

ТЕОРІЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВА ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ

Сніжко Н. В.

ВСТУП

Зростаюча глобалізація зумовлює стрімкі зміни у навколишньому світі. Україна обрала європейський вектор розвитку і прагне до тісної взаємодії зі світовою спільнотою у найрізноманітніших областях міжнародного співробітництва. Не залишається осторонь і українська вища школа, яка освоює гуманістичну парадигму освіти. В Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»)¹ і Національній доктрині розвитку освіти² зазначено, що одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є її інтеграція до європейського та світового освітніх просторів. Це можливо за умови володіння як викладачами, так і студентами однією або кількома мовами європейського співтовариства у професійному контексті для здійснення фахових комунікацій. У зв'язку з цим оновлюється освітня структура, розробляються нові концепції та технології підготовки фахівців. У багатьох вишах України активно впроваджується білінгвальне (двомовне) навчання (як правило, англійською мовою) з метою подальшого інтегрування університетів та їхніх випускників в міжнародний науково-освітній простір. Технологія професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі (тобто викладання студентам фахових дисциплін частково або повністю іноземною мовою) на даний час активно розробляється. Але слід відзначити, що наразі цілісна концепція білінгвальної професійної освіти в Україні не побудована; поки що визначено лише певні аспекти проблеми двомовного навчання у вищій школі.

Хоча поняття двомовності (білінгвізму) в теорії і практиці навчання існує досить давно, у спеціальній літературі зустрічаємо суперечливі і навіть протилежні підходи до пояснення суті білінгвізму, його природи, класифікації його типів, аспектів його дослідження та навіть трактування самого терміну. Поняття «білінгвальний» по-різному означається з лінгвістичної, культурологічної, психологічної,

¹ Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text>

² Про Національну доктрину розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

соціологічної, методичної та інших точок зору Тому виникає проблема змістового аналізу та визначення базових понять білінгвальної освіти, зокрема, в системі спеціальної професійної підготовки фахівців ЗВО України.

1. Аспекти дослідження поняття двомовності. Типологія білінгвізму

У багатьох словниках поняття «двомовність», «багатомовність», «мультилінгвізм», «полілінгвізм» визначаються як тотожні та означають вживання двох або кількох мов у межах певної соціальної спільноти (насамперед держави) або вживання індивідуумом (групою людей) кількох мов, кожна з яких обирається у відповідності до конкретної комунікативної ситуації. Одночасно ми виявили, що у визначенні основних понять та термінів з двомовності та мовних контактів у спеціальній літературі є суттєві розбіжності. Тому ми вважали за необхідне провести їх порівняльний аналіз та позначити коло педагогічних понять, якими користуватимемося у нашому дослідженні.

Так, відомий американський дослідник Дж. Фішман³ описує ситуацію мовних контактів у термінах «білінгвізм» та «диглосія». На його думку, білінгвізм (або двомовність) – це володіння двома мовами, причому білінгвізм характеризує лінгвістичні здібності індивіда та є предметом дослідження психології та психолінгвістики. Диглосією він називає розподіл функцій двох мов або варіантів однієї мови у суспільстві; диглосія належить до компетенції соціології та соціолінгвістики.

І. Бехерт і В. Відген⁴ використовують у своїй роботі три основні поняття: «білінгвізм», «диглосія», «мовні контакти». Білінгвізм означає поперемінне використання двох мов індивідом або групою індивідів та вивчається психолінгвістикою та соціолінгвістикою. Диглосія має місце, коли обслуговування найбільш характерних типів соціальних ситуацій розподіляється між двома мовами чи варіантами однієї й тієї ж мови; диглосія є предметом розгляду соціолінгвістики. Мовним контактом позначається ситуація, коли мови вступають у контакт при використанні їх окремим білінгвом чи групою білінгвів.

А. Є. Карлинський пропонує розмежувати теорію мовних контактів та теорію білінгвізму. Він вважає, що проблема білінгвізма охоплює коло питань, пов'язаних з екстралінгвістичним аналізом взаємодії мов, що забезпечується виявленням їх відносних (функціональних)

³ Fischman, J. A. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 1976. Pp. 87-95.

⁴ Bechert, J., Widgen W. *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt, 1991.

властивостей, і виділяє тут два аспекти дослідження: соціолінгвістичний та психолінгвістичний. Соціолінгвістичний аспект включає дослідження співвідношення «білінгвізм – суспільство», психолінгвістичний аспект – взаємозв'язок понять «білінгвізм – індивід». Визначальним є при цьому лінгвістичний підхід.

Отже, як об'єкт дослідження двомовність (багатомовність) охоплює лінгвістичний, психологічний, соціологічний, педагогічний та інші аспекти.

Лінгвістичний аспект вивчення двомовності передбачає: аналіз співвідношення структур та структурних елементів двох мов, їх взаємовідносини, взаємовпливу, взаємодії та взаємопроникнення на всіх рівнях мовної системи; виявлення диференціальних ознак кожної з контактуючих мов, встановлення, таким чином, загальних і специфічних, подібних і несхожих моментів у звуковому складі, лексичній системі та граматичному устрої рідної мови (РМ) та іноземної мови (ІМ); дослідження змісту прояву транспозиції та інтерференції РМ у процесі вивчення ІМ; лінгвістичне пояснення причин інтерференції РМ щодо ІМ; прогнозування можливих інтерферентних явищ у мові студентів. Основним методом вивчення контакту мов у цьому аспекті є порівняльно-типологічний метод.

Психологічний аспект пов'язаний із розглядом питань про те, як впливає двомовність на загальний інтелектуальний розвиток та на розвиток рідної мови особистості; як проявляється єдність мови та мислення при двомовності; який вплив ця єдність робить на іншомовне мислення; який механізм прояву транспозиції та інтерференції рідної мови при мовленні іншою мовою; який механізм функціонування РМ та ІМ при ранній та пізній двомовності; які етапи розвитку двомовності можна виділити в умовах вивчення ІМ та які характерні особливості двомовності виявляються на кожному етапі.

Соціальний аспект двомовності пов'язаний із виявленням спільних функцій кожної з мов, якими користується двомовне населення. У коло цих функцій входять мова як засіб внутрішньонаціонального, міжнаціонального, міжнародного спілкування, мова навчання, мова діловодства, засобів масової інформації, наукової, художньої та навчальної літератури, мова сімейно-побутової області тощо. Соціальний аспект дослідження займається визначенням суспільних функцій та сфер застосування кожної мови.

Педагогічний аспект двомовності розглядає питання методичного характеру, пов'язані з формуванням та розвитком двомовності, а саме: який час є найбільш продуктивним, результативним для вивчення ІМ; коли, в якому віці доцільніше починати вивчення нерідної мови за

відсутності мовного середовища мови, що вивчається; коли більш доцільно вивчати іншу мову – паралельно з рідною або після засвоєння рідної; які ефективні шляхи, методи та прийоми формування та розвитку двомовності.

В рамках нашого дослідження суттєвим є вивчення соціально-педагогічних аспектів двомовності, пов'язаних із навчанням та освітою.

За останні десятиліття системи освіти, які враховують наявність двох мов і навіть спрямовані на двомовність, стали більш поширеними в усьому світі. Основною причиною такої зміни, зрозуміло, є взаємозалежність країн, що зростає, дедалі більше змушує знати і використовувати іноземні мови і перетворює деякі мови на засіб міжнародного зв'язку. Цю уніфікаторську тенденцію можна вважати прямим наслідком технічного прогресу, процесів глобалізації, що охопили всю планету, що спричинило появу нового типу освіти – білінгвального. Перед неминучим і раптовим поширенням білінгвального навчання виникають великі труднощі та гострі проблеми як у зв'язку з педагогічною організацією такого навчання, так і у зв'язку з визначенням його цілей та оцінкою результатів. Дійсно, при створенні системи білінгвального навчання необхідно, в першу чергу, визначити його мовні цілі, роль, що відводиться кожній мові в програмі навчання, рівень знань, якого учні/студенти повинні досягти в кожній мові, і передбачувані ситуації, в яких вони користуватимуться ними. Ці рішення про мовні цілі освіти, так само як і про мовне планування в будь-якій країні, як і всі політичні рішення повинні спиратися на громадську згоду та певну законодавчу базу. Далі виникають психологічні, педагогічні та організаційні проблеми двомовного освіти, які вирішуються після серйозного наукового осмислення конкретної ситуації з опорою на знання та критичний аналіз того, що було здійснено раніше.

Двомовність як самостійний напрямок лінгвістичної науки виникла в кінці XIX століття, а об'єктом педагогічних досліджень стала з середини XX ст. Значний внесок у розробку теорії двомовності, двомовного навчання, мовної взаємодії в умовах контакту рідної мови як зі спорідненими, іншими мовами, які використовуються даною спільнотою, так і з іноземними мовами зробили дослідження відомих зарубіжних вчених, лінгвістів, психологів, педагогів (У. Вайнрайх⁵,

⁵ Weinreich, U. Languages in contact : findings and problems. The Hague ; Paris, 1970. (пер. з англ. і комент. Ю. А. Жлуктенко ; Київ : Вища школа, 1979. 260 с.).

В. Вільдомек⁶, Т. Дедлі-Еванс⁷, Д. Едвардс⁸, Я. ван Ек⁹, Д. Літл¹⁰, У. Маккі¹¹, М. Макош¹², Т. Морелл¹³, Ч. Осгуд¹⁴, М. Сігуан¹⁵, Е. Хайген¹⁶, К. Хайленд¹⁷, К. Хакута¹⁸, Т. Хатчінсон¹⁹ та ін.).

В Україні питання двомовного навчання (зокрема, в системі професійної освіти) досліджувалось в роботах таких науковців, як С. Іваненко²⁰, С. Ситняківська²¹, С. Боднарюк, М. Бауер²²,

⁶ Vildomec, V. Multilingualism. Netherlands: A.W. Sythoff-Leyden, 1963

⁷ Dudley-Evans T. Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and the pedagogical implications. *J. Flowerdew (Ed.), Academic listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994. P. 146 – 158

⁸ Edwards, D. Multilingualism in English-Speaking World. Oxford: Blackwell, 2004.

⁹ Ek J. Van. The Threshold Level. Strasburg: Council of Europe, 1975.

¹⁰ Little D. Why focus on learning rather than teaching? *D. Little, et al. (eds.) Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000. P. 3 – 17

¹¹ Mackey W. F. A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague: Mouton. 1979. P.p. 554–584.

¹² Makosch M. Levels of Attainment and Scaling in VOLL (Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational and Adult Education): Transparency and Coherence in Approaches to Evaluation and Certification. Dublin, 1992

¹³ Morell T. Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*. 2004. № 23(3). P. 325 – 338. DOI: 10.1016/S0889-4906(03)00029-2.

¹⁴ Ervins, S.M., Osgood, C.E. Second language learning and bilingualism. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1954, №49. P.p. 139-145.

¹⁵ Mackey W. F., Siguán M. Education and bilingualism. London : Kogan Page; Paris : Unesco. 1987. 147 p.

¹⁶ Haugen, E. The Analysis of Linguistic Borrowing. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, 1972. Pp. 99–102.

¹⁷ Hyland K., Bondi M. Academic discourse across disciplines. Frankfurt: Peter Lang AG, 2006. 330 p

¹⁸ Hakuta, K. Mirror of Language: The Debate on Bilingualism. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1986.

¹⁹ Hathchinson T. & Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

²⁰ Іваненко С. В. Білінгвальне навчання як інструмент опанування спеціальних знань студентами немовних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.8>.

²¹ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 6(78). С. 167 – 172.

²² Боднарюк С., Бауер М. Творення мультілінгвального простору сучасної освіти на уроках іноземної мови у закладах освіти: досягнення та виклики. *Проблеми освіти*. 2021. № 1(94). С. 36–53. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-94.2021.03>.

А. Ковальчук²³, Я. Радевич-Винницький²⁴, Ф. Моїсеєва, Р. Девлетов, А. Гусак, Н. Микитенко та ін.

Інтерес до цього питання цілком зрозумілий, оскільки двомовність – це насамперед індивідуальний феномен. М. Сігуан та У. Ф. Маккі пропонують називати двомовною ту людину, яка крім своєї першої мови порівняно тією ж мірою компетентна в іншій мові, здатна зі схожою ефективністю користуватися в будь-яких обставинах тією чи іншою з них²⁵. Зрозуміло, тут йдеться про досконалу або ідеальну двомовність, бо насправді ми зустрічаємо індивідів, які більш-менш наближаються до цього ідеалу, але таке визначення може бути відправною точкою для оцінки двомовності будь-якої конкретної людини. У запропонованому визначенні стверджується, що двомовна людина володіє двома мовними системами та користується ними однаковою чином, отже, двомовність визначається врівноваженістю між двома мовними системами. Однак, конкретні індивіди можуть відрізнятися за рівнем віддалення від цієї врівноваженості.

М. Сігуан та У. Ф. Маккі виділяють наступні характерні риси двомовності²⁶. а) *Незалежність двох кодів*. Білінгвальна людина має два різні коди, і в залежності від обставин здатна користуватися тим чи іншим із них. Вона поділяє ці два коди таким чином, що коли користується мовою А, то видає звуки, вимовляє слова та складає фрази за правилами цієї мови, не вибираючи до видання кожного звуку, вимовлення слова та побудови фрази з можливостей, пропонує йому двома системами, а навпаки, складаючи їх лише з тієї системи, якою вона зараз користується. Незалежність двох систем не є повною, і будь-який двомовний індивід, який говорить або пише тексти мовою А, іноді вводить фонетичні, семантичні або синтаксичні елементи мови Б і навпаки. Це перенесення елементів з однієї мови до іншої називається інтерференцією, і вона буде тим частішою, чим недосконаліша двомовність індивіда. Така ситуація передбачає невірноважену двомовність і домінування однієї з мов, тому інтерференція відбувається в основному на користь домінуючої у двомовної людини мови, хоча інколи може спостерігатися і вплив слабшої мови на домінуючу.

²³ Ковальчук А. О. Із досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2010. № 16. С. 108 – 114.

²⁴ Радевич-Винницький, Я. К. Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання : [монографія]. Київ-Дрогобич: Посвіт, 2011.

²⁵ Mackey W. F., Siguan M. *Education and bilingualism*. London : Kogan Page; Paris : Unesco. 1987. 147 p.

²⁶ Ibid.

б) *Чергування*. Білінгвальна людина швидко і без видимого зусилля переходить від однієї мовної системи до іншої в залежності від змін обставин. Дві людини, які говорять мовою А, але знають мову Б, можуть переключитися на мову Б, якщо в розмову вступає людина, яка знає тільки мову Б. Чергування може також набувати форми безперервного переходу, що буває часто з перекладачем, який перекладає послідовно або синхронно.

в) *Переклад*. Найбільш характерна риса двомовного індивіда у тому, що він не тільки володіє двома різними мовними системами, а й здатний висловити ті самі значення у двох системах, що доводиться фактом можливості перекладу ним тексту з мови А на мову Б, тобто він може висловити мовою Б поняття і означення з мови А. Він може продовжити мовою Б розмову чи аргументацію, розпочату мовою А, без попереднього перекладу розмови чи вже сформульованої аргументації іншою мовою.

Спроба пояснити цю суттєву рису двомовного індивіда знову ставить перед психологією та психолінгвістикою дуже важливе питання всіх часів про те, який зв'язок між мисленням та мовою. Здатність до перекладу, тобто здатність передати означуване поняття з однієї мови в іншу, є важливим аргументом проти формального ототожнення думки і мови на користь наявності рівня значення, відмінного від суто словесного рівня. У двомовної людини на понятійному рівні збігаються (принаймні частково) означувані поняття, що виражаються в обох мовах. Переклад завжди можливий, але він не легкий і ніколи не досконалий. Текст, скажімо, з математики порівняно легко перекласти, тому що тут домінують загальні поняття, які легко можуть бути переставлені з однієї мови в іншу; в ліричній поезії все навпаки. Незведеність мов – це відображення своєрідності культур. До цих об'єктивних причин можна додати і суб'єктивні, наприклад, результат особистої історії людини у зв'язку з мовами, якими вона володіє, або з досвідом, якого вона набула в кожній з мов.

У вітчизняній та зарубіжній літературі описані різні типи білінгвізму. Першим критерієм визначення типу білінгвізму є кількість операційних дій, виконуваних білінгвом. Якщо білінгвізм – це вміння та навички, що дозволяють людині використовувати для спілкування дві мовні системи, то в такому визначенні не сказано, чи повинна ця людина бути тільки слухачем, читачем або активним мовцем.

Г. М. Верещагінім виділяється рецептивний та репродуктивний білінгвізм. Рецептивний білінгвізм може бути досягнутий у порівняно короткий термін на підставі знань. Основним методичним прийомом, що веде до знань, є пояснення. Потрібно вміти користуватися словником,

знати, як обрати значення, як розпізнавати граматичні структури. Ця методика широко використовувалась у системі класичної освіти, коли основна діяльність була пов'язана з письмовим текстом. Що стосується усного мовлення – тут доречно говорити про репродуктивний білінгвізм, тобто такий тип двомовності, коли білінгв не тільки сприймає текст, а й відтворює прочитане і почуте. Основним прийомом роботи викладача задля досягнення репродуктивного білінгвізму є не лише пояснення, а й вправи, які дозволяють навчитися будувати цілісні висловлювання.

Правильність і неправильність іноземної мови є основою подальшої класифікації білінгвізму: це субординативний і координативний білінгвізм. При субординативному білінгвізмі вміння та навички у вторинної мовної системи займають у порівнянні з аналогічними мовними механізмами рідної мови підпорядковане становище. При координативному – білінгв досягає досконалості у двох мовах. Критеріями є співвідношення мовленнєвих характеристик рідної та другої мови, таких як: темп промови, каузальне членування, змістовність, виразність, відсутність порушень системи мови, норм та узусу.

Слід за С.Ервіном та Ч. Осгудом, розглядатимемо білінгвізм як шкалу між змішаним білінгвізмом, коли у носія є єдина понятійна система, пов'язана з двома мовними кодами, та координативним білінгвізмом, при якому у свідомості носія є дві понятійні основи, кожна з яких пов'язана з однією мовою²⁷. «По суті справи всі три типи білінгвізму, мабуть, справді маркують етапи засвоєння, починаючи з субординативного і переходячи до координативного, коли у учня з'являється відчуття того, що йому дійсно вдається "думати цією мовою", а не просто перекладати з рідної мови», – пише Р. Т. Белл, відомий англійський соціолінгвіст (с. 162)²⁸. Далі він уточнює, що мовні знання засвоюються по-різному: у деяких сферах білінгв володітиме ними за типом змішаного білінгвізму, в інших – за типом координативного, а в ряді сфер – навіть за субординативним типом. Ця конструктивна теза для методики навчання нерідної мови отримала практичну реалізацію в ідеях обмеження мовного матеріалу макромовами, створення «активного запасу» мовних знань у учнів, а також у використанні рольових та ділових ігор для зняття «безпредметності» та «безрозмірності» мови як навчального предмета (І. О. Зимня).

²⁷ Ervins, S.M., Osgood, C.E. Second language learning and bilingualism. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1954, №49. P.p. 139-145.

²⁸ Bell, R.T. Sociolinguistics – Goals, Approaches and Problems. London : B.T. Batsford LTD, 1976. 252

Дослідники теорії білінгвізму щодо його класифікації виділяють також такі типи, як: супутній, прогресуючий, приписуваний, асиметричний, збалансований, складний, послідовний, діагональний, ранній, функціональний, горизонтальний, індивідуальний, дитячий, пізній, пасивний, продуктивний, рецептивний, регресуючий, істинний, такий, що зароджується.

Найбільш загальними та поширеними типами двомовності вважаються природний та штучний білінгвізм. Природний тип двомовності формується в ході постійного спілкування, взаємодії з носіями мови, що вивчається. Штучний тип виникає через цілеспрямоване свідоме оволодіння іншою мовою без участі її носіїв. Штучну двомовність Л. В. Щерба визначає як оволодіння чужою мовою «в умовах відсутності іноземного оточення» у процесі білінгвальної освіти.

Грузинська дослідниця білінгвізму Н. В. Імедадзе пропонує модель континууму як форму побудови типології білінгвізму. Згідно з Н. В. Імедадзе, білінгвізм – це використання індивідом двох систем засобів та способів спілкування з метою комунікації при спрямованості свідомості на предмет мовленнєвої діяльності, тобто на зміст висловлювання, а форма висловлювання є лише засобом. Білінгвальний стан, згідно з цією авторкою, є континуумом, що включає чотири ступені (типи) білінгвізму (рис. 1): 1 ступінь – суміщений білінгвізм з домінантною системою рідної мови та системою нерідної мови, схильної до інтерференції; 2 ступінь – суміщений білінгвізм із двома взаємно інтерферуючими системами; 3 ступінь – координований білінгвізм з домінантною системою рідної мови та системою нерідної мови, яка не схильна до інтерференції, але перебуває на низькому рівні володіння; 4 ступінь – досконалий координований білінгвізм із володінням двома мовами, що наближаються до моноглоту. Згідно з цією схемою, успішне оволодіння ІМ можна подати у вигляді переміщення вздовж цього континууму зліва направо. Водночас самі ступені білінгвального існування можуть бути визначені і з позиції розгляду мовлення як способів мовленнєвої діяльності. Так, якщо розглядати мовлення як спосіб формування та формулювання думки за допомогою рідної чи нерідної мови, то різні щаблі білінгвізму можна представити так:

- формування та формулювання думки за допомогою рідної мови з наступним перекладом висловлювання нерідною мовою (нижній ступінь);

- формування думки засобами рідної мови з наступним її формулюванням засобами нерідної мови (проміжний ступінь);

– формування та формулювання думки відразу за допомогою нерідної мови (ступінь білінгвального існування)

Мовний аспект формування особистості також пов'язаний із проблемами білінгвізму.

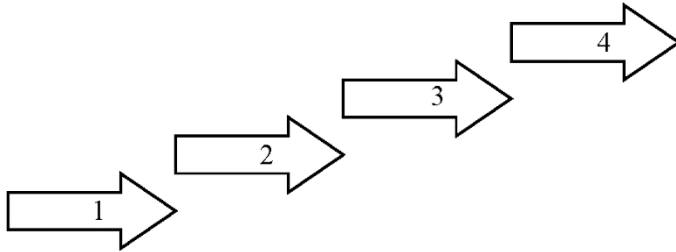


Рис. 1. Модель континууму

Сучасна постановка проблем толерантності – формування толерантної свідомості, мислення, толерантної культури – в умовах сучасних українських закладів освіти (шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, спеціалізованих мовних гімназій, коледжів, університетів) також часто пов'язують з ідеями полілінгвізму.

2. Білінгвальна освіта: цінності, мета.

Білінгвальне навчання як засіб отримання професійної освіти

Ідея полілінгвізму, інакше «поліглотії» або знання різних мов (за Я. А. Коменським), має багатовікову історію. Багатомовність була популярною ще за доби Просвітництва. Автор «Великої дидактики» приділяв особливу увагу вивченню мов. За його лінгводидактичною концепцією, грамотній людині слід знати кілька мов, а саме: рідну мову «для приватного життя», мова (або мови) сусідніх народів «для зносин» з ними, латинська «для читання книг наукового змісту» та додатково: «для філософів та лікарів – грецька та арабська мови, для богословів – грецька та єврейська». Особлива увага приділялася рідній мові та латинській, які слід було «вивчати з однаковою ретельністю»²⁹.

Найпершим правилом (всього їх вісім) стверджувалась черговість вивчення цих мов. «Спершу, звичайно, рідна мова, потім та, якою необхідно скористатися в місцевості рідної мови, тобто мова сусіднього народу, а потім латинська і після нього грецька, єврейська та ін. – завжди

²⁹ Коменський, Ян Амос. Вибрані педагогічні твори : у трьох томах. Т. 1. Велика дидактика. (під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. А.). К.: Рад. школа. 1940. 248 с

одна за іншою, а не разом, інакше одна мова заважатиме іншій»³⁰. Я. А. Коменський також розрізняв поняття «знання мови» і «володіння мовленням». Він писав про те, що у питаннях знання потрібні лише знання, тим часом як у роботі потрібні знання та наслідування, пером і вустами. Мовлення слід спочатку розуміти, що є найлегшим, потім повторювати його написанням, що трохи важче, але не особливо. Заговорити – це означає, однак, щось несподіване, і це є останнє, що ми можемо тут бажати, шукати і дати.

Наприкінці ХХ та на початку ХХІ століття полімовна компетенція школяра/студента стала педагогічною проблемою. Найчастіше ця проблема позначається як проблема мультлінгвізму (multilingualism – полілінгвізм). Перші дослідження проблем мультлінгвізму з'явилися у 60-х роках. (В. Вільдемек³¹ та ін.), але у 90-х роках ця проблема зайняла пріоритетне становище у мовних питаннях (Дж. Едвардс та ін.)³²

На даний час ера монолінгвізму в західних країнах закінчилась, почалась ера мультлінгвізму і утвердилася парадигма мультикультурної освіти та виховання. Знання кількох мов є державною політикою у сфері освіти багатьох країн (Франція, Голландія, Швейцарія, Люксембург, Бельгія, Швеція, Фінляндія та ін.)³³. У 1997 р. Радою Європи було прийнято документ «Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference» («Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція»), спрямований на усунення мовних бар'єрів. Цим документом визначаються цілі, завдання та зміст навчання ІМ, характеризуються підсумкові рівні володіння ІМ^{34,35,36}. Одночасно з процесами інтеграції у країнах ЄС приймаються документи ("Європейська хартія мов регіональних та національних меншин", 1992 р., "Конвенція про захист національних меншин", 1994 р.), які регламентують збереження меншин, які історично існували у Європі, і

³⁰ Ibid.

³¹ Vildomec, V. Multilingualism. Netherlands: A.W. Sythoff-Leyden, 1963.

³² Bilingual Schools in Europe /Council of Europe. Report of Workshop. Graz, 1995.-№4/95.

³³ Housen, A. Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education. *Bilingual Research Journal*. 2002, № 26. Pp. 1-5.

³⁴ Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

³⁵ Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department Council of Europe, Strasbourg, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

³⁶ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003.

підтримку їх мов. Такі заходи покликані оберігати нації від асиміляції, сприяють міжкультурному спілкуванню. Схема вивчення мов така: кожен учень європейської школи має досконало володіти трьома мовами: рідною, однією з трьох робочих мов ЄС (англійською, німецькою, французькою) та ще будь-якою державною мовою однієї з країн ЄС. Причому третю мову починають вивчати з другого року навчання.

Проблема підвищення ефективності навчання другої мови (в даному випадку – іноземної) була і залишається однією з актуальних проблем психології, педагогіки, методики викладання мови. Психологи, психолінгвісти, методисти говорять про посилення в останні роки інтерференції і транспозиції. Структурнотипологічні, психолінгвістичні відповідності/невідповідності контактуючих мов (в даному випадку української та іншої іноземної мови) визначають характер та кількість можливих явищ інтерференції в умовах конкретних видів двомовності (У. Вайнрайх)³⁷. Транспозицію спостерігають, коли відбувається: 1) переносне вживання категоріально-граматичних форм; 2) перехід слова чи форми слова до іншої частини мови (субстантивація, ад'єктивація, адвербалізація, прономіналізація); 3) синтаксична деривація (утворення слова, яке семантично відрізняється від відповідного породжуючого слова тільки загальним значенням частини мови)

У зв'язку з цим особливе значення мають відігравати вироблені в школах Західної Європи та США технології інтегративного (взаємопов'язаного) вивчення мов, які отримали подальший розвиток у вітчизняній методиці. З психолінгвістичного погляду це технології координативного і субординативного білінгвізму. Вони пов'язані з формуванням повноцінної мовної особистості, здатної адекватно проявляти себе у різних сферах спілкування: у побутовій та навчальній (на уроках математики, хімії, літератури та ін.). Справа в тому, що роз'єднане навчання різних мов (української, кримськотатарської, англійської, французької, польської та ін.) формує змішаний білінгвізм, що гальмує не тільки мовлення рідною мовою, а й інтелектуальний розвиток загалом. Для того щоб формувалася хороша мовна координація (вільне спілкування двома-трьома мовами) або субординація (вільне спілкування однією мовою і перекладне спілкування іншою), потрібна інтеграція мовних дисциплін, пов'язана з урахуванням явищ транспозиції (позитивного перенесення подібних мовних явищ) та інтерференції (негативного впливу на мову «розбіжних» мовних явищ). Формування змішаного білінгвізму, яке спостерігається зараз у школах

³⁷ Weinreich, U. Languages in contact : findings and problems. The Hague ; Paris, 1970. (пер. з англ. і комент. Ю. А. Жлуктенко ; Київ : Вища школа, 1979. 260с.)

та університетах, може призвести до появи такої мовної особи, яка відчуватиме мовленнєві труднощі при спілкуванні будь-якою мовою (ї рідною, і іншою). Цими актуальними проблемами взаємопов'язаного навчання лінгвістичним дисциплінам займаються як вчені, так і практики у межах експериментальної роботи.

Як було зазначено, виходячи з предмета свого дослідження, кожна з наук виділяє свою цільову домінанту білінгвізму. Якщо для лінгвістики це, перш за все, мовна компетенція, що відображає рівень володіння рідною та іноземною мовами, то для психолінгвістики важливим є те, коли й для яких цілей мова використовується окремими індивідами чи соціальними групами. Соціологія розглядає білінгвізм як частину соціальної культури, психологія – з погляду його впливу на розвиток окремих психічних процесів та особистості в цілому.

Педагогіка ж вивчає білінгвізм у контексті організації навчального процесу, її цікавить полікультурна освіта, можливість досягнення світу спеціальних знань засобами ІМ, вплив білінгвізму на загальний рівень освіченості.

Таким чином, основне завдання педагогічного аспекту пов'язане із системою освіти та навчання. Це так званий навчальний білінгвізм, коли у процесі навчання використовується ІМ поруч із РМ. При навчальному білінгвізмі відбувається переміщення ролі та місця ІМ навчальному процесі: з навчального предмета, об'єкта вивчення він перетворюється в один із засобів набуття нових знань та здобуття освіти. Тому в рамках поняття «навчальний білінгвізм» з'являються терміни «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта».

У сучасній педагогічній літературі є кілька визначень білінгвальної освіти. Так, Г. М. Вишневська під білінгвальною освітою розуміє «цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як спосіб досягнення світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів». Дослідники новгородської філологічної школи наступним чином тлумачать поняття «білінгвальна освіта»: «Поняття "білінгвальна освіта" передбачає взаємопов'язане та рівнозначне оволодіння учнями двома мовами (рідною та нерідною), освоєння рідної та нерідної/іншомовної культури, розвиток учня як двомовної та бікультурної (полікультурної) особистості та усвідомлення ними своєї двомовної та бікультурної приналежності». Існують також і більш розгорнуті визначення цього терміну. Багато дослідників підкреслюють необхідність включення міжнародного аспекту у зміст освіти та зазначають, що наявність навчальної двомовності або багатомовності в навчальному закладі (тобто вивчення першої, другої

ІМ) не може розглядатися як характеристика саме білінгвальної освіти, якщо жодна із ІМ не виступає самостійно як інструмент вивчення інших предметів та/або предметних областей.

Підсумовуючи, будемо додержуватись наступного визначення поняття «білінгвальна освіта». Сучасна білінгвальна освіта засобами РМ та ІМ – це такі білінгвальні освітні програми, в яких як рідна, так і іноземна мови використовуються в якості інструмента освіти та самоосвіти при вивченні тих або інших предметів шкільного / університетського циклу та у яких створено умови для включення міжнародного аспекту до змісту шкільної/вузівської освіти, що дозволяє підготувати учнів/студентів до міжкультурного співробітництва в різних сферах діяльності людей у багатомовному світі.

Основний шлях здобуття освіти – навчання та самоосвіта, отже, білінгвальну освіту слід розглядати як результат, підсумок білінгвального навчання.

В рамках нашого дослідження ми приймаємо таке визначення терміну «білінгвальне навчання»: це взаємопов'язана діяльність викладача та учнів/студентів у процесі вивчення окремих предметів чи предметних областей засобами рідної та іноземної мов, у результаті якої досягається синтез компетенцій, що забезпечують високий рівень володіння іноземною мовою та глибоке засвоєння предметного змісту.

Таким чином, білінгвальне навчання є одночасно як засобом отримання білінгвальної освіти, так і процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з навколишнім світом.

Цінність білінгвальної освіти полягає в її філософсько-педагогічних засадах: толерантності до інакодумства, відмові від стереотипів, прагненні до обміну цінностями та ідеями, діалозі культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір.

Мета білінгвального навчання – це синтез компетенцій: комунікативної, яка сама по собі є складною категорією, та предметної компетенції, яка показує своєрідність навчальних дисциплін, що вивчаються у білінгвальному режимі, та визначається рівнем засвоєння закладеного в них предметного змісту.

Білінгвальне навчання, базуючись на комунікативно-функціональних методиках, що з'явилися в наприкінці ХХ століття, набуло своїх специфічних рис, а саме³⁸:

³⁸ Сніжко, Н.В. Білінгвальне навчання в закладах вищої освіти: цінності, мета, специфіка. *Проблеми освіти*. 2023, № 2(99). С. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-99.2023.06>

– білінгвальне навчання орієнтоване на дидактичну наступність і дидактичну позитивну інтерференцію щодо професійно спрямованих курсів рідною та іноземною мовами;

– при білінгвальному навчанні з'являється можливість порівнювати, аналізувати, зіставляти висвітлення одного і того ж предметного змісту в різних навчальних культурах. Таким чином, реалізується можливість успішної інтеграції та адаптації до умов світового освітнього простору;

– реалізація ідей білінгвального навчання відкриває доступ до більш високого рівня розвитку міжкультурної комунікації, що дозволяє знайомитися з передовим досвідом зарубіжних країн у сфері професійної діяльності. А це в свою чергу надає широкі можливості для коригування змісту матеріалу, що вивчається іноземною мовою, реалізації нових технологій і прийомів навчання, для розвитку мовної особистості.

Ряд авторів використовують термін «вторинна мовна особистість», яка характеризується як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміється адекватна взаємодія з іншими культурами.

Модель «вторинної мовної особистості» базується на концепції «мовної особистості», розробленої в кінці 80-х рр. Мовна особистість має три рівні організації:

1) вербально-семантичний, що включає лексикофонетичні і граматичні знання;

2) логіко-когнітивний, представлений тезаурусом особистості, в якому зафіксована «система знань про світ»;

3) рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відображають прагматикон особистості, тобто систему цілей, мотивів, установок та інтенцій.

Оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність і бути активним учасником міжкультурної комунікації, прагматикон забезпечує обмін інформацією та вироблення єдиної стратегії взаємодії в спільній діяльності.

Мовна особистість в даній моделі розуміється як особистість, виражена в мові та через мову, отже, не є настільки окремим її проявом як, наприклад, правова, економічна чи етична особистість. Таке розуміння змісту поняття «мовна особистість», його потужна інтегративна сутність дозволяють стверджувати, що дана категорія має загальнопедагогічний статус. Мовна особистість учня як глибоко національний феномен, має відношення до всіх навчальних дисциплін.

Концепт «вторинної мовної особистості» дає підстави конкретизувати цільові та змістовні аспекти мовної освіти в їх «двоплановій єдності»:

– перший план становить автентична мовна особистість, яка діє, розвивається та функціонує у конкретному лінгвосоціумі, що характеризується своїм «образом світу»;

– другий план – вторинна мовна особистість, яка формується в освітньому процесі нерідною мовою і є результатом цього процесу.

При формуванні вторинної мовної особистості посилюється особистісно-орієнтована цінність вивчення ІМ, яка обумовлена:

по-перше, ступенем усвідомлення учнями/студентами важливості вивчення нерідної мови як засобу спілкування в сучасному мультлінгвальному та полікультурному світі;

по друге, чіткими уявленнями про вимоги, які пред'являються до рівня мовної підготовки на кожному етапі навчання, та технології, що дозволяють досягти цього рівня;

по-третє, особистою потребою у вивченні нерідних мов та в їх практичному використанні в реальній побутовій, соціально-політичній, культурній та професійній комунікації.

Категоріальний апарат білінгвальної дидактики включає також такі поняття, як «навчання предметному знанню іноземною мовою» та «навчання на білінгвальній основі».

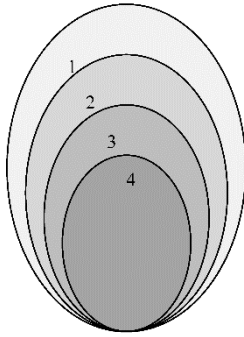
Поняття «навчання предметного знання іноземною мовою» передбачає використання ІМ в якості засоба оволодіння учнями / студентами певними знаннями з предмета.

Поняття «навчання на білінгвальній основі» у тому чи іншому типі навчального закладу включає (відповідно до сучасного підходу):

– навчання предмету та оволодіння учнями/студентами предметними знаннями у певній галузі на основі взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) як засобу освітньої діяльності;

– навчання ІМ у процесі оволодіння певними предметними знаннями за рахунок взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) та оволодіння ІМ як засобом освітньої діяльності.

Таким чином, мова при такому навчанні розглядається насамперед як інструмент залучення до світу спеціальних знань; при цьому зміст навчання відрізняється поєднанням предметного та мовного компонентів у всіх ланках навчально-виховного процесу. Співвідношення між виділеними педагогічними категоріями можна зобразити у вигляді схеми (рис. 2).



- 1 – білінгвальна освіта
- 2 – білінгвальне навчання
- 3 – навчання на білінгвальній основі
- 4 – навчання предметному знанню іноземною мовою

Рис. 2. Співвідношення між поняттями

Оскільки білінгвальне навчання є складовою комунікативно-функціональних, діяльнісних методик, то воно приймає за змістовну основу теоретичну модель іншомовної комунікативної компетенції, запропоновану Яном ван Еком та прийняту Радою Європи³⁹. Її структурою є білінгвальна освітня програма, що містить у собі як різноманітні аспекти комунікативної компетенції, так і стратегії організації білінгвального навчання з врахуванням потреб суспільства та учнів. Подібні освітні програми широко використовуються у педагогічному процесі європейських країн^{40,41}, та будуються на базі однієї або кількох суміжних дисциплін. Однак їхня побудова має свої труднощі та особливості, пов'язані з необхідністю:

- вивчення та погодження концептуальної освітньої бази в країнах рідної та іноземної мов;
- залучення до проектування освітньої програми фахівців різного профілю (педагогів, психологів, філологів, лінгвістів, методистів тощо);
- інтеграції та генералізації знань у різних сферах професійної підготовки фахівців.

Отже, інтегративні процеси стимулюють перегляд методів викладання ІМ. Більше не може йтися тільки про повсякденно-комунікативні компетенції або про вивчення літературно-культурних освітніх цінностей. Потрібно говорити про здатність компетентно

³⁹ Ek J. Van. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

⁴⁰ Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*. 2002, 35(3), P. 182 – 189. DOI: 10.1017/S0261444802001805

⁴¹ Little D. *The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2011. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf

використовувати ІМ як інструмент вирішення особистих та професійних проблем.

Таким чином, розвиток теорії та практики білінгвального навчання та освіти є спробою створення нового освітнього стандарту, виникнення якого продиктовано об'єктивними умовами розвитку іншомовної освіти, з одного боку, та інтеграційними процесами у світі, з іншого.

В даний час у Європі, включаючи Україну, існує кілька варіантів білінгвального навчання та освіти:

- білінгвальна освіта засобами мов лінгвістичної більшості та лінгвістичної меншини;

- білінгвальна освіта засобами мови, що є офіційною мовою держави, та мов етнічних груп, що входять до складу держави;

- білінгвальна освіта засобами рідної та іноземної мов.

Інтерес до перших двох типів білінгвальної освіти ніколи не слабшав ні з боку вітчизняних та зарубіжних вчених, ні з боку педагогічної громадськості. Формування інституту білінгвального навчання засобами рідної та іноземної мов у нашій країні йде давно, його коріння сягає далеко в історію розвитку шкільної та університетської освіти на теренах України. Однак до початку 90-х він не був предметом пильної уваги в нашій країні, і лише останнє десятиліття ХХ століття окреслило цей тип білінгвальної освіти як один із провідних напрямів освітньої політики країн Європи.

ВИСНОВКИ

Ретроспектива поняття двомовності (білінгвізму), дослідження його соціально-педагогічних аспектів, пов'язаних із навчанням та освітою, дозволяють зробити наступні висновки. При вивченні даного кола питань базовими виступають поняття «навчальний білінгвізм», «білінгвальна освіта», «білінгвальне навчання», «навчання на білінгвальній основі», «навчання предметному знанню іноземною мовою», «вторинна мовна особистість». Уточнено сутність даних понять, а саме:

- *білінгвальна освіта* засобами РМ та ІМ – це такі двомовні освітні програми, в яких як рідна, так і іноземна мови використовуються в якості інструмента освіти та самоосвіти при вивченні тих або інших предметів шкільного/університетського циклу та у яких створено умови для включення міжнародного аспекту до змісту освіти, що дозволяє підготувати учнів/студентів до міжкультурного співробітництва в різних сферах діяльності людей у багатомовному світі;

- *білінгвальне навчання* – це взаємопов'язана діяльність викладача та учнів/студентів у процесі вивчення окремих предметів чи предметних

областей засобами рідної та іноземної мов, у результаті якої досягається синтез компетенцій, що забезпечують високий рівень володіння іноземною мовою та глибоке засвоєння предметного змісту;

– *навчання на білінгвальній основі* – це, з одного боку, навчання предмету та оволодіння учнями/студентами предметними знаннями у певній галузі на основі взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) як засобу освітньої діяльності, і в той же час з іншого боку це навчання ІМ у процесі оволодіння певними предметними знаннями за рахунок взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) та оволодіння ІМ як засобом освітньої діяльності;

– *навчання предметного знання іноземною мовою* – це використання ІМ в якості засоба оволодіння учнями/студентами певними знаннями з предмета.

Розвиток білінгвального навчання у вітчизняній освітній сфері здійснюється через *штучний (навчальний) білінгвізм*, оскільки він формується без участі носіїв мови, що вивчається, він є результатом активного і свідомого навчання. Сформований таким чином білінгвізм є, як правило, *субординативного типу*, оскільки іноземна мова підпорядкована у свідомості рідній мові.

При організації білінгвального навчання у ЗВО фахові дисципліни викладаються іноземною мовою, тобто ІМ є в даному випадку інструментом/засобом опанування спеціальних знань. В зв'язку з цим вважаємо доречним запропонувати поняття *предметно-орієнтованого білінгвального навчання* – така організація навчання, за якої є можливість використання іноземної мови для викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах навчання студентів у ЗВО.

Подальші перспективи вбачаємо у дослідженні специфіки впровадження білінгвального навчання в технічних університетах^{42,43} та побудові дидактичних

моделей білінгвального навчання майбутніх інженерів⁴⁴.

⁴² Snizhko N.V., Rudnieva V.M. Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1(41). С. 297–303. DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-45>

⁴³ Сніжко Н. В. Про деякі аспекти білінгвального навчання в технічному виші в контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Спецвипуск. 2022. Т. 2. С. 125–129. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.24>

⁴⁴ Сніжко, Н.В. Використання маркерів дискурсу на англомовних лекціях з фахових дисциплін при підготовці інженерів на білінгвальній основі. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 3(47). С. 89–94. DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-13>

АНОТАЦІЯ

В роботі розглядається проблема змістового аналізу та визначення базових понять білінгвальної (двомовної) освіти, зокрема, в системі професійної підготовки фахівців в ЗВО України. Відзначено, що глобалізація у сферах міжнародної ділової та наукової співпраці, інтегрування українських університетів в міжнародний науково-освітній простір призводять до необхідності підготовки фахівців, які володіють офіційною мовою спілкування в діловому та науковому світі, зокрема, англійською. Виникає необхідність створення предметно-орієнтованих дидактичних моделей, в яких іноземна мова виступає як засіб вивчення різних предметних областей. Розглянуто соціально-педагогічні аспекти поняття білінгвізму, типологія білінгвізму. Уточнено зміст понять «навчальний білінгвізм», «білінгвальна освіта», «білінгвальне навчання», «навчання на білінгвальній основі», «навчання предметному знанню іноземною мовою», «вторинна мовна особистість» у сфері професійної освіти та встановлено співвідношення між ними; введено поняття предметно-орієнтованого білінгвального навчання у ЗВО. Встановлено тип білінгвізму (штучний, або навчальний, білінгвізм субординативного типу), який виробляється в результаті білінгвального навчання в ЗВО.

Література

1. Боднарюк С., Бауер М. Творення мультилінгвального простору сучасної освіти на уроках іноземної мови у закладах освіти: досягнення та виклики. *Проблеми освіти*. 2021. № 1(94). С. 36–53. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-94.2021.03>.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003.
3. Іваненко С. В. Білінгвальне навчання як інструмент опанування спеціальних знань студентами немовних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.8>.
4. Ковальчук А. О. Із досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2010. № 16. С. 108–114.
5. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори : у трьох томах. Т. 1. Велика дидактика. (під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. А.). К.: Рад. школа. 1940. 248 с.

6. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text>
7. Про Національну доктрину розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
8. Радевич-Винницький Я. К. Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання. Київ-Дрогобич: Посвіт, 2011.
9. Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 6(78). С. 167–172.
10. Сніжко Н. В. Про деякі аспекти білінгвального навчання в технічному виші в контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Спецвипуск. 2022. Т. 2. С. 125–129. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.24>.
11. Сніжко Н.В. Використання маркерів дискурсу на англomовних лекціях з фахових дисциплін при підготовці інженерів на білінгвальній основі. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 3(47). С. 89–94. DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-13>
12. Сніжко Н.В. Білінгвальне навчання в закладах вищої освіти: цінності, мета, специфіка. *Проблеми освіти*. 2023, № 2(99). С. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-99.2023.06>
13. Bechert, J., Widgen W. Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt, 1991.
14. Bell, R.T. Sociolinguistics – Goals, Approaches and Problems. London: B.T. Batsford LTD, 1976.
15. Bilingual Schools in Europe /Council of Europe. Report of Workshop. Graz, 1995. № 4/95.
16. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasburg, 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
17. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department Council of Europe, Strasburg, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
18. Dudley-Evans T. Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and the pedagogical implications. *J. Flowerdew (Ed.), Academic listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994. P. 146–158.

19. Edwards, D. *Multilingualism in English-Speaking World*. Oxford: Blackwell, 2004.
20. Ek J. Van. *The Threshold Level*. Strasburg: Council of Europe, 1975.
21. Ervins, S.M., Osgood, C.E. Second language learning and bilingualism. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1954, № 49. Pp. 139-145.
22. Fischman, J. A. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 1976. Pp. 87-95.
23. Hakuta, K. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1986.
24. Hathchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
25. Haugen, E. The Analysis of Linguistic Borrowing. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, 1972. Pp. 99–102.
26. Housen, A. Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education. *Bilingual Research Journal*. 2002, № 26. Pp. 1-5.
27. Hyland K., Bondi M. *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang AG, 2006. 330 p.
28. Little D. Why focus on learning rather than teaching? *D. Little, et al. (eds.) Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000. P. 3–17.
29. Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*. 2002, 35(3), P. 182–189. DOI: 10.1017/S0261444802001805
30. Little D. *The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2011. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf
31. Mackey W. F. A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language*. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton. 1979. Pp. 554–584.
32. Mackey W. F., Siguán M. *Education and bilingualism*. London : Kogan Page; Paris : Unesco. 1987. 147 p.
33. Makosch M. *Levels of Attainment and Scaling in VOLL (Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational and Adult Education): Transparency and Coherence in Approaches to Evaluation and Certification*. Dublin, 1992.
34. Morell T. Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*. 2004. № 23(3). P. 325–338. DOI: 10.1016/S0889-4906(03)00029-2.

35. Snizhko N.V., Rudnieva V.M. Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1(41). С. 297–303. DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-45>

36. Vildomec, V. Multilingualism. Netherlands: A.W. Sythoff-Leyden, 1963.

37. Weinreich, U. Languages in contact : findings and problems. The Hague ; Paris, 1970. (пер. з англ. і комент. Ю. А. Жлуктенко ; Київ : Вища школа, 1979. 260 с.).

Information about the author:

Snizhko Nataliia Viktorivna,

Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Higher Mathematics

National University “Zaporizhzhia Polytechnic”

64, Zhukovsky str., Zaporizhzhia, 69063, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-4547-5934>