

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОПОЗИЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ФРН НА ТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто особливості іншомовної пропозиції у системі освіти ФРН, насамперед, у школах та у системі освіти дорослих, з огляду на євроінтеграційні процеси та мультикультурний характер сучасного суспільства.

Ключові слова: іншомовна освіта, мовна освіта, німецька як друга мова, мова походження, багатомовність, навчання іноземців.

Глобалізація, інтеграційні процеси та міграція населення стали поштовхом для переосмислення значущості вивчення іноземних мов і справжнім викликом для систем іншомовної освіти. Рішення Ради Європи щодо впровадження концепції багатомовності спонукало до перегляду іншомовної пропозиції на рівні шкільної освіти, а гетерогенний склад суспільства з погляду мовної та культурної належності поставив питання організації навчання іноземних мов у невідомих ще декілька років тому контекстах. Показовою у цьому сенсі є Німеччина, де іншомовна пропозиція на всіх рівнях освіти є найбагатшою внаслідок мультилінгвального характеру суспільства. З огляду на те, що в Україні питання диверсифікації мов у шкільній освіті є дискусійним, проблема перегляду підходів до формування іншомовної пропозиції у навчальних закладах видається актуальною, тож вивчення досвіду провідних країн у її вирішенні є корисним.

У педагогічній літературі ФРН диверсифікація мов і розробка концепцій навчання іноземних мов є предметом досліджень таких зарубіжних науковців, як: Б. Аренхолц (B. Ahrenholz), Г. Барковскі (H. Barkowski), Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meissner), Е. Тюрман (E. Thürmann), Б. Фрішхерц (B. Frischherz) та ін. Практика іншомовного навчання у різних країнах Європи була предметом вивчення також і багатьох вітчизняних науковців. Серед досліджень слід назвати, насамперед, праці Л.Ю. Гульпи (тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки), О.Ю. Кузнецової (розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії), О.В. Лазаренко (тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії), О.О. Максименко (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), М.М. Пархомчук (розвиток іншомовної освіти в початкових школах Німеччини, М.І. Тадеєвої (розвиток шкільної іншомовної освіти у країнах – членах Ради Європи). У них розглянуто теоретико-методологічні засади навчання іноземних мов, а також особливості системи іншомовної освіти, питання ж іншомовної пропозиції стосувалися популярних для вивчення мов у більшості країн, а специфічні мови, на наш погляд, не отримали належної уваги.

Мета статті – виявити особливості іншомовної пропозиції у системі освіти ФРН на тлі євроінтеграційних процесів, міграції населення та у контексті впровадження концепції багатомовності.

Як і в інших країнах Європи, в Німеччині у системі шкільної освіти викладаються, насамперед, світові мови: англійська, французька, іспанська, китайська. За ними зі значним відривом – італійська, португальська, грецька, російська, японська. На відміну від решти європейських країн у ФРН традиційно у гімназіях пропонуються давні мови, а у зв'язку з міграційними процесами – німецька як друга та мови походження. Саме наявність у іншомовній пропозиції ФРН цих мов є вирізнявальною ознакою, тим, що свідчить про адаптацію системи іншомовної освіти країни до нових соціально-політичних умов. У підходах до навчання та викладання цих мов відбулися суттєві зміни, які потребують детального розгляду.

Поняття “давні мови” у сфері навчання іноземних мов використовується для позначення трьох мертвих мов: латинської, давньогрецької та давньоєврейської. Найпоширенішою давньою мовою у мовній пропозиції німецьких шкіл є латинська. Із самого початку вона була не тільки *lingua franca* в межах Європи, а й ознакою вченості та мовою важливих інституцій, наприклад, церкви, правосуддя, монастирів та інших установ. Знання латини уможлилювали читання, насамперед, біблійних текстів, але також і творів античності. Тож, з одного боку, латинська мова відкривала дорогу до знань, а, з іншого – перешкоджала їх поширенню серед мешканців Європи, тому що вони були доступні лише тим, хто розумів латину і був писемним.

В епоху Гуманізму ставлення до латинської мови дещо змінилося, вона розглядалася як інструмент для набуття знань у галузі літератури, культури, мистецтва та для отримання інформації, так само як і давньогрецька. Більше того, кількість латинської поступово зменшувалася, а давньогрецька з 1900 р. стала обов'язковою для вивчення іноземною мовою для абітурієнтів.

Сьогодні стосовно доцільності навчання давнім мовам у педагогічній літературі представлені різні думки. Ф.-Й. Майснер [3], дослідивши це питання, зробив висновок, що, з точки зору прихильників, латинська мова ознайомлює з культурою давніх часів, розширює горизонт, дає певні знання про історію, спосіб життя, світогляд, допомагає у розумінні запозичень і лексики інших мов, але критики зазначають, що витрачений на вивчення давніх мов час часто залишається просто витраченим часом, тому що отримані знання не завжди можна перенести на інші дисципліни. Крім того, мертві мови виключають можливості їх комунікативного застосування і не допомагають під час міжкультурного спілкування [5, с. 407].

Нерідко прихильники навчання давніх, насамперед, латинської мови зауважують, що знання латини озброює процедурними та декларативними знаннями і сприяє засвоєнню інших романських мов, може слугувати фундаментом. Їх противники підкреслюють, що, як свідчить практика, на основі знань будь-якої живої мови романської групи інша мова цієї самої групи вивчається легше і швидше, ніж на основі латинської, до того ж близькими є не тільки мови, а й культури тих країн, де ними розмовляють [3, с. 154].

Місце давніх мов у навчальних планах є даниною традиції, але практичного зиску з їх вивчення, якщо не йдеться про ті спеціальності, що мають безпосереднє відношення до них, ані школярі, ані вчителі сьогодні вже не бачать. Тож, кількість школярів, що вивчають давні мови, поступово скорочується, а години, що вивільняються, відводяться на вивчення сучасних мов.

Поняття “Zweitsprachenunterricht” (“навчання другої мови”) використовується як спеціальний термін для позначення засвоєння другої мови робочими мігрантами, постколоніальними переселенцями, біженцями та дітьми цих груп населення під час організованого та неорганізованого навчання. Друга мова є другою не тільки за порядком вивчення, а й у її соціальному та комунікативному значенні. Це означає, що навчання другої мови відбувається в контексті білінгвальності та багатомовності суспільства, “у сенсі екзистенційної здатності людини до спілкування” [6, с. 243]. З точки зору способу засвоєння друга мова ближче до першої, тобто рідної, ніж до іноземної, тому що таке вивчення та засвоєння відбувається у контакті із суспільством цільової мови і без належної підтримки та регуляції процесу вивчення органами освіти, які у цьому випадку реагують на потреби суспільства, а не проводять свою власну політику.

При навчанні другої мови, як зауважують науковці, слід зважати на специфіку контингенту, який її вивчає. Він становить особливий тип тих, хто навчається, і вперше про нього заговорили у 70-х рр. ХХ ст. Це пов'язано з масовою міграцією 1960-х рр., коли до Німеччини прибули працівники з різних країн. На той час для цієї категорії не було передбачено іншомовної пропозиції, як не було і методики навчання таких учнів. Так, мігранти походили переважно із малорозвинутих, часто аграрних країн, тому досвіду вивчення іноземних мов у них, як правило, не було. Після прибуття до Німеччини сімей мігрантів, кількісно, а тим більше якісно, групи тих, хто вивчав німецьку як другу, змінилися. Присутність дітей іншомовного походження у дитячих садках і школах потребувала нових підходів до організації навчання мовам, а необхідність навчання дорослих, не тільки робітників, а і членів їх сімей, поставили нові завдання перед системою іншомовної освіти дорослих саме у сфері навчання другої мови, хоча, за свідченням Г. Барковскі, відповідних концепцій для якої не розроблено і донині [1, с. 158].

Інше питання, чому і у якому обсязі слід навчати мігрантів. З'ясовано, що орієнтуватися при цьому на загальноприйняті тести не можна, тому що механізми засвоєння, мотиви та мета вивчення відрізняються від звичайного вивчення іноземних мов. Вивченням питання чому і як вчити мігрантів і дітей іноземного походження займалися у Німеччині Б. Аренхолц, Г. Барковскі, Г. Вегенер, Н. Дітмар, хоча фундаментальних досліджень на сьогодні ще немає. Результати дають можливість сформулювати принципові положення щодо навчання другої мови, які зводяться до двох основних, а саме: розглядати специфіку навчання другої мови, зважаючи на неоднорідність контингенту, не можна як те, що заважає, а

розробляти концепції навчання слід з урахуванням фонових і мовних знань кожної групи і будувати вивчення на них німецької як другої мови. Такий підхід вимагає готовності педагогічних кадрів до толерантного ставлення до відхилень від мовної норми, конструктивного виправлення помилок, емпатії щодо комунікативних намірів та спрямування навчання на засвоєння мовних явищ, щоб забезпечити їх реалізацію.

Говорити про гомогенний характер тих, хто вивчає другу мову, на думку Г. Барковскі, теж не слід, тому що вихідна ситуація у школярів різного віку є несхожою. Зростання у білінгвальному середовищі є скоріше винятком, ніж правилом, і стосується насамперед тих, хто був народжений у Німеччині. Решта учнів сформувалися на ґрунті рідної мови і вивчення ними другої мови відбувається некеровано під час спілкування з однолітками у повсякденному житті та у перші роки перебування у школі. Більше того, на початку навчання кожна група не є однорідною і з погляду рівня знань німецької мови, що певним чином ускладнює процес навчання. Тож дослідники наполягають на початковому замірі рівня знань і виборі адекватної стратегії навчання. Звертається увага на зміст навчання. З одного боку, наголошується на тому, що не слід обмежувати учнів мінімальною кількістю навчального матеріалу, а з іншого – будь-яке навчання має відбуватися у певних рамкових умовах, відповідно до мети має відбиратися і навчальний матеріал, і його обсяги. Тож мають бути визначені актуальні для учнів комунікативні ситуації та теми, що потребують лексичного і граматичного заповнення.

Зважаючи на те, що учні походять з різних культур, при виборі та розробці навчального матеріалу слід зважати на таке:

- залучати до навчального процесу актуальні для учнів цієї групи питання інтеграції та міграції;
- орієнтуватися на потреби повсякденного спілкування і відповідно структурувати матеріал;
- пропонувати додатковий матеріал для поглибленого самостійного опрацювання з урахуванням інтересів учнів;
- враховувати специфіку процесу вивчення другої мови;
- використовувати попередній мовний досвід та мовні навички учнів;
- сприяти розвитку мовної уваги [1, с. 161].

Специфіка навчання другої мови потребує певної кваліфікації педагогічних кадрів, тож до змісту педагогічної освіти слід внести:

- лінгвістичні та соціолінгвістичні базові знання зі включенням контрастивних аспектів;
- теоретичні й емпіричні відомості про особливості засвоєння другої мови;
- теоретичні й емпіричні відомості про особливості протікання процесів міграції, акультурації та міжкультурного спілкування;
- знання та навички дидактико-методичного застосування специфічних засобів сприяння та інтенсифікації навчання другої мови;

– практичний досвід навчання другої мови у різних цільових групах.

Г. Барковські зазначає, що сьогодні навчання другої мови відбувається за участі малопідготовлених педагогічних кадрів, які недооцінюють процеси перетворення одномовно-монокультурного суспільства на багатомовне та полікультурне [1, с. 162].

Специфічною ознакою іншомовної пропозиції Німеччини є наявність курсів, які розраховані на вивчення громадянами іноземного походження їх рідної мови. Вони відомі як “додашкове навчання рідної мови іноземців” (muttersprachlicher (Ergänzungs-) Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler), що свідчить про етимологію такої пропозиції. Сьогодні така назва видається не зовсім адекватною, тому що більшість тих, хто користується цією пропозицією, народилися у Німеччині та зростали у німецькомовному середовищі, засвоювали її в умовах, наближених до природних, але паралельно відбувався також і процес засвоєння мови батьків, тобто рідної мови в її загальноприйнятому розумінні. Не зовсім коректним є і використання атрибуту “додашкове”, тому що в деяких школах існують курси рідної мови, які розглядаються як основна дисципліна, наприклад, у так званих “Regelschule”. Не зовсім коректною є також і назва “мова походження” (Herkunftssprachenunterricht), тому що у багатьох школах цю дисципліну вивчають також і діти німецького походження.

Крім проблем, пов’язаних із визначенням поняття, існують також і певні труднощі з погляду дидактико-методичного забезпечення навчання другої мови через те, що вона позиціонується як дисципліна між навчанням рідної та іноземної мови.

Визначальною для дітей і молоді, що вивчають німецьку як другу мову, є та обставина, що вони, як і їх батьки, постійно перебувають у іншомовному середовищі, тож помітно відстають від своїх однолітків на батьківщині у сенсі набуття та розвитку навичок мовлення рідною мовою. Іншою вирізнявальною ознакою таких учнів є те, як вони використовують свою дво- та багатомовність. У таких випадках йдеться не тільки про іммерсійне навчання, а й про розвиток мовної свідомості учнів, тому що на заняттях з рідної мови завжди проводиться паралель з німецькою, тож учні вчаться бачити відмінності, знаходити й усвідомлювати їх самостійно, а згодом і переносити ці навички на інші мови.

Іншою суттєвою ознакою є особлива увага до письмової форми мови та її норм, чим батьки під час родинного спілкування часто нехтують. Крім того, соціокультурний зміст і перспективи міжкультурного навчання відіграють під час навчання мови походження неабияку роль, тому що одним із завдань, які перед ним ставляться, є всебічний розвиток ідентичності та спроможності до подолання конфліктів у повсякденному житті мультикультурного суспільства.

Концепцій, які б відповідали вимогам сьогодення, як зазначає Е. Тюрманн, ще не розроблено, хоча проблема навчання мови походження постала перед системою мовної освіти ФРН ще у 60-ті рр. ХХ ст. Відтоді розпочалася перша з трьох фаз у розвитку дидактичних засад навчання мо-

ви походження. В цей період на підставі двосторонніх домовленостей між ФРН та країнами, з яких прибували робочі мігранти, навчання мови походження мало на меті забезпечення повернення робітників на батьківщину. Тож з погляду змісту навчання складалося з двох компонентів: розвиток компетенції щодо нормативного володіння мовою походження та навчання країнознавчим аспектам.

Друга фаза припадає на 1970-ті – початок 1980-х рр., коли після завершення політики залучення державою іноземців до роботи на підприємствах ФРН суттєвих змін зазнала також і політика щодо мігрантів, а через переселення до Німеччини сімей колишніх робочих мігрантів постала проблема їх інтеграції до суспільства. На тлі цих змін з'ясувалося, що наявні підходи до навчання мови походження є неактуальними, не відповідають вимогам часу і суперечать демографічним показникам. Більше того, колишні мігранти та їх сім'ї не планували повернення на батьківщину, а орієнтувалися на довгострокове перебування у ФРН. Крім того, міграційні процеси, пов'язані як із переселенцями з колишніх радянських республік, так і зі значною кількістю біженців, стали причиною того, що навчання мови походження мало тепер на меті – підготувати дітей іноземного походження до інтеграції у німецьке суспільство, закласти фундамент їх успішної соціалізації, підготувати до отримання документів про освіту та забезпечити подальше навчання й отримання професії. Нова педагогічна мета – підготувати молоде покоління до “існування” у Німеччині – досягалася не за рахунок повної асиміляції, а навпаки, за умов збереження національного коріння, без втрати ними їхньої мовної та культурної ідентичності.

Третя фаза розпочалася разом із послідовним і стрімким розширенням Європейського Союзу і появою домовленостей щодо європейського виміру в освіті, результатом чого стало розуміння, що “мовний та культурний плюралізм для Європи становить потужний ресурс, а школи мають усіляко сприяти його збереженню та розвитку” [7, с. 165]. Пропозиція мови походження з цього часу вже не розглядалася як тимчасовий захід подолання педагогічної кризи, викликані міграційними процесами, а як концепція розвитку шкіл на шляху до багатомовності, згідно з якою, учні мають бути готовими до життя у суспільстві, позначеному мовною та культурною неоднорідністю, як у межах своєї країни, так і поза її межами.

Навчання мови походження відбувається у Німеччині на рівні початкового навчання та на першому ступені шкільної освіти обсягом до п'яти годин на тиждень. Якщо мова походження викладається як іноземна, то її вивчення відбувається протягом усього курсу навчання у школі до отримання документа про середню освіту. Характерною ознакою є те, що до викладання залучаються носії мови.

Важливо також, що сьогодні мова походження пропонується як додаткове навчання або як предмет за вибором, що відображено у навчальних планах шкіл, а відокремлене навчання дітей іноземного походження є сьогодні досить рідкісним явищем.

Поряд із загальною тенденцією навчання мови походження Е. Тюрманн називає ще одну. Мова йде про школи, що організують навчальний процес за концепцією “two-way immersion”, згідно з якою групи комплектуються таким чином, щоб учні, котрі входять до їх складу, походили з різних мовних контекстів, наприклад, німецько-італійські початкові школи або державні європейські школи [7, с. 166].

Що стосується навчання мови походження як додаткової пропозиції, то воно представлене декількома типами, а саме, як навчання:

- організоване мовною спільнотою у вихідні, під час канікул, часто з релігійно-культурним змістом;
- організоване з ініціативи та за підтримки дипломатичних представництв або культурних центрів;
- за підтримки освітніх установ державного підпорядкування;
- спрямоване на визначення рівня знань, що відображено у документі про освіту та знаходиться під контролем освітніх установ ФРН.

Зважаючи на федеративний характер устрою Німеччини та відносну самостійність земель у вирішенні освітніх питань, помітні відмінності в організації навчання мови походження у різних регіонах країни.

У царині навчання мови походження існують декілька проблем, які потребують вирішення. З огляду на традиції національної системи шкільної освіти, яка починаючи з XIX ст. орієнтувалася виключно на гомогенний, одномовний характер учнів, питання навчання інших мов як рідних ще й досі у деяких регіонах позбавлене належної уваги. Нарікають на переважання учнів через додаткові заняття, а також на недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів для роботи з таким контингентом. Крім того, і представники німецької сторони, і представники дипломатичних представництв, що залучені до організації навчання мови походження, скаржаться на брак коштів, кожен зі свого боку підкреслюючи важливість німецької як другої для процесу інтеграції, а мови походження як інструменту збереження національної, культурної та мовної ідентичності, тоді як іноземці у Німеччині не мають альтернативи: вони потребують кваліфікованого навчання обох мов.

Висновки. Німеччина однією з перших відреагувала на ті виклики, які виникли у зв'язку з новими соціально-політичними умовами, на тлі євроінтеграції, міграції та зміщення пріоритетів у вивченні іноземних мов. Це позначилося на іншомовній пропозиції, насамперед, щодо появи у навчальних планах шкіл дисциплін “Німецька як друга мова” та “Мова походження”. Традиційні для системи шкільної освіти давні мови поступово втрачають свої позиції. На тлі тотального домінування англійської як мови міжнародного спілкування у школах пропонуються інші іноземні мови, ті, що мають статус світових, а також мови сусідів і мови економічно розвинутих країн. Зважаючи на вимоги Ради Європи щодо збереження мовного розмаїття, впровадження концепції багатомовності та розширення мовної пропозиції Німеччина намагається створити оптимальні умови як для вивчення іноземних мов (рідна + дві іноземні) громадянами німецького по-

ходження, так і іноземцями, залучаючи до цього не тільки власні ресурси, а й дипломатичні представництва. Навчання мовам походження та німецької як другої відбувається у різний спосіб, на різних етапах освіти, з використанням як державного ресурсу, так і із залученням культурних і релігійних установ. Значна увага приділяється розробці теоретико-методологічних і дидактичних засад навчання німецької як другої та як мови походження, що є перспективним напрямом подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Barkowski H. Zweitsprachenunterricht / H. Barkowski / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5 Auflage. – Tübingen, Basel: A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 157–162.
2. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen ; Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.
3. Meissner F.-J. Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht / F.-J. Meissner / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 151–156.
4. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit / S. Fürstenau, M. Gommola. – Wiesbaden : VS Verlag Springer Fachmedien GmbH, 2011. – S. 217.
5. Nickel R. Didaktische Bezüge zwischen den alten und den neuen Schulsprachen – aus der Sicht des Lehrers der Alten Sprachen / R. Nickel // Die neueren Sprachen. – 1985. – № 84. – S. 403–415.
6. Stötling-Richert W. Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und interkulturelle Pädagogik / W. Stötling-Richert // Deutsch lernen. – 1996. – № 3. – S. 238–248.
7. Thürmann E. Herkunftssprachenunterricht / E. Thürmann / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5 Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 163–168.

Гаманюк В.А. Особенности иноязычного предложения в системе образования ФРГ в контексте евроинтеграции

В статье рассматриваются особенности иноязычного предложения в системе образования ФРГ, прежде всего в школах и в системе образования взрослых, в контексте евроинтеграционных процессов и мультикультурного характера современного общества.

Ключевые слова: иноязычное образование, языковое образование, немецкий как второй язык, язык происхождения, многоязычие, обучение иностранцев.

Hamanyuk V. Specific of Foreign Language Proposition in the Educational System of Germany in the Condition of European Integration

The article deals with the question of definition of the specific of foreign languages proposition in the educational system of Germany taking into account the integration processes and multicultural character of the society.

Key words: foreign languages education, languages education, German as the second languages, the native languages, multilingualism, teaching of migrants.