

Б) 70% до 30%.

В) 60% до 40%.

Г) Ваш варіант _____.

3. Рівноцінні.

11. На Вашу думку, навчання у білінгвальній школі – це:

А) Додаткове навантаження на учнів.

Б) Можливість отримати більш якісну освіту.

В) Можливість здобувати подальшу освіту у навчальних закладах за кордоном.

Г) Кращі можливості працевлаштування.

Д) Для дітей національних меншин білінгвальне забезпечує збереження їх рідної мови.

Е) Ваш варіант _____.

12. Білінгвальна школа в Україні розвивалася б краще, якби вона була орієнтована на:

А) вивчення європейських мов.

Б) професійно орієнтоване навчання.

В) вивчення мов національних меншин, які проживають на даній території;

Г) вивчення російської мови.

Д) Ваш варіант _____.

13. За якими підручниками, на Вашу думку, слід навчати дітей у білінгвальній школі?

А) За підручниками, виданими у країні, мовою якою проводиться навчання.

Б) За підручниками для українських шкіл, добираючи необхідні дидактичні матеріали самостійно.

В) Слід розробляти спеціальні підручники для білінгвальної школи.

Г) Ваш варіант: _____.

14. Історично склалося так, що значна частина населення України володіє також російською мовою (так званий українсько-російський природний білінгвізм). Чи знайомі Ви з досвідом діяльності такої школи?

А) Так.

Б) Ні

15. Чи вважаєте Ви діючі українсько-російські школи білінгвальними?

А) Так.

Б) Ні

Обґрунтуйте, будь ласка, Вашу думку _____.

16. Чи вважаєте Ви білінгвальною українсько-російську школу, де одні класи навчаються українською, а інші російською мовою?

А) Так.

Б) Ні

Обґрунтуйте, будь ласка Вашу, думку _____.

17. Чи знайомі Ви з досвідом діяльності школи, де при одній мові викладання (наприклад, українській) низку предметів викладають іншою мовою (наприклад, російською)?

А) Так.

Б) Ні

18. Якщо Ви у попередньому питанні обрали варіант відповіді «Так», зазначте, будь-ласка, які предмети викладають іншою мовою:

А) Фізика

Б) Хімія

В) Математика

Г) Біологія

Д) Географія

Е) Всесвітня історія

Є) Світова література.

19. На Вашу думку, українсько-російські білінгвальні класи можуть відкриватися (за бажанням батьків):

А) У прикордонних з Росією регіонах.

В) На всій території України.

В) У місцевостях, де проживають представники російської національної меншини.

Д) Ніде на території України.

Е) Ваш варіант: _____.

20. В українсько-російській білінгвальній школі повинні вчитися, на Вашу думку:

А) Учні, для яких російська мова є рідною (представники російської національної меншини).

Б) Учні, які самі або їх батьки вважають це за доцільне.

В) Усі учні.

Додаток Т.1.

**Розподіл суджень респондентів щодо співвідношення мов
у змісті білінгвальної освіти**

Відсоток рідної мови	Молодша школа			Основна школа			Старша школа		
	Разом	Ті, що навчалися в білінгвальній школі	Ті, що працювали в білінгвальній школі	Разом	Ті, що навчалися в білінгвальній школі	Ті, що працювали в білінгвальній школі	Разом	Ті, що навчалися в білінгвальній школі	Ті, що працювали в білінгвальній школі
20%	2	2	2	8	4	6	34	16	6
30%	0	0	0	8	2	2	46	20	12
40%	2	0	0	20	12	6	26	4	4
50%	14	10	12	104	42	24	116	24	16
60%	80	28	14	92	10	8	32	6	6
70%	58	14	6	46	6	8	20	8	6
80%	132	26	24	10	4	4	14	2	8

Додаток Т.2.

**Розподіл суджень респондентів щодо підручників
для білінгвальної школи**

Доцільно навчати за підручниками:	Кількість	%	З них ті, що	
			навчалися в білінгвальній школі	працювали в білінгвальній школі
виданими в країні мови навчання	54	18,8	12(15%)	14(24,1%)
для українських шкіл, добираючи необхідні дидактичні матеріали самостійно	80	27,8	6(7,5%)	6(10,3%)
спеціальними для білінгвальної школи	154	53,5	62(77,5%)	38(65,5%)

Додаток Т.3.

Факторний аналіз

Обчислення емпіричних значень статистик і їхніх p -рівнів та багатофакторний статистичний аналіз проводились за допомогою пакета прикладних програм Statistica 8.0. [195].

Якщо вихідні дані записати у вигляді матриці $V = (v_{ij})$, де i – номер ознаки, а j – номер спостереження, то елементи матриці R парних кореляцій ознак обчислюють за формулою

$$r_{ik} = \frac{s_{ik}}{s_i s_k} = \frac{\frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n (v_{ij} - \bar{v}_i)(v_{kj} - \bar{v}_k)}{\sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n (v_{ij} - \bar{v}_i)^2} \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n (v_{kj} - \bar{v}_k)^2}}$$

де n – кількість спостережень,

$$\bar{v}_i = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n v_{ij} - \text{середнє значення,}$$

s_i – стандартне відхилення ознаки,

v_{ij} , s_{ik} – коваріація i -ї і k -ї ознак [8].

Факторна модель полягає у представленні матриці Z стандартизованих спостережень

$$z_{ij} = \frac{v_{ij} - \bar{v}_i}{s_i} \text{ у вигляді добутку } Z = AF,$$

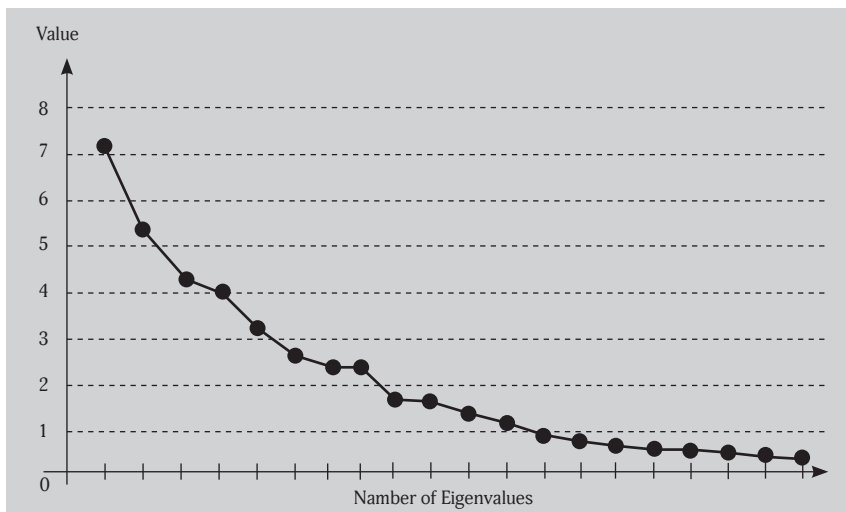
де $F = (f_{jp})$ – матриця значень статистично незалежних латентних факторів f_p для кожного спостереження, а $A = (a_{ip})$ – матриця факторних навантажень (факторне відображення), яку визначають із співвідношення $R = AA^T$.

За умови незалежності факторів f_p квадрат коефіцієнта a_{ip}^2 показує, яку частку дисперсії i -ї ознаки зумовлює p -й фактор, а сума

$$\lambda_p = \sum_{i=1}^m a_{ip}^2$$

частку сукупної дисперсії всіх ознак, яку зумовлює p -й фактор.

Зауважимо, що λ_p – є власними значеннями кореляційної матриці R , а їх сума показує частку сукупної дисперсії, яку пояснює дана факторна модель.



Factor Loadings (Varimax normalized) (data.sta) Clusters of loadings are marked; those clusters determine the oblique factors for hierarchical analysis								
Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
i2	-0,020153	-0,013790	0,139963	0,906708	-0,052886	-0,214166	-0,007910	0,074384
i3	0,198879	-0,381339	0,546679	0,119676	0,048624	-0,089545	0,074544	0,170122
i4	-0,139065	-0,002531	0,067348	0,018144	0,739193	0,074402	0,209274	-0,268263
i5i	-0,058853	-0,420344	-0,208335	0,511765	0,183545	0,136254	0,074598	-0,097802
i5	0,169461	0,106254	0,150531	0,106875	0,830630	-0,104871	0,163969	-0,018732
i6	-0,101964	0,047480	0,168358	0,867489	-0,105612	-0,098890	0,095478	0,055613
i6a	-0,260071	0,114210	0,047013	0,827344	0,076009	-0,112716	0,068854	0,104164
i7a	0,117896	-0,221843	-0,346900	0,037985	0,202930	0,477073	-0,280412	-0,423130
i7a	0,166896	-0,399976	-0,438332	-0,000329	0,181996	0,461646	0,027877	-0,048496
i7a	-0,130321	0,021062	0,331072	-0,394746	-0,102348	-0,162683	0,141910	0,557158
c1	-0,076101	-0,226442	0,731329	0,082683	0,026683	-0,224612	0,001158	0,058885
c2	-0,260170	0,847018	-0,016359	0,134155	-0,072011	-0,017173	0,124826	0,040433
c3	0,209620	-0,329695	0,625174	-0,043360	0,380222	-0,108912	-0,177737	-0,285620
c4a	0,733652	-0,140911	-0,302746	-0,285769	-0,021149	0,162348	0,241633	-0,216397
c4a	-0,174085	-0,075557	0,471491	0,372877	0,067182	-0,453126	-0,181799	-0,058857
c4a	0,047795	0,373390	0,131525	0,180500	0,100231	-0,310732	-0,235220	0,639436
c4a	0,671192	-0,144052	-0,301983	0,036305	0,387371	0,135558	-0,090703	-0,001656
c4a	0,599351	0,173599	0,328589	-0,027017	-0,260224	0,315938	0,133740	0,170228
c5a	0,912785	0,021227	0,019114	0,006673	0,091345	0,324364	0,030918	0,121106
c5a	-0,184407	0,319405	0,044997	-0,147046	-0,067922	-0,024258	-0,160773	-0,117902
c5a	-0,077639	-0,190022	-0,017637	-0,014175	0,133877	0,207296	0,710555	0,378919
c5a	0,912785	0,021227	0,019114	0,006673	0,091345	0,324364	0,030918	0,121106
c6a	0,290374	-0,029367	-0,147865	-0,241677	-0,088870	0,821392	-0,048232	-0,065735
c6a	0,109552	-0,099762	-0,031096	-0,070360	0,157049	0,775209	0,116898	0,034035
c6a	-0,072390	0,390415	-0,256931	-0,089114	0,327970	0,375605	0,590163	0,106736
c6a	0,290374	-0,029367	-0,147865	-0,241677	-0,088870	0,821392	-0,048232	-0,065735
c7	-0,018733	0,147964	-0,133762	-0,113342	0,292726	-0,327348	0,652103	-0,085020
c8	0,113827	0,659667	-0,292230	0,234879	0,271118	-0,141475	0,124189	0,008468
c9	0,151596	0,789061	-0,047897	-0,028460	-0,082456	-0,093717	0,061452	0,021574
c10	0,094657	-0,326622	0,119970	0,196296	-0,023662	0,115817	0,023179	0,689696
c11a	0,507951	0,000131	0,196131	-0,178114	-0,258095	0,219734	-0,293844	-0,445313
c11a	0,030480	0,246313	-0,105829	-0,063683	0,514978	-0,001391	-0,074999	0,397409
c11a	-0,211118	-0,113939	0,497315	-0,425512	-0,050743	0,097239	0,310299	-0,232436
c11a	0,655029	-0,201346	-0,002901	-0,165195	-0,237499	-0,344409	-0,041251	-0,007710
c12a	-0,123308	0,184442	0,739997	0,065723	-0,031053	-0,118420	-0,121519	-0,146228
c12a	0,339259	0,214320	0,451426	-0,060096	0,450390	-0,376440	-0,184584	0,000923
c12a	-0,098268	0,393779	-0,274219	0,146736	0,411167	0,334853	0,356073	-0,011269
c12a	0,607265	-0,049209	-0,555680	-0,241800	0,230030	-0,228148	0,065445	0,041094
c13	0,191864	0,010422	0,077758	0,251615	0,056945	0,034028	0,586408	-0,123080
c14	0,330260	-0,477158	-0,144651	0,081735	0,495589	0,053006	-0,236772	0,255939
c15	0,049724	0,781992	-0,046372	0,020749	0,265916	-0,007314	-0,058354	0,192979

Закон України «Про освіту» (2017) [84]. Витяг.

Стаття 7. Мова освіти

1. Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова.

Держава гарантує кожному громадянину України право на здобуття формальної освіти на всіх рівнях (дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої), а також позашкільної та післядипломної освіти державною мовою в державних і комунальних закладах освіти.

Особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідної національної меншини поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою.

Особам, які належать до корінних народів України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної і загальної середньої освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідного корінного народу. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідного корінного народу України поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою.

Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, гарантується право на вивчення мови відповідних корінного народу чи національної меншини в комунальних закладах загальної середньої освіти або через національні культурні товариства.

Особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови.

2. Заклади освіти забезпечують обов'язкове вивчення державної мови, зокрема заклади професійної (професійно-технічної),

фахової передвищої та вищої освіти – в обсязі, що дає змогу проводити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови.

Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, іноземцям та особам без громадянства створюються належні умови для вивчення державної мови.

3. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти.

4. У закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу.

5. За бажанням здобувачів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти заклади освіти створюють можливості для вивчення ними мови корінного народу, національної меншини України як окремої дисципліни.

6. Держава сприяє створенню та функціонуванню за кордоном закладів освіти, у яких навчання здійснюється українською мовою або вивчається українська мова.

7. Особливості використання мов в окремих видах та на окремих рівнях освіти визначаються спеціальними законами.

Наукове видання

Цюра Світлана Богданівна
Боднарчук Тетяна Вікторівна

Розвиток білінгвальної освіти в Австрії:

**історія, сучасний стан
і перспективи розвитку в Україні**

Монографія

Друкується в авторській редакції

Формат 60x84 1/16. Підписано до друку .

Друк офсетний. Папір офсетний.

Гарнітура AdonisC, Candara.

Умовн. друк. аркушів – 17,4. Обл.-вид. аркушів – 11,7.

Наклад .