МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Володимира Даля

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

КРСЕК ОЛЬГА ЄВГЕНІВНА

УДК 372.461(73) «19»«20»

ДИСЕРТАЦІЯ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В США

(друга половина XX – початок XXI століття)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.Є. Крсек
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:

ШЕВЧЕНКО Галина Павлівна

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Крсек О.Є. Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля Міністерства освіти і науки України, Київ, 2020.

У дисертації здійснено комплексне дослідження організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Співзвучність пріоритетів організації мовної освіти національних меншин на початку ХХІ у Сполучених Штатах Америки і в Україні засвідчує значущість досліджуваної проблеми. Дослідження сучасних педагогічних тенденцій розвитку мовної освіти в умовах етнокультурної різноманітності дозволив дійти висновку, що нормативно-правове забезпечення розвитку мовної освіти національних меншин, принципи організації та структура мовної освіти, ідеологія мовної політики в системі освіти національних меншин США є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

З теоретико-методологічних позицій розкрито сутність поняття «мовна освіта», висвітлено сутність базових понять проблеми організації мовної освіти національних меншин в США другої половини ХХ – початку ХХІ століття та визначено логіку взаємозв’язку мовної ситуації і мовної політики США. У дослідженні простежено науково-педагогічну ґенезу поняття *«мовна освіта національних меншин»* як історико-культурний феномен у становленні США. Схарактеризовано *історичні передумови* та особливості зародження концепції мовної освіти національних меншин в США. У дисертації констатується, що протягом усієї історії США іммігранти безперервно поповнювали населення цієї країни. З'ясовано, що одним із трьох завдань американізації було навчити учнів читати та писати. Основний акцент

робився на підвищення грамотності, у цій сфері було досягнуто значних успіхів.

Визначено *концепції мовної політики* в системі освіти США періоду другої половини XX – початку XXI століття, у зв'язку з процесами самовизначення національних меншин, міжетнічними відносинами, активної міграції населення, суперечливою мовною ситуацією в США, зокрема: *виокремлено і схарактеризовано* засади мовної політики в системі освіти національних меншин США. Визначено, що між мовною політикою й мовними правами національних меншин в США є складна й суперечлива взаємодія: національна єдність, спільність мови й культури, національне виховання. Так само, вимога спільності мови породжує настрій ксенофобії, нетерпимості до «інших». Ця суперечлива взаємодія і визначала концепції мовної політики (або мовного планування) в системі освіти США, які створювалися також на засадах мовної ситуації в країні періоду другої половини XX – початку XXI століття. Тому мовна освіта національних меншин в США врегульовується мовною політикою держави та відображається потребами суспільства в цілому. Встановлено, що різні типи офіційної мовної політики мали істотний вплив на організацію мовної освіти національних меншин в США: політики, які орієнтовані на поширення/ обмеження мови, соцільно-орієнтовані закони про мови, толерантно-орієнтовані, репресивні мовні політики.

Розглянуто мовну освіту особистості у вимірах духовно-культурних цінностей виховання; педагогічні умови розвитку мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США; узагальнено американський досвід формування мовної особистості представників лінгвістичних меншин США.

Проаналізовано нормативно-правове забезпечення організації мовної освіти національних меншин в США другої половини XX – початку XXI століття.

Встановлено, що з введенням двомовного навчання для дітей з етнічних меншин у 60-90 ті роки XX століття у державних школах США (Акт про двомовну освіту, 1968) головну увагу приділяли не лише функціональному вивченню мов, але й етнокультурному компоненту, тобто вивченню історії та культури певної етнічної групи. Поправки до Закону про двомовну освіту (Amendments to Bilingual Education Act, 1994) сприяли посиленню уваги до вивчення рідної (материнської) мови представників мовних меншин; викладанню іноземною мовою, збільшенню досліджень двомовної освіти на федеральному та штатовому рівні; додаткове фінансування освіти іммігрантів.

Виокремлено періоди становлення білінгвальної освіти, моделі білінгвального навчання, основні види програм з двомовної освіти національних меншин в США другої половини XX – на початок XXI століття.

З'ясовано, що заходи, спрямовані на надання англійській мові статусу офіційної і обмеження використання міноритарних мов, були схвалені в 32 штатах. Політичний рух «Тільки англійська» (English-Only) отримав силу в період масової імміграції з країн Азії, Центральної та Південної Америки, країн Африки та Близького Сходу. Історично домінуюча ідеологія «Тільки англійська» вимагала декультурації для всіх міноритарних груп. Прихильниками монолінгвізму англійська мова розглядалася як: а) мова рівних можливостей; б) перевага для держави, тому, що спільна мова зміцнює національну ідентичність та єдність американського народу.

Досліджено інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття: створення освітньої стратегії щодо доступності якісної освіти для всіх громадян США й дотримання національних освітніх стандартів, підняття рівня мовної освіти національних меншин, надання державної допомоги дітям-мігрантів, підтримка програм, спрямованих на розвиток мовно-комунікативного

потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі в спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США.

Встановлено, що зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і стратегічною. Програмою «Цілі – 2000» (Goals 2000) було передбачено розробку і впровадження загальних американських стандартів у мовній освіті.

Визначено, відповідно до федерального закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act of 2001), організаційно-педагогічні вимоги, що сприяють успішному вивченню англійської мови представниками національних меншин. З'ясовано, що цей Закон робить освіту більш інклюзивною, справедливою й успішною. Закон під назвою «Кожен студент досягає успіху, 2015» («Every Student Succeeds Act, 2015, ESSA) зберігає деякі аспекти того, що жодна дитина не залишається без уваги, але вже бере під контроль професійну підготовку педагогів для роботи з національними меншинами, передбачає створення Комплексного центру із питань грамотності, вимагає фінансування низки додаткових програм допомоги школам Програм грантів на навчання грамоті (Literacy Education Grant Program), забезпечує впровадження Шкільних інновацій в рамках ESSA.

Обґрунтовано концептуальні *підходи* до мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства. Встановлено етапи розвитку мовної освіти національних меншин в контексті трансформації полікультурної освіти в США. Виокремлено провідні полікультурні *засади*, які мали значний вплив на організацію мовної освіти національних меншин, було досліджено генезис полікультурної освіти в педагогічних реаліях США.

Окреслено специфічні стратегії та практичні шляхи організації мовної освіти національних меншин в США:

а) особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження;

б) підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США, пріоритетний рекрутинг і збереження вчителів – представників меншин; з'ясовано, що полікультурний складник професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із представниками національних меншин у США виступає теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на формування в майбутніх фахівців досвіду міжкультурної взаємодії; визначені підходи до професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США (культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, діатропічний, інтердисциплінарний, особистісно-орієнтований); критерії і показники полікультурної компетентності майбутніх викладачів (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий).

в) педагогічні умови розвитку мовно-комунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, які мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США (мовленнєві порушення, розлади процесів читання і письма; методи, що сприяють подоланню школярами з обмеженими можливостями почуття ізольованості, відчуженості, замкнутості можливе за умови формування в них комунікативної компетенції; особливості організації мовної освіти молоді з вадами слуху).

Проаналізовано стратегії для підвищення грамотності і розвитку навиків спілкування у молоді із вадами слуху, цілі білінгвального підходу до навчання нечуючих, здатність соціально інтегруватись у післяшкільне середовище; переваги «здвоєної школи» над простим розміщенням глухих дітей в масовій школі: взаємодію і співпрацю між глухими і чуючими однолітками, відсутність різниці у рівні почуттів власної гідності та самотності між глухими та чуючими.

Розглянуто деякі аспекти інформатизації мовної освіти в США, застосування ІКТ в американській мовній освіті. Американське суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти в суспільному інформаційному світі заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці. Сучасне вивчення мови передбачає не лише розгляд її як засіб пізнання, необхідне також дослідження мовної освіти як способу організації та здійснення суспільного розвитку.

Окреслено можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному просторі України. Розроблено рекомендації щодо використання конструктивних ідей американського досвіду в організації мовної освіти національних меншин в України, а також у вітчизняній педагогічній теорії і практиці: навчально-методичні комплекси для студентів-іноземців в Україні – «Лінгвокультурологічний практикум з англійської мови», «Основи навчання англійської мови студентів-іноземців в Україні», методичні рекомендації для викладачів «Основи навчання англійської мови студентів з вадами слуху» і «Основи навчання англійської мови студентів з вадами зору», колективна монографія «Психолого-педагогічні основи лінгвокультурної адаптації студентів-іноземців в Україні», колективне дослідження «Лінгвістична підготовка емігрантів до життя в країні переселення в Центрах транскультурної освіти».

Введено в науковий обіг документи урядових і недержавних громадських організацій США щодо практики організації мовної освіти національних меншин в США та доповіді національних комісій США про стан, тенденції і перспективи розвитку мовної освіти національних меншин; удосконалено періодизацію становлення організації мовної освіти національних меншин в США, яка ґрунтується на ідеях відомих американських дослідників, таких як Дж. Бейкер, Е. Гарсія, Дж. Кроуфорд, К. Овандо. Подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність понять, якими послуговуються американські фахівці у сфері мовної освіти національних меншин – «етнічне навчання», «протистояння за

мовноетнічними ознаками», «ідеологія мовної політики в системі освіти національних меншин», «мови національних меншин», «організація мовної освіти національних меншин», «мовна ситуація», «мовна політика», «американізація національних меншин», «мовноетнічне домінування», «міноритарна мова», «лінгвістична асиміляція», «лінгвістичний плюралізм», «мовноетнічна неоднорідність суспільства», «когнітивна академічна мовна майстерність», «предметно-мовне інтегроване навчання», «імерсійні програми», «мовна картина світу», «райдужна коаліція», «мовнокультурна ідентичність людини».

Практичне значення отриманих результатів. Здобутими емпіричними даними й науковими висновками можна послуговуватися під час викладання іноземних мов студентам-іноземцям в Україні. Матеріали дослідження теорії та практики організації мовної освіти національних меншин у США ведряються в практику навчання студентів-іноземцівв іноземним мовам викладачами кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля в рамках науково-педагогічного дослідження «Тенденції розвитку мовної освіти у XXI столітті». Таким чином, актуальність дослідження зумовлена вимогами пошуку шляхів удосконалення мовної освіти в Україні в умовах полікультурності, поліетничності, нових соціально-політичних завдань, необхідністю формування полікомунікативної особистості громадянина світу.

Мета дослідження полягає у тому, щоб вивчити, проаналізувати і визначити загальну педагогічну думку та узагальнити практичний досвід формування мовної особистості в соціокультурному та освітньому просторі США. Здобуті результати можуть бути застосовані з метою вдосконалення мовного виховання та мовної освіти національних меншин в Україні.

Ключові слова: мовна освіта, мовна політика, мовна ситуація, двомовна освіта, національні меншини, лінгвістична асиміляція, мовна картина світу, американізація, мовнокультурна ідентичність людини.

ABSTRACT

Krsek O.Ye. Theory and practice of organization of language education of national minorities in the United States (second half of the 20th century - beginning of the 21st century). – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for a Doctor's Degree in Pedagogy, specialty 13.00.01 – The Theory and History of Education. – Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Kyiv, 2020.

A comprehensive study of the organization of language education of national minorities in the United States (second half of the 20th century - beginning of the 21st century) was carried out in the dissertation.

The consonance of the priorities of the organization of language education of national minorities at the beginning of the 21st century in the United States and Ukraine attests to the importance of the problem under study. The study of contemporary pedagogical trends in the development of language education in the terms of ethnic and cultural diversity allowed us to conclude that regulatory support for the development of language education of national minorities, the principles of organization and structure in language education, the ideology of language policy in the education system of national minorities in the USA is a topical area of scientific research for the national academic community.

From the theoretical and methodological point of view the essence of the concept of "*language education*" has been revealed, the basic concepts of the problem of organization of language education of national minorities in the USA have been clarified and the logic of the interrelation of the language situation and the language policy of the USA has been determined.

The study traces the scientific and pedagogical genesis of the concept of "*linguistic education of national minorities*" as a historical and cultural phenomenon in the formation of the United States. The historical background and features of the origins of the concept of minority language education in the United States are characterized. The dissertation states that throughout the history of the United States, immigrants have continuously replenished the population of this

country. It was found that one of the three tasks of Americanization was to teach students to read and write. The main focus was on increasing literacy, and significant progress was made in this area.

The concepts of *language policy* in the US education system of the period of the second half of the 20th century - beginning of the 21st century have been defined in connection with the processes of self-determination of national minorities, interethnic relations, active migration of the population, contradictory language situation in the USA, in particular: the principles of the language policy in the system of education of national minorities of the USA have been distinguished and characterized. It has been determined that there is a complex and contradictory interaction between language policy and the language rights of national minorities in the United States: national unity, community of language and culture, national education.

Similarly, the requirement of a community of language creates a mood of xenophobia, intolerance of "others". This contradictory interaction also defined the concepts of language policy (or language planning) in the US education system, which were also created on the basis of the language situation in the country during the second half of the 20th century - beginning of the 21st century. Therefore, the language education of national minorities in the United States is governed by the language policy of the state and reflects the needs of society as a whole. Various types of official language policies have been found to have a significant impact on the organization of language education for national minorities in the United States: policies that target language spread/ restriction, socially-oriented language laws, tolerance-oriented, and repressive language policies.

Language education of personality in the dimensions of spiritual and cultural values of education has been considered; pedagogical conditions for the development of the linguistic potential of children-bilinguals with special needs who have difficulty in communication in inclusive US educational institutions have been considered; the American experience of forming a linguistic personality of representatives of US linguistic minorities has been generalized.

The normative legal support of the organization of language education of the national minorities in the USA of the second half of the 20th century - beginning of the 21st century has been analyzed.

It has been found that with the introduction of bilingual education for ethnic minority children in the 1960s and 1990s (Act on Bilingual Education, 1968), the US public schools focused not only on the functional learning of languages, but also on the ethnocultural component, that is, the study of history and culture of a particular ethnic group. Amendments to the law on bilingual education (*Amendments to Bilingual Education Act, 1994*) increased attention to the study of the mother tongue of the representatives of linguistic minorities; teaching in a foreign language, increasing research on bilingual education at the Federal and state levels; additional funding for education of immigrants.

The periods of formation of bilingual education, models of bilingual education, and the main types of bilingual education programs for national minorities in the United States of the second half of the 20th century - beginning of the 21st century were highlighted.

It has been found that measures aimed at making English official language in the USA and limitation of the use of minority languages were approved in 32 States. The political movement "*English-Only*" gained strength during the period of mass immigration from Asia, Central and South America, Africa and the Middle East. The dominant ideology of "English Only" in the historical aspect required *deculturation* for all minority groups. Proponents of *monolingualism* regarded English as: a) an equal opportunity language; b) an advantage for the state, because common language strengthened the national identity and unity of the Americans.

The innovative tendencies of the organization of language education of national minorities in the USA at the beginning of the 21st century have been investigated: creating an educational strategy on the availability of qual education for all US citizens and adherence to the national educational standards, raising the level of language education of national minorities, providing state aid to migrant children, supporting targeted programs to develop the language and

communication potential of children-bilinguals with special needs who have difficulties in communicating in inclusive US educational institutions.

It was determined that the content of language learning was structured along four cross-cutting content lines - speech, language, socio-cultural and strategic. The development and implementation of the state American standards in language education was provided by Program “Goals 2000”.

According to the Federal Law “*No Child Left Behind Act of 2001*”, the organizational and pedagogical requirements that facilitate the successful study of English by representatives of national minorities have been determined. It has been found that this Law makes education more inclusive, fair and successful. The Law, called “*Every Student Succeeds Act, 2015*”, preserves some aspects that no child is neglected; it controls the training of educators to work with national minorities; *The Integrated Literacy Center* requires funding for a number of additional *Literacy Education Grant Programs* to support the implementation of ESSA School Innovation.

Conceptual approaches to language education of national minorities in the context of multicultural American society have been substantiated. stages of development of language education of national minorities in the context of transformation of multicultural education in the USA were set. The leading multicultural foundations, which had had a significant influence on the organization of language education of national minorities were distinguished, the genesis of multicultural education in the pedagogical realities of the United States was investigated.

Specific strategies and practical ways of organizing minority language education in the USA have been outlined:

a) the features of English language teaching to Native Americans, African Americans, Latinos, and Asian Americans;

b) teachers training in order to work in educational institutions with representatives of national minorities in the USA, priority recruitment and retention of teachers - representatives of minorities; it has been found that the

multicultural component of teacher training for working with educational institutions with representatives of national minorities in the United States is a theoretical and methodological strategy aimed at developing the experience of intercultural interaction in future professionals; it has been defined the approaches to the professional training of teachers to work in educational institutions with representatives of national minorities in the United States (cultural, axiological, competent, diatropic, interdisciplinary, personality-oriented); criteria and indicators of multicultural competence of future teachers (cognitive, motivational-value, activity-behavioral).

c) pedagogical conditions for the development of language and communication potential of children-bilinguals with special needs who have difficulties in communicating in inclusive US educational institutions (speech disorders, disorders of reading and writing processes; methods that help students with disabilities not to be isolated and feel alienation, seclusion; to form communicative competence; features of organizing language education for young people with hearing impairments have been considered as well.

Strategies for improving literacy and development of communicative skills among the hearing impaired youth, the goals of the bilingual approach to teaching non-hearing students, the ability to socialize and integrate them into the after-school environment have been analyzed; advantages of “dual school” over the simple placement of deaf children in mainstream school (interaction and cooperation between the deaf and hearing peers, difference in the level of self-esteem and loneliness between the deaf and hearing) have been grounded.

Some aspects of informatization of language education in the USA, the use of ICT in American language education have been considered. American society has become aware of the fundamentally new role of language education in the social information world for the sake of promoting mobility, understanding and collaboration. Modern language learning is not only considered as a means of cognition, but also language education is a way of organizing and pursuing social development.

Possible ways of using the achievements of American scientists in the pedagogical space of Ukraine have been outlined. Recommendations on the use of constructive ideas of the American experience in the organization of language education of national minorities in Ukraine, as well as in the national pedagogical theory and practice have been developed: educational and methodological complexes for teaching foreign students in Ukraine – “English Lingual Cultural Workshop”, “Fundamentals of English Language Learning for students-foreigners in Ukraine”, the methodological recommendations for teachers “Fundamentals of learning English language students with hearing impairments” and “Fundamentals of teaching English students with visual disabilities”, a collective monograph “Psychological and Pedagogical Foundations of Language and Cultural Adaptation of Foreign Students in Ukraine”, group investigation “Linguistic preparation of emigrants for life in the country of migration in Centres of transcultural education”

Documents of governmental and non-governmental organizations of the USA concerning the practice of organizing language education of national minorities in the USA and reports of national commissions of the USA on the status, tendencies and prospects of development of language education of national minorities were put into scientific circulation; the periods of formation of a system of national minority language education in the USA based on the ideas of well-known American researchers such as J. Baker, E. Garcia, J. Crawford, and K. Owando have been determined.

Scientific ideas about the essence of the concepts used by American specialists in the field of language education of national minorities – “ethnic education”, “confrontation on linguistic and ethnic grounds”, “ideology of language policy in the system of education of national minorities”, “languages of national minorities”, “organization of language education of national minorities”, “language situation”, “language policy”, “Americanization of national minorities”, “linguistic-ethnic domination”, “minority language”, “linguistic assimilation”, “linguistic pluralism”, “bilingual education of national minorities in the USA”, “linguistic heterogeneity of society”, “cognitive academic language proficiency”,

“subject-language integrated learning”, “immersion programs”, “linguistic picture of the world”, “rainbow coalition”, “linguistic and cultural identity” have become further developed .

The practical significance of the results obtained. The obtained empirical data and scientific conclusions can be used in the teaching of foreign languages to foreign students in Ukraine. Materials of study of the theory and practice of organizing language education of national minorities in the United States are being put into practice of teaching foreign students in foreign languages by the teachers of the Department of Foreign Languages and Professional Communication of Vladimir Dahl East Ukrainian National University in the framework of the scientific and pedagogical research “Trends in the development of language education in the 21st century”.

Thus, the relevance of the study is conditioned by the demands of finding ways to improve language education in Ukraine in the context of multiculturalism, poly-ethnicity, new socio-political tasks, the need to form a communicative personality of a citizen of the world. The purpose of the study is to study, analyze and determine the general pedagogical thought and to summarize the practical experience of forming a linguistic personality in the socio-cultural and educational space of the United States.

The obtained results can be used to improve language education policy and language education of national minorities in Ukraine.

Key words*:* language education, language policy, language situation, bilingual education, national minorities, linguistic assimilation, linguistic picture of the world, Americanization, linguistic and cultural identity of man.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Крсек О. Є. Мовна освіта національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. 316 с.
2. Крсек О. Є. Мовна особистість у вимірах духовно-культурних цінностей виховання. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / Шевченко Г. П., Антоненко Т. Л., Бєлих О. С., Зеленов Є. А., Карпенко І. М., Крсек О. Є., Рашидова С. С., Рашидов С. Ф., Фунтікова Н. В., Шайкіна О. О. Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2013. С. 161–212.
3. Крсек О. Є. Педагогічні умови формування мовної особистості в полікультурному освітньому середовищі. Мовна особистість як суб’єкт мови, культури, освіти, комунікації : монографія / Г. П. Бондаренко, О. І. Козьменко, І. М. Кошман, О. Є. Крсек, Т. В. Модестова. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 64–95.
4. Крсек О. Є. Мовна освіта в інформаційному суспільстві. Мовна освіта XXI століття: методологія, теорія і практика : монографія / Н. О. Барвіна, Л. У. Бєловєцька, Н. О. Давіденко, О. І. Козьменко, О. Є. Крсек, Н. С. Сідаш, Т. Г. Солопова. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 95–115.

Статті у наукових фахових виданнях (у тому числі ті, які індексуються в науково-метричних базах)

5. Krsek O. Ye. American Subculture: Forming Multilingual Personality. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : Збірник наукових праць* / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. Вип. 1 (42). С. 75–86.
6. Крсек О. Є. Педагогічна думка в США у контексті формування мовної особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* :

Збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. Вип. 1 (54). С. 95–109.

7. Krsek O. Ye. Language Policy in the United States: Forming Lingual Personality. *Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice* : Collection of Research Materials. Severodonetsk, 2015. Issue 1(64). 340 pp. (*Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 1 (64). С. 119–133).
8. Крсек О. Є. Двомовна освіта дітей з етнічних меншин в державних навчальних закладах США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 5 (68). С. 43–53.
9. Крсек О. Є. Формування іншомовної й комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями засобами іноземної мови. *Вісник Луганського нац. університету імені Тараса Шевченка: Педаг. науки.* Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. Частина ІІ. Вип. 22 (209). С. 57–63.
10. Krsek O. Ye. Education of Teachers for Language Ethnic Minority Students in the USA (Підготовка вчителів для роботи з учнями з мовних етнічних меншин в США). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 6 (69). С. 100–112.
11. Krsek O. Ye. English-only Movement: Its Consequences on the Teaching of Linguistic Minorities Students in USA. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 1 (70). С. 59–69.
12. Krsek O. Ye. Regulatory Support of Minority Language Education in the USA (20-th of XX – beginning of XXI century). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* Збірник наукових праць / Гол. ред.

Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 2 (71). С. 104–113.

13. Krsek O. Ye. Spiritual and Cultural Component of the Mother Tongue Education of Ethnic Minorities in the USA (Духовно-культурний компонент освіти рідною мовою національних меншин у США). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 3 (72). С. 127–136.
14. Крсек О. Інформатизація мовної освіти в США. *«Педагогічні науки»:* Збірник наукових праць. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXX, Том 1, С. 21–24.
15. Krsek O. Ye. Language diversity and lingual education of national minorities in the USA (Мовна освіта національних меншин у США в умовах мовного розмаїття). *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія».* Покровськ: Видавець: Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет», 2017. № 2 (21). С. 96–102.
16. Крсек О. Є. Духовно-культурні цінності мовної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2017. Вип. 2 (77). С. 157–167.
17. Крсек О. Є. National Minority Language Education and Bilingualism in the USA (Мовна освіта національних меншин і білінгвізм у США). *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса: Вид-во ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2018. Випуск 5. С. 21–24.
18. Крсек О. Є. Принципи організації мовної освіти у США в умовах етнокультурної різноманітності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. Вип. 5 (86). С. 157–167.

19. Krsek O. Ye. Language Education of National Minorities in Terms of Cultural Pluralism and Ethnocentrism of the American Society. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* Збірник наукових праць / За матеріалами IX Міжнародної науково-практичної конференції *«Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки»* (м. Київ, 23 травня 2018 року,); Ч. II / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. Вип. 3 (84). С. 94–102.
20. Krsek O. Ye. Use of Assistive Technologies for Language Learners in the USA. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Вип. 6 (93). С. 148–155.
21. Крсек О. Є. Інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко.Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Вип. 5 (92). С. 135–149.
22. Крсек О. Є. Мовна освіта як чинник духовної безпеки та єдності гуманітарного простору США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. Вип. 2(95). С. 82–94.
23. Крсек О. Є. Підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США. *«Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2020. Випуск № 27. С. 163–167.
24. Крсек О. Є. Педагогічні умови розвитку мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США. *«Київський науково-педагогічний вісник»* : Науковий журнал. 2020. Вип. № 19 (20). С. 18–25.

25. Крсек О. Є. Концептуальні підходи до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства. *«Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки»*. 2020. № 2. С. 89–97.
26. Крсек О. Є. Шляхи використання педагогічного досвіду США з організації мовної освіти національних меншин в Україні у контексті «Концепції державної етнонаціональної політики України». *«Актуальні питання гуманітарних наук:* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2020. Випуск № 33/20. С. 126–136.
27. Крсек О. Є. Особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження. *«Київський науково-педагогічний вісник»* : Науковий журнал. 2020. Вип. № 21 (20). С. 57–65.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

28. Krsek O. Ye. Teachers' Speech Communication Competence in a Diverse American Society. *Proceedings of the International Scientific Conference «The Competence of the Contemporary Teacher»*. Chlewiska, Poland, 4–6 June 2012 Volume 1, Pp. 98–102.
29. Krsek O. Ye. Pedagogical Principals of Deaf Teachers' Training in the USA: Speech Communication. *Proceedings of the international academic conference «Pedagogical Principles for the Formation of the Citizen and the Specialist in the Environment of University Education»*. Bulgaria, Sofia University «St. Kliment Ohridski», 2012. Book 1, Volume 2, Pp. 378–384.
30. Krsek O. Ye. Culturally responsive pedagogy in the USA: forming lingual Personality. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2013. Vol. 3. Pp. 20–25.

31. Krsek O. Ye. Multilingual Personality in Global Information Environment/ Science in the Modern Information Society. Материалы международной научной конференции *«Наука в современном информационном обществе»*. Moscow, 2013. Vol. 2. Pp. 105–107.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Крсек О. Є. Білінгвізм в мовній освіті США. Чтения памяти Михаила Матусовского. *«Лінгвістика. Комунікація. Освіта»:* матеріали V міжнар. наук.-практ. конференції (Луганськ, 1–2 березня 2012 р.). Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2012. С. 19–22.
33. Крсек О. Е. Обучение аудированию на иностранном языке и формирование речевого слуха аудитора. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* Острог: Видавництво Національ. університету «Острозька академія». 2008. Вип. 9. С. 470–477.
34. Крсек О. Е. Внедрение интерактивных методов обучения аудированию иноязычного материала. *«Актуальні проблеми металінгвістики»* : матеріали VI міжн. наук. конф. (м. Черкаси, 21–22 травня 2009 року), Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. С. 78–81.
35. Крсек О. Е. Неологизмы-американизмы в социально-экономической литературе. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: матеріали доповідей наук.-практ. конференції. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2007. С. 84–86.
36. Крсек О. Е. Концептуальные основы мультилингвальной сурдопедагогики. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: матеріали доповідей наук.-практ. конф. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2010. С. 69–70.
37. Крсек О. Е. Влияние билингвального обучения на поликультурную образованность студентов в США. *«Теорія і практика виховання сучасної молоді: цінності, зміст, технології»*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Луганськ, 27 вересня 2012 р.). Луганськ, 2012. С. 56–60.

38. Крсек О. Е. Этнолингвистические особенности эбоникса. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали восьмої наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2012. С. 32–34.
39. Крсек О. Є. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США. «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти» «Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2012»; матеріали XVIII наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 24–25 жовтня 2012). Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. С. 49–51.
40. Крсек О. Є. Формування мовної особистості в умовах полікультурності та полілінгвізму США. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : Збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 23–24 січня 2015 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 73–77.
41. Крсек О. Є. Формування етичних та психологічних первин комунікації в майбутніх перекладачів. *Наука і вища освіта* : тези доп. учасників XVI міжнар. наук. конф. молодих науковців (м. Запоріжжя, 17–18 квітня 2008 р.) : У 4 т. / Класичний приватний університет. Запоріжжя: КПУ, 2008. Т. 3. С. 49.
42. Крсек О. Е. Слушание и его роль в коммуникативной компетенции специалиста-филолога. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали доп. наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукраїнський націонал. університет ім. В. Даля, 2008. С. 161–163.
43. Krsek O. Ye. Interactive techniques in the process of teaching transport technologies students professional terminology. *Globalization of scientific and educational space. Innovations of transport. Problems, experience, prospects.:* International Scientific and Practical Conference. (Dresden (Germany), Paris (France), 3–12 May 2017). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 101–103

44. Крсек О. Є. Духовно-культурні цінності мовної освіти. *Етнодизайн у контексті українського національного відродження та європейської інтеграції*. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол.: М. І. Степаненко, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2018. С. 54–60.
45. Krsek O. Ye. Language Education in the Epoche of Global Informatization (Мовна освіта в епоху інформаційного суспільства). *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали міжнар. наук-практ конф. (м. Сєвєродонецьк, 19–22 лютого 2018 р.). / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 199–200.
46. Krsek O. Ye. Some Aspects of Teaching Professional Terminology to Students of Non-Philological Specialties. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали І міжн. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 26–27 травня 2017 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля. 2017. С. 39–42.
47. Krsek O. Ye. Forming multilingual personality in information society. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін : Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація:* матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конференції науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 26–27 червня 2018 р.). / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 18–21.
48. Крсек О. Є. Навчання англійської мови національних меншин у США – оцінка державних структур. *«Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення»:* матеріали VI міжнар. наук. конф. (м. Бахмут, 10 квітня 2018 р.). Бахмут: Вид-во Б.І. Маторіна, 2018. С. 104–106.
49. Krsek O. Ye. The Mother Tongue Education of Ethnic Minorities in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали

III міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 24–25 травня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 54–56.

50. Krsek O. Ye. IT in language learning and educational management of national minorities in the USA. *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Сєвєродонецьк, 19–22 березня 2019 р.) / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 190–192.
51. Krsek O. Ye. Teaching English to Language Minority Students in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація :* матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 27–30.
52. Krsek O. Ye., Kauffman L. Teaching English to Deaf and Hard-of-Hearing Students in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін : Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 22–24.
53. Крсек О. Є. Мовна освіта як чинник національної безпеки в США. «*Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в епоху культури»*: матеріали X міжнар. наук.-практ. конф. в рамках міжнародного проекту Пола Д. *Шафера «Епоха Культури»*. Київ, 2019.
54. Крсек О. Є. Organization of Language Education of National Minorities in the Inclusive Environment in the United States. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії* : Збірник наукових праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 74–78.

55. Krsek O. New Trends in English Teaching in the Context of Globalization. *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Сєвєродонецьк, 27–28 лютого 2020 р.) / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 79–82.
56. Krsek O. Forming intercultural competence in foreign language learners. *«Маркетинг як основа формування стратегії соціально-економічного розвитку прикордонного регіону»:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 6–8 травня 2020 р.). м. Сучава, Ватра-Дорней (Румунія), 2020. С. 94–96.
57. Krsek O. Subject-language integrated education of the language minority youth in the United States. *«Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»:* матеріали міжнар. наук. інтернетконф. (м. Переяслав Хмельницький, 30 вересня 2020 р.). Переяслав Хмельницький, 2020. Вип. 63. С. 45–47.

Навчальні посібники

58. Крсек О. Є. Фразеологія англійської мови: теорія і практика : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. (Гриф МОН №1/11-26). Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2014. 230 с.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ …….…… 2

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ …… 28

ВСТУП …… 29

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В США

1.1. Концепція мовної освіти в США на початку третього тисячоліття …46

1.2. Мовна освіта національних меншин як історико-культурний феномен становлення США …….. 67

1.3. Засади мовної політики в системі освіти США ……... 87

1.4. Мовна освіта особистості у вимірах духовно-культуних цінностей виховання …….. 110

Висновки до першого розділу …… 132

Розділ ІІ. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В США

2.1. Оновлення змісту, форм і методів мовної освіти меншин у 60-90 ті роки ХХ століття: білінгвальна освіта …….. 136

2.1.1. Становлення білінгвальної освіти в США ……. 136

2.1.2. Моделі білінгвального навчання ……. 162

2.1.3. Основні види програм з двомовної освіти національних меншин США …… 170

2.2. Мовна освіта та ідеологія у США в ХХ столітті: рух «тільки англійська мова» ……. 190

2.3. Інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку ХХІ століття …… 211

Висновки до другого розділу…… 242

Розділ III. ПОЛІКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В США

3.1. Концептуальні підходи до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства … 247

3.2. Педагогічна думка в США у контексті формування мовної особистості ……. 271

Висновки до третього розділу……... 299

Розділ IV. ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В США

4.1. Особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження …….. 302

4.2. Підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США ……. .332.

4.3. Педагогічні умови розвитку мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США ……362

4.4. Інформатизація мовної освіти в США ……. 385

4.5. Шляхи використання американського педагогічного досвіду з організації мовної освіти національних меншин в Україні у контексті «Концепції державної етнонаціональної політики України» ……402.

Висновки до четвертого розділу…… 420

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ …… 424

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……. 432

ДОДАТКИ …….. 498

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

CLIL предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning)

L2 англійська мова як друга (English as Second Language)

EFL англійська мова як іноземна (English as Foreign Language)

TESOL Міжнародний сертифікаційний стандарт для викладачів англ. мови

VBP професійні двомовні програми для дорослих студентів (Vocational Bilingual Programs)

HLR двомовні програми відродження рідної мови (Heritage Language Revival)

SNS іспанська для носіїв мови (Spanish native speakers)

ALAS автентична система оцінювання рівня освіченості

TOEFL (Test of English as a Foreign Language)

CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults)

DELTA (Diploma of English Language Teaching to Adults)

GMAT (Graduate Management Admission Test) – це стандартний письмовий психометричний тест, метою якого є визначення рівня і кваліфікації ти кандидатів, які прагнуть вступити до бізнес-школи.

ESSA Програма грантів на навчання грамоті «Кожен студент досягає успіху» (Every Student Succeeds Act)

NSSE National Society for Study of Education

NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education

CAS Cognitive Assessment System

ESEA The Elementary and Secondary Education Act

STAR Standardized Testing and Reporting

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Консолідація української нації передбачає збереження та розвиток духовно-культурної, мовної самобутності української нації: державного етносу – українців, корінних недержавних етносів (кримські татари, гагаузи, караїми), а також недержавних етносів, що належать до корінних етносів інших держав (росіяни, вірмени, білоруси, євреї, німці, поляки, болгари, румуни, угорці, словаки та ін.) на основі забезпечення прав і свобод людини і громадянина, запобігання міжкультурним конфліктам, забезпечення міжнаціонального миру. Українці – не просто етнос, один із багатьох, який мешкає на теренах України, а етнос титульний, що дає назву країні, державної мові та її символам. Ще в 1947 П. Колісний зазначав: «Мова – не проста соціальна категорія, як звичайний засіб комунікації (спілкування), а категорія національна, бо тільки національна мова, як органічний витвір духу нації, може служити засобом цілковитого порозуміння в розвитку всіх творчих сил нації». Поліетнічний склад населення України спонукає державу до пошуку відповідного механізму її функціонування, який упереджував би протистояння за етнічною, культурною чи мовною ознаками.

Реалізація основних принципів Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р., Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», що за вектором відповідальності передбачає імплементацію «Програми національної єдності та підтримки національних меншин», Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 року, проект Стратегії популяризації державної мови до 2030 року, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., де пріоритетним напрямом розвитку суспільства є гуманітарний, полягає в удосконаленні суспільного середовища на засадах безпеки і стабільності, створенні умов для міжетнічного діалогу й компромісу, перетворення багатонаціонального складу українського суспільства із потенційно

можливого джерела етнонаціональних протиріч і конфліктів на опору і силу України.

В умовах інтеграції у світовий освітній простір важливим є раціональне використання зарубіжного педагогічного досвіду. Особливий інтерес становить вивчення досвіду мовної освіти національних меншин у США, оскільки Сполучені Штати – суспільство культурного, етнічного, расового і релігійного розмаїття, плюралістичне суспільство, в якому багато мов та культур існують разом і стали частиною американської ідентичності, частиною американської громадянської екзистенції, то узагальнення позитивного досвіду мовної освіти національних меншин може бути корисним для нашої держави. Консолідуючою засадою будь-якого суспільства, у тому числі України, є загальнонаціональна ідентичність – ототожнення себе людиною з певною спільнотою, її духовністю, культурою, мовою, державними економічними та політичними інтересами.

Співзвучність пріоритетів організації мовної освіти національних меншин на початку XXI у Сполучених Штатах Америки і в Україні засвідчує значущість досліджуваної проблеми. Дослідження сучасних педагогічних тенденцій розвитку мовної освіти в умовах етнокультурної різноманітності дозволив дійти висновку, що нормативно-правове забезпечення розвитку мовної освіти національних меншин, принципи організації та структура мовної освіти, ідеологія мовної політики в системі освіти національних меншин США є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Мовна політика в системі освіти національних меншин США відображає реальний стан справ у американському суспільстві. Адже з мови розпочинається взаєморозуміння між людьми, яке переростає на рівень спілкування держави зі своїми громадянами. У США немає офіційної державної мови. Але англійській мові в США належить головна об’єднавча роль у процесах виникнення американської нації, держави.

Англійська мова стала символом американської єдності. Для США характерно, з одного боку, зміцнення ролі англійської мови як державної – основного засобу спілкування в різних типах дискурсу і різних комунікативних ситуаціях, а з іншого – толерантне ставлення до мов національних меншин. Вільне користування меншинами рідними мовами є ознакою цивілізованості, демократичного устрою та дотримання прав і свобод людини та громадянина. Державна мова – це гарантія національної безпеки, територіальної цілісності, національної свідомості та історичної пам'яті. Громадяни, нелояльні до державної мови, ніколи не будуть лояльні й до самої країни. Адже мова – це її суть.

Вимоги до організації мовної освіти в США на початку XXI визначено положеннями Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закону «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.), проектами Законів «Про державну мову в США» («English Language Unity Act of 2015»).

Розвиток концепцій виховання у багатонаціональному середовищі в США спирається на праці американських теоретиків (J. Badets, J. Banks, C. Bennet, R. Garcia, C. Grant, J. Gay, M. Gibson, G. Giroux, D. Goldnik, J. Cummins, L. Lippmann, Lynch J., M. Lupul, S. Marginson, J. G. Marshall, D. Mossenson, S. May, S. Nieto, D. Ravitch, R. Sacs, C. Sleeter та інших).

Двомовність, багатомовність, полікультурність як явища американського суспільства вивчали Бейкер (C. Baker), М. Бланк (M. Blanc), У. Вайнрайх (U. Weinreich), О. Гарсіа (O. Garcia), Ж. Гонзалез (J. González), Х. Клосс (H. Kloss), С. Крашен (S. Krashen), У. Маккі (W. Mackey), Л. Малаж (L. Malarz), К. Мітчел (B. Mitchell), К. Овандо (C. Ovando), Б. Перес (B. Pérez), М. Поплін (M. Poplin), К. Потовскі (K. Potowski), Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Дж. Спрінг (J. Spring), Дж. Фішман (J. Fishman), К. Хакута (K. Hakuta), Дж. Хаммерс (J. Hammers),

У сучасній вітчизняній педагогіці американська система освіти стала об'єктом дослідницької уваги А. Алексюка, Я. Бельмаз, Р. Бєланової,

Л. Довгань, В. Жуковського, О. Заболотної, С. Запрягаєва, О. Зіноватної, В. Коваленка, О. Кореньковоі, Т. Кошманової, О. Лещинського, О. Літвінова, С. Лук'янчук, Н. Ничкало, М. Палій, І. Пасинкової, Л. Пуховської, О. Романовського, К. Рибачука, А. Сбруєвої, П. Тадеєва, Н. Теличко, С. Федоренко, Н. Чорної, С. Шумаєвої, М. Шутової та ін.

Духовно-культурна складова освіти, засади виховання духовно-культурних цінностей представлені дослідженнями В. Абрамової, В. Алфімова, Т. Антоненко, І. Беха, К. Гавриловець, Є. Зеленова, С. Кримського, Н. Миропольської, Б. Нікандрова, А. Пащук, І. Підласого, М. Роганової, І. Степаненка, В. Федотова, В. Філатова, Г. Філіпчука, Г. Шевченко, Ж. Юзвак.

Проблемам розвитку полікультурної освіти в США присвячено праці: І. Білецької, Т. Боднарчук, А. Джуринського, Л. Голик, Я. Гулецької, Г. Палаткіної, О. Слоньовської, А. Шафікової; американську освіту, елементом якої є двомовне навчання, розглядали Н. Зайцева, М. Красовицький, О. Літвінов, Л. Товчигречка, О. Першукова та ін.

Науковий аналіз досліджуваної проблеми дав можливість виявити низку *суперечностей* щодо організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності та поліетнічності американського суспільства, зокрема між:

- засадами мовної політики в системі освіти США і особливостями організації навчання англійської мові корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження;

- між стійкою тенденцією централізації освіти та тенденцією децентралізації освітньої галузі системи підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин у США;

- між спробами уніфікації курикулуму та диверситивністю програм мовної освіти національних меншин США;

- між мовною ситуацією, мовною політикою і ідеологією мовної освіти національних меншин в країні.

Усунення зазначених суперечностей потребує теоретико-методологічного обґрунтування проблеми організації мовної освіти національних меншин в системі мовної політики в США та розроблення рекомендацій щодо адаптації конструктивних ідей американського педагогічного досвіду в українських освітніх закладах.

Важливістю теоретичного обґрунтування зазначеної проблеми, наявністю наукових передумов для її вивчення й необхідністю практичного вирішення зумовлений вибір теми дослідження: «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано у межах комплексної теми «Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика», що розробляється кафедрою педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (№ 0105U000264) та узгоджена з напрямом науково-пошукових робіт кафедри іноземних мов та професійної комунікації СНУ ім. В. Даля «Тенденції розвитку мовної освіти у XXI столітті» (протокол засідання кафедри №1 від 19.08.2016). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 5 від 25.11.2016 року).

Мета дослідження полягає в комплексному історико-педагогічному вивченні організації мовної освіти національних меншин в США і виявленні можливостей використання інноваційних напрацювань американських педагогів в українській системі освіти.

Відповідно до мети та концептуального бачення структури дослідження визначено такі **завдання:**

1. Схарактеризувати теоретико-методологічні засади мовної освіти національних меншин як історико-культурний феномен становлення США.

2. Визначити концепції мовної політики в системі освіти США періоду другої половини XX – початку XXI століття.

3. З'ясувати нормативно-правове забезпечення мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття).

4. Дослідити інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття.

5. Обґрунтувати концептуальні підходи до мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства.

6. Окреслити специфічні стратегії та практичні шляхи організації мовної освіти національних меншин в США;

7. Систематизувати, узагальнити дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин у США й окреслити можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному просторі України.

Об'єкт дослідження – мовна освіта національних меншин в США.

Предмет дослідження – теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття).

Хронологічні межі дослідження тенденції організації мовної освіти національних меншин у США охоплюють період другої половини XX – початку XXI століття (з 1958 року до 2015 року).

Нижня хронологічна межа (1958 рік) визначається створенням «Національного Акту захисту освіти в інтересах національної оборони» (National Defence Education Act – NDEA), який забезпечив підвищення статусу мовної освіти, відродження двомовної освіти, пошук нових підходів до організації мовної освіти національних меншин в США. Однією з первинних цілей акту − було підняти рівень викладання іноземної мови в Сполучених Штатах.

Верхня хронологічна межа (2015 рік) визначається прийняттям Закону «Кожен студент досягає успіху» («Every Student Succeeds Act»), який гарантує всім учням – від дошкільної до післяшкільної освіти, включаючи

студентів з низьким доходом, студентів з різним кольором шкіри студентів, представників різних національних меншин, студентів з обмеженими можливостями, які вивчають англійську мову і інших історично маргіналізованих студентів – рівний доступ до мовної освіти, яка готує їх до коледжу, кар'єрі та житті.

Головною **концептуальною ідеєю** дослідження є положення про те, що мовна освіта в цілому і навчання іноземної мови зокрема, становить визначний чинник формування особистості, котрий виконує комунікативно-навчальну, освітню, виховну та розвиваючу функції; положення про те, що з моменту створення Сполучених Штатів, головна ідея полягала в тому, щоб об'єднати, а не розділяти. Девіз «Єдність у різноманітті» (*E pluribus unum*) відображає формулу консолідації американської нації в її мовнокультурному розмаїтті. Єдність, як політична спільність, консолідованої американської нації на основі согромадянства. Мовне різноманіття, як принцип збереження етнічного, етнокультурного різноманіття населення США. Закріплена в національному гербі формула, через два століття довела свою життєвість. Концепція дослідження обґрунтовується на історичному, методологічному, теоретичному та практичному рівнях:

1) *історичний* – у межах якого мовна освіта національних меншин в США розглядається як історико-культурний феномен у становленні США – країни етнокультурної різноманітності і мовного плюралізму;

2) *методологічний* – визначає положення про єдність мови і мислення, про мову як засіб спілкування, пізнання й відображення дійсності в людській свідомості. У його основі лежать такі підходи: системний підхід, який дозволяє виявити і розкрити закономірності, зв'язки між окремими складовими мовної освіти як елементами системи, що функціонує і розвивається як складова змісту освіти у певних історико-політичних, економічних, соціокультурних умовах, виступаючи базовим компонентом освіти особистості на рівні шкільної і вищої освіти в сучасному світі; культурологічний підхід, який розкриває єдність загального та особливого,

що дозволяє виділити спільні тенденції і етнонаціональні особливості у вирішенні проблеми навчання іноземної мови при проведенні порівняльного дослідження, визначити національну та регіональну специфіку історико-культурних взагалі та педагогічних традицій зокрема; особистісно-діяльнісний підхід, що забезпечує усвідомлення кожним, хто вивчає мову, себе як особистості, своєї неповторної творчої індивідуальності;

3) *теоретичний* – дозволяє визначити тенденції розвитку мовної політики в системі освіти США періоду другої половини XX – початку XXI століття; визначити мовну освіту особистості у вимірах духовно-культурних цінностей виховання; окреслити специфічні стратегії організації мовної освіти національних меншин в США; визначає базові концепції, теорії, ідеї, положення, дефініції, що зумовлюють розуміння сутності розвитку мовної освіти, специфічних завдань, принципів, структури, змісту, методів, прийомів навчання мови;

4) *практичний* – окреслює практичні шляхи організації мовної освіти національних меншин в США; підготовку педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США; інформатизацію мовної освіти в США.

Методологічною основою дослідження є філософські положення теорії пізнання про єдність процесів, взаємовплив та взаємозалежність явищ навколишньої дійсності в конкретно-історичних умовах, обумовлених соціокультурним, історико-культурним, соціально-економічним та політичним контекстом; синергетичний підхід у контексті якого організацію мовної освіти національних меншин в США проаналізовано як педагогічну систему з її чинниками і суб’єктами; єдності історичного та логічного; принципи науковості, цілісності, історизму, наступності, соціальної зумовленості; сучасні психолого-педагогічні теорії розвитку мовної особистості; концептуальні ідеї полікультурної, білінгвальної, плюрилінгвальної освіти; концепція виховання у багатонаціональному середовищі; концепція мовної політики.

Теоретичною основою дослідження є наукові праці в галузі організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства (Л. Бак, Г. Бейкер, Д. Бенкс, К. Беннет, Д. Ваврус, Р. Ворншоп, А. Віллегас, Ю. Гарсіа, Ж. Гей, Ч. Глен, Д. Голлнік, П. Горскі, К. Грант, Ж. Ірвін, К. Кларк, Дж. Кроуфорд, С. Ньєто, Г. Сервантес); історичного розвитку двомовної освіти в американській педагогіці (Е. Гарсія, Д. Енрайт, О. Карлос, Маджид Н. Аль-Амри, М. МакКлоскі, Дж. Мора, Дж. Камінгс, А. Стоув.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

теоретичні: загальнонаукові – аналіз американської історико-педагогічної, психологічної, філософської та соціологічної літератури, а також матеріалів досліджень із подальшим синтезом їхніх результатів у цілісну систему поглядів на організацію мовної освіти національних меншин в США; абстрагування та конкретизація під час вивчення монографічних досліджень з теорії і практики організації мовної освіти корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження, системи підготовки вчителів для навчання дітей материнською мовою; структурно-системний, що забезпечує розгляд педагогічного процесу на основі системотвірних компонентів; узагальнення результатів дослідження для апробації й упровадження елементів американського досвіду організації мовної освіти національних меншин в Україні; розроблення рекомендацій щодо використання конструктивних ідей досвіду США з метою подальшої модернізації української мовної освіти;

емпіричні: вивчення передового педагогічного досвіду організації мовної освіти національних меншин в США під час проходження стажування за програмами Державного департаменту США з питань освіти і культури «*The International Visitor Leadership*» (IVLP), Washington, D.C., Florida, Missouri США, 2011 р.; «*Program Specialist International Exchange Programs Mobility International USA*», Washington, D.C., Arizona, Oregon, США, 2013 р.;

інтерв'ювання викладацького складу та адміністрації різних навчальних закладів та громадських правозахисних організацій в штатах Аризона, Міссурі, Орегон, Флорида та м. Вашингтон, округ Колумбія; опитування та бесіди з представниками національних меншин США, матеріали польових досліджень, проведених автором у ряді міст США в 2011 р. і 2013 р.; участі у міжнародному науковому проекті «США-Україна: інклюзивна освіта. Доступність вищої освіти для студентів з фізичними обмеженнями» у рамках Програми імені Фулбрайта *«Fulbright in Ukraine»*, Луганськ-Сєвєродонецьк, Україна, 2011-2016 рр. (в якості керівника проекту).

Джерельну базу дослідження становлять:

- *законодавчі акти, нормативно-правові та стратегічні документи* урядових і недержавних громадських організацій США щодо організації мовної освіти національних меншин у США: Конституція США (United States Constitution), «Національний Акт захисту освіти в інтересах національної оборони», 1958 р. (National Defence Education Act – NDEA), «Закон про імміграцію та натуралізацію», 1965, («Immigration and Nationality Act»), «Закон про початкову та середню освіту», 1965 («The Elementary and Secondary Education Act of 1965»), «Закон про двомовну освіту» (Bulingual Education Act) 1968 р. (із поправками від 1978, 1982, 1988, 1994 рр.), Постанова Департаменту освіти США «Америка – 2000: освітня стратегія» (America – 2000: an education strategy), (1991 р.), «Закон про національну грамотність» 1992 р., «Закон про вдосконалення шкільного навчання в США», 1994 («The Improving America's Schools Act (IASA) of 1994»), «Про поліпшення доступу до послуг для осіб з обмеженим знанням англійської мови» (Improving Access to Services for Persons with Limited English proficiency), (2000 р.), Закон «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закон про англійську мовну єдність (The English Language Unity Act), був внесений до Конгресу у 2005 р., Перспективний план мовних трансформацій (Language Transformation Roadmap), (2005 р.), Закон про розширення можливостей англійської мови (The Bill Emerson

English Language Empowerment Act), (2007), Національна програма оцінки прогресу в освіті (The National Assessment of Educational Progress), «Закон про єдину англійську мову» (H. R. 997 March 6, 2013 «English Language Unity Act of 2013»), 2013 р.), освітня програма «Гонка до вершини» (Race to the Top) 2009 р., Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act»), (2015 р.), проект «Проект щодо громадянських Прав» («The Civil Rights Project»), проект Закону «Про державну мову в США» («English language Unity Act of 2015»);

- рішення федерального суду з питань двомовної освіти; документи міжнародних організацій щодо мультикультурної освіти, документи департаментів освіти штатів, статистичні дані про розвиток двомовної освіти у вищих навчальних закладах США – Національного центру освітньої статистики (National Center for Education Statistics), Міністерства освіти Сполучених Штатів (US Department of Education), доповіді державних освітніх установ; матеріали Центру мультикультурної освіти (Center for Multicultural Education);

- результати досліджень Міжкультурної асоціації наукового розвитку (Intercultural Development Research Association), некомерційної організації *ProEnglish,* організації *U. S. English,* організації «Англійська-Плюс» (English Plus), «Вчителі англійської мови для тих, хто говорять іншими мовами», (Teachers of English to Speakers of Other Languages), Лінгвістичного товариства Америки (Linguistic Society of America), Американської асоціації прикладної лінгвістики (American Association of Applied Linguistics), Національної асоціації освіти (National Education Association) ;

- матеріали американських та інших зарубіжних періодичних видань, збірників наукових праць («American Journal of Education», «Development & Learning in Organization», «Educational Technology», «Diversity & Democracy», «Human Communication Research», «Journal of General Education», «Journal of Higher Education»), «Полікультурні

перспективи» (Multicultural perspective) і «Праксис» (Praxis), хронологія федерального законодавства й політики, що впливали на освіту мовних меншин (A Chronology of Federal Law and Policy Impacting Language Minority students);

- програми мовної освіти: «Викладання англійської для носіїв інших мов» (TESOL), програма «Структурне занурення в англійську мову» (Structured immersion programs), програма «Часткове занурення в другу мову» (Partial immersion programs), «Перехідна білінгвальна програма» (Transitional bilingual programs), «Розвивальна двомовна освіта» (Maintenance or developmental bilingual education), програма «Двостороннє мовне занурення» (Two-way immersion programs), професійні двомовні програми для дорослих студентів (Vocational Bilingual Programs), двомовні програми відродження рідної мови (Heritage Language Revival), професійна двомовна програма для дорослих студентів (AHORA), іспанська для носіїв мови (SNS);

- монографії, дисертації, підручники, статті тощо; інформаційні матеріали і брошури американських закладів освіти; *електронні ресурси*: бібліотеки Державного департаменту США з питань освіти і культури, науково-дослідних установ, провідних середніх навчальних закладів і університетів, державних органів та незалежних організацій США, інформаційні ресурси мережі Інтернет.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* у вітчизняній педагогічній науці теоретично *здійснено* комплексне дослідження організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття), зокрема: *виокремлено і схарактеризовано* засади мовної політики в системі освіти національних меншин США, форми і методи мовної освіти національних меншин в США у 60-90 ті роки XX століття, інноваційні тенденції організації мовної освіти на початок XXI століття, підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США; *розглянуто* мовну освіту особистості у вимірах духовно-культурних цінностей виховання; педагогічні

умови розвитку мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США; *узагальнено* американський досвід формування мовної особистості представників лінгвістичних меншин США; *з'ясовано* особливості організації мовної освіти національних меншин у США в періоди розвитку полікультурної освіти в США (середина 1950-х – середина 1960-х рр.), що проходив у рамках «Руху за цивільні права», що включало дії різних соціальних груп для подолання законів і традицій поділу «чорних» і «білих» та (1960-1970-і рр.) «Рух етнічних досліджень», що включало створення програм, які отримали загальну назву «Етнічні дослідження»: «Чорні дослідження» (афроамериканських дослідження, африканські дослідження), «Чіка» (дослідження мексиканських американців, пуерторіканські дослідження), «Дослідження американських індіанців», «Дослідження азіатських американців»;

– *введено* в науковий обіг документи урядових і недержавних громадських організацій США щодо практики організації мовної освіти національних меншин в США та доповіді національних комісій США про стан, тенденції і перспективи розвитку мовної освіти національних меншин;

– *удосконалено* періодизацію становлення організації мовної освіти національних меншин в США, яка ґрунтується на ідеях відомих американських дослідників, таких як Дж. Бейкер, Е. Гарсія, Дж. Кроуфорд, К. Овандо;

– *подальшого розвитку* набули наукові уявлення про сутність понять, якими послуговуються американські фахівці у сфері мовної освіти національних меншин – «етнічне навчання», «протистояння за мовноетнічними ознаками», «ідеологія мовної політики в системі освіти національних меншин», «мови національних меншин», «організація мовної освіти національних меншин», «мовна ситуація», «мовна політика», «американізація національних меншин», «мовно етнічне домінування», «міноритарна мова», «лінгвістична асиміляція», «лінгвістичний плюралізм»,

«мовноетнічна неоднорідність суспільства», «когнітивна академічна мовна майстерність», «предметно-мовне інтегроване навчання», «імерсійні програми», «мовна картина світу», «райдужна коаліція», «мовнокультурна ідентичність людини».

Практичне значення отриманих результатів. Здобутими емпіричними даними й науковими висновками можна послуговуватися під час викладання іноземних мов студентам-іноземцям в Україні. На основі матеріалів дослідження теорії та практики організації мовної освіти національних меншин у США кафедрою іноземних мов та професійної комунікації СНУ ім. В. Даля в рамках науково-педагогічного дослідження «Тенденції розвитку мовної освіти у XXI столітті» розробляються навчально-методичні комплекси для студентів-іноземців в Україні – «Лінгвокультурологічний практикум з англійської мови», «Основи навчання англійської мови студентів-іноземців в Україні», методичні рекомендації для викладачів «Основи навчання англійської мови студентів з вадами слуху» і «Основи навчання англійської мови студентів з вадами зору», колективна монографія «Психолого-педагогічні основи лінгвокультурної адаптації студентів-іноземців в Україні». Здобуті результати можуть бути застосовані з метою вдосконалення мовного виховання та мовної освіти національних меншин в Україні.

Упровадження результатів дисертації. Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 114/1520 від 30.01.2020), Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (довідка № 01-2/121 від 07.02.2019р.), Національної металургійної академії України, м. Дніпро (довідка № 01-20/ 666 від 12.11.2019), Сєвєродонецького хіміко-механічного технікуму СНУ ім. В. Даля (довідка № 01-24/121/1 від 02.104.2019 р.), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-13/599 від 10.10.2019 р.), Державного вищого навчального закладу «Донецький національний

технічний університет» (довідка № 31 від 07.10.2019 р.). **Особистий внесок автора.** Дисертаційна робота є самостійно виконаною науковою працею.

У колективних монографіях:

1. «Духовно-культурні цінності виховання Людини» (Шевченко Г.П., Антоненко Т.Л., Бєлих О.С., Зеленов Є.А., Карпенко І.М., Крсек О.Є., Рашидова С.С., Рашидов С.Ф., Фунтікова Н.В., Шайкіна О.О., 2013) автору належить розділ *«Мовна особистість у вимірах духовно-культурних цінностей виховання»*;

2. «Мовна особистість як суб'єкт мови, культури, освіти, комунікації» (Г.П. Бондаренко, О.І. Козьменко, І.М. Кошман, О.Є. Крсек, Т.В. Модестова, 2017 р.) автору належить розділ *«Педагогічні умови формування мовної особистості в полікультурному освітньому середовищі»*;

3. «Мовна освіта XXI століття: методологія, теорія і практика» (Н.О. Барвіна, Л.Е. Бєловєцька, Н.О. Давіденко, О.І. Козьменко, О.Є. Крсек, Н.С. Сідаш, Т.Г. Солопова, 2018 р.). – *«Мовна освіта в інформаційному суспільстві».*

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертації було представлено в друкованих доповідях і усних повідомленнях на *міжнародних* конференціях, симпозіумах, семінарах, круглих столах. А саме, під час проходження стажування за програмами Державного департаменту США з питань освіти і культури «The International Visitor Leadership» (IVLP), 2011 р., (Вашингтон (округ Колумбія), Сент-Луїс (Міссурі), Пенсакола (Флорида)) США; «Program Specialist International Exchange Programs Mobility International USA», 2013 р., (Вашингтон (округ Колумбія), Юджин (Орегон), Фінікс, Тьюсан (Аризона)), США; під час участі в Міжнародних конференціях «Globalization of Scientific and Educational Space» 3-12 травня 2016 р. (Дрезден) Німеччина, (Париж) Франція; Конференції факультету освіти Університету м. Кембридж «Modern University Embracing Change» (2016 р., Велика Британія, Кембридж), концептуальні положення дослідження обговорювалися *міжнародних всеукраїнських науково-*

практичних конференціях, семінарах, форумах різного рівня: Міжнародної наукової конференції «Компетенція сучасного вчителя» (4-6 червня 2012 року, Польща), Міжнародної наукової конференції «Педагогічні основи формування громадянина та професіонала в умовах університетського навчання» (2-6 сентября 2012 р., Болгария), VI Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми металінгвістики» (21-22 травня 2009 року, м. Черкаси), наукової конференції «Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації» (2007, 20008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 рр. м. Луганськ), Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика виховання сучасної молоді: цінності, зміст, технології» (27 вересня 2012 р., м. Луганськ), V Міжнародної науково-практичної конференції «Лінгвістика. Комунікація. Освіта» (1-2 березня 2012 р. м. Луганськ), XVIII науково-практичної конференції «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти» (24-25 жовтня 2012 р., м. Луганськ), міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика» 23-24 січня 2015 р., м. Одеса), XVI Міжнародної наукової конференції молодих науковців «Наука і вища освіта» (17-18 квітня 2008 р., м. Запоріжжя), Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні технології в науці та освіті» (19-22 лютого 2018 р., м. Сєвєродонецьк), I Міжнародної науково-практичної конференції науковців, викладачів та аспірантів «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація» (26-27 травня 2017 р., м. Сєвєродонецьк), II Міжнародної науково-практичної конференції науковців, викладачів та аспірантів «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація» (24-25 травня 2018 р., м. Сєвєродонецьк), VI Міжнародної наукової конференції «Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення» (10 квітня 2018 р., м. Бахмут), III, IV Міжнародної науково-практичної конференції науковців, викладачів та аспірантів «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних

змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація» (24-25 травня 2019 р., м. Сєвєродонецьк), II Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні технології в науці та освіті» (19-22 березня 2019 р., м. Сєвєродонецьк), Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії» (25 квітня 2019 р., Ізмаїл).

Основні результати та висновки дослідження обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки і іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, щорічних звітно-наукових конференціях, круглих столах, методичних семінарах (2015 – 2019 рр.).

Кандидатська дисертація на тему «Формування професійної мовленнєвої культури у студентів медичних університетів як компоненти їх духовності» за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання захищена у 2006 році в Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля. Матеріали кандидатського дослідження в тексті дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук не використовувалися.

Публікації. Основні положення за результатами дисертаційного дослідження відображені у 58 публікаціях. А саме: 4 монографії (з них 1 одноосібна), 23 фахових статей у наукових виданнях України (з них 19 – у виданнях, що індексуються у наукометричній базі Index Copernicus), 4 публікації в закордонних виданнях, 1 Навчальний посібник, що рекомендований МОН, 21 публікації в інших виданнях України.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, 4 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, використаних джерел (691 джерел, з них 455 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації – 529 сторінок. Основний зміст викладено на 432 сторінках. Дисертацію проілюстровано 9 таблицями, 1 діаграмою.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В США

1.1. Концепція мовної освіти в США на початку третього тисячоліття.

Мова є середовище, в якому постають у
своїй одвічній співналежності "Я" і світ
Х.Г. Гадамер

Міжнародний досвід організації мовної освіти поліетнічних країн з високим рівнем включеності в глобалізаційні процеси, успішно уникли «мовних воєн», безумовно, становить інтерес для багатьох. Не меншої уваги заслуговує і американський досвід цілеспрямованого вирішення проблем мовного регулювання протягом століть.

З моменту створення Сполучених Штатів, головна ідея полягала в тому, щоб об'єднати, а не розділяти. Батьки-засновники США – політичні діячі, які відіграли ключову роль в американській революції, проголошенні незалежності США, створенні конституції та деяких інших ключових подіях періоду становлення нової держави – пожертвували значною частиною прав штатів до автономії, щоб їхній союз ставал більш досконалим.

Америка завжди була країною відкритих можливостей для людей усього світу, незалежно від релігії, раси, культури та мови. За визначенням американського історика Річарда Морріса (Richard B. Morris), сім основних «батьків-засновників»: Бенджамін Франклін, Джордж Вашингтон, Джон Адамс, Томас Джефферсон, Джон Джей, Джеймс Медісон та Александер

Гамільтон [569, с. 55] розуміли важливість *мови* для створення держави, оскільки мова є одним з найбільш важливих складових національної культури і, в цілому, єдина мова для нації – це є одним з головніших досягнень Сполучених Штатів тому, що, поважаючи індивідуальні свободи та враховуючи американський прагматизм, необхідно мати універсальний зв'язок, який охоплює всю націю. Саме таку роль у формуванні національного обличчя Сполучених Штатів відіграла (і відіграє) англійська мова.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТИ

1. Освітні установи в США, за задумом їх творців, повинні відображати основні цінності та ідеали нації.
2. Основоположний принцип американської системи освіти полягає в тому, щоб виховувати людей таким чином, щоб кожен мав можливість розвинути свій найбільший потенціал. Американська система, як правило, фокусується на навчанні людей ладити в суспільстві.
3. Важлива мета освіти в Америці - закласти основу для досягнення успіху в житті.
4. Рівність можливостей - проголошений девіз життя в Сполучених Штатах.

Стратегічною метою *сучасної мовної освіти США* є формування національно свідомої, самодостатньої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. У всіх п'ятдесяти штатах Америки від Гавайських островів до Делавера і від Аляски до Луїзіани є свої власні закони, що регулюють освіту. Іноді ці закони однакові для різних штатів, іноді - ні. Але *Концепції мовної освіти* фокусуються на кількох загальних принципах:

- виховання людської гідності і високих моральних якостей; виховання для співіснування з соціальними групами різних рас, релігій, етносів та ін.; виховання готовності до взаємного співробітництва; визнання

взаємної відповідальності за позитивний характер міжкультурного спілкування;

- використання навчальних програм, що дозволяють учням з різними можливостями і рівнем розвитку отримувати повноцінну освіту.

Концепція мовної освіти орієнтована на вивчення і оволодіння поліетнічної культурою, що характеризується як сукупність матеріальних і духовних досягнень народів, об'єднаних традиціями спільного проживання, економічними зв'язками, єдиною державністю, загальним внеском в науку, літературу і мистецтво, в той час як світова культура визначається як результат матеріальної, наукової та художньої творчості різних народів, об'єднаних планетарним простором [155, с. 12].

Етнокультурологічна ідея *Концепції мовної освіти* США має багатоаспектний характер і передбачає розгляд мовної освіти як цінність, процес, результат і систему. Мовна освіта як цінність виражається у ставленні до нього з боку держави, суспільства і особистості. Отже, про мовну освіту можна говорити як про державну, суспільну та особистісну цінність. Мовна освіта виступає в якості важливого інструменту успішної життєдіяльності людини в полікультурному і мультилінгвальному співтоваристві людей. Мовна освіта виступає також як значущий засіб, який формує свідомість особистості, її здатність бути соціально мобільною в суспільстві і вільно «входити» у відкритий інформаційний простір.

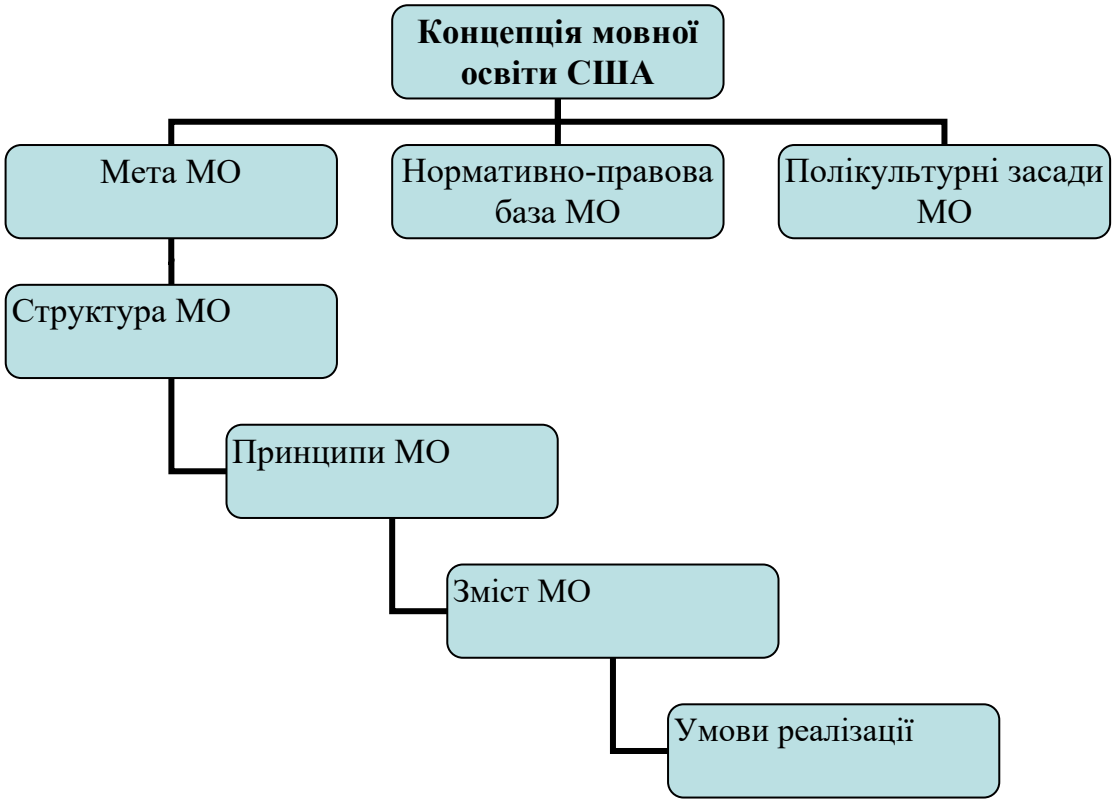
О. Зіноватна відокремлює етнокультурні особливості американської мовної освіти: 1) поліаспектне викладання мови і літератури внаслідок багатофункціональності англійської мови; 2) факультативність вивчення іноземної мови в середній та вищій школі; 3) прагматична спрямованість філологічних дисциплін [73, с. 158].

Майже кожний американець функціонує в рамках універсальної американської культури і суспільства, як і в рамках своєї етнічної культури і групи, тож Дж. Бенкс відзначає, що основна мета полікультурної освіти, яка

випливає з ролі етнічного фактора в у США, полягає в тому, щоб допомогти підростаючим поколінням розвивати міжкультурну компетенцію [152, с.104].

Концепція мовної освіти США може бути представлена у вигляді діаграми, складові частини якої взаємопов'язані і відображають специфіку американського поліетнічного суспільства на початку третього тисячоліття (Діаграма 1.1.).

Діаграма 1.1.



Концепція мовної освіти в США визначає мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації. Вона ґрунтується на основних положеннях Конституції США, Законів США «Про освіту», про мови, Державної національної програми «Освіта» (США XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти США у XXI столітті, «Закон про двомовну освіту» (Bulingual Education Act) 1968 р. (із поправками від 1978, 1982, 1988, 1994 рр.), Постанова Департаменту освіти США «Америка – 2000: освітня стратегія» (America – 2000: an education strategy), (1991 р.),

«Закон про національну грамотність» 1992 р., Закон про англійську мовну єдність (The English Language Unity Act), був внесений до Конгресу у 2005 р., Перспективний план мовних трансформацій (Language Transformation Roadmap), (2005 р.), Закон про розширення можливостей англійської мови (The Bill Emerson English Language Empowerment Act), (2007), Національна програма оцінки прогресу в освіті (The National Assessment of Educational Progress), «Закон про єдину англійську мову» (H. R. 997 March 6, 2013 «English Language Unity Act of 2013»), 2013 р.), освітня програма «Гонка до вершини» (Race to the Top) 2009 р., Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act»), (2015 р.), проект Закону «Про державну мову в США» («English language Unity Act of 2015»). Ефективна мовна освіта безпосередньо детермінована політикою на національному, регіональному та місцевому рівнях.

У сучасній вітчизняній педагогіці американська система освіти стала об’єктом дослідницької уваги А. Алексюка, Я. Бельмаз,О. Білецької, Р. Бєланової, М. Братко, А. Бузовського, Л. Довгань, В. Жуковського, О. Заболотної, С. Запрягаєва, О. Зіноватної, М. Іконнікової, В. Коваленка, О. Кореньковоі, Т. Кошманової, О. Лещинського, М. Лисенко, О. Літвінова, С. Лук’янчук, Н. Ничкало, М. Палій, І. Пасинкової, Л. Пуховської, О. Романовського, К. Рибачука, А. Сбруєвої, О. Слоньовської, П. Тадеєва, Н. Теличко, С. Федоренко, Н. Чорної, С. Шумаєвої, М. Шутової та ін.

Розвиток концепцій мовного виховання у багатонаціональному середовищі в США спирається на праці американських теоретиків (J. Badets, J. Banks, C. Bennet, R. Garcia, C. Grant, J. Gay, M. Gibson, G. Giroux, D. Goldnik, J. Cummins, L. Lippmann, Lynch J., M. Lupul, S. Marginson, J. G. Marshall, D. Mossenson, S. May, S. Nieto, D. Ravitch, R. Sacs, C. Sleeter та інших).

Сполучені Штати Америки пройшли свій унікальний шлях формування державності. Вдалині від Європи була знайдена особлива система побудови країни, в якій часто використовуються нестандартні підходи в різних сферах

життя. Такі нестандартні для європейця підходи торкнулися і системи освіти, довівши свою життєздатність, придатність, її дивовижну гнучкість, яка дає можливість поєднати широту інтересів з отриманням глибоких знань і наданням вузької, часом унікальної спеціалізації, і більш того – вони підняли її на один із найвищих світових рівнів. Американська ідея рівних можливостей починається з можливостей в освіті, незважаючи на соціальну диференціацію, національне походження, приналежність до певної расової, або етнічної групи.

Теоретичною основою дослідження є наукові праці в галузі організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства (Л. Бак, Г. Бейкер, Д. Бенкс, К. Беннет, Д. Ваврус, Р. Ворншоп, А. Віллегас, Ю. Гарсіа, Ж. Гей, Ч. Глен, Д. Голлнік, П. Горскі, К. Грант, Ж. Ірвін, К. Кларк, Дж. Кроуфорд, С. Ньєто, Г. Сервантес); історичного розвитку двомовної освіти в американській педагогіці (Е. Гарсія, Д. Енрайт, О. Карлос, Маджид Н. Аль-Амри, М. МакКлоскі, Дж. Мора, Дж. Камінгс, А. Стоув).

Значний інтерес становлять результати досліджень американських науковців (W. Bennis, P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek, M. Long, B. Nanus, C. Weinstein).

Цілі мовної освіти в США мають три рівні: суспільний, шкільний або окружний, предметний. Мета освіти на суспільному рівні – виховання й навчання учнів – майбутніх гідних громадян країни, здатних примножити її потенціал і зберегти стабільність і спадковість інститутів влади. Мета освіти на шкільному та окружному рівні – підготовка учнів до успішного функціонування в суспільстві, формування готовності швидко й правильно приймати рішення в залежності від конкретної ситуації. Мета певної навчальної дисципліни – дати набір умінь, навичок та інформації, які можна буде використати в майбутньому [192, с 165-166].

Цілі освіти співвідносяться з принципами державної освіти в школах США, серед яких американські педагоги виділяють такі:

1) динамічний культурний розвиток;

2) гуманізацію освіти;

3) активність;

4) трудову орієнтацію школи;

5) самовизначеність особистості;

6) колективну спрямованість навчання;

7) демократизацію;

8) культуровідповідність освіти [137, с. 21].

Ідея про зв’язок вивчення мови з культурою народу розглянута у працях Ш. Швейцера, Е. Сімоне та інших американських науковців, які запропонували конкретну схему навчання, що містить основні відомості про звичаї й особливості носіїв мови, яка вивчається. Вчені стверджуютьіснування культурознавчого аспекту в основі навчання мови, яка є відбитком духу народу, засобом пізнання його культури і мислення. У процесі оволодіння мовою людина набуває додаткових екстралінгвістичних знань щодо вживання мовних засобів [24, с. 34].

Мовна освіта – одна із підсистем сфери освіти, в якій мова і освіта є як соціальні явища, що мають у своїй основі комплексний системний характер. Слід розуміти процес засвоєння систематизованих знань про знакові системи рідної мови та інших мов, які дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь, взаємодії між представниками різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та іноземних мов. В умовах глобальної комунікації проблеми мовної освіти як мета освіти набувають особливої актуальності. Мова і мовна освіта формуються в певному соціальному контексті, згідно з яким мова реагує на зміни в суспільстві залежно від змін у змісті історичної епохи, а саме від характеру історичних обставин, за яких відбувається її функціонування. Слід зазначити, що розвиток особистості здійснюється за допомогою вивчення мови і в процесі засвоєння індивідом мови як засобу міжкультурної взаємодії і

пізнання [86, с.87]. Особлива увага при цьому приділяється необхідності забезпечити кожній дитині, здатній до навчання, право на отримання освіти світового класу. Досягти успіху в ній можна лише оволодівши певним комплексом процесуальних умінь, основу яких складають спроможність ефективно мислити, вирішувати проблеми, вступати у повноцінне спілкування. Сюди ж включають математичний розвиток, здатність сприймати різні види мистецтва.

Американська освіта завжди сприяла вдосконаленню окремої особистості та пристосуванню її до нових умов життя у полікультурному середовищі. Її сучасні тенденції, особливості та різноманітність на всіх рівнях пов'язані з американською культурою, вплив якої на освітній процес особливо значний, адже у США відсутня національна система освіти. Американська ідея рівних можливостей починається з можливостей в освіті, незважаючи на соціальну диференціацію, національне походження, приналежність до певної расової, релігійної або етнічної групи. Освіта також традиційно слугує згуртуванню людей різного соціально-культурного підґрунтя [24, с.34].

Структура мовної освіти в США на початку третього тисячоліття. Концепція американської школи – підготовка до «реального життя». Основне завдання нинішніх американських шкіл – навчити учнів самостійно здобувати знання та підготувати їх до життя. Будь-який навчальний матеріал, що пропонується для засвоєння, проходить ретельний відбір на предмет «потрібен він учням чи ні». Систему освіти США називають К-12 (кодова абревіатура походить від програми «Kindergarten(для позначення дошкільного етапу освіти в США часто використовують німецьке словоKindergarten) – 12thgrade» - «Від дитячого садка до 12-го класу»). [134]. Вплив філософських течій (прагматизму, біхевіоризму, раціоналізму, неотомізму, ідеалізму, реалізму та екзистенціалізму) на педагогіку США проявляється в різних формах і з різним ступенем інтенсивності. Це залежить від характеру філософської течії та її впливу на суспільну думку. Посилена

увага педагогів до філософських засад освіти пов'язана з тим, що на сучасному етапі все більшої актуальності набуває проблема зв'язку методологічних концепцій освіти з практичними шляхами їх реалізації в школі [137, с. 20].

До системи освіти США входять такі структурні складові:

- *дошкільна освіта*, яка представлена дошкільними установами – дитсадками (kindergardens) та підготовчими підготовчі дошкільними центрами (preschools);
- *шкільна освіта*, що об’єднує елементарні (початкові) школи (elementary schools); школи неповної середньої освіти (middle schools); старші (повні) школи середньої освіти (high schools);
- *вища освіта* (higher education/postsecondary education), що представлена коледжами, університетами, технологічними інститутами, школами university, institute of technology), які дають можливість здобути освіту на рівні різних програм (associate’s degree, bachelor’s degree, master’s degree, Ph.D.).

Особливості управління освітою США. За матеріалами офіційного сайту United States Department of Education (2017), освіта США є класичним прикладом децентралізованої освітньої системи та адекватного їй управління. Як стверджує М. Братко у статті «Система освіти США: структура, традиції, управління, особливості вищоїосвіти», аналіз особливостей системи освіти США засвідчив її самобутність, відмінність від європейських стандартів, ефективність, спрямованість на розвиток та відповідність сучасним глобальним тенденціям. Її становлення суттєво детерміноване історичними, культурними, соціальними, економічними, політичними чинниками.

Система освіти США є складною для вивчення завдяки своїй особливій структурі, багаторівневості, різній підпорядкованості та підзвітності, диверсифікованості джерел фінансування. Вона є яскравим прикладом децентралізованої освітньої системи з відповідною структурою та змістом управління. Кожен штат визначає освітню політику через відповідне

законодавство, що регулює діяльність освітньої сфери. Під більшим контролем та управлінням перебуває дошкільна та шкільна освіта, вища освіта користується широкою автономією. Сфера компетентності Міністерства освіти США (United States Department of Education) поширюється на стратегічні питання рівня національних інтересів, а також забезпечення прав громадян на отримання освіти в рамках законодавства. Департамент з освіти широко співпрацює з різними громадськими структурами та організаціями. Щороку в країні реалізуються чисельні освітні програми під керівництвом Департаменту з освіти, що фінансуються з федерального бюджету [36, с.256].

Згідно із законодавством управління системою середньої освіти здійснюють уряди штатів, їхні органи та відомства. Кожен із 50 штатів має свої нормативно-правові акти, які регулюють діяльність освітньої сфери. На рівні штату визначають термін і зміст навчання, умови зарахування на навчання, джерела та об’єми фінансування, вимоги до кваліфікації педагогічних працівників, оплати їхньої праці. Освітню політику на рівні штату визначає Рада з освіти (State Board of Education) до якої входять 7-11 осіб, що призначаються губернатором із числа представників ділових кіл, професійних асоціацій, різних релігійних конфесій. Вона визначає діяльність виконавчого органу з освіти у штаті – Департаменту з освіти (Department of Education) та виборного службовця – Інспектора державних шкіл (Superintendent of Public Instruction). Основна адміністративна одиниця в освіті США – Місцевий шкільний округ (Local Education Agency). Проте управлінські повноваження цих органів поширюються в основному на дошкільну та шкільну освіту, а вища освіта, яка представлена закладами різних типів, користується широкою автономією.

Тривалий час в США навіть не було окремого департаменту (міністерства) з питань освіти. На сьогодні, Міністерство освіти США (United States Department of Education), що було створене у 1979 році, один з найменших за чисельністю виконавчих департаментів США. Задекларована

місія Департаменту – через сприяння досконалості освіти та забезпечення рівного доступ кожному до неї, сприяння успішності та конкурентоспроможності тих, хто навчається. За останнє десятиріччя Департамент досяг значних успіхів у збільшенні інвестування у сферу освіти, запровадженні гнучких управлінських стимулів, підтримці професії вчителя, змін у діяльності неефективних шкіл, застосуванні нових методів навчання. З метою підтримки сфери освіти Конгрес США (United States Congress) щорічно затверджує у законодавчому порядку значну кількість різноманітних програм, які фінансуються з федерального бюджету, більшість з них реалізується Департаментом освіти.

Важливе місце серед цих програм належить програмам фінансової допомоги студентам університетів та коледжів для отримання освіти, зокрема це система грантів Пелла (Pell Grants). Департамент з освіти США виконуючи свої функції співпрацює з різними громадськими організаціями та структурами у більшій мірі, ніж це притаманно для інших країн. Таким чином управління є більш ефективним та економляться значні фінансові кошти. Зважаючи на те, що Департамент з освіти не обтяжений адміністративними та розпорядчими функціями стосовно навчальних закладів, оскільки ця функція у підпорядкуванні штатів, його діяльність, у значній мірі, зосереджена на прийняті рішень на макрорівні – рівні загальнонаціональних інтересів, а, відтак, пов’язана з вирішенням стратегічних задач розвитку освіти в країні в цілому [367, с. 257].

Принципи мовної освіти. Мовна освіта в США ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах: людиноцентризму, гуманізму, природо відповідності; єдності навчання, розвитку і виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності і перспективності; зв’язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації між предметних зв’язків та ін. Зі специфічних принципів особлива увага приділяється взаємопов’язаному

(інтегрованому) навчанню мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін. [94].

Сучасна лінгвометодика має спиратися на комплексне тлумачення мови як орієнтир у вирішенні завдань, пов'язаних з розробленням ефективних методик навчання, для чого, крім знань про мету й зміст курсу мови, потрібні знання про антропологічну і герменевтичну філософію освіти, психологію особистості, мовленнєву діяльність, педагогічну психологію, методи психотерапії та ін. Лише за такої умови можна повною мірою охопити всю складність і різноаспектність процесу мовної освіти [126, с.30].

Спираючись на теоретичні основи педагогіки і психології, методика навчання *рідної мови* використовує загальнодидактичні принципи: *науковості* (тлумачення мовних фактів); *доступності* (відповідність змісту, форм, способів викладу віковим особливостям дітей); *наочності* (додаткові дидактичні засоби, зразки правильного мовлення); *систематичності і послідовності* (таке розташування матеріалу, яке дало б змогу зрозуміти окремі мовні факти і явища в цілісній системі); *наступності* («заміна у свідомості учня неповної системи знань повнішою як розвиток у часі системи знань і вмінь учнів»); *перспективності* (установлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами, накреслення перспективних ліній формування мовних знань і мовленнєвих умінь) [150, с. 360].

У педагогічній літературі описуються декілька підходів до вирішення проблем *мовної освіти національних меншин США*: соціальний підхід, правовий підхід, мультикультурний підхід, політичний підхід.

Прихильники *соціального* підходу розглядають національні меншини як маргінальні групи. Так, на початку XX століття іспаномовні іммігранти у США визнавалися урядом країни за маргінальну соціальну групу. Освіта, таким чином, виступає для них умовою успіху на ринку праці. Адепти *правового* підходу зосереджуються на подоланні нерівності та дискримінації

з позицій захисту прав людини. Так, поштовхом для прийняття першого федерального закону про двомовну освіту у США 1968 року було саме судове рішення, у якому позивач, який представляв китайську громаду м. Лос-Анджелеса, відстоював у суді право дітей цієї громади на рівні освітні можливості. Оскільки учні із зазначеної громади не володіли офіційною мовою навчання країни – англійською, то англомовне навчання їх цього права позбавляло. Судові рішення різних рівнів стають основою для впровадження двомовних програм у США і сьогодні. *Політичний* підхід трактує національні меншини як політичні утворення і зосереджується на проблемі їх автономії, у тому числі і в освітніх питаннях [37].

Мультикультурний підхід до вирішення проблем *мовної освіти національних меншин США* полягає в тому, що в усіх навчальних закладах в США навчаються учні – представники різних національностей і носії різних мов, але за організацією навчально-виховного процесу і цілями навчання та виховання, головними з яких є такі: досягнення високого рівня успішності і інтелектуального розвитку вихованців; виховання «інтеркультурної свідомості», або «плюралістичної ідентичності»; досягнення високого рівня багатофункціонального використання що найменше двох мов, одна з яких це рідна мова учня, а інша – одна з мов міжнародного спілкування.

На думку американських науковців П. Еделенбоса (P. Edelenbos), Р.Джонстоуна (R. Johnstone), *принципи* являють собою контейнер концепцій, що виникли з політичних мотивів, соціально-культурної думки і є результатом реалізації психолінгвістичних, методичних та дидактичних підходів (The System of the Didactic Principles) [632, с. 116].

Підкреслимо, що в педагогіці та дидактиці США не існує єдиної загальноприйнятої класифікації принципів навчання. Наприклад, досліджуючи принципи професійної підготовки філологів у США, Іконніковою М. В. було систематизовано та умовно виокремлено три групи принципів: загальнопедагогічні, дидактичні та специфічні (лінгвістичні та методичні) [78, с. 90]. Дослідниця зазначає, що до *першої групи* належать такі

принципи: академічної свободи та відповідальності; рівності; відкритості; індивідуалізації; диференціації; гнучкості; доступності; наступності; неперервності; модульності; елективності; інтеграції навчання з наукою і практикою; професійної спрямованості навчального процесу; врахування особистого досвіду студентів щодо знання культурних цінностей; підтримки академічного розвитку студентів; суб'єкт – суб'єктної взаємодії; міжпредметної інтеграції в змісті навчання; активного залучення громадськості до організації освітнього процесу тощо.

На щорічному освітньому саміті присвяченому проблемі освітніх реформ, який відбувся у Вашингтоні у 2013 році, пріоритетними напрямами розвитку та реформування американської системи філологічної освіти, стали підвищення якості освіти, оптимізація змістово-технологічного компонента професійної підготовки філологів, розширення доступу до мовної освіти (Rational Presentation and the Principle) [564 , с. 9].

До *другої групи* належать принципи, що відображають основні положення теорії освіти й навчання, які розробляються в дидактиці (The Didactic Principles and Their Applications in the Didactic Activity). Вони використовуються у викладанні різних дисциплін і не залежать від предмета навчання (The Didactic Principles) [625, с. 24-34].

Американські дидакти до таких принципів відносять:

- принцип активного та свідомого засвоєння знань і навичок (the principle of the active and conscious appropriation of the knowledge and skills) [317, с. 21-42];
- принцип наочності (the principle of clarity);
- принцип досконалого та міцного засвоєння знань (the principle of the rigorous and durable appropriation of the knowledge) [632];
- принцип доступності й поваги до віку студентів та їх індивідуальних особливостей (the principle of accessibility and of respecting the students' age and individual particularities);

- принципи міжкультурної комунікації (inter-cultural communication principles); принципи професійної етики (principles for Professional Ethics) [551];
- принцип забезпечення зворотного зв'язку в системі навчання (the principle of assuring the feed-back within the system of learning) [564].

До *третьої групи* належать принципи, що ґрунтуються на вивченні специфіки мови та мовлення, а також їх навчання, зокрема:

1. <u>лінгводидактичні</u>:

- принцип адекватності змісту сучасним та перспективним напрямам розвитку філології;
- принцип концентрації (повторення матеріалу, його поглиблення й розширення);
- принцип розмежування лінгвістичних явищ на рівні мови та мовлення (виділення трьох аспектів: мовного – система мови, мовленнєвого – спосіб формування й формулювання думок за допомогою мови, мовнодіяльнісного – здійснення процесу спілкування);
- принцип функціональності (мовний матеріал вводиться з урахуванням змісту висловлювання) (the principle of functionality);
- принцип стилістичної диференціації (the principle of stylistic differentiation) [616, с. 31], мінімізації мови (відбір мовленнєвих і мовних засобів для занять) [533, с. 70];
- принцип поетапності у формуванні мовних навичок (the principle of gradualism in the formation of language skills) [552 с. 18];
- принцип акцентування уваги на взаємодії в аудиторії (підтримка навчання та інтеракційних потреб студентів, інтеграція студентів у соціальний та академічний простір з вивчення другої мови);

2. <u>психолінгвістичні:</u>

- принцип мотивації (the principle of motivation) (активізація процесу навчання на основі реалізації мотивів навчання, що спонукають до

активної пізнавальної діяльності: оволодіння знаннями, вміннями та навичками);

- принцип урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента (the principle of individual psychological characteristics of student);
- принцип адаптації (the principle of adaptive processes), що визначає динаміку змін у структурі мовленнєвої діяльності в процесі навчання [552, с. 18; 556];

3. методичні:

- принцип комунікативного викладання мови (the principles of communicative language teaching), що спрямований на максимальне відтворення процесу реальної комунікації та зорієнтований на формування полікультурної мовної особистості [552];
- принцип урахування рідної мови студентів (the principle of incorporation of the native language of students);
- принцип усного випередження (principle of the basics of oral teaching);
- принцип взаємозв’язку видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) (the principle of interconnected learning types of speech activity);
- принцип професійної спрямованості навчання (урахування напряму спеціалізації) (the principle of professional orientation training);
- принцип послідовної апроксимації (the principle of successive approximation);
- принцип ситуативно-тематичної організації навчання (the principle of training with a help of special theme or situation);
- принцип урахування рівня володіння мовою (the principle of language acquisition);
- принцип диференційованого та інтегрованого навчання (the principle of differential and integrated education);

- принцип одночасного вивчення мов і культур (the principle of simultaneous study of languages and cultures);
- принцип орієнтації на рідну лінгвокультуру (the principle of targeting native linguoculture);
- принцип культурної варіативності (the principle of cultural variability);
- принцип одночасного вивчення мов і культур (the principle of simultaneous study of languages and cultures);
- принцип культурної рефлексії (the principle of cultural reflection) полягає в тому, що за допомогою рефлексії своєї власної культури та іншомовних культур філолог приходить до усвідомлення себе як культурно-історичного суб'єкта діалогу культур [367; 480, с. 373-395];

Також заслуговують на увагу *чотири стратегії для самостійного навчання* (що запропонували американські науковці С. Вайнстайн (C.Weinstein) та Р. Меєр (R. Mayer), які продуктивно використовуються у процесі підготовки філологів: повторення, детальний розгляд, розподіл на категорії та самоконтроль [667, с. 318]. С. Вайнстайн та Р. Меєр дослідили, що студенти, які володіють технікою повторення, краще виконують завдання на запам'ятовування порівняно з непідготовленими студентами. Ця стратегія є найбільш ефективною під час засвоєння базових знань. Детальний розгляд застосовується при виконанні комплексних завдань шляхом перефразування, підведення підсумків, створення аналогій та відповіді на питання. Найкращою стратегією при виконанні комплексних завдань є занотовування. Організаційна стратегія передбачає розподіл на категорії та об'єднання у групи схожих ідей.

Самоконтроль є складовою метакогнітивної усвідомленості студента і це є першим кроком в діагностуванні та коригуванні власного процесу навчання. Студенти, які контролюють своє навчання, є більш успішними [667]. (Див. Список іноземних мов, що найбільш часто викладаються в американських школах і коледжах. Вони відображають популярність цих мов з погляду загальної кількості зареєстрованих студентів у Сполучених

Штатах. Тут, іноземна мова означає будь-яку мову крім англійської мови і включає американську мову жестів (Див. Додаток Г.). Англійська мова у США постає у двох іпостасях: рідної мови та другої мови. Статус англійської як мови міжнародного спілкування, з одного боку, розширює сферу її застосування, що виявляється в існуванні низки спеціальностей із викладання англійської як другої іноземної мови; з іншого – послаблює мотивацію до опанування іноземних мов [281, с. 220].

Американський науковець В. Бенніс (W. Bennis) відокремлює різні чинники, яки впливають на мовну освіту національних меншин США : *макросередовище* (суспільство в цілому з певною системою соціальних відносин), *мезосередовище* (регіон, що визначає соціально-демографічні, національно-культурні особливості впливу), *мікросередовище* (безпосереднє середовище життєдіяльності, атмосфера освітнього закладу) [281, с. 45]. А науковці у галузі психології освіти Т. Гуд (T. Good) і Дж. Брофі (J. Brophy) вважають що, особливе значення має *мікросередовище*, а саме такі його складові: інтелектуальна, емоційна, комунікативна, ситуаційна, ігрова. Виокремлюють дві стратегії використання середовища: його можна використовувати у тому вигляді, в якому воно існує, принципово нічого не змінюючи; другий шлях пов’язаний зі зміною, трансформацією його якості. У такому середовищі має реалізовуватися принцип особистісного і професійного саморозвитку всіх учасників освітнього процесу [281, с. 150–156].

Зміст мовної освіти. Зміст освіти визначається як педагогічно адаптована система знань, способів діяльності, ціннісного відношення до світу, як система засад соціального досвіду, відображених у типах діяльності, втілених у навчальних дисциплінах і програмах [137, с. 24].

О. Слоньовська у статті «Зміст освіти в державних школах США» зазначає, що при відборі змісту освіти в державних школах США враховуються особливості етнічних груп, кожна з яких робить свій внесок у формування соціального замовлення на всіх рівнях (окружному, штату,

загальнонаціональному). Якщо рухатися від більш низького рівня освіти до більш високого, відбувається узагальнення соціальних потреб, які складаються на кожному окремому рівні. Таким чином, загальнонаціональне соціальне замовлення являє собою сукупність головних потреб суспільства в змісті освіти, які реалізуються в конкретних навчальних программах і дисциплінах. Соціальне замовлення розраховане на більш тривалу перспективу, тому що враховує глобальні чинники всіх сфер функціонування суспільства. При складанні соціального й державного замовлення формується єдиний вектор розвитку змісту освіти. Джерело формування змісту освіти становить соціальний досвід, типи діяльності людей, методи й засоби навчання, організаційні форми навчання, шкільні умови й можливості [192, с. 166-167].

У теперішній час, наприклад, американська система освіти вживає таких заходів, спрямованих на покращення та удосконалення якості мовної освіті громадян США:

- встановлення для випускників чітких стандартів академічних досягнень в області мови, та приведення програм відповідно я цими стандартами;

- встановлення мовних вимог (або рівнів мовної компетентності) для студентів немовних спеціальностей (медицина, юриспруденція, інженерія, соціологія, музика та ін);

- посилення мовних вимог на рівні докторських програм, і заохочення докторантів до використання іншомовних навичок при проведенні наукових досліджень;

- залучення соціальних інститутів і роботодавців до формування набору вимог до іншомовної компетентності фахівців;

- створення умов для зарубіжних стажувань, де мова буде використовуватися як інструмент підвищення професійної компетентності;

- розробка та впровадження міждисциплінарних курсів у навчальні програми університетів, де навчальні модулі розробляються в постійному контакті і співпраці фахівців різних профілів;

- збільшення кількості запрошеного професорсько-викладацького складу, читає свої дисципліни не англійською мовою (Foreign Languages and Higher Education) [366].

О. Літвінов виявив наступні тенденцій формування змісту освіти в школах США: першочерговий розвиток базової освіти, системне реформування змісту освіти, диференціація змісту освіти, введення стандартів у зміст освіти, комп'ютеризація змісту освіти, гуманізація змісту освіти, американоцентризм змісту освіти, поступовий перехід від монокультурного до полікультурного змісту освіти, подальший розвиток двомовної освіти [138, с. 55].

На думку О. Слоньовської зміст освіти США знаходиться під впливом теорій, для яких характерна гіперболізація одних цілей (здобуття соціального досвіду, виділення головних ідей) і недооцінка або іґнорування інших (озброєння сучасною науковою інформацією, забезпечення пропорційності навчального матеріалу про світ у цілому і про рідну країну) [192, с. 168].

У *Концепції мовної освіти в Україні* (для порівняння) вказується, що *зміст* навчання мов має бути різноплановим і відображати три взаємопов’язані складові – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності. Відповідно до цього у змісті належить якнайповніше висвітлити:

- актуальні проблеми функціонування мови в суспільстві; теоретичний мінімум відомостей про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), необхідний для формування лінгвістичного світогляду – системи знань про мову й мовлення

і розвитку на цій основі комунікативних умінь і навичок;

- функціональну систему мовлення, представлену мовленнєвою діяльністю в єдності чотирьох складових; аспект культури мовлення, що

охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок, почуттів, волевиявлень), естетичність (оптимальний темп і гучність мовлення, тембр і інтонація, тональність, лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій сфері суспільного життя);

- відомості, що розкривають феномен людини, людства, України й інших країн в їхній самобутності і всепланетарності водночас (основні світоглядні ідеї, ідеали, етичні уявлення, естетичні уподобання, особливості менталітету різних етносів, народів, матеріали, пов’язані з історією, географією, матеріальною і духовною культурою тощо) [94].

Відповідно зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною (стратегічною). Якщо у мовній змістовій лінії провідними елементами є конкретні знання й уміння, то в інших змістових лініях істотно вагомішу роль відіграють аспекти, пов’язані з особистісними характеристиками учнів [94].

Таким чином можна констатувати, що, в освіті США взаємодіють дві протилежні тенденції – з одного боку, широкий спектр філософських і теоретичних засад змісту освіти зумовлює його різноманітність, з іншого – підвищення ролі держави у формуванні змісту освіти призводить до його стандартизації. Характерною особливістю змісту освіти в школах США є його утилітарна спрямованість, підвищення ролі гуманітарної інформації в змісті освіти. Реалізації індивідуальних здібностей учнів сприяє наявність у програмах шкіл США трьох паралельних курсів – спрощеного, нормативного й поглибленого, а також великої кількості *елективних курсів* (U.S. Departament of Education: New directions in late) [648, с. 7].

Умови реалізації Концепції мовної освіти в США.

Ефективна реалізація Концепції мовної освіти В США передбачає:

- проведення державою ефективної мовної політики, що забезпечить дієву реалізацію стратегії мовної освіти, стійку увагу суспільства до загального рівня мовної культури населення;
- імплементацію державних освітніх реформ, спрямованих на покращення та удосконалення якості мовної освіті громадян США, незалежно від їх етнічного, економічного та соціального походження, фізичних та психічних характеристик;
- інтеграцію представників мовних меншостей до панівної культури при збереженні рідної мови та етнічної ідентичності, а також інтеграцію представників англомовної більшості США у світовий культурний простір;
- формування нової парадигми освіти з іноземних мов, переосмислення функцій іноземної мови з урахуванням ідеї діалогу культур;
- збереження мов корінних народів США, яки знаходяться на межі зникнення.

Подальшими напрямами дослідження вважаємо вивчення методологічних підходів до мовної освіти національних меншин США в американському досвіді, моделей, концепцій іншомовної освіти в США на засадах полі культурності, тому як початок третього тисячоліття характеризується посиленням процесів етнокультурної, транслінгвістичної глобалізації, інформатизації та інтернаціоналізації освіти.

1.2. Мовна освіта національних меншин як історико-культурний феномен становлення США

Сполучені Штати є винятковим в історії суспільством, країною емігрантів, а не державою, що зросла на місцевому етнокультурному грунту Вже 130-140 років тому, вихідці з споконвічно англомовних етносів були у Сполучених Штатах в меншості, і до цих пір вони є лише незначна меншість, к тому же з слаборозвиненим або зовсім відсутнім рівнем етнокультурної самосвідомості.

У 1869 р. Федеральна комісія з прав індіанців підсумувала: «У мовних відмінностях криються дві третини наших неприємностей. Варварські діалекти потрібно витісняти, і англійська мова має посісти їх місце». Комісія також зазначила що «спільність мови формує подібність настроїв і думок». Основними осередками знищення мов народів стали державні та місіонерські навчальні заклади, де студентам було заборонено розмовляти рідною мовою: за це передбачалося тілесне покарання. Подібний стан речей у США тривав аж до 1950-х років XX ст. Лише у 1990 р. федеральний уряд докорінно змінив своє негативне ставлення до мов корінних народів із прийняттям Конгресом Акту про мови корінних американців, де проголошено політику збереження тубільних мов [560, с.15-18].

Перші люди (індіанські племена, що мігрували з Сибіру на Аляску) заселили територію США близько 10 тисяч років тому, а їхні нащадки залишалися переважаючим етнічним компонентом до кінця XVII століття. Сучасне населення США, проте, значно менше відображає генетичну спадщину корінних жителів, оскільки США належить до країн переселенського типу. Сучасні американці – переважно нащадки іммігрантів з Європи (переважно Західної), Азії та переселенців з країн Африки, яких примусово привозили для роботи на плантаціях. Частка корінних жителів незначна, це індіанці, ескімоси, алеути, гавайці. Повне право називатися американцями отримують лише діти іммігрантів, ті, хто народився в США. У

країні зберігається чітке розділення на іноземців і уродженців, між якими є значна культурно-мовна дистанція. Цією відмінністю, проте, внутрішній поділ не обмежується. Американці США – різнорідна, гетерогенна нація з конфліктним расовим складом. В усіх відношеннях і регіонах (окрім штату Гаваї) домінує європеоїдна раса – вихідці зі Великобританії, Німеччини, Ірландії й інших європейських країн. Далі виділяються афроамериканці, латиноамериканці, азіати, індійці та інші, на яких припадає понад третина населення.

У передмові до своєї книги «Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут» Вільям Г. Джейнс (Jeynes W.) стверджує, що освітній досвід перших європейських поселенців, які приїхали до Сполучених Штатів, особливо важливий, тому що вони заклали основу для всього подальшого розвитку освіти в Америці (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). Вклад різних груп неоднаковий, він залежав головним чином від того, наскільки вони цінували освіту та чи були в змозі мирно співіснувати з корінним американським населенням (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934; Willison, 1945, 1966) [290, 430].

Одні з найважливіших досягнень в історії американської освіти були зроблені в перші кілька десятиліть після прибуття пілігримів у 1620 році та пуритан у 1630 році (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934; Willison, 1945, 1966). Їхні успіхи у сфері освіти включають відкриття Гарвардського коледжу, першої середньої школи (Бостонської школи латини) і запровадження обов'язкової освіти, тож можна сміливо стверджувати, що вони допомогли започаткувати шкільну систему, якій в один прекрасний день буде заздрити весь світ (Jeynes, 2004). Незважаючи на ці успіхи, перші поселенці також стикалися з проблемами, намагаючись налагодити контакт з представниками інших культур, це породило безкінечні дебати, які тривали не одне століття (Tyack, 1974). Очевидно, що зараз ці дебати продовжуються серед освітян Америки, але вплив здобутків тих днів і сьогодні відчувається у сучасній американській шкільній системі [290, 430, 561, 653].

Серед багатьох груп поселенців, які приїхали до Сполучених Штатів у 1600-х роках, пуритани і пілігрими, безсумнівно, найбільше вплинули на американську освіту (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). Для цього було дві основні причини: поперше, пуритани та пілігрими високо цінували освіту (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). По-друге, протягом багатьох років у них з корінними американцями були гарні відносини, які служили прикладом для інших поселенців протягом більш ніж півстоліття (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934; Willison, 1945, 1966) [290].

Більшість перших пуританських пасторів, які припливли в Америку, закінчили Оксфорд або Кембридж (Marshall & Manuel, 1977). У той час ці коледжі вважалися найкращим в Англії і, вірогідно, в усьому світі (Brooke, Highfield, Swaan, 1988). Отже, пуританські лідери звикли до високих освітніх стандартів, і вони стверджували, що пуритани мають підтримувати таку ж високу планку і в Новій Англії. Вони швидко зрозуміли, що пастори, які народилися в Америці, мають бути якомога освіченішими людьми (Pulliam, Van Patten, 1991). Для пуритан служіння Богу мало першорядне значення, а освіта була засобом досягнення цієї мети [279, 488, 559].

Ще з перших класів початкової школи всі американці знають як пілігрими запросили корінних американців на величезний «бенкет подяки» у жовтні 1621 року. Таким чином пілігрими хотіли виразити свою подяку Богу за Його опіку, а також підтримувати з корінними американцями хороші стосунки і подякувати їм за допомогу у перший рік свого перебування у Новому Світі. Масасоіт прийняв запрошення і прийшов разом з 90 іншими корінними американцями, здивувавши господарів великою кількістю їжі, яку індіанці принесли для бенкету на додачу до того, що приготували пілігрими. Зустріч була чудовим прикладом успішної спроби створення расової гармонії. [290, с. 24].

1635-1637 рр. були одним з ключових періодів в історії Америки. За ці три роки пуритани та пілігрими створили фундамент для подальшого розвитку Сполучених Штатів. У 1635 році поселенці заснували першу

середню школу в Америці, в 1636 році вони відкрили перший коледж на континенті, а в 1637 році провели перші вибори у США, де було більше одного кандидата, коли Джон Уінтроп був обраний губернатором. Так були закладені основи освіти та демократії у Сполучених Штатах Америки (Johnson, 1997) [290, 433].

Пуритани та пілігрими підкреслювали важливість навчання на кожному етапі життя. Початкові та середні школи були створені незабаром після прибуття пуритан і пілігримів до Нового Світу. У 1635 році, лише через п'ять років після заснування Бостона, громада проголосувала за створення Бостонської школи латини (Fraser, 2001) [368]. Вона стала першою середньою школою, відкритою у Сполучених Штатах Америки і була створена за європейським зразком шкіл латини, де приділялася велика увага вивченню релігії, латинської мови та класичної літератури (Rippa, 1997). Вивчати принаймні одну іноземну мову вважалося необхідним, такі знання цінувалися набагато більше ніж у сучасному американському суспільстві. Бостонська школа латини стала відомою, а деякі з її найкращих вчителів прославилися на всю країну. Одним з них був учитель Езекіль Чіверс, педагогічний стаж якого був більше 50 років і більшу частину цього часу він працював у Бостонській школі латини (Pulliam & Van Patten, 1991) [559, 574].

Навчитися читати та писати також можна було у спеціальних школах, відкритих для дітей молодшого і середнього шкільного віку, батьки яких не могли або не хотіли платити за навчання (Rippa, 1997) [574]. Дамські школи виникли в Англії після Реформації, і їх розвиток у США та Європі переслідував дві головні цілі: по-перше, допомогти більшій кількості дітей молодшого шкільного віку навчитися читати і, по-друге, надати деяким соціально незахищеним жінкам можливість отримати невелике, але постійне джерело прибутку. У Сполучених Штатах дамські школи стали предтечею початкових шкіл (Cubberley, 1920) [290].

У 1642 році законодавчі збори Массачусетса прийняли закон, який вимагав, щоб глава кожної сім'ї навчав всіх дітей у своєму будинку, як

хлопчиків, так і дівчаток (Hiner, 1988). Цей закон часто називають «Массачусетський закон про обов'язкову освіту». Особлива увага приділялася тому, щоб діти навчилися читати і зрозуміли основні принципи релігії і головні закони країни (Cubberley, 1934). Кабберлі (1920) відзначив важливість закону 1642 року, коли він заявив: «Вперше в англомовному світі законодавчий орган, який представляв державу, наказав, що усіх дітей повинні навчати читати» [410; 290, с. 354).

Джордж Мартін (1894) у своїй книзі «Еволюція державної шкільної системи» заявив, що в основі цих законів лежало шість основних принципів: 1) «загальна освіта молоді має важливе значення для добробуту держави»; 2) основна відповідальність за освіту дітей лежить на батьках; 3) держава може забезпечити виконання цього закону; 4) освіта повинна надаватися, навіть якщо це буде відбуватися за рахунок громади; 5) держава має право встановлювати мінімальні освітні стандарти і 6) гроші платників податків можуть бути використані для фінансування освіти (Martin, 1894) [290, с. 30].

Вільям Г. Джейнс (Jeynes W.) стверджує, що в автобіографії Бенджаміна Франкліна (1961) можна почерпнути деяке уявлення про освіту жителів Півночі в колоніальний період. Б. Франклін: «Я пішов до середньої школи у вісім років, мій батько збирався присвятити мене як одного зі своїх синів служінню церкві, віддавши таким чином певну форму десятини. Моя рання любов до читання (а я навчився читати дуже рано, тому що я не пам'ятаю того часу, коли я не міг читати), і переконання його друзів, що з мене точно повинен вийти хороший вчений, утвердили його в цій думці. Але батько, обтяжений численним сімейством, не міг дозволити собі оплатити навчання в коледжі. Він відмовився від своїх первинних намірів, забрав мене з гімназії та послав мене до школи письма й арифметики». Той факт, що пуритани у 1642 і 1647 рр. прийняли закони про освіту, вплинув і на освітню політику інших штатів [290, с. 30].

У 1642 і 1647 рр. штат Массачусетс почав рухатися до запровадження системи обов’язкової шкільної освіти, яка згодом була введена в усіх штатах країни. У 1642 році у штаті Массачусетс був прийняв закон про обов’язкову освіту, в якому, як зазначає Кабберлі (1920). Один з перших лідерів Массачусетса Чарльз Чонсі (1655) стверджував, що освіта необхідна для того, щоб діти не ставали інтелектуально «оголеними». Пуритани приділяли багато уваги грамотності, бажаючи, щоб діти змогли читати та розуміти Біблію. Для пуритан грамотність не була необхідною передумовою спасіння, але вона, безумовно, сприяла порятунку душі [290, с. 31-32].

Так як школи розвилися, головним чином, при церквах, то навчання фінансувалося за рахунок церковних пожертв. Їх часто збирали на зарплату викладачам, підтримання приміщень для навчання у належному стані, а також на закупівлю книг для поселенців та корінних американців (Stewart, 1969). Важливість навчання корінних американців стала особливо очевидною, коли деякі з них, на подив поселенців, «почали віддавали своїх дітей на виховання англійцям» (Connecticut Record, 1736, с. 102-103). У такому випадку поселенцям було особливо важливо навчати дітей корінних американців [290, с.32].

У 1636 році Гарвардський університет став першим вищим навчальним закладом, заснованим у Сполучених Штатах. Насамперед, він був відкритий як коледж для підготовки священнослужителів (Pulliam & Van Patten, 1991). Головною метою була підготовка «освічених і благочестивих пасторів» (Beard & Beard, 1944), адже вони повинні були бути одночасно і високоморальними, і добре освіченими людьми [290, с.33].

Гарвард спочатку відкрився як безіменний університет у 1636 році. Але в 1638 році, коли преподобний Джон Гарвард вирішив віддати практично все своє майно для створення повноцінного коледжу, вуз отримав своє теперішнє ім'я. Університет був заснований як релігійна установа і залишався таким протягом більшої частини своєї історії. Багряний був обраний офіційним кольором коледжу, тому що він символізував кров Христа. На офіційному

гербі Гарварду було зображено три книги. Дві з них були відкриті, що символізувало ті знання, які можуть бути здобуті людиною. Одна з книг залишалася закритою, вказуючи на ті знання, які може знати тільки Бог. Цікаво, що близько 100 років тому третя книга була «відкрита» на гарвардському гербі. Тож можна стверджувати, що на початку своєї історії Гарвард найбільше нагадував семінарію [596, с.76].

Другий американський вуз – коледж Вільяма та Мері – був заснований у Вільямсбурзі, Вірджинія, у 1693 році.

Як тільки колоністи оселилися на території Нью-Йорку та Коннектикуту, поселенці відразу ж зайнялися освітніми потребами населення (Stewart, 1969) [601]. Крім того, вони бачили необхідність заснувати учбовий заклад, який був би більш консервативним ніж Гарвард. Звичайно, Гарвард був достатньо консервативним з сучасної точки зору. Тим не менше, колоністи хотіли мати коледж, який би підпадав під їхнє визначення консервативності (Urban, Wagoner, 2000) [668]. Прінстон був заснований у 1746 році пресвітеріанами по суті з тих же двох причин, що і Єль. До створення Прінстона в Америці існувало лише три коледжі, і з географічної точки зору, очевидно, існувала «діра». Адже жодного коледжу не було на території між Нью Хейвеном, Коннектикут, де знаходився Єльський університет, і аж до Вірджинії, де був розташований коледж Вільяма та Мері. Прінстон, НьюДжерсі, розташувався приблизно на півдорозі між ними. Саме там здавалося логічним відкрити ще один коледж. Прінстон був заснований як консервативний заклад та альтернатива Гарварду та Єлю, які вже стали широковідомими в країні (Urban, Wagoner, 2000) [668].

Коли був заснований Гарвард, Єль і Прінстон, то утворилося ядро майбутньої Ліги Плюща. Цікаво, що навіть зараз, через більш ніж 370 років після відкриття Гарварду, більш ніж 300 років після утворення Єлю і через більш ніж 260 років після заснування Прінстона, ці вузи як і раніше називають «великою трійкою», і в цілому вони вважаються трьома найкращими університетами у Сполучених Штатах. Такі вищі навчальні

заклади як Чиказький університет, Стенфорд, Массачусетський технологічний інститут сьогодні також вважаються престижними, але й «велика трійка» значною мірою зберегла свої позиції, і ВНЗ, які входять до неї, стабільно потрапляють у топтрійку найкращих вищих навчальних закладів країни. Можливо, ще більш цікаво те, що вони як і раніше оцінюються за рівнем престижності у тому порядку, в якому були засновані [429, с.36].

Можливість створення державних коледжів в кожному окремо взятому штаті прямо залежала від кількість його населення, адже ці заклади працювали за рахунок податків (Jencks, Riesman) [430, с. 237]. Наприклад, такі штати як Флорида, Орегон та Арканзас були занадто малонаселеними для того, щоб утримувати державні коледжі (Tewksbury, 1932). Крім того, в період до Громадянської війни люди були дуже релігійними. Відродження 1857-го року закріпило високий авторитет християнських вузів (Dieter, 1996; Long, 1998; Orr, 1989). Незважаючи на заснування багатьох державних коледжів по всій державі, більшість американців продовжувала вважати, що церква, а не держава, має опікуватися освітою (Brubacher, Rudy, 1958; Orr, 1989; Tewksbury, 1932) [429, с. 220].

Все 19-е століття, а особливо його середина була періодом величезних освітніх змін у країні. Держава починала відігравала все важливішу роль в освіті. Однак, державні учбові заклади дотримувалися тих же цінностей, що і приватні установи, поділяли їхню освітню філософію та діяли згідно з переконаннями переважної більшості американців. В результаті, більшість американців в кінцевому рахунку схвалила зростання ролі держави в освіті [429, с.227]. У XIX столітті найбільш вживаною мовою на сході США залишилася французька, у Пенсільванії та на середньому заході – німецька, у Флориді, на південному заході і на заході – іспанська. Дві війни у XIX столітті (війна з Мексикою (1848), іспансько-американська війна (1898)) спричинили зростання інтересу до культури Іспанії та вивчення мови цієї країни.

Багато істориків стверджують, що Америка стала повноцінною країною тільки після Громадянської війни (1861–1865) (Johnson, 1997) [433, с. 445]. Перед Громадянською війною в державі не було єдності через питання рабства. Внаслідок работоргівлі країна була буквально розколота навпіл [433, с. 440]. Тому Авраам Лінкольн (1858) виступив зі своєю славетною промовою, в якій він перифразував цитату з Нового заповіту, сказавши, що «дім, розколотий навпіл, не встоїть». Дійсно, країна, яку роздирали внутрішні суперечки, не могла нормально розвиватися [429, с. 235].

Після Громадянської війни в Америці почався стрімкий приріст міського населення. Більш урбанізовані штати стали різко випереджати за розвитком менш урбанізовані (Barth, 1980; Bender, 1975; Cremin, 1977; Cubberley, 1920; Rury, 2002; White, 1989). У 1790 році населення США складало лише 4 мільйони, а в 1880 – вже 50 (Cremin, 1977). У 1890 році у Сполучених Штатах мешкало 63 мільйони людей (Cremin, 1977). Понад половина всього населення була сконцентрована у восьми найбільш урбанізованих штатах (U.S. Bureau of the Census, 1975). Лише у штаті Нью-Йорк проживало приблизно 10% американців, ще 7% – у Пенсильванії. У цих двох найбільш населених штатах мешкав кожен шостий американець (U.S. Bureau of the Census, 1975). У 1890 році з 10 найбільш густо населених штатів тільки один був розташований на Півдні – Техас, а більшість урбанізованих штатів лежало на Півночі (U.S. Bureau of the Census, 1975). В 1890 році в містах мешкали 30% американців, а в 1920-у – вже понад половина (Cremin, 1977) [429, 430].

Після Громадянської війни все сильніше розгоралися дискусії навколо питання освіти афроамериканців. В обговоренні брали участь два видатних афроамериканці – Букер Т. Вашингтон (1856–1915) та В. Е. Б. Дюбуа (1868–1963). У 1883 році у США було засновано Асоціацію сучасних мов Америки, але це мало незначний вплив на розвиток навчання іноземних мов у навчальних закладах у першому десятиріччі XX століття.

Вільям Г. Джейнс наводить деякі ключові ідеї освітнього підходу Букера Т. Вашингтона підсумовано в цитаті з його твору «Майбутнє американських негрів»: «Мені здається, що ніколи раніше зацікавлені в освіті люди не повинні були так серйозно замислюватися над тим, наскільки саме навчання читанню й письму та засвоєння знань з літератури і науки робить людей хорошими працівниками, працелюбними, незалежними, чесними, альтруїстичними, а передусім – добросердими громадянами. Назвіть будь-яку освітню систему, але якщо вона не спроможна дати такі результати, то вона далека від досконалості» [429, с. 16; 430, с. 247].

Імміграція в Сполучених Штатах має довгу історію, можливо, найдовшу в світі. Американці здавна доброзичливо ставляться до тих, хто хоче оселитися в їх країні. Це пояснюється особливостями історичного розвитку. Більшість населення США вважає, що імміграція корисна для держави в цілому та для нашої освітньої системи зокрема (Olneck, Lazerson, 1991; Quance, 1926) [531, с. 259; 561].

Іммігранти з різних куточків світу привносять нові підходи й погляди. Оскільки у Сполучених Штатах таке розмаїття культур, то люди мають змогу відкривати для себе нові способи мислення та інші шляхи для вирішення питань у професійній, освітній сферах і в житті в цілому (Olneck, Lazerson, 1991; Quance, 1926). Тому американці можуть випробовувати нові способи вирішення поставлених задач, разом розв’язувати актуальні проблеми чи просто обмінюватися думками [531; 561].

Сполучені Штати мають дуже різноманітне населення: 31 етнічна група осіб має більше одного мільйона членів. Білі американці становлять найбільшу расову групу; німецькі американці, ірландські американці та англійські американці складають три з чотирьох найбільших у країні груп за походженням. Афроамериканці є найбільшою серед расових меншин країни і третьою за величиною групою за походженням. Американці азіатського походження є другою за величиною расовою меншиною країни, дві найбільших азіатських американських етнічних групи – китайських

американців і американських філіппінців. У 2008 році, за оцінками, 4900 тисяч людей мали походження від американських індіанців чи мешканців Аляски (з них 3,1 мільйона належали виключно до цих етнічних груп) і 1,1 млн. уродженців Гаваїв або тихоокеанського острівного походження (0,6 млн.осіб). Загалом етнорасовий склад населення США наступний: білі – 79,8%; чорні (афроамериканці) – 12,8%; азіати – 4,5%; американські індіанці та корінні мешканці Аляски – 1,0%; корінні жителі Гавайських островів і островів Тихого океану – 0,2%; змішаного расового походження – 1,7%; іспаномовні (будь-якої раси) – 15,4% [650].

Зростання іспаноамериканського населення або латиноамериканців (у офіційній практиці вживаються обидва терміни) є однією з основних демографічних тенденцій. 46,9 млн. латиноамериканців мають чітко визначене етнічне походження; 64% іспаномовних американців мають мексиканське походження. Між 2000 і 2008 роками кількість іспаномовного населення країни збільшилася на 32%, а не-латиноамериканського населення – лише на 4,3%. Більша частина цього зростання відбулась завдяки імміграції. У 2007 році 12,6% населення США було іноземного походження, з них 54% осіб народились у Латинській Америці. Народжуваність також виступає як серйозний фактор: середньостатистична жінка латиноамериканського походження народжує до 3,0 дітей впродовж життя, в порівнянні з 2,2 дітей для неіспаномовних чорношкірих жінок і 1,8 для неіспаномовних білих жінок. Усі національні меншини складають 34% населення і, у 2042 році, згідно прогнозів, становитись більшість. Найбільшою племінної групою індіанців є черокі (19%), за ними слідують навахо (12%) і сіу (5,5%). Майже 54% з них до сих пір проживають у резерваціях або на підопічних територіях [650].

На момент оголошення незалежності Америки у 1776 році дві п’ятих усіх поселенців були неанглійського походження. Перший перепис у США, що проводився у 1790 році, встановив, що населення становило майже чотири мільйони осіб при близько 10 000 нових поселенців, що прибували

кожного року. Коли уряд США почав у 1820 році вести реєстрацію пасажирів, що прибували, більшість іммігрантів була з Північної Європи; на кінець XIX сторіччя вони прибували вже переважно з Південної та Східної Європи. Сьогодні більшість приїздить з Латинської Америки та Азії, однак причини їхнього переїзду залишаються незмінними – нові можливості та свобода [340, с.22].

Ефект «плавильного казана». Протягом 1980-х – 90-х років термін «плавильний казан» перестав бути популярним у мультикультурних колах (Glazer, 1997). Замість цього, багато людей надавало перевагу терміну «салатниця» (D'Innocenzo, Sirefman, 1992; Glazer, 1997). Деякі американці переконані, що така дефініція краще, адже термін «плавильний казан» передбачає втрату національної ідентичності, в той час як поняття «салатниці», навпаки, вказує на збереження культурного розмаїття (D'Innocenzo, Sirefman, 1992; Glazer, 1997). Іншими словами, у салаті помідор залишається помідором, а огірок – огірком, навіть коли салат перемішати (D'Innocenzo, Sirefman, 1992; Glazer, 1997). Але, як зазначено в нижче наведеній секції «Погляд зблизька», поняття «плавильний казан» було запроваджене, щоб підкреслити потенціал мультикультурного суспільства у порівнянні з моноетнічним. Принцип плавильного казана ґрунтується на традиційному переконанні американців, що етнічне розмаїття робить нашу країну сильнішою. Цей термін був створений за аналогією з виробництва сталі: щоб створити цей сплав, залізо розплавляють і до нього додають інші метали. Тоді сплав стає міцнішим, ніж всі його складники, взяті окремо (Barone, 2001; Mintz, 1969). Плавильний казан символізує країну, де разом живуть люди різних національностей, які вірять, що завдяки мультикультуралізму можна змінити країну на краще [276, с. 289; 341; 429, с. 243-244; 501, с. 154].

Негативний ефект імміграції. Високий рівень імміграції поставив перед американською освітньою системою нові виклики, зокрема, пов'язані з:

а) мовним бар'єром;

б) збільшенням кількості учнів у школах;

в) складнощами адаптації.

Багато новоприбулих іммігрантів погано володіли англійською мовою. Досить рідко батьки заохочували своїх дітей вивчати основну мову нової батьківщини (Kraut, 1986; Mutulich, 1980; Pozzetta, 1991). Викладати в школах американським учителям було непросто, адже багато іммігрантів не володіли на достатньому рівні ні англійською, ні своєю рідною мовою (Covello, 1967; Perlmann, 1988). А у переважній більшості інших іммігрантських спільнот цей відсоток був набагато нижчим [305; 429; 447; 504; 543; 549].

Завжди, коли людина переїздить до іншої країни, перед нею постає проблема адаптації (Pozzetta, 1991) [549]. В той період уряд Сполучених Штатів по-іншому підходив до цієї проблеми. Сьогодні у США впроваджується мультикультурний підхід, який передбачає адаптацію іммігрантів до реалій американського суспільства без асиміляції. Принцип мультикультуралізму передбачає, що іммігранти зберігають свою культуру. Ідея асиміляції окреслювалася терміном «американізація». Після Громадянської війни цей підхід став застосовуватися у більшості шкіл США (Weiss, 1982) [668]. Сьогодні про цю практику багато людей відгукуються критично. Вони запитують: «Чому не застосовувався мультикультурний підхід?» Однак, перш ніж засуджувати тогочасну практику, варто розглянути історичний контекст. Мультикультуралізм як система поглядів сформувався у 1940-х роках. На появу нового підходу вплинули тогочасні історичні реалії, в першу чергу Друга світова війна та процес перетворення США з передової країни на супердержаву. Більш детально цей аспект ми будемо розглядати далі. В появі практики американізації головну роль відіграла Громадянська війна (Coben, Ratner, 1983; Weiss, 1982) [303; 668]. Громадянська війна навчила американців, що різні переконання можуть розколоти країну, тож вважалося за необхідне гармонізувати атмосферу в суспільстві та по можливості нівелювати внутрішні розбіжності. Результатом таких прагнень

стала американізація (Weiss, 1982) [668]. Коли мільйони іммігрантів стали прибували до США, багато американців почали непокоїтися, що чужі культури та мови можуть стати причиною непорозумінь і конфліктів (Cremin, 1962; Weiss, 1982) [306; 668]. Панувала думка, що іммігрантів обов'язково потрібно навчити англійської мови та прищепити їм американський спосіб життя, а інакше країна врешті-решт розпадеться [668]. Для сучасних американців Громадянська війна – далека історична подія, як стверджує В. Джейнс. Більшість навіть не може собі уявити наскільки подібний конфлікт змінює загальноприйняті погляди на життя. І до сьогодні ще не повністю зникли шрами, отримані нашими співгромадянами, але ми повинні спробувати поставити себе на їхнє місце і пам'ятати, що на їхні погляди вплинула війна. Треба зазначити, що не зважаючи на поширені в сучасному суспільстві стереотипи, багато освітян того часу намагалося залучити етнічні меншини дзагальноосвітнього процессу [429; с. 252].

В. Джейнс цитує Ніколаса Монталто (Montalto N., 1991), який відзначає: «Ще у 1920-х роках лідери етнічних громад, провідні діячі освіти та соціальні працівники виступали з вимогою адаптувати шкільні навчальні плани до потреб учнів з національних меншин». Монталто додає, що була, зокрема, спроба внести до шкільних програм згадки про досягнення представників різних меншин. Однак ці намагання не були такими рішучими як зусилля сучасних мультикультуралістів. Сучасні американці надають перевагу мультикультуралізму, а не американізації. Але ми не повинні забувати, що американізація була спричинена Громадянською війною, так само як мультикультуралізм став наслідком історичних процесів 1960-х років, коли люди прийшли до висновку, що потрібно розробити нову стратегію, щоб гарантувати стабільність в Америці (Miller, 1990). Ще перед Громадянською війною зародився рух «нативістів» (від англ. «native» – місцевий, корінний житель), які виступали з вимогами зберегти американську культуру й були занепокоєні зростаючим іноземним впливом. Але їх ідеологія не відображала думку більшості американців, це

підтверджується тим фактом, що їхня політична сила не змогли пройти в парламент (Anbinder, 1992; Higham, 1955). У тих, хто підтримував американізацію після Громадянської війни, були інші переконання. Як правило, вони схвалювали імміграцію, і їхні ідеї користувалися популярністю серед населення. Якщо розглянути тогочасний історичний контекст, то стає зрозумілим, що американізація була логічним способом урегулювання назріваючих проблем та конфліктів [245; 409; 429; 499].

Сполучені Штати часто називають «державою іммігрантів». Це обумовлено двома основними причинами. По-перше, країну заселяли, будували та розвивали покоління іммігрантів та їхніх дітей. По-друге, навіть сьогодні Америка продовжує приймати більше іммігрантів, ніж будь-яка інша країна у світі. І це не дивно, оскільки Сполучені Штати вважаються одним із найбільш неоднорідних суспільств у світі. Багато різних культурних традицій, етнічних уподобань, національних походжень, расових груп та релігійних переконань створюють поняття «ми, народ» [340, с.14].

Протягом всієї історії США іммігранти безперервно поповнювали населення цієї країни – спершу головним чином вихідцями з країн Західної і Центральної Європи – Німеччини, Ірландії, Англії та ін., а до кінця XIX століття – вихідцями з Південної та Південно-Східної Європи: Італії, Австро-Угорщини, царської Росії. З цим основним потоком імміграції змішувалися прибульці з Туреччини, Китаю, Японії та інших країн. Вливаючись в американське суспільство, всі зазначені групи в тій чи іншій мірі потрапляли під вплив загальноамериканського соціокультурного середовища. В ході їх адаптації значну роль відігравало засвоєння цінностей домінуючої культури, що вже сформувалася, оволодіння англійською мовою як найважливішим елементом процесу «акультурації». Знання англійської мови давало цілком відчутні переваги і розглядалося як неодмінна умова інтеграції групи або індивіда в рамках американського суспільства. Підлегле становище «іммігрантських» мов в структурі мовної ситуації США позначалося і в значній інтерференції, яку відчували ці мови з боку англійської, особливо на

фонетичному і лексичному рівнях. Однак було б великою помилкою розглядати Америку просто як зібрання різних груп іммігрантів та етнічних або релігійних спільностей. Неправда (як про те часто заявляють), що у Нью-Йорку живе більше ірландців, більше німців та більше пуерторіканців, ніж у Дубліні, Франкфурті або Сан-Хуані. Або що більшість мешканців Нью-Йорка вважає себе головним чином пуерторіканцями, італійцями або китайцями. Вірніше, що серед американців, які живуть у Нью-Йорку, є багато тих, хто сам (або їхні предки) приїхав з Ірландії, Німеччини, Африки, Пуерто-Рико, Італії, Китаю тощо. Насправді 91,4 відсотка всіх американців на 1990 рік народилися у Сполучених Штатах (у порівнянні, наприклад, лише з 85 відсотками на 1910 рік). У результаті ці десятки мільйонів американців, які гордо визнають своє етнічне коріння, є більш американцями, ніж ірландцями, корейцями, ліванцями або філіппінцями. Те, що вони мають між собою спільного, більш істотно, ніж те, що відрізняє їх як американців одне від одного [11, с.14].

Парадокс американської мовної ситуації полягає у тому, що в країні, особливо у мегаполісах обидвох узбережень, можливо почути буквально усі мови світу, і це дивовижне розмаїття підживлюється стійким потоком нових іммігрантів, і з іншого боку, більшість людей, які прибули в країну у віці до 15 років, і більшість другого покоління стають американцями.

Політика «американізації» національних меншин, традиційна орієнтація на англосаксонську культуру, дискримінацію та сегрегацію меншин у сфері освіти, економіки тощо, все це знайшло своє відображення в мовній політиці, що спрямована на збереження домінуючої ролі англійської мови в усіх сферах суспільного життя. Домінування англійської мови, таким чином, є унікальним культурним продуктом американського плавильного казана, а не наслідком етнічного домінування.

У 1869 р. Федеральна комісія з прав індіанців підсумувала: «У мовних відмінностях криються дві третини наших неприємностей. Варварські діалекти потрібно витісняти, і англійська мова має посісти їх місце». Комісія

також зазначила що «спільність мови формує подібність настроїв і думок». Основними осередками знищення мов народів стали державні та місіонерські навчальні заклади, де студентам було заборонено розмовляти рідною мовою: за це передбачалося тілесне покарання. Подібний стан речей у США тривав аж до 1950-х років XX ст. Лише у 1990 р. федеральний уряд докорінно змінив своє негативне ставлення до мов корінних народів із прийняттям Конгресом Акту про мови корінних американців, де проголошено політику збереження тубільних мов (Pyrillis R.) [560, с. 15-18].

З самого початку ідея поширення американської моделі як зразка «самої вільної, самої освіченої і наймогутнішої держави на землі», носила наступальний, а часто і експансіоністський характер.

Властивий колонізаторам погляд на корінних мешканців Америки як на істоти нижчого порядку поширювався і на їх культуру, в тому числі, і на мову, яка з плином часу була зведена до мови побутового спілкування в межах індіанських резервацій.

Підготовка вчителів розвивалася у двох головних напрямках. По-перше, учительські курси перетворилися на педагогічні училища, а багато з останніх зрештою стало коледжами (Monroe, 1952). По-друге, у багатьох тогочасних університетах студенти стали вивчати педагогіку, а після закінчення вузу вони могли, в тому числі, викладати. Першим вищим навчальним закладом Сполучених Штатів, який почав готувати вчителів і видавати своїм випускникам диплом бакалавра, був Педагогічний коледж штату Мічиган (сьогодні – університет східного Мічигану) в Іпсиланті. Спочатку педагогічні коледжі найчастіше відкривалися на Середньому Заході та Заході США, а педагогічні університети – на сході країни. Так, у 1890 році в Сполучених Штатах існувало 18 коледжів для вчителів (не вчительських курсів чи педагогічних училищ), і майже всі на Середньому Заході чи Заході. В період між 1910 і 1930 роками кількість педагогічних коледжів зростала в геометричній прогресії, і в 1931 році таких закладів уже налічувалося 156. Безпрецедентне зростання масштабів підготовки вчителів

було прямо пов’язано з розширенням мережі загальноосвітніх шкіл і з найбільшою за всю американську історію хвилею імміграці [502, с. 85]. Розбудова мережі педагогічних коледжів та університетів йшла навіть швидшими темпами ніж розвиток системи педагогічних училищ. Так сталося тому, що найактивніше в той період розвивалися саме середні школи. З 1890 до 1900 року кількість учителів, що працювала в початкових школах, зросла приблизно на 16% – з 363 922 до 423 062 осіб (Monroe, 1952) [502, с. 86]. А число учителів середніх класів за цей же період майже подвоїлося. З 1910 до 1930 року кількість учнів у загальноосвітніх школах зросла майже на 70% і в 1930 році склала 23,6 мільйона осіб [502, с .87].

Чим більше було учнів у загальноосвітніх школах, тим більше ставало й студентів педагогічних училищ. Їхня кількість збільшилася з 10 000 у 1870 році до 70 000 в 1900 (Altenbaugh & Underwood, 1990) [241, с. 136]. У 1898 році в країні налічувалося 331 педагогічне училище, з яких 166 були державними, а 165 – приватними. Переважну більшість студентів училищ становили жінки. Зростала й кількість університетів, які почали готувати вчителів: у 1892 році таких закладів було 114 [241, с. 137].

У 1892 році Національна освітня асоціація США заснувала так званий «Комітет десяти» на чолі з ректором Гарвардського університету Чарльзом Елліотом (Spring, 1997) [596]. Цей комітет розробив низку рекомендацій щодо внесення змін у навчальні програми середніх шкіл з метою їх стандартизації [596]. Це були часи, коли частина освітян вважала, що середня школа має готувати школярів до вступу в коледжі та університети, а решта була переконана, що навчальна програма має бути спрямована головним чином на прищеплення високих моральних якостей учням (NEA, 1893, 1918). Робота Комітету десяти було особливо важливою, тому що завдяки ній американська освітня система остаточно набула сучасного вигляду, а також почалася дискусія між освітянами-лібералами та консерваторами про завдання середньої освіти, яка триває і донині (Bunzel, 1985; Monroe, 1952; Nolan & Meister, 2000; Peterson & West, 2003; Ravitch & Vinovskis, 1995)

[429]. Рішення Комітету десяти в 1892 році було досить консервативним (Monroe, 1952; NEA, 1893). Комітет постановив, що для здобуття атестату про середню освіту учням необхідно навчатися чотири роки, освоївши за цей час математику, літературу, суспільні науки (комплексний виклад історії, географії та соціології) та іноземну мову на достатньому рівні (NEA, 1893). Така навчальна програма була спрямована головним чином на підготовку школярів до вступу в університети та коледжі. Завдяки рішенню Комітету десяти учні середніх шкіл наприкінці 1910-х років демонстрували такий високий академічний рівень, зокрема, в опануванні іноземних мов, якого з тих пір більше не вдалося досягти (DeBoer, 1991; Monroe, 1952; Raubinger, 1969; Sizer, 1964; Willis, 1993) [429, с. 259-260].

Фактично, ідеї американізації застосовувалися в школах ще наприкінці XIX століття, але офіційно цей курс був задекларований у 1913 році на національній конференції з питань імміграції та американізації (Bayer, 1980; Covello, 1967; Olneck &Lazerson, 1991; Weiss, 1982). Процес американізації активізувався під час Першої світової війни – в 1914-18 рр. (Bayer, 1980; Covello, 1967; Olneck & Lazerson, 1991; Weiss, 1982). Справа в тому, що ця війна великою мірою була спричинена міжнаціональною напруженістю в Європі (Tucker & Keely, 1990) і американці боялися, що в Сполучених Штатах теж може розпочатися серйозний конфлікт на етнічному ґрунті. Коли в Америці почали локально виникали такі сутички, то виявилося, що часто в конфлікт вступають представники саме тих груп, ворожість між якими призвела до Першої світової війни в Європі (Tucker & Keely, 1990). Тож американці були занепокоєні. В цілому вони добре ставилися до іммігрантів і раді були їх бачити на своїй землі, але хотіли, щоб новоприбулі громадяни залишати міжетнічні суперечки в минулому та почали відчувати себе американцями (Moreo, 1996; Tucker & Keely, 1990). Ось чому вчителі у школах наголошували на моральних цінностях, які високо цінуються в Америці: на доброзичливості, працьовитості, чесності, рівності і так далі (Bayer, 1980; Covello, 1967; Olneck & Lazerson, 1991;Weiss, 1982) [429, с.261].

Трьома основними завданнями американізації було навчити учнів: 1) читати та писати, 2) основ демократії і 3) санітарії та гігієні. Основний акцент робився на підвищення грамотності, у цій сфері було досягнуто значних успіхів. Рівень писемності в Сполучених Штатах у 1880 році серед дітей десятилітнього віку і старших складав 85% (Beard & Beard, 1944). У 1910 році цей показник зріс до 92,3%. А у 1920-х роках піднявся до позначки 94% і зростав далі, сягнувши понад 99% у 1950-і, 60-і, 70-і та на початку 1980-х років (U.S. Bureau of the Census, 1975) [650].

Американці боялися, що у США через великий потік іммігрантів можуть виникнути ті ж міжетнічні проблеми, які призвели до Першої світової війни в Європі, тож у 1921 році були встановлені обмеження на імміграцію (Tucker, Keely, 1990) [637].

Розширення території англійських колоній, а згодом і нової держави – США за рахунок земель, що належали раніше Франції, Голландії, Іспанії та Мексиці, супроводжувалося подальшою експансією англійської мови, зміцненням її панівної ролі в американському суспільстві.

1.3. Засади мовної політики в системі освіти США

США є однією з найбільш різноманітних із погляду етнічного, расового та лінгвістичного складу країна. Одним з основних завдань, яке стоїть перед державою Сполучені Штати Америки з перших днів її виникнення, було і є правове розв’язання питань мови в суспільстві, у зв’язку з процесами самовизначення національних меншин, міжетнічними відносинами, активної міграції населення. США є країною зі складною, суперечливою мовною ситуацією. Тому побудова справедливої мовної політики в поліетнічному американському соціумі сприяє створенню єдиного мовно-культурного простору, а належність до єдиного мовно-культурного простору формує мовну політику в системі освіти США.

У сучасній демократичній державі США ставлення до міноритарних мов стає одним з основних пріоритетів мовної політики. Мовна політика США відображає, насамперед, пріоритети етнокультурної політики цієї держави, яка безпосередньо пов'язана з мовною ситуацією и мовною освітою національних меншин в країні. За твердженням Н. Хомського (N. Chomsky), питання мови – це питання влади, тому вирішення питань про мову – це вирішення питань про владу [297, с. 146]. А Ю. Хабермас (J. Habermas) стверджує, що зміни в політиці, культурі, економіці безпосереднім чином позначаються на мові, перетворюючи її в медіума між автономним існуванням людини й соціумом. [403, с. 18]. Тому мовна освіта національних меншин в США врегульовується мовною політикою держави та відображається потребами суспільства в цілому.

Поняття «*мовна політика*» конкретизували та науково обґрунтували Б. Вайнштен, Л. Вонг-Філлмор, Х. Клосс, Н. Лабрі, Дж. Рубін, Т. Скутнабб-Кангас, Р. Филипсон, Дж. Фишман, Ю. Хабермас, С. Хантингтон, Н. Хомський, Т. Дж. Уайли; поняття «мовне планування» розглядали в своїх працях вчені Р. Балдауф, Б. Барнаби, Д. Бломмаерт, Б. Вайнштейн, Р. Каплан, Х. Кобаррубиас, Р. Купер, М. Нахір, Д. Робинсон, Б. Спольський, Р. Фейзолд, Дж. А. Фішман, Е. Хауген, М. Херриман; основним напрямам мовної політики *в системі освіти США* свої дослідження присвятили М. Вайнберг, Дж. Кроуфорд, В. Стюарт, Т. Дж. Уайли; *ідеологію мовної політики* в системі освіти США проаналізували А. Блэкледж, Б. Вейсс, Р. Водак, Р. Липпи-Грин, Т. Маккарти; роботи науковців, які останнім часом здійснюють науковий пошук у контексті вивчення сучасних світових тенденцій розвитку та планування мовної політики (В.Брицин, М. Кочерган, Б. Б. Миколаїв, Н. Павлова, І. Попеску, І. Скачкова, О. Трибушний, В. Чапленко).

За визначенням низки американських учених термін «мовна політика» вживається для позначення будь-якої практики свідомого впливу на мовну ситуацію – і позитивної, і негативної (обмежувальної й руйнувальної).

Х. Клосс (H. Kloss) [443] розробив схему для класифікації різних типів офіційної мовної політики або законів про мову у своїй класичній праці «Американська традиція двомовності».

1. *Політики, які орієнтовані на поширення будь-якої мови*, пов'язані з використанням державних ресурсів у рамках активного урядового плану подальшого офіційного використання мови або мов. Англійська мова в США отримала велике поширення в результаті інституційних практик, які реалізуються за допомогою англійської мови. Урядові друковані видання, прийняті закони, юридичні документи видаються англійською мовою, цією ж мовою проводяться всі урядові засідання.

2. *Доцільно-орієнтовані закони або політики* є менш ефективними, ніж політики, орієнтовані на поширення будь-якої мови, але вони відрізняються від перших цілями. Вони не орієнтовані на збільшення кількості функцій міноритарних мов. Вони дозволяють уряду використовувати міноритарні мови для полегшення доступу до освітніх послуг, політичного життя і для дотримання законних прав мовних міноритарних груп (наприклад, надавати представникам мовних міноритарних груп перекладача в суді). В основі більшої частини суперечок щодо *двомовної освіти* в США є плутанина понять: сторони суперечки плутали політику, орієнтовану на поширення будь-якої мови, і доцільно-орієнтовану політику. Наприклад, прихильники руху «Тільки англійська» виступали проти фінансування розділу VII Закону про перехідну двомовну освіту і проти двомовних бюлетенів, орієнтуючись на мовну політику першого типу, хоча в даному випадку уряд враховував доцільно-орієнтовану політику (політика другого типу).

3. *Толерантно-орієнтовані політики* характеризуються відсутністю значного державного втручання в мовне життя міноритарних груп. За часів цих політиків мовні міноритарні групи надані самі собі, вони повинні самі знаходити кошти для збереження своїх споконвічних мов, підтримка й будь-які ресурси урядом не надаються. Наприклад, з кінця 1600-х рр. до Першої світової війни багато американців толерантно ставилися до німецькомовних

американців, їх бажанням навчати своїх дітей за двомовними програмами з використанням німецької мови і до німецькомовній пресі [443; 672, с. 319].

Іммігрантські громади, які проживають у різних районах країни й що говорять на міноритарних мовах, сьогодні часто покладаються на школи вихідного дня, які фінансуються з власних коштів іммігрантської громади й коштів приватних осіб, для збереження або відродження мов корінних жителів. Але навіть в періоди мовної толерантності зусилля зі збереження рідних мов не мають довгострокового успіху, якщо мовні міноритарні групи мають можливості для контакту з домінуючим суспільством.

4. *Обмежувальні політики* – це ті політики, завдяки яким соціальні, політичні та економічні привілеї, права та можливості залежать від знання або використання домінуючої мови. Мовні обмеження зазвичай націлені на спілкування на робочому місці або в офіційній сфері. Історичні зразки обмежувальної політики щодо мов часто виправдовувалися тим, що вони були на благо тих, на кого вони були націлені. Обмежувальний рух «Тільки англійська» в освіті та зусилля американізації іммігрантів пояснювалися саме таким типом мовної політики. Ще одним прикладом обмежувальної мовної політики є прийняття в червні 1998 р. *Пропозиції 227* в штаті Каліфорнія і *Пропозиції 203* в штаті Арізона. Ініціатори прийняття цих пропозицій прагнули серйозно обмежити доступ до двомовного утворення. Рестрикціонізм був найбільш характерний для часів Першої світової війни, коли більшість штатів прийняли обмежувальні політики і офіційну політику «Тільки англійська» (H. Kloss, 1998; T.G. Wiley, 1998) [443;672]. Незважаючи на благородні наміри сприяти оволодінню англійською мовою, обмежувальні шкільні стратегії «Тільки англійська» часто мали негативні наслідки для вивчення англійської мови (M. Weinberg, 1995; T.H.Wiley, 2008) [677; 672].

5. *Репресивні мовні політики* – це усвідомлені спроби викорінити міноритарні мови. Є тонка грань між обмежувальними і репресивними політиками. Обмежувальна політика стає репресивною, коли вона пов’язана з декультурацією і мовним геноцидом. Раннім прикладом репресивної мовної

політики є заборона поневоленим африканцям користуватися рідною мовою й подальше нав'язування неграмотності і незнання обов'язкових кодів (M. Weinberg, 1997) [677].

Після громадянської війни влада США стала проводити більш репресивну політику щодо індіанців і нав'язувати їм англійську мову та англо-саксонські культурні цінності. Політика примусової асиміляції, метою якої було прискорення декультурації і упокорення, проводилася протягом 1880-х рр., Коли Бюро у справах індіанців заснувало систему шкіл-інтернатів, навчання ЭХв яких велося виключно англійською мовою (J. Crawford, 1995; M. Weinberg, 1997; T.G. Wiley, 2008) [322; 677; 669]. Звичаї індіанців піддавалися знищенню. Декультурація корінних жителів Америки супроводжувалася ідеологічною обробкою, яка повинна була прищепити індіанцям вірність США. Для досягнення цих цілей і применшення авторитету їхніх сімей і племінних громад індіанські діти забиралися з сімей в ранньому віці [677].

У роботах американських дослідників, частіше трапляється термін «мовне планування» (Language Planning), термін, який вперше був використаний Ейнаром Хаугеном в процесі діяльності з *Мовного планування* в Норвегії в 1959 р. Під мовним плануванням він розумів будь-який вплив на мову, який здійснювався з боку офіційних організацій або приватних осіб і мав офіційний або неофіційний характер (E. Haugen, 1959) [406, с. 8]. А словосполучення *«мовна політика»* було запропоновано в 1970 р. Дж. Фішман, якій не вказав на суттєву відмінність від поняття *«мовне планування»* (J. Fishman, 1970) [361].

У нашому дослідженні ми спираємося на термінологію, прийняту в американському академічному середовищі. Р. Купер вважає, що «мовне планування належить до цілеспрямованих зусиль для впливу на поведінку інших осіб щодо придбання, структури або функціонального розподілу їхніх мовних кодів», ... прагнення впливати на поведінку людини в багатомовному суспільстві через її мову (R. Cooper, 1989) [320, с. 30].

Б. Спольський (Bernard Spolsky) розрізняє три підтипи в мовному плануванні:

- *Планування статусу мови* – це розташування або переміщення мови у функціональні сфери суспільства, у такий спосіб впливаючи на її статус, становище. Мовний статус – це фактично розташування однієї мови щодо інших.

- *Планування змісту мови* змінює її структуру, зміст та зазвичай є наслідком переконань про нездатність сучасних мовних форм забезпечувати ті чи інші функції. На відміну від планування статусу, яке в першу чергу здійснюється в адміністративному порядку (державними органами тощо), змістовне планування зазвичай передбачає суб'єктів з спеціальними лінгвістичними знаннями. Традиційно виділяють три типи змістовного планування: введення писемності (досі актуальне в багатьох мовних спільнотах), стандартизація та модернізація. Якщо з першими двома все досить зрозуміло, то питання модернізації має деякі особливості. Найпомітніші та найбільш трудомісткі зміни відбувається в лексиконі (словниковому запасі), що дозволяє використовувати мову у найсучасніших сферах науки та технології. Проте необхідною умовою таких змін є реальне використання нових термінів.

- *Планування освіти*. При плануванні освіти національний чи регіональний уряд має на меті вплинути на окремі аспекти мови (її статус, поширення чи правопис) через систему навчання. Таке планування може також використовуватися неурядовими організаціями. Найчастіше планування освіти є інтегрованим в ширше мовне планування, при якому змінюється статус та зміст мови, а результати запроваджуються в суспільство через систему освіти – від дошкільних закладів до університетів. Цей тип планування часто породжує суттєві проблеми. Навіть з жорсткою системою навчання та контролю, результати можуть бути непередбачуваними; уряд повинен попередити плив інших чинників на цей процес, зокрема економіки та політики. Окремі зміни можуть сприйматися занадто різко та потребують

додаткової організації та підготовки. Крім того, планування освіти може бути досить затратним фінансово [613].

Д. Бломмаєрт (D. Blommaert, 1996) вважає, що мовне планування полягає в тому, що влада намагається формувати соціолінгвістичні характеристики суспільства будь-якими засобами. З точки зору влади, цілі мовного планування мають соціальний, політичний або економічний характер [292, с. 201].

М. Нахір (Moshe Nahir) сформулював 11 можливих цілей мовного планування:

- мовне очищення – намагання зберегти чистоту мови, захистити її від іноземних впливів та відхилень від норми;
- мовне відродження – спроби повернути у вжиток вимираючу або вже неіснуючу мову;
- мовна реформа – умисна зміна окремих аспектів, таких як орфографія, правопис, граматика для полегшення її застосування;
- мовна стандартизація – спроба надати престижу місцевим мовам чи діалектам шляхом їхнього перетворення в єдину загальну (стандартну) мову на усій території;
- поширення мови – збільшення кількості мовців однієї мови використовуючи іншу;
- лексична модернізація – створення або адаптація нових слів;
- термінологічна уніфікація – розробка уніфікованої термінології, зокрема в технічних сферах;
- стилістичне спрощення – спрощення словника, граматики і стилів, включає поділ мовних сфер на офіційну та неофіційну;
- міжмовна комунікація – полегшення лінгвістичного спілкування між членами окремих мовних спільнот;
- мовна підтримка – збереження корінних мов, коли інші чинники сприяють зниженню їхнього статусу;

- стандартизація допоміжних аспектів – мови жестів, топонімів (географічних назв), правил транслітерації і транскрипції тощо [506, с.298].

Б. Вайнштейн (B. Weinstein, 1983) визначає мовне планування як «інструмент лідерів, які бажають змінити суспільство», який спрямований на «зміну» за допомогою раціонально скоординованих дій держави» [666, с. 37]. Девід Робінсон (D. Robinson, 1988) вважає, що ... мовне планування це офіційна діяльність уряду, яка спрямована на відбір і розвиток уніфікованої адміністративної мови або мов. Мовне планування – це послідовні дії окремих людей, груп або організацій, що впливають на використання мови або його розвиток. На думку американських дослідників, мовне планування – це прагнення влади будь-якими способами вплинути на мовну поведінку членів суспільства.

Метою мовного планування є вплив на поведінку інших осіб через мову, яка використовується ними. Але реалізація рішень про мовне планування залежить від носіїв мови. Деякі лінгвісти під час розгляду різних визначень мовного планування, кажуть, що основні положення мовного планування традиційно розглядаються в контексті поставлених питань: *хто* планує, для *кого* і *як* [47, с. 52]. У 1975 р. Е.Хауген (E.Haugen., 1975) назвав мовне планування одним із видів мовної політики [406, с. 8–11]. М. Херріман (M. Herriman) і Б. Барнабі (B. Burnaby) розглядають мовне планування як фактичну реалізацію мовної політики. Коли політика створюється навмисно і свідомо вона зазвичай включає деякі форми планування. Коли влада (держава) не проводить офіційну мовну політику національні мови можуть отримати статус офіційних у результаті імпліцитної політики (наприклад, англійська мова в США) [417, с. 244]. Р. Фейзолд вважає, що «саме існування вибору робить можливим мовне планування» [47, с. 49].

Відомі вчені Р. Каплан (*Kaplan B, Robert),* і Р. Балдауф *(Richard B. Baldauf Jr.)* визначили в своєму дослідженні «Language Planning Goals: A Classification» *мовне планування*, також *планування мови* як цілеспрямований вплив на функції, використання, структуру, різноманіття чи

вивчення мов або діалектів у мовній спільноті [438, с. 188]. Його часто асоціюють з урядовим (державним) плануванням, але також використовують різноманітні неурядові (недержавні, громадські) організації або навіть окремі особи. Цілі мовного планування відрізняються в залежності від нації та організації, але зазвичай охоплюють приймання рішень та їх можливі наслідки для сфери комунікації. Планування або вдосконалення ефективної комунікації може також призвести до інших соціальних змін, таких як мовний зсув чи асиміляція, у такий спосіб забезпечуючи інші мотиви для такої діяльності [47].

Хуан Кобаррубиас (*Juan Cobarrubias*) і Джошуа А. Фішман (*Joshua A. Fishman*) в своїй праці «Мовні різновиди та ситуації» (*Language Varieties and Situations)* розрізняють чотири повноцінні мовні парадигми, що визначають мовне планування [299, с. 414; 362, с. 140]:

1. *Лінгвістична асиміляція*, яка передбачає, що кожен член суспільства, незалежно від його рідної мови, повинен вивчати і вживати панівну в суспільстві мову. Показовим прикладом є рух за єдину англійську мову в США («English-only movement»).

2. Повною протилежністю першої є *лінгвістичний плюралізм* – визнання й однакова підтримка декількох мов в суспільстві. Серед прикладів – співіснування французької, німецької, італійської та ретороманської мов в Швейцарії та багатомовність Сінгапуру. Водночас такий плюралізм зазвичай є наслідком поширеності та «сили» кожної мови, а не наслідком цілеспрямованого впливу.

3. *Лінгвістичне «просторіччя»* передбачає відновлення та розвиток корінних національних мов та їхнє поступове запровадження державою в статусі офіційних. Саме через такий процес перетворення з виключно писемної в розмовну пройшла офіційна мова Ізраїлю – іврит.

4. *Інтернаціоналізація* – прийняття нерідної, проте загальнопоширеної мови за офіційну в суспільстві чи конкретній сфері так, як це відбулося з англійською в Сінгапурі, Індії, Філіппінах та ін.

Х. Клосс і В. Стюарт (Heinz Kloss, William Stewart) визначають чотири якості мови, які впливають на її статус в суспільстві:

- Походження – корінна або запозичена.

- Ступінь стандартизації – розвиненість формальних норм «правильного» вживання мови.

- Юридичний статус: єдина офіційна мова, одна з офіційних, регіональна офіційна мова, особлива мова – не має офіційного статусу державної чи регіональної, проте використовується публічними особами для специфічних функцій, допустима мова – офіційно визнана, але ігнорована (мови корінних народів Америки в США), заборонена мова – обмежена через офіційні заборони та санкції.

- Життєздатність – коефіцієнт або відсоток користувачів мови в суспільстві [443].

В. Стюарт описує десять функціональних доменів (сфер) у плануванні статусу мови:

- *Офіційна*. Мова функціонує як офіційно прийнятна для будь-яких цілей на загальнонаціональній основі. Часто такий статус мови визначається в конституції.

- *Провінційна* (регіональна). Мова використовується як офіційна на території, меншій за національну (французька в Квебеку).

- *Міжнаціональна*. Мова може бути офіційною або регіональною, проте визначальним є її використання як посередника між мовними групами однієї держави (суахілі – в східній Африці).

- *Міжнародна*. Функціонування мови як засобу комунікації між державами (англійська мова).

- *Столична*. Мова широко використовується в та навколо столиці (нідерландська та французька в Брюсселі).

- *Групова.* Використовується як загальноприйнята серед членів однієї культурної чи етнічної групи (іврит серед євреїв).

- *Навчальна.* Функціонування як мови навчання в молодших та середніх школах на місцевій чи національній основі (урду в Західному Пакистані та бенгальська – у Східному).
- *Шкільний предмет*. Мова вивчається виключно як предмет у середній чи вищій школі (латинська та древньогрецька).
- *Літературна.* Мова використовується для літературних чи наукових цілей (древньогрецька).
- *Релігійна*. Функціонує як мова ритуалів деяких релігій (латинська); Arabic для чтения Корана.

В англомовній науковій літературі вживаються деривати терміна «мовна політика»: «мовний інжиніринг», «мовний розвиток», «мовне визначення», «культивування», «модернізація», «мовний менеджмент», які мають на увазі «набір свідомих і систематичних зусиль, спрямованих на організацію і розвиток ресурсів мови в обмежений період часу» [47, с.51]. Після Другої світової війни, наприкінці 1960-х рр. в США з'явилася, так звана, практика мовного будівництва (варіант перекладу англійського терміна «language engineering» – мовний інжиніринг). Український дослідник І. В. Попеску пропонує термін «мовне прогнозування», який позначає один з етапів мовної політики поряд з мовним будівництвом і мовним плануванням [175].

Дж. Рубін (J. Rubin, 19710 виділяє чотири етапи мовної політики і планування: вивчення ситуації; формулювання завдань; впровадження прийнятих рішень; оцінка результатів. А Норманн Лабрі (Labrie 1993) пропонує п'ять складників мовної політики: вивчення ситуації та формулювання проблеми; формулювання завдань і вироблення рішень; прийняття рішень і зміна законодавчої бази; впровадження прийнятих рішення на основі оновленої законодавчої бази; оцінка результатів впровадження [580].

Б. Вайнштен, Т. Вайлі, Т. Скутнабб-Кангас, Р. Філіпсон, Х. Клосс проводять відмінності між офіційними, явними, імпліцитними і прихованими

політиками та політиками, що маються на увазі [443; 607; 666; 669]. Дуже часто в літературі обговорюються *офіційні* або *явні* політики. Проте імпліцитні норми і очікування, що залучаються в інституційні практики, також впливають, формують і контролюють мовну поведінку.

Національні мови, такі, як американська англійська, часто стають офіційними де-факто, без офіційних указів, завдяки створенню загального ідеологічного настрою. Практично завжди в американській історії домінування і статус англійської мови, як національної мови США, ґрунтувався на ідеологічній згоді, яка існувала в британських колоніях до виникнення США. У них англійська мова набула свій статус і панування без централізованого державного планування. Під час колоніального періоду ніхто не закликав оголосити англійську мову офіційною мовою цієї держави, оскільки її домінуюче становище було досягнуто за рахунок неофіційних засобів (S. Heath, 1976) [411, с. 9-11].

Існує кілька ймовірних причин того, чому засновники США вирішили не визнавати англійську в якості офіційної мови:

- панування англійської мови було очевидним;
- проведення офіційної політики було непотрібним;
- засновники поважали мовне розмаїття і права меншин;
- не наважувалися образити меншини, які підтримували революційну справу, і тому вони вибрали толерантний підхід;
- вважали, що мова є предметом індивідуального вибору;
- дивилися крізь пальці на мовне різноманіття, а основною їхньою турботою були мир і своєчасна виплата податків [411; 443].

Вонг Філлмор Л. (Wong Fillmore L. W. B.) зазначає, що деякі країни включають мовну політику у свою конституцію. У шістдесяти трьох країнах світу одна мова оголошена як офіційна. Інші країни прийняли мовні закони окремо від своїх конституцій. Наприклад, в Новій Зеландії, де англійська мова є домінуючою, є закон, згідно з яким маорі або маорійська мова (Te reo Māori) і мова жестів є офіційними поряд з англійською мовою. У Норвегії

(чия конституція написана датською мовою) існує вимога, щоб офіційні документи були написані на двох варіантах норвезької мови: букмол (Bokmål) і Нюношк (Nynorsk). В американській Конституції нічого не йдеться про державну мову (але Перша Поправка проголошує свободу слова). Під час і після війни за незалежність (1775–1783) проблема національної мови стала широко обговорюватися в суспільстві, але була залишена без формального рішення. Незалежність від британського правління не призвела до становлення нової національної мови. Американська англійська стала офіційною мовою де-факто, завдяки створенню загального ідеологічного настрою. Є кілька ймовірних причин того, чому засновники США вирішили не визнавати англійську в якості офіційної мови: панування англійської мови було, очевидно, проведення офіційної політики було непотрібним; засновники поважали мовне розмаїття і права меншин; не наважувалися образити меншини, які підтримували революційну справу, і тому вони обрали толерантний підхід, вважали, що «мова є предметом індивідуального вибору», дивилися крізь пальці на лінгвістичне різноманіття, а основною їхньою турботою «були мир і своєчасна виплата податків» [687, p. 351].

На початку XXI ст. деякі американські політики висловлюють стурбованість із приводу офіційного статусу англійської мови й одночасно про збереження міноритарних мов. Але американський вчений Терренс Вайлі (Terrence G. Wiley) стверджує, що заяви про те, що панування і статус англійської мови знаходяться під загрозою, є більш безглуздими, ніж за два десятиліття до заснування Республіки, коли Франклін ставив ці питання на голосування [672 с. 321]. Згідно з даними опитування американського суспільства, проведеного в 2007 р. серед 52,4 млн. людей (старше п’яти років), які в сімейно-побутовому спілкуванні використовували будь-яку міноритарну мову, що становило 19,7% від загального числа жителів США, тільки 8,1% спілкувалися англійською. Приблизно 92% населення заявили, що володіли англійською мовою хоча б в мінімальному обсязі [466]. У 2011

р. тільки 7% жителів США повідомили, що зовсім не розмовляють англійською [466].

У нашому дослідженні також були використані дефініції терміна «мовна політика» взятих з вітчизняних джерел. У «Малій енциклопедії етнодержавознавства» мовна політика зазначається як «сукупність ідеологічних настанов, нормативних актів та практичних дій, спрямованостей на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мови в певному напрямку» [146, с. 533]. У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» мовна політика визначається як сукупність заходів, що «запроваджуються державою, партією, класом, товариством, угрупованням для зміни або збереження чинного функціонального розподілу мов або мовних підсистем, для введення нових або збереження старих мовних норм» [133, с. 303].

В енциклопедії «Українська мова» мовна політика визначається як сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи в певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики, вона відображає її принципи, відповідає певній ідеології. Спрямування й форми впровадження мовної політики детерміновані чинним суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними відносинами в економіці, культурі, релігії тощо. Мовна політика здатна або закріплювати привілеї панівної мови, або ж сприяти врегулюванню національних конфліктів шляхом підтримки мов національних меншин [221, с. 328].

На думку В. М. Брицина, мовна політика пов’язана зі свідомим впливом суспільства на мову, і з цього погляду вона є концентрованим вираженням методологічних і соціальних засад, що визначають ідеологічне та практичне ставлення тієї чи іншої державно-політичної системи до функціонування, розвитку й взаємовпливу мов, їх ролі в житті народу. У центрі уваги мовної політики перебувають національно-мовні проблеми, що мають велике соціальне й ідеологічне значення; далеко не всі часткові зміни

й реформи (наприклад, деякі зміни в орфографії, заходи щодо підвищення культури мовлення тощо) можуть бути правомірно віднесені до сфери її дії [210, с. 332].

О. Трибушний вважає, що мовна політика має відповідати потребам населення країни: як її титульної нації, так і національних меншин [210, с. 10].

Можна стверджувати, що мовна політика – свідомий і цілеспрямований вплив, який має на меті сприяти ефективному функціонуванню мови в різних сферах її застосування; сукупність ідеологічних принципів і практичних заходів щодо розв'язання мовних проблем у соціумі, державі; сукупність політичних і адміністративних заходів, спрямованих на надання мовному розвитку бажаного спрямування; частина національної політики держави щодо мовної освіти її громадян. Особливо складна мовна політика в багатонаціональній державі, оскільки в ній слід враховувати такі чинники, як дво- або багатомовність, своєрідність національного складу і міжнаціональних відносин, роль окремих мов і їхніх носіїв у громадському житті. Ідеологічні принципи і практичні заходи у сфері мовної політики взаємопов'язані, взаємозалежні й неподільні. Мовна політика є складником національної політики і в основному залежить від її загальних принципів.

На думку Джеймса Кроуфорда (J. Crawford), США проводять неефективну мовну політику, зокрема у сфері мовної освіти, витрачаючи до півтора мільярда доларів на рік на суперечливі програми, які не ставлять ясних цілей і мають незадовільні результати [322]. Слід зазначити відсутність справжнього консенсусу з питань мовної політики як в рамках політичного істеблішменту, так і в американському суспільстві в цілому. Мовна політика США представляється в даний час вельми суперечливою і несистемною, що має значні відмінності на федеральному рівні й рівні штатів, в окремих сферах суспільної життєдіяльності.

М. П. Кочерган у підручнику «Загальне мовознавство» зазначає: «Дуже важливим для вироблення правильної мовної політики є вивчення *мовної*

ситуації. Держава впливає на мовну ситуацію через ідеологічні, законодавчі, адміністративні, фінансово-економічні важелі. Вона визначає соціальний статус і соціальні функції мов. Вплив мовної політики держав у всі епохи зводився до нав'язування скореним народам мови завойовників, до ігнорування прав на розвиток і функціонування мов національних меншин, до орієнтації країн, які звільнилися від колоніальної залежності, на мови колишніх метрополій. Не була винятком національно-мовна політика і в радянській імперії, де поступово звужувалися суспільні функції всіх національних мов унаслідок функціональної експансії російської мови. Було навіть обґрунтовано теорію про перспективні й неперспективні мови».

У 60-х роках XX ст. до питання зв'язку мови і суспільства повертаються американські мовознавці В. Лабов, Д. Хаймс, присвятивши свої дослідження вивченню мовної ситуації в багатомовних країнах.

Мовна ситуація в США завжди відрізнялася різноманіттям і значною рухливістю. Уже на зорі американської державності активно використовувалося не менше 20 мов, причому в багатьох штатах фактично існувала двомовність і навіть багатомовність. Показово, що пропозиція в 1780 р. майбутнього президента Джона Адамса Континентальному конгресу зробити англійську мову офіційною було визнано «недемократичним і загрозливим індивідуальної свободи». Адамс пропонував створити офіційну академію для «очищення, розвитку та визначення правил використання» англійської мови. Один із перших документів конституційного характеру – Статті Конфедерації 1777 року – публікувався не лише англійською, а й німецькою мовою.

Багатомовність США навіть посилилося згодом у зв'язку з приєднанням низки територій (зокрема Пуерто-Ріко, Філіппін, Гаваїв) і розширенням імміграційних потоків як з точки зору чисельності переселенців, так і з точки зору розширення їхнього етнічного та мовного різноманіття [153, с. 54].

У процесі останнього перепису 2010 року було виявлено, що приблизно 10% американського населення, а це становить приблизно 30 млн осіб, мають іноземне походження, що є найвищим показником протягом усієї американської історії. Згідно з даними U.S. English Inc.1 (US English Inc. – URL: http://www.us-english.org), адвокатської групи яка підтримує визнання англійської офіційною мовою, сьогодні у США використовується 332 мови, на 24 з яких говорять у всіх штатах і федеральному окрузі Колумбія. Найбільша кількість мов представлено в штаті Каліфорнія (207), найменше в штаті Вайомінг (56).

Дискусії про мовну політику в системі освіти завжди виходять за межі мови, про що свідчить рух «Тільки англійська» в США. До того ж погляд на мови, який існує в конкретному суспільстві, завжди має реальний вплив на мовну політику і практику (Ricento T., 2006) [572, с. 211]. Тому мовна політика також може розглядатися, як ідеологічна концепція, яка відображає і здійснює розподіл влади в суспільстві (McCarty T., 2004) [482, с. 72].

Р. Ліппі-Грін (R. Lippi-Green), Б. Вейсс (B. Weiss), Р. Водак (R. Wodak) визначають ідеологію мовної політики як «пропаганду потреб і інтересів домінуючої групи або класу за рахунок маргінальних груп, за допомогою дезінформації маргінальних груп »[477, с. 292], «здатність домінуючих груп виробляти згоду або отримувати згоду на існування владних відносин від тих, хто перебуває в підлеглому положенні» [668], «спосіб формування і відтворення нерівних суспільних відносин [682, с. 288].

А. Блекледж (A. Blackledge, 2005) у роботі «Дискурс і влада в багатомовному світі» (Discourse and Power in a Multilingual World) пише про те, що ідеологія включає цінності і переконання про мову, якою розмовляють громадяни держави. Ідеологія також включає цінності і переконання про дискурсі, який конструює цінності й переконання на рівні штату, а також на інституціональному, державному та глобальному рівнях. Мовна ідеологія завжди соціально зумовлена і пов’язана з питаннями ідентичності і влади.

Часто ідеологія може здатися дискримінаційною щодо мов, але насправді ідеологія є дискримінаційною щодо носіїв цих мов[289, с. 252].

На етапі формування США як держави питання обрання державної мови гостро не стояло, а основним питанням у сфері мовних відносин насамперед було, чи встановлювати офіційні стандарти для американського варіанту англійської мови, як це пропонувалося Джоном Адамсом у його заклику про створення Академії мови. Зауважимо, що більшість тогочасних лідерів відкинули цю ідею, вважаючи, що уряд не повинен встановлювати якісь зобов'язання народу щодо вибору мови, якою навчатися та спілкуватися [153].

У 1981 р. сенатор С. Хайякава ініціював обговорення конституційної поправки, яка проголошувала англійську державною мовою США. Через два роки С. Хайякава та інші сенатори організували товариство «Англійська в США». Крім підтримки федеральної конституційної поправки, організація «Англійська в США» проводила агресивну стратегію серед штатів, і протягом чотирьох років з дня свого заснування їй вдалося домогтися того, що пропозиції, висунуті цією організацією, були розглянуті в сорока восьми штатах [221, с. 268]. Заходи, що були спрямовані на надання англійській мові статусу офіційної та обмежували використання міноритарних мов, були схвалені в 31 штаті, в 21 протягом 80-х і 90-х рр. минулого століття (Official English Map) [530].

Проте до кінця 90-х рр. організація не змогла досягти своєї мети і прийняти конституційну поправку, яка зробила б англійську офіційною мовою США [191, с. 185].

Між мовною політикою й мовними правами національних меншин є складна й суперечлива взаємодія: національна єдність, спільність мови й культури. Так само, вимога спільності мови породжує настрій ксенофобії, нетерпимості до «інших». Ця суперечлива взаємодія і визначає *засади мовної політики в системі освіти США*.

У США повсюдно трапляються знаки зміни мовної характеристики населення. Це може бути дорожній знак на китайській мові, іспаномовний телеканал, радіостанція французькою мовою, покажчики англійською та іспанською мовами в аеропорту Кеннеді (Нью-Йорк) і в магазинах. Тільки в 9 штатах потрібне знання англійської мови для отримання водійського посвідчення (Арізона, Канзас, Нью-Гемпшир, Південна Дакота, Вайомінг, Гаваї, Мен, Оклахома, Юта) [530]. Наприклад, у Нью-Йорку можна скласти цей іспит іншою мовою. Крім того, під час перепису населення США у 2010 р. було випущено кілька мільйонів анкет на двох мовах – англійській та іспанській. Учасники також могли попросити опитувальний лист на інших мовах, включно з китайською, корейською та ін.

І. Скачкова, відомий дослідник мовної політики США щодо міноритарних мов, стверджує, що згідно з прогнозом, в найближчі роки кількість носіїв міноритарних мов буде збільшуватися, як і жителів США, які є вільними білінгвами. Іспанська мова залишиться найпоширенішою міноритарною мовою США. У країні відзначаються численні знаки багатомовної ситуації: дорожні знаки, покажчики в громадських місцях, двомовні виборчі матеріали, двомовні робочі місця [186].

На початку двадцять першого століття з погляду на кількісні ознаки мовної ситуації в США характеризується як: *полікомпонентна* (жителі держави говорять на 382 мовах). З точки зору якісних ознак мовна ситуація в США характеризується як: *багатомовна*; *гетерогенна і гетероморфна* (ідіоми, що функціонують у США, є несумісними й типологічно несхожі); *дисгармонійна* (функціонуючі ідіоми мають різний комунікативний статус); *екзоглоссна* (домінуючий в державному масштабі ідіом (металект) – англійська мова, імпортована) [187, с. 167–168].

Подальша еволюція мовної ситуації в США буде залежати від:

- збереження і зміцнення статусу єдиної супердержави, який породив безпрецедентну роль англійської мови в сучасному світі;

- продовження масової еміграції;

- ідейної еволюції США в напрямку або більшої багатокультурності, або, навпаки, більш жорсткої культурної одноманітності.

У 1978-му був утворений *Інститут розвитку мов американських індіанців*, що ставить собі за мету «захищати права корінних мов і забезпечувати мовне й культурне розмаїття». У рейтингу Міністерства освіти США серед програм із підготовки педагогічних кадрів з міноритарних груп цей інститут увійшов в десятку кращих в країні. Американське законодавство кінця XX ст. підтримувало збереження мовної спадщини Індіанців. 30 жовтня 1990 вийшов *Акт про мови корінних американців* (Native American Languages Act), в якому конгрес підкреслив, що «статус їхніх культур і мов – є унікальним, і США відповідальні за взаємодію з корінними американцями для забезпечення виживання цих унікальних культур і мов», оскільки «традиційні мови індіанців – невід'ємна частина їхніх культур і індивідуальності, а також основна форма передачі, і, отже, виживання їхніх культур, літератур, історій, релігій, політичних інститутів і цінностей»(Native American Languages Act of 90) [515].

Пізніше сенат провів спеціальні слухання з питання надання фінансової підтримки програмам відродження корінних мов. Нарівні з навчанням індіанців рідної мови і включенням останнього в університетські програми робляться й інші кроки. Наприклад, американська *Асоціація сучасних мов* весною 2005 р. прийняла рішення про заохочення глибокого вивчення індіанських мов лінгвістами з подальшим складанням словників, посібників з граматики та інших навчальних матеріалів, які допомагають у викладанні.

Вперше *Закон про англійську мовну єдність* (The English Language Unity Act) був внесений до Конгресу у 2005 р, хоча ще в 1996 р. в Палату представників Конгресу США був представлений *Закон про розширення можливостей англійської мови* (The Bill Emerson English Language Empowerment Act). Незважаючи на те, що представлений конгресменом від республіканської партії С. Кінгом законопроект отримав підтримку 167 конгресменів, білль не був розглянутий до кінця сесії й за правилами

американського законодавчого процесу вимагав повторного внесення. Повторна ініціатива 2007 р. повністю повторила долю першої. У 2011 р. соратник С. Кінга сенатор Джим Інхоф вніс відповідний законопроект до Сенату, але також зазнав невдачі. Нарешті, 6 березня 2013 г. С. Кінг знову виступив з ініціативою прийняття «Закону про єдину англійську мову» (H. R. 997 March 6, 2013 «English Language Unity Act of 2013»).

У 1958 році, у відповідь на запуск радянського супутника, Конгрес прийняв Закон про освіту для потреб національної оборони, який забезпечив сприяння і фінансову підтримку вивчення російської, китайської та інших важливих мов [345].

Під час руху за громадянські права 1960-х і 1970-х, Конгрес забезпечив фінансування двомовних програм навчання, спрямованих на вивчення англійської мови з використанням рідних мов учнів. Англійська мова була необхідна іммігрантам для того, щоб мати всі права громадянина.

Закон про двомовному освіту 1968 року став важливим етапом в історії американського мовного менеджменту. Протягом багатьох років цей закон забезпечував фінансування освітніх програм, які використовували міноритарні мови для навчання учнів. Закон про двомовному освіту втратив свою чинність 8 січня 2002 [323, с. 240].

Сьогодні американська освіта поступово закінчує свої нечисленні програми іноземної мови. Багато університетів і коледжів більше не вимагають знання іноземної мови, початкові й середні школи в даний час докладають зусиль для підготовки учнів до стандартизованих тестів з англійської мови та математики, які були введені в результаті прийняття федерального освітнього Закону 2002 року *No Child Left Behind*. Відповідальність за виконання закону, який націлений на знання англійської мови й математики, змусила багато шкіл скорочувати кількість годин іноземної мови та інших предметів, знання яких не перевіряється. Вонг Філмор зазначає, що в третині перевірених шкіл закон No Child Left Behind

надав негативний вплив на програми вивчення іноземних мов [687, с. 339-361].

Слід зазначити, що даний закон не торкнувся організацій, що займаються розвідувальною діяльністю й обороною держави. У перші роки Другої світової війни армія ввела програми викладання іноземних мов для тих новобранців, які повинні були служити за кордоном [345]. Незважаючи на це, до 11 вересня 2001 року в Агентстві національної безпеки був тільки один співробітник, що говорить на *пушту*, і жодного в ЦРУ. Тому після зазначеної дати організації, що відповідають за безпеку країни, вважали за доцільне зробити серйозні зусилля для того, щоб у військових з'єднаннях, розміщених за кордоном, були солдати-перекладачі. Дослідники вказують на гостру потребу організацій, що займаються розвідувальною діяльністю й обороною держави в іноземних мовах. Тому у 2005 році Міністерство оборони прийняло *перспективний план мовних трансформацій* (Language Transformation Roadmap), головною метою якого було вироблення стратегії і створення різних можливостей для поліпшення знання іноземних мов.

Б. Спольський зазначає, що ці дії були також необхідні для того, щоб компенсувати недолік викладання іноземних мов у цивільних освітніх установах. У межах перспективного плану мовних трансформацій були організовані зразкові мовні програми K-16, покликані максимально розвивати мовну компетенцію тих громадян США, які є носіями китайської та арабської мов у той час, як вони вдосконалюють професійні навички в різних областях науки й техніки (Spolsky B.) [613].

Англійська мова домінує в Сполучених Штатах навіть в іммігрантських громадах. Численні дослідження показують, що в межах життя двох або трьох поколінь здебільшого іммігрантів, які розмовляють іншими мовами, крім англійської, втрачають або майже втрачають рідні мови. Більшість дослідників вважають, що основними причинами є влада і міжнародний статус англійської мови в ЗМІ і економіці [191, с. 185-188].

Професор Бернард Спольскі пропонує низку принципів, які, як він вважає, повинні перебувати в основі мовної політики США. По-перше, на його погляд, необхідно забезпечити відсутність лінгвістичної дискримінації, іншими словами, жителям держави, що говорять на міноритарних мовах повинні надаватися всі соціальні послуги. Як стверджує Т. Вайлі, мовна політика щодо мов іммігрантів потребує як в наданні права захисту від дискримінації, так і в праві доступу до навчання [670, p. 332]. По-друге, Б. Спольскі говорить про необхідність розробки відповідних програм навчання англійської мови для найрізноманітніших верств населення, як для корінних жителів США, так і для іммігрантів різного віку. По-третє, як вважає Б. Спольскі, необхідно розвивати шанобливе ставлення до здатності говорити на декількох мовах і до різноманітних мов. Виникаючі з цього підходи підвищать статус споконвічних і мінорнітарних мов і збагатять вчених знаннями про мови спільнот. По-четверте, вчений говорить про те, що необхідно розробити програму, яка сприятиме розвитку здатності говорити на декількох мовах.

З погляду Б. Спольскі, ця здатність:

• зміцнить і об’єднає різні мовні освітні програми;

• об’єднає програми по збереженню споконвічних мов з прогресивними навчальними програмами;

• повинна спиратися на різні підходи, такі як збереження споконвічних мов, програми занурення, програми, що забезпечують навчання американських громадян за кордоном для постійної підготовки кадрів, ефективно володіють декількома мовами і володіють навичками їхнього професійного використання;

• повинна забезпечувати задовільний навчання мовам, що призведе до багатомовності населення й повазі інших мов і культур [613].

Багато дослідників говорять, що в США домінує англомовна ідеологія. Однак під час Загального соціального дослідження (General Social Survey) було виявлено, що в той час як американці вважали, що англійська мова

повинна бути офіційною мовою держави, три чверті погодилися, що діти повинні вивчати іноземні мови в середній школі, 65% опитаних сказали, що іноземні мови так само важливі, як математика й наука, а ще 67% вважають, що мови, якими розмовляють іммігранти, не становлять загрози англійської мови [221; 265; 292; 417; 530].

Таким чином, у США, можливо, є ідеологічна основа для підтримки споконвічних мов (які також є міноритарними), хоча це й не простежується явно в даний час. Вчені, які займаються дослідженням мовної політики США, пропонують об'єднати проблеми іноземних, споконвічних і іммігрантських мов і почати будувати єдину мовну політику, яка повинна включати споконвічні мови, національну безпеку і традиційні цінності вивчення інших мов і культур. Багато дослідників критикують ці дії, вказують, що американці викладають іноземні мови для того, щоби захищатися або нападати на інші країни. Деякі вчені також говорять, що американці підкреслюють практичні навички володіння іноземними мовами й не використовують культурні цінності, які могли б відкрити молодим американцям багатий світ літератури і знань [466].

1.4. Мовна освіта особистості у вимірах духовно-культуних цінностей виховання

Мова – оселя буття духу. В оселі мови живе людина.

М.Гайдеггер

Освіта, наука, мистецтво, театр, побутова культура пов'язані з мовним вихованням. Усі сфери суспільного життя охоплює мова. «Найбільше і найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування» – писав визначний

український письменник П. Мирний. Мова – духовне надбання всього народу, усієї нації, це суспільне явище, безпосередньо пов’язане з усім матеріально-виробничим, загальнокультурним, інтелектуальним, психічним, з усім суспільним і побутовим життям людини. Будь-які зміни в житті людей безпосередньо відбиваються в мові. Саме тому рівень формування окремої мовної особистості й визначає рівень духовно-культурного розвитку суспільства.

У двадцять першому столітті з усією очевидністю та глобальністю постає одна з найхарактерніших прикмет нового часу – зростання комунікативно-діяльнісних потреб членів соціуму, проблема «людина, мова, суспільство» набуває нових аспектів, нюансів та дослідницьких завдань. Більшість сучасних професій активно пов’язані з мовленням – словесним «убранням» думок, вербальним маркером професіоналізму, духовно-культурної освіченості та комунікативної вихованості. На ринку праці швидко зростає кількість спеціальностей, що передбачають кваліфіковану мовну, мовленнєву, комунікативну та риторичну підготовку. Мовна освіта ґрунтується на таких загальнодидактичних та духовно-культурних принципах: людиноцентризму, гуманізму, духотворчісті; єдності навчання, розвитку й виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності й перспективності; диференціації та індивідуалізації; зв’язку теорії з практикою; культуровідповідності; міждисциплінарності та ін.

Освіта – основа інтелектуального, духовного, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Збагачуючись

знаннями, відображеними в мові, людина формує себе як особистість. В. Кремень зазначає: «Маємо сформувати людину інноваційного мовлення, інноваційного типу культури, здатну до інноваційного типу діяльності, − лише така людина буде конкурентоспроможна, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю».

Питання формування мовної особистості на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації та готовності до діалогу культур [144, с. 10]. Сьогодні вчені відзначають дуже складні особливості переходу людини в нову еру її розвитку – XXI століття, яке несе в собі досягнення науки й техніки, основи, що трансформовані для розвитку суспільства й місця людини в ньому, які неоднозначно впливають на її внутрішній і, загалом, духовний світ [224, с.11]. Акцент на людських якостях стає пріоритетним для духовності XXI століття. Тут ідеться не просто про перехід від теорії до практики, що є наскрізним орієнтиром людської цивілізації. Першочерговість ролі людських якостей у розумінні духовності XXI століття визначається вимогою утвердження так званої монадної особистості, тобто особистості, що здатна репрезентувати свою націю, свою культуру, свою епоху і тим самим маніфестувати індивідуальну іпостась універсального досвіду [124, с.21-28].

Гуманітарна політика ставить за мету «олюднення» всіх сфер і галузей суспільного буття, створення можливостей і умов для максимальної самореалізації кожної особистості, формування в неї внутрішньої потреби брати участь у економічному, політичному й культурному житті держави і суспільства, словом і ділом відстоювати гуманітарні пріоритети й цінності [7, с. 250]. Клод Леві-Строс висловив думку, яка видається дещо епатажною: «XXI століття має бути століттям філологічної науки або ж його взагалі не буде».

В. фон Гумбольдт стверджував: «Мова народу – це його дух, і дух народу – це його мова». Мова є своєрідним культурним кодом, духом народу, найважливішим етнодиференціюючим й етноформуючим чинником, вербалізованим інтелектом як народу, нації, так і окремої особистості, в якій утілена система засобів мислення. Духовні скарби з покоління в покоління передаються за допомогою мови. Тому й народився вислів: «мова – скарбниця духовності народу». За О. Гончаром, мова – це не просто спосіб спілкування, а щось більш значуще. Мова – це всі глибинні пласти духовного життя народу, його історична пам'ять, найцінніше надбання віків, мова – це ще й музика, мелодика, фарби, буття, сучасна, художня, інтелектуальна й мисленнєва діяльність народу. Мова народу – найкраще з квітучого його духовного життя, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається. Таким чином, за словами В. фон Гумбольдта, «...чи розглядати мову як певне світосприймання або як спосіб з'єднання думок – адже вона сполучає в собі й те, й інше, – вона за потреби спирається на сукупність людської духовної сили; з неї неможливо нічого вилучити, тому що вона охоплює собою все. Мова – це міст, яким наш земний початок переходить у духовний». «Душа не має життя, якщо словес Божиїх не чує», – проголошують святі освітяне Кирил і Мефодій.

Проблема формування мовної особистості у вимірах духовно-культурних цінностей виховання багатоаспектна. Дослідження поставленої проблеми ведеться на основі аксіологічного, антропологічного, духовно-культурологічного, психолінгвістичного й лінгвосоціального підходів. На думку В. Махінова, для аналізу проблем формування мовної особистості широко використовується синергетичний підхід. Синергетичний підхід до мовної особистості це підхід до людини як цілісної істоти: єдності духу, душі й тіла, де дух і матерія, душа й тіло не протиставляються одне одному, а являють собою цілісну структуру ієрархічного порядку. Душевно – духовна реальність у синергетичному світі невіддільна від мовної особистості та її буття. Процес еволюції в людині, з погляду синергетики, відбувається в

цілісній людині. На основі синергетичного підходу до людини формується нова концепція освіти й виховання, яка, виключно з протистоянням ідеального та духовного матеріального, закладається на розумінні природи людини як надскладної системи, цілісної структури, яка постійно еволюціонує. Синергетичний підхід передбачає перебудову змісту й методів навчання мов із орієнтацією на людину як цілісність, космопланетарний феномен, що дозволяє розробити нову концепцію духовної еволюції людини й суспільства [144]. Тому для дослідження педагогічного аспекту проблеми формування мовної особистості у вимірах духовно-культурних цінностей необхідно проаналізувати змістовні основи категорій «духовність як цінність», «ціннісні орієнтації», «виховання духовно-культурних цінностей», «духовна культура особистості».

Духовність як цінність і фактор просвітлення людської Душі розглядалася багатьма відомими філософами, мислителями, релігійними діячами, серед яких – Г. Батищев, М. Бахтін, М. Бердяєв, С. Булгаков, В. Зеньківський, А.Мень, О. Рерих, М. Рерих, В. Соловйов, П. Флоренський та інші. Духовне як цінність виступає об’єктом дослідження Л. Буєвої, О. Вишневського, Є. Ільєнкова, Л. Кагана, С. Кримського, В. Лекторського, М. Мамардашвілі, М. Нікандрова, Л. Олексюк, Ю. Пономарьова, Я. Турбовського, Г. Шевченко, П. Щербаня та ін.

Проблема цінностей завжди була в центрі уваги філософії, педагогіки, психології, соціології, антропології (І. Бех, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, О. Здравомислов, С. Кримський, А. Маслоу, Р. Ріккерт, П. Сорокін, В. Тугаринов, Тейяр де Шарден, А. Швейцер та інші).

Засади виховання духовно-культурних цінностей представлені дослідженнями В. Абрамової, І. Беха, К. Гавриловець, Є. Зеленова, С. Кримського, Б. Нікандрова, А. Пащук, І. Підласого, І. Степаненка, В. Федотова, В. Філатова, Г. Шевченко, Ж. Юзвак та ін.

У своїх роботах ці автори дають методологічне обґрунтування сутності духовності суспільства, особистості, розкривають засади духовної культури,

духовно-культурних цінностей освіти. За Г. Шевченко, духовність – внутрішня енергетична сила особистості, стрижень життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси. Духовність інтегрує енергію духу, красу людського духу, переживання краси духовного світу, і базується на триєдності істини, добра, краси [229, с. 112].

Духовність за своєю суттю є самою людиною. Яка вона – таке й людське життя. Засвоюючи та перетворюючи навколишній світ, люди змінювали способи свого існування, а відтак і свій внутрішній світ: ментальність, життєві цінності та прагнення. З часом зародилися і стали функціонувати небувалі до того моральні прояви: сором і задоволення собою, співпереживання з ближніми, надія на краще. Так люди розпочали визначати добро і зло, прекрасне й потворне, героїку та підлість і т. ін. А це сприяло формуванню сильних важелів регулювання спільного життя, знаходження взаєморозуміння та взаємопідтримки в різних ситуаціях, а головне – самовизначення (розуміння) себе [127, с. 20].

Саме духовність формує в людині людяність – її вищий вимір. За визначенням Антоненко Т., духовність – динамічна категорія, яка відбиває наявність у кожної родової істоти духовних почуттів совісті, радості, захопленості, милосердя, співчуття, що є обов’язковими атрибутами культурної свідомості особистості й розвиваються з оволодінням нею загальнолюдськими культурними цінностями, соціокультурними надбаннями людства й своєї нації в духовно-практичній діяльності [8, с. 11]. Інакше кажучи, духовність – це ціннісне домобудівництво особистості, якщо під нею розуміти не тільки неповторність внутрішнього світу індивіда, а й індивідуальну неповторність нації, бо вона сама є історичною особистістю. Особистість означає здатність бути вірним самому собі, зберігати самототожність у кон’юнктурних ситуаціях, що постійно змінюються. Подібне можливе за умови наявності в особистості внутрішнього світу, внутрішньої автономності. Внутрішнє самостояння і виявляється можливим завдяки духовності, яка перекладає універсум зовнішнього буття у

внутрішній усесвіт особи на етичній основі. У результаті цього фізичний час людського існування перетворюється в життєві події, що освячені метою, яка виходить за межі біологічного існування [124].

На думку С. Франка, особистість подана як те, що нескінченно розвивається у своїй суті, і саме цей розвиток стає єдиною абсолютною цінністю, відносно якої усі конкретні, приватні цінності й цілі, що обумовлюють людську діяльність, її мовний досвід набувають відносного характеру, і є лише тимчасовими орієнтирами руху вперед [216, с. 233].

Духовна культура особистості – це така інтегрована її властивість, в якій відбиваються внутрішній світ людини, цінності, настанови, ідеали, культурні смисли життя. Основними смислоформуючими компонентами духовної культури є істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість, совість. Розвиток саме цих якостей одухотворяє особистість, тобто збагачує найвищими цінностями, наближує її життя до ідеалу [229, с. 112].

Аналіз сучасних наукових досліджень у галузі духовної культури дає нам підстави стверджувати: по-перше, що проблема духовності, духовного світу людині, духовної культури, духовно-культурних цінностей виховання знаходиться в епіцентрі всіх гуманітарних наук. По-друге, мова найтісніше пов’язана з духовним світом, сферою почуттєвого, з «розумом серця», й усвідомленням того, що таке мова, як і за якими ознаками вона живе, що зберігає, а що руйнує її організм, яка її роль у житті людини і народу, виробляє здатність не піддаватися впливам середовища, якщо воно затягує. І насамперед за мовною ознакою людина шукає собі подібних, або, як кажемо, ідентифікує себе.

Дослідники наголошують, що не можна пізнати людину, не пізнавши її мову. Логіка розвитку наукового пізнання зумовлює інше формулювання цієї тези: не можна пізнати мову як таку, не вийшовши за її межі, не звернувшись до її творця, носія – до людини, до конкретної мовної особистості [144]. Німецький філософ М. Гайдеггер зазначав, що людина може вважати себе особистістю тільки в тому разі, якщо вона розуміє внутрішній світ іншої

особистості. А цього можливо досягнути лише в міжособистісному спілкуванні, за умови дотримання духовних орієнтирів та культури мовлення. Саме особистість, – пише І. Сусов, – володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямку розвиток дискурсу. Сучасна освіта розуміється як сфера становлення кожним особистого сенсу життя й місця в суспільстві, що вимагає особливої уваги до становлення й розвитку мовної особистості.

Мовна особистість як найважливіший складник особистості взагалі – це узагальнений образ носія свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовної культури й культури спілкування. При цьому необхідно усвідомити, що саме « мова є універсальним засобом не тільки спілкування, а й всього буття народу з усіма його ціннісно-змістовими ознаками » [167, с. 22], що забезпечує повноцінний процес виховання мовної особистості.

Проблема мовної особистості висвітлена у працях як зарубіжних, так і вітчизняних учених (Г.І. Богін, А.М. Богуш, Є.Р. Боринштейн, М.С. Вашуленко, С.Г. Воркачов, Т.М. Дрідзе, Ю.М. Караулов, В.В. Красних, О.О. Леонтьєв, В.А. Маслова, Л.І. Мацько, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, О. Семеног, Л.В. Струганець, В.П. Фурманова та ін.).

Поняття мовної особистості ввійшло в наукові парадигми багатьох галузей людських знань (психології, філософії, культурології, лінгвістики, педагогіки, етнології тощо), що й засвідчує намагання сучасної науки через аспекти мовної особистості пізнати феноменальність людини, бо її розвиток поза мовною особистістю є нереальним. Щодо питання передумов упроваження поняття «мовна особистість» у науковий обіг, слід назвати таких дослідників, як К. Ажеж, М. Бірвіш, Р. Будагов, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, Е. Косеріу, С. Петров, Караулов, О. Потебня, О. Шахматов, Г. Штейнталь.

Серед розробників проблеми виховання мовної особистості виділяють Г. Богіна, Л. Вайсгербера, Ю. Караулова, В. Красних, Д. Леонтьєва,

О. Леонтьєва, А. Пузирьову та ін. До цієї проблеми також звертаються Ф. Бацевич, В. Гак, Т. Дрідзе, Я. Луп'ян, Р. Нортон, І. Сусов, С. Сухих та інші.

Сучасна педагогічна наука намагається дослідити феномен «мовна особистість» із різних боків. Так, В. Карасик виділяє такі аспекти дослідження мовної особистості: ціннісний (аксіологічний), пізнавальний (когнітивний) і поведінковий [83, с. 390]. Кожен з цих аспектів розглядає виховання мовної особистості в процесі її становлення й розвитку. Аксіологічний аспект дозволяє визначити морально-ціннісні орієнтири учня, формування його свідомості на основі засвоєння рідної мови. Когнітивний аспект орієнтує дослідника на вивчення пізнавальних можливостей особистості, розвиток її інтелекту на основі відображення мовної картини світу в свідомості школяра. Третій аспект (поведінковий) безпосередньо пов'язаний із вихованням дитини, засвоєнням етичних норм з метою спілкування.

В. Маслова розглядає процес перетворення індивіда в мовну особистість через призму його соціалізації, при цьому визначає три її підходи: а) включення людини в певні соціальні відносини; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами й законами етномовної культури; в) засвоєння законів соціальної психології народу [147, с. 208]. На думку дослідниці, важливу роль у вихованні мовної особистості, її соціалізації відіграє мовне середовище, в якому вона формується, рідна мова, що забезпечує інтелектуальний і культуромовний розвиток, пізнання й засвоєння менталітету народу – творця мови та його психічних особливостей.

В. Красних так подає своє бачення компонентів мовної особистості: людина – мовець, тобто особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність; власне мовна особистість – це особистість, яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності й, відповідно, володіє сукупністю знань і уявлень; мовленнєва особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює стратегію й тактику спілкування, репертуар засобів;

комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації [97, с. 270].

На думку О. Селіванової [182, с. 716], мовна особистість – «іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також у інтерактивній взаємодії дискурсу». Маслова В. наголошує на тому, що «мовна особистість існує в просторі культури, яка відображена в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому та ін.), у поведінкових стереотипах і нормах, у предметах матеріальної культури та ін. Визначальна роль у культурі належить цінностям нації, які є концептами смислів» [147].

А. Богуш стверджує: «Під мовною особистістю розуміємо високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [29, с. 12-14].

Тлумачення мовної особистості як сукупності пізнавальних, мотиваційних та емоційних особливостей людини, що слугують ґрунтом її індивідуальності, вираженої в мові, уможливлюють виокремлення структурних компонентів мовної особистості.

Детермінація процесу формування мовної особистості у вимірах духовно-культурних цінностей виховання неможлива без урахування психолінгвістичного та лінгводидактичного підходів. Дослідження проблеми формування мовної особистості, ефективних форм, методів і принципів розвитку мовлення учнів, лінгводидактичних засад комунікативного підходу до навчання мови, процесу формування комунікативних умінь і навичок

знайшли висвітлення у працях Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Донченко, С. Карамана, В. Мельничайка, К. Плиско, Т. Шелехової.

Вичерпної типології мовних особистостей ще не створено. Але із тих, що існують, найприйнятнішою є типологія Ю. Караулова. Він подає структуру мовних особистостей, організовану на трьох рівнях: вербально-семантичному, когнітивному, прагматичному.

Вербально-семантичний рівень передбачає нормальне володіння природною мовою. Це «власне» мовна компетенція.

Когнітивний рівень охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи досліднику вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння – до знання, свідомості, процесів пізнання людини. Його одиницями є поняття, що виформовуються у кожної мовної особистості в більш чи менш упорядковану, більш чи менш систематизовану «картину світу».

Прагматичний рівень охоплює мету, мотиви, інтереси, установки та інтенціональності. Цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід від оцінювання її мовленнєвої діяльності до осмислення мовленнєвої діяльності. Саме на основі трирівневої моделі мовної особистості, поєднуючи здібності людини й особливості породжуваних нею текстів, і визначається дефініція поняття «мовної особистості». Під мовною особистістю розуміється «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що відрізняються а) ступенем структурномовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю» [85, с. 4].

Проблемі взаємозв’язку етногенезу й розвитку мовної особистості присвячені праці багатьох учених, зокрема, В. фон Гумбольдта, В. Крисько, О. Нельги, В. Павленко, О. Потебні, О. Садохіна, Е. Сепіра, С. Стефаненко, В. Яніва. При цьому дослідники одностайні у твердженні, що мова є культурним кодом етносу, важливим чинником його формування, і що процес ототожнення себе з певною етнічною спільнотою відбувається,

передусім, через оволодіння структурами рідної мови. «Тільки той може осягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, – писав В.О. Сухомлинський, – хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім’ям своєї родини…» [201, с. 319]. Варто зазначити, що удосконалення мовної особистості відбувається протягом всього свідомого життя людини, залежить від багатьох чинників, зокрема, визначальним є соціальне середовище.

Мислителі, письменники в усі часи намагалися розкрити таємниці людської мови, її роль не тільки як засобу спілкування, але й як знаряддя формування і вираження думки, як основу духовності народу, як міцну й надійну опору самоусвідомлення особистості, бачення себе в соціальному й культурному контексті, як імпульс до творчого самовираження людини не тільки в національній культурі, а й у світовій цивілізації. Людина є, насамперед, істотою, що має внутрішній світ, духовність, свою долю та зверненість до вищих цінностей [124].

Мова, кожне слово невипадкові у світі, у кожного божественна, космологічна біографія. Кожна національна мова – це нація у слові, це Дім національної душі, модель світу, проекція дійсності на площину мовлення [6, с. 42]. Традиційно вважається, що науковий підхід до вивчення проблеми мови й нації почав формуватися з другої половині XIX ст. на основі праць засновників соціальної психології В. Вундта, Г. Штейнталя, Л. Лацаруса та їхніх концепцій «психології народів», а також гіпотези лінгвальної відносності Е. Сепіра-Л. Уорфа та положень О. Потебні про етнодиференційну роль мови. В. Борисов зазначає, що мова стає компонентом національної свідомості в тому випадку, коли вона сприймається суб'єктами як «рідна» і припускає спілкування цією мовою всього населення, що визнає себе єдиною національною спільнотою. Як символічний компонент культури вона забезпечує взаємне розуміння між членами нації, які можуть належати до різних етносів, а також збереження і

передавання культурної інформації від поколінь до поколінь, забезпечуючи культурну наступність [33, с. 519].

У свій час Ґ. Ґадамер зазначав: «Мова – універсальне середовище, в якому відбувається розуміння. Інструментом цього є тлумачення. Мова − найважливіший засіб спілкування, підґрунтя, на якому вибудовуються міжлюдські стосунки і соціальна структура суспільства, загалом, вона є «оселею людського буття» (М. Гайдегер) і, як додає Ф. Бацевич, людського духу .

У науці відомі три погляди на природу мови. Одні вчені розглядали мову як біологічне явище, другі – як психічне, а треті – як суспільне. Так, скажімо, німецький мовознавець Август Шлейхер (1821–1868), який започаткував натуралістичний напрям у мовознавстві, вважав, що мова – природний організм, який народжується, розвивається, старіє й умирає. Німецькі вчені Макс Мюллер (1823–1900) та Йоганн-Готфрід Гердер (1744–1803) розглядали мову як явище психічне. Можна вважати, що такого ж погляду дотримувалися Вільгельм фон Гумбольдт (1767–1835), який розглядав мову як «дух», тобто свідомість народу, та Олександр Потебня (1835–1891). Репрезентований цими вченими напрям у мовознавстві отримав назву психологічного. Більшість учених інтерпретують мову як явище соціальне. Таке трактування мови започаткували вже Дені Дідро (1713–1784), Жан-Жак Руссо (1712–1778), Мішель Бреаль (1832–1915), а згодом обґрунтували Поль Лафарг (1842–1911), Антуан Мейє (1866–1936), Жозеф Вандрієс (1875–1960), Фердинанд де Соссюр (1857–1913), Альбер Сеше (1870–1946), Шарль Баллі (1865–1947), яких вважають основоположниками соціологічного напряму в мовознавстві.

Мова – феномен людської цивілізації. Зв’язок мови й суспільства обопільний. Вона – одна з головних ланок ланцюга «суспільна свідомість – праця – мова», що робить людину власне людиною. Мова – найважливіше знаряддя соціалізації людини. Суспільна сутність людини виявляється уже в тому, що вона щодня спілкується, пристосовується до свого оточення,

зміцнює суспільні зв'язки, взаємодіє зі суспільними групами [20, с. 6]. Жодне суспільство, на якому б рівні розвитку воно не перебувало, не може існувати без мови.

Щоб осягнути поняття мовної особистості, роль мови в суспільстві, варто розглянути її функції, важливі для суспільства взагалі і для кожного окремого носія мови. Оскільки мова – явище системне, усі її функції виступають не ізольовано, а проявляються в тісній взаємодії. Повнота виконання функцій означає ефективність мовоіснування. Функції мови (від лат. functio – виконання, здійснення) – призначення, роль, завдання, що їх виконує мова в суспільному вжитку. Обслуговуючи потреби суспільства, мова виконує низку функцій, життєво важливих для цього суспільства, окремих груп суспільства і кожної людини зокрема. Питання про функції мови є дуже складним. У мовознавчій літературі немає загальноприйнятого чіткого визначення і поділу функцій мови та їх назв. В. Аврорин, І. Білодід, Л. Кадомцева, Карпенко, П. Кононенко, Л. Мацько, О. Сидоренко Р. Якобсон поміж багатьох функцій мови в житті людини й суспільства основними називають такі: 1) комунікативна, 2) нормативна, 3) ідентифікаційна, 4) експресивна, 5) гносеологічна, 6) мислетворча, 7) естетична, 8) культуроносна, 9) фатична, 10) волюнтативна, 11) магічно-містична, 12) демонстративна, 13) духотворча.

Мова виникла з потреб комунікації, і вся її організація підпорядкована цим потребам. Комунікативна (спілкувальна) функція мови полягає в тому, що вона – найважливіший засіб спілкування людей і забезпечення інформаційних процесів у сучасному суспільстві (у науковій, технічній, політичній, діловій, освітній та інших галузях життя людства).

Усе пізнане людиною з дитячих років одержує свою назву і тільки так існує у свідомості. Цей процес називається лінгвалізацією (омовленням) світу. Предмети і явища, пізнані людиною, одержують назву (завдяки номінативній функції кожну мову можна розглядати як окрему своєрідну картину світу). Щоб спілкуватись, треба мати думку: мовленнєвий акт

невідривно пов’язаний з актом мисленнєвим. Мова, таким чином, виконує функцію оформлення думки – мислеоформлювальну функцію. Ця функція якнайтісніше пов’язана з комунікативною, обидві вони становлять єдність.

Мислення (думка) не тільки виражається словом, але й здійснюється в ньому. Не випадково один із найвидатніших мовознавців XIX ст. Гумбольдт назвав мову «органом, який творить думку». Тому «мислити» означає «оперувати мовним матеріалом». Відомий вислів «обмінятися думками» насправді означає обмінятися певними мовними одиницями, у яких і закодовані думки. Цей обмін не завжди буває корисним для обох співбесідників. Недарма кажуть: «Хто ясно мислить, той ясно висловлюється».

Надзвичайно важливою для розвитку людства є пізнавальна функція мови. Неназване – непізнане. Шукаючи назву для речі, людина її пізнає. Пізнавальна функція мови активно діє як у філогенезі – розвитку народу – усіх носіїв даної мови, так і в онтогенезі – розвитку оточення людини, що пізнає світ значною мірою шляхом засвоєння мови. *Пізнавальну* функцію мови ще називають *пізнавально-відображальною, гносеологічною*, а також *акумулятивною*. Останній термін означає нагромадження в мові досвіду поколінь. На відміну від інших істот, людина користується не лише індивідуальним досвідом і знаннями, а й усім набутком своїх попередників і сучасників, тобто суспільним досвідом, але за умови досконалого знання мови, і далеко не однієї. «Роль думки й мови в пізнанні світу нагадує прокладання тунелю: думка в мовній формі вгризається в породу невідомого й застигає у вигляді кріплень, без яких тунель обвалився б» [77, с. 59]. Пізнаючи будь-яку мову, людина пізнає різнобарвний світ крізь призму саме цієї мови. «Уся людська культура й цивілізація нерозривно зв’язані з цим величезним сховищем людських знань і досвіду, що їх нагромаджено за весь час існування людства як суму знань видатних людей усіх поколінь» [200].

Експресивна (від франц. expressif – виразний) функція мови полягає в тому, що вона є універсальним засобом вираження внутрішнього світу

людини. Кожний Індивід має унікальний неповторний світ, сфокусований у його свідомості, у надрах інтелекту, у гамі емоцій, почуттів, мрій, волі. І цей прихований світ може розкрити для інших лише мова: чим досконаліше володієш мовою, тим виразніше, повніше, яскравіше постаєш перед людьми як особистість. Те ж саме можна сказати і про націю, народ: «Говори – і я тебе побачу», – запевняли мудреці античності.

Імпресивна ж функція (від франц. impressif – такий, що справляє враження) полягає у дії мовлення на адресата незалежно від того, як адресат її сприймає. Імпресивну Ф. м. називають ще апелятивною (К. Бюлер), конативною (Р. Якобсон), прагматичною.

Інформаційна функція мови (інші назви – репрезентативна, референтна, денотативна, номінативна, когнітивна) полягає у передаванні в процесі спілкування одне одному певної інформації про позамовну дійсність, у відображенні об’єктивної реальності. У цьому основний сенс спілкування.

Волюнтативна функція мови близька до експресивної. Мова є засобом вираження волі співрозмовників (вітання, прохання, вибачення, спонукання, запрошення). Магічно-містична функція мови зберіглася з доісторичних часів, коли люди вірили у слово як реальне дійство, здатне зупинити небажаний хід дій, побороти злі сили, підкорити природу своїй волі.

Мова – засіб дотримання норм поведінки, моральних правил. Досягається це існуванням сукупності мовленнєвих етикетних формул та настанов щодо їх використання. Увічливість, чемність, тактовність, шанобливість, стриманість – визначальні ознаки українського мовленнєвого етикету. «Етичне в мові, – зауважує Н. Бабич, – це конкретно-історична система мовних засобів відповідно до форми моральної свідомості й поведінки людини, що передбачає ефект добра. Слово доброзичливе, добродушне має бути в основі етики спілкування». Мова фіксує в собі естетичні смаки й уподобання своїх носіїв; милозвучність, гармонія змісту, форми і звучання стають джерелом естетичної насолоди.

Естетична функція мови полягає в тому, що вона – першоджерело культури, знаряддя і водночас матеріал створення культурних цінностей існування мови у фольклорі, красному письменстві, театрі, пісні тощо дає безперечні підстави стверджувати, що вона є становим хребтом культури. Ось чому виховання відчуття краси мови – основа естетичного виховання. Мова – засіб творення позитивних емоцій, краси. Естетика мови – це ресурси й можливості мови виступати в контексті мистецтва. Словесне мистецтво – це творення художніх образів у всіх родах і жанрах літератури, у публіцистиці, ораторському слові.

Мова є носієм культури народу-мовотворця; людина, оволодіваючи рідною мовою, засвоює культуру свого народу; мовна культура людини є показником її загальної культури. *Культурологічна* функція мови відіграє важливу роль у житті будь-якої нації. Культура кожного народу відображена та зафіксована найперше в його мові. Для глибшого пізнання нації необхідне знання її мови, яка виконує функції своєрідного каналу зв’язку культур між народами. Репрезентуючи свою мову, ми репрезентуємо і власну культуру, її традиції та здобутки, збагачуючи світову культуру. Демонстративна функція – підкреслення вираження за допомогою мови своєї етнічної, національної приналежності.

Мова є засобом ідентифікації мовців, вияву належності їх до одної спільноти, певного ототожнення. *Ідентифікаційна* (об'єднуюча) функція виявляється в часовому й у просторовому вимірах. Кожна людина має своєрідний індивідуальний мовний «портрет», мовний «паспорт», в якому відображено всі її національно-естетичні, соціальні, культурні, духовні, вікові та інші параметри.

Чим повнокровніше функціонує в суспільстві мова, тим надійніший зв’язок та багатша духовність наступних поколінь. *Духотворча* функція мови – передавання естафети духовних цінностей від покоління до покоління. На думку Шевченко Г., духотворчість – це, перш за все, процес збагачення й будівлі духовного світу людини, насичення його цінностями освіти,

культури, науки, гуманізму, високої моралі, морально-естетичного дій, зміцнення людського духу, виховання серця, що є готовим до добрих та світлих діл. Духотворчість створює своєрідне обличчя людини – носія духовної культури, загальнолюдських та національних цінностей. І, в свою чергу, духовна культура впливає на розвиток цілісності людини. Усі види духовної культури утворюють специфічні якості, які відображають різні зв'язки між людиною і природою, людиною та суспільством, людиною і людиною. Це включає в себе інтелектуальну, моральну, естетичну, художню, екологічну, економічну, комунікативну, політичну, та інші культури. І кожна з них привносить свій неповторний внесок у створення духовного світу людини [592].

Державотворча функція мови реалізується, коли мова є виявом саморозвитку держави, головним чинником, який консолідує суспільство в націю. Цю функцію мова може виконувати з опорою на всі свої основні функції, забезпечуючи підвищення авторитету державної мови, формування національно-свідомої еліти, культурного, інформаційного, засадничо-ідеологічного суверенітету. Тобто кожний народ будує свій, відмінний від інших, образ світу, щоб показати багатоманітність людського життя під кутом зору, притаманним саме цій спільності. «...Усвідомлення народної єдності в сенсі спільності думки (мислення), що визначається єдністю мови, є глибоко давнім явищем» [168, с. 614].

Людина, позбавлена духовного, поглинається матеріальним і врешті потопає в ньому. Тому правий Олекса Різниченко, який стверджує, що провідною функцією мови є *людинотворча* функція.

Отже, за Федик О., духовий світ людини може бути пізнаний, відображений тільки через духове явище – мову, яка має низку функцій: буттєву (мова забезпечує духовий розвиток людини і нації; «Мова – це генетичний код нації, який поєднує минуле з сучасним, програмує майбутнє і забезпечує буття нації у вічності» [77, с. 50]; духовну (сказане слово повертається до нас крізь призму духовної енергії, духовної сили й

уможливлює (завдяки молитві) зв’язок з Богом); державотворчу (мова об’єднує та вирізняє кожну націю; бути людиною – це належати до мовної спільноти, де (за нім. ученим XVIII ст. Й. Ґердером) можна «почуватися десь як вдома»); самоототожнювальну (мова допомагає людині формувати власне «я»; мова відображає увесь комплекс культури та буття (звичаї, обряди, страви)); мислетворчу (мова – це основа думання, це еволюція розуму, це результат мислення, це форма вираження і передачі думки, це швидкість відтворення інформації; «Хто ясно думає, той ясно говорить» (Н. Буало)); культуроносну (культура кожного народу зафіксована в мові; пропагуючи мову, ми пропагуємо культуру свого народу, передаємо духові цінності з покоління в покоління; «Мова для культури – те саме, що центральна нервова система для людини» (С. Лем)); контактновстановлювальну (словесними чи поза словесними засобами ми встановлюємо контакт зі співрозмовником, готуючи так ґрунт для сприйняття інформації). Функції мови забезпечують духове обрамлення нації, оберігають її від асиміляції, сконцентровують зусилля мовців на власній ідентифікації, на самозаглибленні і самопізнанні.

Національна спрямованість розвитку мовлення. Мовна особистість формується на основі рідної мови, а розвивається, розширює свої мовно-культурні обрії шляхом засвоєння інших мов.

Лінгвістичні, педагогічні, культурно-освітні аспекти культури мови синтезуються в понятті «мовне виховання особистості». Саме мовне виховання відіграє велику роль у громадському самоствердженні й самовизначенні кожного індивідуума. У слові акумулюються відносини між людьми, слово забезпечує не лише прагматичні дії, а й служить духовним потребам особистості. Завдяки знанню мови усвідомлюється зв'язок з традиціями свого народу, глибшає розуміння історії рідного краю, розкривається зміст духовної культури соціуму. У найбільш загальному вигляді передумови формування мовної здатності як однієї з вищих

психічних функцій людини задаються її діяльністю, якою вона оволодіває в ході своєї соціалізації.

Мовне виховання – це шліфування, розвиток думки, почуттів, виховання естетичної сприйнятливості до цінностей світової культури й осмислення серед них місця культури свого народу. Розуміючи рідну мову як засіб розвитку інтелекту, В. Сімович підкреслює: «Для дитини є та мова, якою вона думає, підставою, що на ній виростають нові й нові враження, у ній вона сприймає кожну незначну для неї думку, залучаючи до тої мовної будови, хоча вона й невелика, нові й нові прибудови... ».

Ґрунтовна базова мовна освіта має забезпечити широке використання державної мови в усіх суспільно-виробничих сферах. Мовна освіта (у вузькому значенні слова) передбачає вивчення мовних засобів вираження, які відповідають нормам літературної мови, і вміння вживати їх у мовній діяльності (усній і писемній мові). Метою мовної освіти, відповідно, є свідоме практичне оволодіння літературною мовою, яке базується на вивченні її системи і закономірностей, що визначають її норму.

Мовна освіта (у широкому значенні слова) «має давати орієнтацію у розмаїтості людського життя (стосунки в родині, у селі й місті, вікові рольові функції, використання мови у віросповіданні, ділове спілкування, виробничі стилі тощо)... Завдання ефективної мовної освіти полягає в тому, щоб кожен міг реалізувати закладене в мові відповідно до своїх конкретних потреб і мовних ситуацій» [62, с. 28-33].

Базисний компонент мовної освіти визначає формування базису особистісної культури людини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності. Базисними характеристиками людини-мовця визнаються такі якості та властивості, як-то: креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки, самосвідомість, духовність.

Досліджуючи співвідношення мови і культури, учені детально зупиняються на функціях, які виконує мова в суспільстві. Обмеження сфер, де використовується національна мова, приводить до знекровлення культури.

Адже «мова для культури – те саме, що центральна нервова система для людини» [127, с. 67-69].

Мову називають акумулятором, інтегратором культури. Її живий складний організм реагує не лише на стан мовної освіти в суспільстві, а й на функціонування таких, здавалося б, формальних чинників, як інформативна реклама, вивіски, оголошення. У них на перший план виступає умовність знаків, їхня стандартність і стереотипність. Соціолінгвістичні, етнопсихологічні моменти донедавна не залучалися до сфери культури мови, котра розглядалася як рекомендації щодо правильності – неправильності, нормативності – ненормативності висловів. Культура мови починається з самоусвідомлення мовної особистості. Культура мови є основою духовності як окремої людини, так і всього суспільства в цілому.

Рівень мовної культури індивідуума залежить від його обізнаності з національним мистецтвом, з історією культури народу, історією його мови, з народознавством. «Очевидною умовою можливості культури мови, – на думку Г.Винокура, – є, по-перше, висока лінгвістична свідомість мовців, а, по-друге, тісно пов’язана з цим любов до мови... Самі собою лінгвістичні знання не можуть виховати лінгвістичний смак..., якщо вони не випереджаються культурністю мовця». Той, хто володіє літературною мовою, повинен відчувати свою відповідальність як член мовного колективу за підвищення культури суспільної мовної практики взагалі, сприяти піднесенню цієї культури хоча б зразками власної досконалої мови.

Розвиток дару слова здійснюється на уроках, де забезпечується:

1) створення мовленнєвого середовища (забезпечення сприйняття великого обсягу зразкового мовлення – учителя, учнів, інших працівників школи), слухання радіо- і телепередач, фонозаписів, перегляд кінофільмів, відвідування театру;

2) створення мотивів до говоріння, розвиток комунікативних потреб через створення ситуацій мовленнєвого спілкування;

3) організація колективної діяльності учнів; розвиток мовлення як засіб розв’язання реальних комунікативних і діяльнісних задач;

4) стимулювання на уроках пізнавальних інтересів учнів; розвиток мовлення на цікавому пізнавальному матеріалі; формування необхідних понять і знань про навколишній світ з урахуванням вікових особливостей учнів початкових класів, особливостей їх мислення;

5) вироблення мовної компетенції: вимовних навичок, лексичних навичок (правильне вживання слів), граматичних навичок (правильна побудова словосполучень і речень);

6) робота з формування мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: учити слухати і правильно сприймати усне мовлення, учити читати (читати і розуміти прочитане, читати виразно), учити говорити (брати участь у діалозі, бесіді, будувати монологічні висловлення), учити писати (грамотно в орфографічному і пунктуаційному відношенні, правильно в ширшому сенсі);

7) вдосконалення мовленнєвих навичок у процесі розвитку мовленнєвих умінь; робота над культурою мовлення, над виразністю мовлення (переносне вживання слів, епітети, порівняння), над елементами стилістики.

Під мовленнєвим середовищем розуміється сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування мовців у системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина-дорослий», «дитина-дитина», «дорослий-дорослий». Мовленнєве середовище може бути: одномовним, в якому спілкування відбувається рідною мовою; одномовно-діалектним; двомовним (близькоспоріднені мови); двомовним, в якому функціонує мовлення різних неспоріднених мов, та багатомовним, яке прийнято іменувати полікультурним середовищем або «полікультурним освітнім простором», за термінологією О. Гукаленко.

Забезпечити мовну стійкість особистості може розвинена культура, що має глибокі корені національної традиції і водночас відкрита для світового прогресу. Знаменитий девіз американців *Proud to be American* (Пишаюся, що я американець) підтверджує той факт, що в США етнічні групи можуть зберігати власні мови, діалекти, окремі традиції та навіть релігійні особливості, однак ментально вони стають частиною американської культури та, що не менш важливо, успішно інтегруються до американського англомовного середовища. В цьому і полягає цінність мовної освіти і виховання в американському суспільстві.

Висновки до першого розділу

У результаті різнобічного аналізу досліджуваної проблеми **в**иявлено основні характеристики *Концепції мовної освіти в США* на початку третього тисячоліття. З'ясовано основні поняття американської освіти: освітні установи в США повинні відображати основні цінності та ідеали нації; виховувати людей таким чином, щоб кожен мав можливість розвинути свій найбільший потенціал; важлива мета освіти в Америці - закласти основу для досягнення успіху в житті; забезпечення рівних можливостей.

Встановлено, що *Концепція мовної освіти* в США орієнтована на вивчення і оволодіння поліетнічної культурою, виховання для співіснування з соціальними групами різних рас, релігій, етносів; визнання взаємної відповідальності за позитивний характер міжкультурного спілкування; використання навчальних програм, що дозволяють учням з різними можливостями і рівнем розвитку отримувати повноцінну освіту. *Етнокультурологічна ідея* Концепції мовної освіти США має багатоаспектний характер і передбачає розгляд мовної освіти як цінність, процес, результат і систему

Визначено компоненти Концепції мовної освіти в США: мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації. Обґрунтовано мультикультурний підхід до вирішення проблем мовної освіти національних меншин США.

Проаналізовано різні чинники, яки впливають на мовну освіту національних меншин США: макросередовище, мезосередовище, мікросередовище.

З'ясовано заходи, спрямовані на покращення та удосконалення якості мовної освіті громадян США, які вживає американська система освіти: стандартb академічних досягнень в області мови, та приведення програм відповідно я цими стандартами; встановлення мовних вимог (або рівнів мовної компетентності); створення умов для зарубіжних стажувань, де мова буде використовуватися як інструмент підвищення професійної компетентності. Визначено Умови реалізації Концепції мовної освіти в США.

Схарактеризовано теоретико-методологічні засади мовної освіти національних меншин як історико-культурний феномен становлення США. З'ясовано, що:

- історичні передумови (а) розширення території англійських колоній, а згодом і нової держави – США – за рахунок земель, що належали раніше Франції, Голландії, Іспанії та Мексиці, супроводжувалося подальшою експансією англійської мови; б) асиміляція корінних народів Північної Америкі – племен індіанців (черокі, навахи, сіу), створювання шкіл в резерваціях; в) демографічні тенденції: зростання іспано-американського населення або латиноамериканців мексиканського походження, афро-американців, американців азіатського походження; г) зростання іммігрантських спільнот і діаспор різних народів сприяли розвитку двомовної освіти в країні;

- державотворча функція мовної освіти реалізується, коли мова є виявом саморозвитку держави, головним чинником, який консолідує суспільство в націю. Цю функцію англійська мова виконує, забезпечуючи

формування національно-свідомої еліти, культурного, інформаційного, засадничо-ідеологічного суверенітету США. Тобто американський народ будує свій, відмінний від інших, образ світу, притаманний саме цій спільності;

- головним пріоритетом мовної освіти є вивчення англійської мови як інструменту створення національної єдності, домінування англійської мови, є унікальним культурним продуктом американського «плавильного казана», а не наслідком етнічного домінування. Недостатня увага до мов етнічних меншин у шкільних програмах призведе до втрати двомовності як лінгвістичного ресурсу США.

Визначено, що між мовною політикою й мовними правами національних меншин в США є складна й суперечлива взаємодія: національна єдність, спільність мови й культури, національне виховання. Так само, вимога спільності мови породжує настрій ксенофобії, нетерпимості до «інших». Ця суперечлива взаємодія і визначала концепції мовної політики (або мовного планування) в системі освіти США, які створювалися також на засадах мовної ситуації в країні періоду другої половини XX – початку XXI століття. Тому мовна освіта національних меншин в США врегульовується мовною політикою держави та відображається потребами суспільства в цілому.

Встановлено, що різні типи офіційної мовної політики мали істотний вплив на організацію мовної освіти національних меншин в США: політики, які орієнтовані на поширення / обмеження мови, соцільно-орієнтовані закони про мови, толерантно-орієнтовані, репресивні мовні політики.

З’ясовано, що мовна політика (мовне планування) включає: планування статусу мови, планування змісту мови і планування мовної освіти. Мовне планування освіти національних меншин відповідає за:

- Лінгвістичну асиміляцію, яка передбачає, що кожен член суспільства, незалежно від його рідної мови, повинен вивчати і вживати панівну в

суспільстві мову. Показовим прикладом є рух за єдину англійську мову в США («English-only movement»).

- Лінгвістичний плюралізм – підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США визнання й однакова підтримка декількох мов в суспільстві.

- Лінгвістичне «просторіччя» передбачає відновлення та розвиток корінних національних мов та їхнє поступове запровадження державою в статусі офіційних.

- Інтернаціоналізація – прийняття нерідної, проте загальнопоширеної мови за офіційну в суспільстві.

Визначено, що мовна освіта у вимірах духовно-культурних цінностей виховання формує мовну особистість – узагальнений образ носія свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовної культури й культури спілкування. Тому людинотворча функція мови синтезуються в понятті «мовне виховання особистості». Мовна особистість формується на основі рідної мови, а розвивається, розширює свої мовно-культурні обрії шляхом засвоєння інших мов.

Обґрунтовано, що подальша еволюція мовної освіти в США буде залежати від: збереження і зміцнення статусу єдиної супердержави, який породив безпрецедентну роль англійської мови в сучасному світі; продовження масової еміграції; ідейної еволюції США в напрямку або більшої багатокультурності, або, навпаки, більш жорсткої культурної одноманітності.

Р О З Д І Л ІІ

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У США

2.1. Оновлення змісту, форм і методів мовної освіти меншин у США у 60-90 ті роки ХХ століття: білінгвальна освіта

Настав час, коли США приєднуються
до решти розвиненого світу у своєму
ставленні до білінгвізму як до переваги,
позитивної якості, а не як до недоліку.
Гарі Орфільд

2.1.1. Становлення білінгвальної освіти у США

Історія білінгвальної чи двомовної освіти національних меншин у США має глибоке історичне коріння. У процесі розвитку та становлення американської нації були діаметрально протилежні погляди на питання мовної освіти залежно від політики, економіки та чисельності іммігрантів: від терпимості до репресій, від повного заперечення будь-якої мови навчання, крім *домінантної англійської*, до критики, підтримки, запровадження програм повного «занурення», коли викладання велося виключно другою/ материнською (найчастіше іспанською) мовою.

Про численні, але розрізнені спроби запровадження двомовного навчання на американському континенті від часів створення перших колоній зазначають у своїх дослідженнях К. Овандо (C. Ovando), С. Крашен (S. D. Krashen) та інші американські науковці.

Проблемам розвитку двомовного навчання як соціально-педагогічного явища, що було зафіксовано в США в другій половині ХХ ст. [590, с. 160], присвячено праці: У. Беннета (W. Bennet), Р. Ворншопа (R. Warnshop), Л. Ганн (L. Gunn), Ч. Глена (Ch. Glenn), Дж. Камінса (J. Cummins), О. Карлоса

(O. Carlos), Дж. Кроуфорда (J. Crawford), Маджид Н. Аль-Амри (M. Al-Amri), С. Монтрул (S. Montrul), Р. Румбаута (R. Roumbaut), Г. Сервантеса (G. Servantes), А. Стоув (A. Stowe), Н. Шмідта (N. Schmitt) та ін.

Методичних аспектів двомовного навчання у своїх дослідженнях торкнулися Д. Енрайт (D. Enright) та М. МакКлоскі (M. McCloskey), Дж. Каммінс (J. Cummins), Дж. Мора (J. Mora) та ін.

Питання організації двомовної освіти висвітлено в різних ракурсах, зокрема: характеристику системи двомовної освіти досліджували Д. Август, Дж. Камінгс, Х. Клосс, Дж. Кроуфорд, Дж. Маршал, Дж. Мора, К. Овандо та ін.; теоретичні засади двомовної освіти - Е. Бенкс, Ф. Боас, Ч. Гленн, Дж. Грін, У. Кімліка, Г. Каллен, Дж. Кроуфорд, Б. Мартін, М. Мід, М. Уолцер, Д Хаймс та ін.; концептуальні положення щодо двомовної освіти - К. Бейкер, М. Бланк, П. Гіббонс, Р. Джонсон, К. Ліндхольм-Лірі, В. Маккі, Д. Кастелланос, В. Кольєр, С. Крешен, Н. Фабер та інші.

Питання двомовної освіти, як складника мультикультуралізму, вивчали такі американські дослідники: Л. Бак (L. Buck), Г. Сервантес (G. Servantes), У. Беннет (W. Bennet), Дж. Кроуфорд (J. Crawford), Ч. Глен (Ch. Glenn), Р. Румбаут (R. Roumbaut), Р. Ворншоп (R. Warnshop) та інші.

Дослідження історичного розвитку двомовної освіти в американській педагогіці здійснено такими вченими як-от: О. Карлос (O. Carlos), Дж. Мора (J. Mora), Дж. Камінгс (J. Cummins), С. Монрул (S. Montrul), Л. Себорін (L. Sabourin), А. Стоув (A. Stowe), Н. Шмітт (N. Schmitt), Л. Ганн (L. Gunn) та іншими.

В американській педагогіці є також дослідники, які висловлюють негативне ставлення до двомовної освіти, серед яких: Отто Йесперсеном (Otto Jespersen), Рейнольд Reynold (Reynold), Лео Вайсгербер (Leo Weisgerber) та ін.

У сучасній українській педагогічній науці окремі аспекти двомовної освіти США досліджують українські науковці: І. Білецька, Н. Зайцева, О.

Зіноватна, О. Літвінов, М. Красовицький, О. Першукова, Н. Подолянська, Л. Товчигречка, О. Першукова та ін.

Джерельну базу нашого дослідження становлять: законодавчі акти в галузі освіти США: Конституція США (United States Constitution), «Закон про двомовну освіту» (Bulingual Education Act) 1968 р. (з поправками від 1978, 1982, 1988, 1994 рр.), законодавчий акт «Жодної невстигаючої дитини» (No Child Left Behind) 2001 р., освітня програма «Гонка до вершини» (Race to the Top) 2009 р., Закон «Кожен Студент Досягає Успіху» (Every Student Succeeds Act) 2015 р., рішення федерального суду з питань двомовної освіти; документи міжнародних організацій щодо мультикультурної освіти, документи департаментів освіти штатів, статистичні дані про розвиток двомовної освіти у вищих навчальних закладах США – Національного центру освітньої статистики (National Center for Education Statistics), Міністерства освіти Сполучених Штатів (US Department of Education), доповіді державних освітніх установ; матеріали Центру мультикультурної освіти (Center for Multicultural Education); наукові дослідження американських учених з проблем мультикультурної та двомовної освіти, таких як: Б. Беррі, Дж. Бенкс, М. Ваврус, Л. Ганн, Дж. Гей, Дж. Ґудлед , Д. Голлнік, Дж. Камінгс, К. Кемпбелл, М.Кохран-Сміт, С. Крешен, Дж. Кроуфорд, Дж. Мора, С. Монрул, М. Мюррей, С. Ньєто, К. Овандо, Д. Садкер, М. Садкер, Е. Холлінс, К. Цейхнер.

Цілісний аналіз розроблення проблеми двомовної освіти в США дозволив схарактеризувати історичні *передумови* розвитку двомовної освіти в країні:

- етнічне походження засновників країни;
- освітні потреби національних громад іммігрантів;
- заснування двомовних шкіл та відсутність кваліфікованих двомовних вчителів;
- організація курсів вивчення англійської мови для робітників вихідців з національних меншин.

У другій половині XX в. з'явилися напрями досліджень, які були присвячені проблемам двомовності і конструювання освітнього процесу з використанням засобів рідної та іноземної мов. У межах цього напряму в 60 – 70-і рр. склалися наукові школи, метою яких була *інтеграція етнічних меншин у домінуючу культуру*. Чинниками, що зумовлюють розвиток двомовної освіти в США є: демографічний, глобалізаційний, економічний, інформаційно-технологічний, соціально-культурний, духовно-культурний і соціально-освітній. На їхній основі з'ясовано основні напрями розвитку двомовної освіти представників національних меншин США на сучасному етапі: запровадження перехідних навчальних програм, що дозволяють (вимагають) навчання мовами національних меншин; встановлення особливих вимог щодо підготовки та сертифікації професійних двомовних учителів і викладачів; забезпечення освітніх округів додатковими коштами для підтримки двомовних навчальних програм; запровадження мультикультурного компоненту навчання; залучення носіїв мови до участі у двомовному навчальному процесі [453, с. 96-102; 454, с. 21-24].

Масове збільшення числа учнів, чия основна мова не є англійською (сьогодні більше одного з п'яти) викликає дискусію про найбільш ефективний спосіб їх навчання. Згідно з прогнозами фахівців, на що вказує Е. Гарсія (Garcia E.) у своїх працях, до 2026 р. у школах США навчатимуться 15 мільйонів учнів, що не володіють англійською мовою [375, с. 82].

Використання двомовного навчання є однією з провідних тенденцій розвитку змісту освіти шкіл США в останній третині XX ст. Запровадження в зміст освіти двомовних програм розглядається як засіб підвищення шкільної успішності, розвитку рідної мови, часто перехідний етап до навчання англійською мовою, умова підвищення соціального статусу учнів, реалізація їхніх прав, основа для полікультурного розвитку учнів [68, с. 314].

Джерелом білінгвізму виступає, як правило, етнічна неоднорідність суспільства. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел засвідчує багатоаспектність досліджуваної проблеми й доводить, що, незважаючи на

низку праць, що висвітлюють питання функціонування американської двомовної освіти, проблема двомовної освіти представників етнічних меншин у державних навчальних закладах США в контексті полікультурності американського суспільства поки що не стала предметом системного вивчення й окремого розгляду.

Л. Товчигречка акцентує увагу на тому, що освіта XIX-го сторіччя не була спрямована на активне пропагування двомовності. Швидше переважала тенденція лінгвістичної асиміляції без примусу [207, с. 86-89].

Загальноприйняте визначення двомовності або білінгвізму (від лат. *bi* «два» і *lingua* «мова»), дав американський лінгвіст У. Вайнрайх. Людину, яка «поперемінно користується мовами», У. Вайнрайх пропонує називати «білінгвом» та акцентує на головній рисі цього явища – функціонуванні двох мов у свідомості одних і тих самих носіїв [678, с. 25; 329, с. 133].

Дослідник пропонує класифікацію двомовності за способом засвоєння мови і виділяє три її типи:

- *складений білінгвізм* (для кожного поняття є два способи реалізації, що характерно здебільшого для дітей із двомовних сімей);

- *координативний білінгвізм* (кожна реалізація пов’язана із певною системою понять і таке явище зазвичай розвивається в умовах імміграції);

- *субординативний білінгвізм* (коли система другої мови базується на системі першої, як у шкільному типі навчання іноземної мови).

Таке надзвичайно широке розуміння білінгвізму підтримує Д. Едвардс, визначаючи білінгвом кожного вже тому, що немає в світі людей, які не знають якихось іноземних слів [344, с.55]. Ф. Грожан схиляється визнавати білінгвами людей, що використовують дві або більше мови в повсякденному житті [398].

Білінгвальні школи у США з’явилися ще в позаминулому столітті, в школах викладали іспанською, голландською, французькою та німецькою мовами. Білінгвальне навчання є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим

світом, оскільки у процесі білінгвального навчання другу/іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції.

За висловом І. Білецької, «двомовна освіта належить до єдиного цілісного освітнього підходу, є визначною особливістю змісту освіти державних шкіл Сполучених Штатів Америки останньої третини XX – початку XXI століття» [23, с. 15].

Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню в них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов’язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно вибрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби і можливості суспільства і учнів. Відомо, що у світовому досвіді є надзвичайно багато найрізноманітніших моделей і програм білінгвального навчання, але всі вони об’єднані одним загальним принципом: мовами навчання є дві (а у деяких випадках і більше) мови.

Офіційна дефініція терміну «білінгвальне навчання», котра була сформульована департаментом освіти США, звучить: «Білінгвальна освіта є використанням двох мов в якості засобів навчання для однієї і тієї ж популяції учнів за допомогою спеціальної програми, яка охоплює весь навчальний план, або частину його, включаючи заняття з історії та культури. Така програма розвиває почуття власної гідності у дітей та гордість за причетність до обох культур. Водночас головною метою білінгвального навчання у США є інтеграція етнічних меншин у домінуюче англомовне середовище, коли етнічна і мовна рівноправність швидше декларується, ніж може бути досягнута [100, с. 51]. Гарі Орфільд, співдиректор проекту «The

Civil Rights Project» («Проект щодо громадянських Прав»), стверджує: «Настав час, коли США приєднуються до решти розвиненого світу у своєму ставленні до білінгвізму як до переваги, позитивної якості, а не як до недоліку» [670].

Білінгвізм (або двомовність) – це практика поперемінного використання двох мов. Двомовності можна досягти двома шляхами, перший – природній, це коли засвоєння мови вібувається в процесі спілкування з носіями мови, а інший – штучний, тут на допомогу приходять уроки іноземної мови у школі, на курсах, у вузі. Здебільшого дослідники білінгвізму вважають, що при двомовності не можна досягнути однакового рівня знань двох мов. Створення ж чистого білінгвізму потребує організації іншомовного оточення, що практично досягається важко. Офіційна система двомовної освіти, яка вже протягом кількох десятиліть успішно функціонує в США, так формулюється в «Office of Education»: «Це використання двох мов, з яких одна є англійською, в якості засобів навчання для однієї й тієї ж самої групи учнів відповідно до чітко організованої програми, що охоплює весь навчальний план або ж тільки його частину, включно з вивченням історії та культури рідної мови». За визначенням, презентованим на сайті Департаменту освіти США, двомовна освіта – це «освітня програма для учнів з обмеженим рівнем знань англійської мови (Limited English Proficiency)» [652].

Д. Ласагабастер (D. Lasagabaster) та А. Хюгет (A. Huget) під двомовною освітою розуміють початок навчання мовою меншості, до якої згодом приєднується навчання мовою більшості, а з вивченням іноземної мови навчання перетворюється в багатомовну освіту [468, с. 7]

К. Бейкер вважає, що особливістю двомовної освіти є «наявність двох мов як засобів навчання, жодна з яких вивчається не лише як предмет, тобто не обмежується вивченням мови як системи» [261, с. 6].

С. Мей (S. May) притримується визначення двомовної освіти, запропонованого в 1970 році Т. Андерсоном (T. Andersson) та М. Боєром (M.

Boyer), в основі якого лежить «використання двох мов у навчальному процесі для опанування змісту предметів» [496, с. 19-34].

Найчастіше двомовність формується як результат оволодіння першою (рідною) мовою і вивчення другої мови шляхом занурення в іншомовне середовище або за допомогою навчання. Більшу частину дітей у сім'ях американських іммігрантів можна вважати природно двомовними, тому що оволодіння першою і другою мовою відбувається практично одночасно з раннього дитинства. Батьки цих дітей спілкуються мовою етнічної меншини, а мас-медіа, сусіди, гості та інші джерела надають можливість опанувати другу – англійську мову. Але наукові джерела зазначають, що США дотримуються норм монолінгвізму, тобто одномовності [346, с. 181].

Для встановлення історичної послідовності становлення білінгвальної освіти національних меншин у США (друга половина XX – початок XXI століття) нами було використано *Хронологію федерального законодавства й політики, що впливали на освіту мовних меншин* (A Chronology of Federal Law and Policy Impacting Language Minority students), складена Агентством з освіти штату Техас (the Texas Education Agency, http://www.tea.state.tx.us/) [247]. Також нами були використані фрагменти статей вчених (Дж. Бейкер, Е. Гарсія, Дж. Кроуфорд, К. Овандота ін.), які вивчали систему білінгвальної освіти національних меншин.

Інтерес для нашого дослідження також представляє підхід Л.Товчигречки до аналізу історичних періодів становлення білінгвальної освіти представників національних меншин США: період обмежень: 1880-ті − 1960-ті рр.; період пристосувань: 1960-ті − 1980-ті рр.; дисмісивний (дозвільний) період: з 1980 – до сьогодні. Коментуючи американського історика двомовної освіти К. Овандо, Л. Товчигречка робить акцент на тому, що, мовній політиці США завжди бракувало послідовності, проте простежується чітка залежність напряму мовної політики від курсу правлячої партії. Слід зауважити, що ставлення до двомовності демократичного та республіканського урядів кардинально відрізнялося: перші всіляко сприяли

розвитку двомовності і двомовної освіти в США, у той час як освітня політика других була анти-двомовною. Отже, саме чергуванням політичних циклів можна пояснити циклічність розвитку мовної політики щодо двомовної освіти. Історик американської освіти К. Овандо, аналізуючи перебіг подій щодо мовної політики США, неодноразово наголошує на ключовому значенні політичного курсу правлячої партії для розвитку двомовної освіти [208, с. 11].

Період обмежень: 1880-ті − 1960-ті роки. Названі роки були переломними в історичному розвитку лінгвістичного та *імміграційного рестрикціонізму*. У 1880-х, з'явилися репресивні тенденції щодо двомовності та мультимовності але причини були різними. Репресії щодо індіанських мов були частиною кампанії *культурного геноциду*, щоб «цивілізувати» та контролювати індіанські мови. Місіонерські лідери безрезультатно вимагали від Федеральної влади можливості навчати індіанських учнів їхньою рідною мовою у спеціально створених школах [364, с. 34]

Анти-німецькі віяння, що процвітали протягом цього періоду значною мірою були спровоковані анти-католицькою агітацією. До того ж, у цей час збільшився приплив іммігрантів із Європи. Це спричинило побоювання щодо імпорту іноземних ідеологій у США, що призвело до вимоги для всіх іммігрантів асимілюватися за єдиним культурним і лінгвістичним шаблоном. Акт Натуралізації зазначав: щоб стати американським громадянином, іммігрант обов'язково повинен був володіти англійською мовою [409, с. 89].

Хоча в період обмежень робився наголос на англомовному навчанні в державних школах, дебати про роль навчання не англійською рідною мовою продовжувалися. Багато великих міських шкіл створили класи американізації, щоби готувати іммігрантів для інтеграції в пануючому суспільстві. Ці класи часто мали етноцентричну позицію і представляли американську культуру та мову більш відповідними, ніж етнічні культури і мови іммігрантів [409, с. 74]. У якості ілюстрації наводимо кілька федеральних і штатових законодавчих актів, що мали вплив на розвиток

двомовної освіти в США в той час: 1839 р. Акт про двомовну освіту, штат Огайо (дозволялося німецько-англійське навчання в школах); 1885 р. заборона на будь-яку мову навчання крім англійської, штат Каліфорнія; закриття двомовних навчальних програм у школах штату; 1906 р. Акт Натуралізації (Act of Naturalization) Закриття двомовних навчальних програм у школах.

Американські дослідники білінгвізму в США визначають *період 1920-1960-ті роки* як період політики англійського занурення «потонемо або випливимо» (sink-or-swim policies). У той час це був домінуючий метод викладання англійської мови представникам мовних меншин в США. Про цей період Кроуфорд сказав, що *колонізація, яка поводиться з допомогою військових армій набагато дорожча та менш ефективна ніж та, що проходить за участі «мирної» армії, чиїми форпостами та гарнізонами є громадські школи* [27, с.50].

Період пристосувань: 1960-ті − 1980-ті роки. Друга Світова Війна послужила першим викликом щодо невідповідності ситеми навчання іноземним мовам у США. Оскільки мова, математика, і точні науки були дуже важливими для розвитку війська та дипломатичних служб, ці напрямки стали високо пріоритетними протягом періоду холодної війни. Названі зрушення призвели до створення «Національного Акту захисту освіти в інтересах національної оборони», 1958 р. (National Defence Education Act – NDEA), який забезпечив підвищення статусу освіти, пошук нових підходів до розбудови освітньої системи, підвищення рівня викладання іноземної мови. Однією з первинних цілей акту − було підняти рівень викладаня іноземної мови в Сполучених Штатах. Відродження двомовної освіти також завдячує Кубинській Революції 1959 р. Щоб навчити своїх дітей англійській мові, не на шкоду, громада кубинських іммігрантів у 1963 засновує надзвичайно успішну двомовну учбову програму в початковій школі Корал Вей у Флориді. Успіх Корал Вей з двомовною освітою стимулював появу інших двомовних програм у Флориді та інших частинах країни [534, с. 213].

Більшість з них були іспано-англійськими програмами, але навчання іншим мовам також почало набирати силу.

У 60-ті роки у державних школах США було введено двомовне навчання для дітей з етнічних меншин. Головну увагу в таких школах приділяли не лише функціональному вивченню мов, але і культурному компоненту, тобто вивченню історії та культури певної етнічної групи. Дж. Бейкер, аналізуючи ефективність білінгвальної освіти, підкреслював у своїй праці «The educational effectiveness of bilingual education», що визнання етнічної культури дитини сприяло позитивній мотивації до навчання і створювало додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі [262; 321]. Водночас головною метою білінгвального навчання в США є інтеграція етнічних меншин у домінуюче англомовне середовище, коли етнічна і мовна рівноправність швидше декларується, ніж може бути досягнута.

Заборона дискримінації на основі раси, кольору шкіри чи етнічного походження гарантувалося Законом про громадянські права, стаття VI(Civil Rights Act:Title VI), який був прийнятий в 1964 р. Закон про імміграцію та натуралізацію (Immigration and Nationality Act), прийнятий в 1965, сприяв отриманню права на в’їзд до США вихідцям з Азії та Латинської Америки, як результат, збільшилася кількість учнів − вихідців з названих регіонів, збільшилася потреба у двомовних програмах навчання.

Щоби сприяти розвитку та контролювати освіту учнів, які вивчають англійську мову на основі рідної, федеральний уряд прийняв Закон про двомовну освіту в 1968; Стаття VII закону про початкову та середню освіту (Bilingual Education Act, Title VII of the Elementary and Secondary Education Act). Цей документ мав допомогти студентам національних меншин, особливо іспаномовним. У результаті Акту та активності громад на південному Заході багато початкових і середніх шкіл ввели двомовні програми. Цей Закон сприяв проголошенню про-двомовної федеральної політики для надання освіти представникам мовних меншин: визнання

труднощів, з якими стикаються представники мовних меншин у процесі отримання освіти за традиційними, не-двомовними програмами; виділення коштів на запровадження двомовних програм навчання. Цей документ мав на меті допомогти безправним на той час учням та студентам вихідцям із мовних меншин. Проте в названому законі не було сформульовано чіткої позиції щодо двомовної освіти. Наприклад, навчальні заклади могли отримувати федеральне фінансування в межах «Закону про двомовну освіту», навіть здійснюючи навчання повністю англійською мовою [375].

Аналізуючи зміст та сутність двомовної освіти Z. Beykont і F.Wong підкреслювали: «Акт про двомовну освіту (1968) констатував зростання числа учнів, що належать до мовних меншин, у державних школах США і містив положення про переважне використання двомовних програм навчання для таких учнів. Такі програми були засновані на педагогічній ідеї, яка полягає в тому, що діти засвоюють шкільний матеріал краще, якщо навчання проводиться на рідній мові, а правильне володіння рідною мовою є важливою умовою вивчення другої мови. Ті діти, які змушені засвоювати шкільний матеріал мовою, якою вони не говорять або говорять погано, піддаються подвійному навантаженню. Навчання, яке проводиться на рідній мові, сприяє ранньому когнітивному й перцептивному розвитку, мотивує дітей приходити в школу й залишатися в ній. Таке навчання сприяє гарному засвоєнню пройденого матеріалу і, таким чином «усуває недолік можливостей» для учнів, що належать до мовних меншин» [282; 687]. Особливістю Закону 1968 р. стало те, до даним документом було вперше визнано, що діти мовних меншин не мають змоги отримувати повноцінного навчання в школах, де використовується тільки одна англійська мова для навчання всіх школярів незалежно від мовної приналежності дітей та рівня знань англійської. Такі кроки в освітній сфері важко переоцінити, оскільки можна говорити про те, що мовна освіта будь якої країни відображає пріоритети мовної політики, яка безпосередньо пов’язана з мовною ситуацією.

Зміст двомовної освіти національних меншин США є різноплановим і відображає три взаємопов'язані складники – мовні й мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності американського суспільства. Відповідно до цього зміст двомовної освіти висвітлює:

- актуальні проблеми функціонування мов у США;

- теоретичний мінімум відомостей про мови та їхні системи (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), необхідний для формування лінгвістичного світогляду – системи знань про мову й мовлення і розвитку на цій основі комунікативних умінь і навичок;

- функціональну систему мовлення, представлену мовленнєвою діяльністю в єдності чотирьох складових; аспект культури мовлення, що охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок, почуттів, волевиявлень), естетичність (оптимальний темп і гучність мовлення, тембр і інтонація, тональність, лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій сфері суспільного життя); відомості, що розкривають феномен людини, людства, в їхній самобутності (основні світоглядні ідеї, ідеали, етичні уявлення, естетичні уподобання, особливості менталітету різних етносів, народів, матеріали, пов'язані з історією, географією, матеріальною і духовною культурою тощо). Відповідно зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і стратегічною (Додаток).

T. Wiley у своїй статті «Literacy and Language Diversity in the United States, Second Edition» (2005) констатує, що під час федерального дослідження з'ясувалося, що протягом першого десятиліття після прийняття в 1968 році Закону про двомовному освіту дві третини учнів, які належать до мовних меншин, не отримували ніякого спеціального навчання, менше чверті

– навчалися англійської мови за спеціальною програмою і, нарешті, менш 10 % – навчалися рідною [671].

Кінцева мета федеральних програм була визначена як навчання учнів, що належать до мовних меншин, англійської мови та підготовка їх до навчання спільно з англомовними учнями. Хоча ставлення до навчання дітей з міноритарних груп змінювалося, на школи не покладалася відповідальність за збереження і підтримку їх рідних мов. Рідні мови учнів використовувалися в процесі навчання нетривалий час і тільки як допоміжний засіб. Як тільки вчителі приходили до висновку, що діти знають англійську мову в достатній мірі для того, щоб розуміти матеріал, який пояснюється на уроці, їх поміщали в один клас з учнями, які належать до мейнстріму, і їхні рідні мови в процесі навчання більше не використовувалися [186].

Із 70-х років XX століття в США ведуться дуже серйозні дебати щодо мовної освіти дітей, для яких англійська мова не є рідною. У 1980 році Президент Джиммі Картер заснував Департамент освіти США, одним з основних завдань якого було поширення програм із двомовної освіти [312, с. 4]. У 70-ті роки федеральний уряд збільшив асигнування на реалізацію в практиці шкільного викладання двомовних програм навчання з підготовчого до дванадцятого класу, але тривалість і спосіб використання рідних мов в процесі навчання ніде не встановлювалися. Двомовні програми навчання сприймалися як один із засобів великий «війни з бідністю»: в цей період діти з бідних сімей ставилися на перше місце під час надання соціальних і освітніх послуг [687, с. 350].

У серпні 1974 було прийнято Акт рівних освітніх можливостей (Equal Educational Opportunities Act). У цьому акті Конгрес задекларував такі положення: 1) жоден штат не повинен заперечувати рівні освітні можливості особистості через її расу, колір шкіри або походження; 2) освітні установи зобов’язані зобов’язані прийняти відповідні заходи, щодо подолання мовного бар’єру, що перешкоджають рівній участі всіх студентів у навчальних програмах [534, с. 243].

Поправки до Закону про двомовну освіту, 1978 (Amendments to Bilingual Education Act, 1978) позначали те, що викладання мовами національних меншин має слугувати для якнайшвидшого переведення учнів чи студентів до основної, англомовної групи; збільшення доступу представників мовних меншин до двомовних програм; дозвіл включати англомовних студентів до двомовних програм навчання.

Дисмісивний (дозвільний) період: 1980 − 1988 рр. Поправки до Закону про двомовну освіту в 1982 р. (Amendments to Bilingual Education Act) дали дозвіл на запровадження програм вивчення рідної мови для представників мовних меншин; вони гарантували забезпечення підтримки сімейних програм вивчення англійської мови; розробку вимог та стандартів підготовки двомовних учителів. Адміністрація президента Б. Клінтона ініціювала прийняття Конгресом трьох поправок до законодавства про двомовну освіту, які пропонували: учням і студентам мовних меншин відвести два роки на вивчення англійської на рівні, достатньому для переходу в основну групу; збільшити фінансування; перевагу надавати програмам, що чітко орієнтовані на дворічний термін навчання [608]. Державна підтримка двомовної освіти скоротилася у 80-ті і 90-ті роки минулого століття. Для того часу було характерно відродження патріотичних, націоналістичних і антиіммігрантських настроїв, які під впливом консервативних політичних сил знайшли вираз у появі руху

«Тільки англійська». Його метою проголошено визнання англійською державною мовою США та скорочення використання інших мов в урядових і громадських установах Сполучених Штатів, включно зі школами [323; 670].

У 1990-х рр. дебати навколо двомовного освіти в США були пов’язані в основному з обговоренням вивчення іспанської в якості другого мови, оскільки саме в останнє десятиліття XX століття іспаномовні американці перетворилися в одну з найбільших етнічних груп. У 1990 р. за даними перепису населення, їх налічувалося 22,4 млн, у 2000 р. – уже 35,3 млн, тобто за одне десятиліття відбулося збільшення іспаномовного сегмента на 57,9%,

що склало приблизно 12,5% всього американського населення. Інтенсивна, триває імміграція і високий рівень народжуваності зумовили чисельну перевагу латинос над багатьма іншими групами. Згідно з деякими прогнозами, до 2020 р. латинос перевершать афро-американців, а до 2050 р. буде налічувати понад 100 млн человек [369, с. 37].

У кінці XX ст. в США виходило велика кількість видань іспанською мовою, функціонували іспаномовні радіо і телеканали, що, безсумнівно, підтримувало і зміцнювало в латинос бажання зберегти рідну мову в родині, користуватися нею в процесі навчання й роботи (характерно для іммігрантів першого покоління). Водночас, представники чи не найбільшої етнічної групи в 1990-х рр. активно вивчали англійську мову американської «більшості» (характерно для латинос другого, третього й наступних поколінь) [615].

Чим інтенсивніше зростала чисельність іспаномовної групи, чим більше ставало кількість іспаномовних школярів і студентів (а також представників інших етнічних груп, які боролися за права своїх дітей здобувати освіту рідною мовою, зокрема американських індіанців та корінних мешканців Аляски), тим спекотніше велися дискусії про необхідність розробки та впровадження в освітню систему програм двомовного навчання. Адже, як показали останні дослідження в цьому питанні, саме латинос найбільше тяжіють до білінгвізму як виразу власної етнічної ідентичності [478].

Період трансформації/ обмеження або закриття двомовних навчальних програм*: 1988−2008 рр.* Поправки до Закону про двомовну освіту в 1988 р. (Amendments to Bilingual Education Act) призвели до збільшення фінансування спеціальних трирічних перехідних двомовних програм для представників мовних меншин, де в навчанні використовувалась лише англійська мова.

Поправки до Закону про двомовну освіту 1994 (Amendments to Bilingual Education Act) сприяли посиленню уваги до вивчення рідної мови

представників мовних меншин; викладання іноземною мовою, збільшення досліджень двомовної освіти на федеральному та штатовому рівні; додаткове фінансування освіти іммігрантів. А Поправка 227 від 1998 р. (Amendment 227) узаконює пропозицію навчати всіх учнів мовних меншин Каліфорнії англійській мові якнайшвидше, не використовуючи двомовних програм. Президент Клінтон також підтримав кампанію з упровадження в школах Сполучених Штатів програм із білінгвального навчання, розпочавши реформування системи освіти та прийнявши Закон про вдосконалення шкільного навчання в США (“The Improving America’s Schools Act (IASA) of 1994”), який містив корективи до основного Закону про початкову та середню освіту (“The Elementary and Secondary Education Act of 1965”). Згідно із законом значно збільшилося фінансування двомовної освіти та освіти іммігрантів [423]. У 1998 році Лінгвістичне товариство Америки надало підтримку двомовній освіті, наголошуючи на тому, що білінгвальна освіта – одне з основних прав людини, і діти повинні навчатися берегти й шанувати рідну мову і свою національно-культурну специфіку, паралельно вивчаючи англійську мову [288].

Останнє десятиліття XX століття було багате не тільки на спори через двомовну освіту, але й на прийняті закони в цій сфері, які стали відображенням численних дискусій і поштовхом до впровадження двомовних програм. Усього за період з 1990 по 2000 р. в галузі освіти було ухвалено понад 40 законів, серед яких питання двомовності тією чи іншою мірою зачіпали «Закон про національну грамотності» 1992 р., «Закон про систему заходів щодо поліпшення американських шкіл» 1994 р., Поправки 1995 р. до «Закону про початкову і середню освіту 1965 року» та деякі інші [372, с. 202]. Закон «Жодної невстигаючої дитини», 2001 р. (No Child Left Behind Act) привів до скасування закону про початкову й середню освіту 1965 р., збільшення фінансування освітніх програм для учнів і студентів з обмеженим володінням англійською мовою (Limited English Proficient, LEP).

Нарешті, у 2001 році у відповідь на терористичну атаку замість Акту про двомовну освіту був прийнятий Закон про патріотизм. Метою частині А розділу III цього закону була підготовка учнів з обмеженим знанням англійської мови до того, щоби вони якомога швидше могли навчатися в одному класі з представниками мейнстріму. Закон надавав право штатам і місцевим шкільним округам використовувати федеральні кошти на реалізацію тієї програми, яка, на їхню думку, є найбільш ефективною для навчання англійської мови. Водночас вони повинні були нести відповідальність за успіхи учнів, які належать до мовних меншин, у вивченні англійської мови. Ці успіхи повинні були перевірятися щорічними стандартизованими тестами [282; 687].

Поправка до закону «Жодної невстигаючої дитини» 2002 р. (Amendment to No Child Left Behind Act), сприяло вирішенню питання двомовної освіти на штатовому рівні, що означало припинення федерального фінансування. Наголос було зроблено на навчанні учнів з обмеженим володінням англійською мовою (Limited English Proficient, LEP) без використання їхньої рідної мови, незалежно потребували вони того чи ні.

Період відновлення: 2009 р. – дотепер – цей період почався з прийняття освітньої програми «Гонка до вершини», 2009 р. (Race to the Top), запровадження навчальних програм, що дозволяють чи, навіть вимагають навчання мовами національних меншин, запровадження двомовних університетських програм для дорослих студентів та програм вивчення рідної мови для студентів етнічних меншин. Президент Б. Обама ініціював нову освітню реформу в 2009 р., що передбачає реформування освіти в таких напрямах: розробка та впровадження загальних для всіх штатів чітких освітніх стандартів, які готують особистість до вступу в коледж та успішної кар’єри в подальшому; залучення найкращих вчителів та освітніх лідерів до роботи в школах шляхом підвищення оплати та соціального пакету; покращення системи підготовки та оцінювання діяльності вчителів; створення національної інформаційної бази, що містить усю необхідну

інформацію для ефективної діяльності навчальних закладів; реорганізація відстаючих шкіл тощо President Obama's [550]. Б. Обама має намір створити національну інформаційну мережу, що допоможе освітянам ділитися досвідом і переглянути федеральні освітні програми, чи дійсно вони відповідають потребам представників мовних меншин. «Гонка до вершини» закликає штати реформувати школи і зробити їх ефективними для всіх дітей, незалежно від расової приналежності, наймати на роботу та навчати більше професійних вчителів, зокрема двомовних. Покращення рівня освіти національних меншин взагалі, та іспаномовної громади зокрема, є вирішальним для досягнення цілей, задекларованих у законі [207, с.89]. Кожна дитина приходить у школу зі своєю культурою, частиною якої є рідна мова, тому школа повинна гарантувати кожному учневі право навчатися на рідній мові доти, поки він достатньо не опанує англійську мову.

Такий вид навчання має на увазі використання англійської мови в якості другої мови (English as a second language – ESL) чи білінгвальні програми для тих, що вивчають англійську мову (bilingual programs for English language learners – ELL). За словами Дж. Кроуфорда, автора численних робіт з білінгвального навчання, «сама ідея про те, щоб здійснити діалог між двома світами – школою й учнем – допомогти їм стати ближче за допомогою мови, обіцяла позитивні результати в когнітивному, лінгвістичному і культурному плані» [323, с. 243]. Систематизуємо історичні періоди (друга половина XX – початок XXI століття) та хронологію нормативно-правових актів, що мали вплив на розвиток двомовної освіти національних меншин у США, і представлено в Таблиці 2.1.

Період відновлення*: 2009 р. – дотепер.* Цей період характеризується прийняттям освітньої програми «Гонка до вершини» (2009), Законе «Кожен Студент Досягає Успіху» (2015),

Подолянська Н. зазначає що, хоч у багатьох штатах шкільне навчання базується на білінгвізмі, мовна освіта в США веде до витіснення спадкових мов («heritage languages»), тобто рідних мов національних меншин.

Найтиповіша мовна ситуація для родин іммігрантів полягає в тому, що лише діти першого покоління, тобто ті, що народилися в Сполучених Штатах невдовзі після переїзду їхніх батьків, є двомовними. Наступні покоління повністю приймають норми переважаючого одномовного суспільства США. Останнім часом серед наймолодших дітей іммігрантів розвинулася тенденція практично повної втрати батьківських мов у процесі опанування англійської. Вагомою причиною цього процесу є прагнення переселенців, й особливо їхніх дітей, якнайшвидше ввійти в американське суспільство й позбавитися статусу іммігранта, а досконале володіння англійською є необхідною умовою, щоб стати повноцінним громадянином США [162, с. 93].

Таблиця 2.1

Періоди	***Законодавчий акт***
Період пристосувань: 1960-ті − 1980-ті	1958 Акт освіти в інтересах національної оборони 1968 Закон про двомовну освіту 1968 Стаття VII закону про початкову та середню освіту 1974 Акт рівних освітніх можливостей 1978 Поправки до Закону про двомовну освіту
Дисмісивний (дозвільний) період: 1980-ті − 1988-ті	1982 Поправки до Закону про двомовну освіту
Період обмеження: 1988-ті − 2008-ті	1988 Поправки до Закону про двомовну освіту 1992 «Закон про національну грамотність» 1993 Поправки до Закону про двомовну освіту. «Закон про систему заходів щодо поліпшення американських шкіл» 1994 Поправки до «Закону про початкову й середню освіту 1965 року» 1998 Поправка 227 2001 Закон «Жодної невстигаючої дитини» 2002 Поправка до закону «Жодної невстигаючої дитини»
Період відновлення: 2009 р. – дотепер	2009 Прийняття освітньої програми «Гонка до вершини» 2015 Закон «Кожен Студент Досягає Успіху»

Ця тенденція викликає занепокоєння серед американських громадян неангломовного походження, активно обговорюється питання щодо необхідності зберегти багаті мовні ресурси держави. Порівняно нещодавно навіть постало питання про створення освіти, яка основується на спадкових мовах. Активно створюються центри, що спеціалізуються на вивченні батьківських мов. Але ці ініціативи не носять централізованого характеру [239].

Питання щодо мови навчання є не просто питанням доступності освіти для етнічних меншин, а питанням їхнього статусу в суспільстві. Іншими словами, як пояснюють учені, якщо студент вирішив отримати освіту в іншій країні, то мовний бар'єр є його особистою проблемою, але, у разі, коли учень не володіє мовою навчання своєї країни, будучи громадянином держави, то відповідальність за подолання мовного бар'єру має бути покладена на політику освітньої системи [657, с. 23].

Важливо розглянути умови, за яких вивчається дві і більше мов. Згідно з загальноприйнятою класифікацією (Marton, Houston. Reber), людина, котра потребує володіння двома мовами в однаковому контексті або володіє ними взаємозамінно, є білінгвалом. Педагогічна інтерпретація цього явища полягає в тому, що білінгвальні особи думають спершу рідною мовою, а потім перекладають свої ідеї на другу або іноземну мову. Однак у реальному спілкуванні, як вважає Д.Крістал, особа повинна не розділяти в мисленні дві мови, а думати як однією так і другою мовою. На думку Р.Вензеля, можна розрізняти два типи білінгвізму: свідомий і природний. Здібності в спілкуванні індивіда повинні бути однаковими в обох мовах, однак можуть бути розбіжності у вимові й темпі говоріння. Крім попереднього поділу, можна ще виокремити білінгвізм комунікативний і сформований.

На сучасному етапі білінгвальне навчання передбачає використання двох мов у певні моменти навчання й базується на положенні, що мова й культура, якою володіє учень, – велика цінність. Білінгвальна освіта в США безпосередньо пов'язана з громадянськими правами, тому що є гарантом

отримання освіти рідною мовою. Інакше мільйони учнів мали б неповну освіту й були б обмежені у виборі своєї майбутньої професії [27, с. 213].

Маджид Н. Аль-Амри (M. Al-Amri) [251, с. 6] аналізує суперечливі погляди дослідників білінгвізму в освіті: розглядаються дослідження, що з'явилися до 1960 року, як негативні, а дослідження, які вийшли після шістдесятих років показують позитивний вплив білінгвізму на когнітивні, особистісні та освітні процеси. Грожан (Grosjean) [398] стверджує, що донедавна багато дослідників погоджувалися з відомим лінгвістом Отто Йесперсеном (Otto Jespersen), який висловив негативну думку про вплив двомовності на здатності дітей у навчанні. Рейнольд Reynold (Reynold) стверджував, що двомовність призводить до змішання мов і плутанини, що так само призводить до зниження інтелекту і зниження здатності мислити. Лео Вайсгербер (Leo Weisgerber) також вважав, що білінгвізм може завдати шкоди інтелекту цілої етнічної групи й може розглядатися як щось неприроднє [251, с. 3]. Деякі докази проти двомовності ґрунтуються на особистій інтуїції.

Маджид Н. Аль-Амри (M. Al-Amri) [251] у своїй статті ("Effects of Bilingualism on Personality, Cognitive and Educational Developments: a Historical Perspective") наводить негативні висловлювання деяких авторів про білінгвізм в освіті: Arsenian (1937), Carrol (1953), Carrow (1957), Darcy (1946), Jersen (1962), Jones (1951), Reynold (1928), Smith (1949), Stewart (1951), Weisgerber (1933) та ін. Він аналізує низку досліджень, які підтверджують, що двомовність впливає на інтелект і когнітивні здібності. Результати таких наукових розвідок привели дослідників до твердження, що двомовність є психічним тягарем для двомовних дітей, який робить їх невпевненими й бентежить [486, с. 2-9]. Іншими словами, учні можуть показати низькі результати в навчанні в цілому і з конкретних дисциплін, таких як: лексика, орфографія, історія і географія [251, с. 3]. Р. Аппель (R.Appel) і

П. Мюскен (P. Muysken) стверджують, що ідея про те, що білінгвізм впливає на лінгвістичні навики були сформульовані як гіпотеза балансу, яка

стверджує, що люди мають певні потенційні можливості для вивчення мови; знання однієї мови обмежує можливості для вивчення інших мов; більше майстерності в одній мові призводить до зниження кількості навичок в інших. Отже, більшість досліджень, проведених до 1960-х років, показали негативний ефект двомовності на інтелектуальний, освітній і емоційний розвиток дітей [251].

Як зазначає Колін Бейкер (Colin Baker) [262, с. 490], автор книги Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (1993), до негативного впливу білінгвізму відносили найрізноманітніші наслідки від змішування мов в голові людини й роздвоєння особистості до духовної бідності. Вважалося, що діти-білінгви відстають від однолітків-монолінгвів у навчанні, мають більш низький коефіцієнт інтелекту (IQ) і погано адаптуються до соціального середовища. Серед можливих негативних наслідків білінгвізму слід згадати і явище семілігвізма (напівмовності), яке може мати місце в ситуаціях невдалого двомовного виховання.

Існувала думка про те, що мозок має обмежені можливості щодо сприйняття більш однієї мови. Прихильники цієї теорії вважали, що чим краще людина знає одну мову, тим менше він може засвоїти з іншого. Вважалося, що постійне перемикання між мовами може спричинити збій в одній або обох мовах. Прихильники подібних теорій робили висновок, що вивчення двох мов призводить до неякісного володінню мовами і плутанини в голові людини [392, с. 310].

Прихильники двомовної освіти наголошують на тому, що якщо учень може спілкуватись англійською мовою, тобто отримав «базові міжособистісні навички спілкування» (BICS), це зовсім не означає, що він обов’язково буде показувати високі результати в шкільній освіті англійською мовою. Для цього йому потрібно отримати «когнітивну академічну мовну майстерність» (CALP). Лінгвісти зазначають, що BICS і CALP – це мовні навички різного рівня, і вони не є тотожними [507]. Опоненти двомовної освіти наголошують на тому, що більшість білінгвальних програм не в змозі

забезпечити належне навчання учням ні з першої, ні з англійської мов. Критики білінгвальної освіти стверджують, що програми з двомовного навчання мають неефективну недоопрацьовану методологію. Дискусії щодо білінгвальної освіти в США часто зв'язані із серйозними політичними чи культурними ситуаціями, тому опонентів двомовного навчання іноді звинувачують у расизмі і ксенофобії [162, с. 94].

Захисники двомовної освіти в якості основного аргументу наводили той факт, що твердження англійської в якості єдиної мови навчання порушило б підвалини культурного плюралізму, зміцнило б розділову рису між різними етнічними спільнотами, обмежило б доступ до системи освіти, охорони здоров'я та іншим громадським системам для тих, хто погано володів англійською. Саме ці доводи змушували в 1990-х рр. все більшу кількість прихильників двомовності підтримувати різні ініціативи уряду не тільки щодо швидкого навчання новоприбулих іммігрантів англійської мови, але і з вишукування коштів на розвиток мовного різноманіття, надання послуг на інших мовах, а загалом за визнанням мультилінгвізму життєво важливим поряд з іншими американськими цінностями [369].

Роботи, що з'явилися в 1970-х і 1980-х рр., підтвердили позитивний вплив білінгвізму на розумовий розвиток дитини (Baker, 2001; Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1986; Cummins, 1976; Diaz, 1985; Feldman, Shen, 1971; Hamers & Blanc, 2000; Ianco-Worall, 1972; Segalowitz, 1977). Зокрема, зазначається, що для дітей-білінгвів характерні:

- «чутливість» до семантичним взаємовідносинам між словами (McLaughlin, 1984);
- вміння робити узагальнюючі висновки (Liedtke, Nelson, 1968);
- здатність виконувати завдання, пов'язані з вербальної трансформацією й заміною (Ekstrand, 1980);
- більш розвинений навик контролю обробки мовної інформації (Bialystok, 1986);
- здатність використовувати складні аналітичні стратегії під час

вирішенні невербальних завдань (Ben-Zeev, 1977);

- «гнучкість» мислення, а також яскраво виражене творче Мислення (Baker, 2001; Ricciardelli, 1992).

І хоча є різні думки щодо впливу мовних програм, більшість дослідників, які займаються проблемами двомовної освіти, погоджуються з тим, що дітям, які погано або не розмовляють англійською мовою, необхідна спеціальна допомога у вивченні мови. Спостерігається така тенденція, що чим переконливіші результати двомовних програм, тим настирливіші спроби опонентів применшити реальні успіхи учнів, задіяних у двомовних програмах у школах Сполучених Штатів Америки [136, с. 7].

Прихильники білінгвальної освіти, навпаки, виступають із пропозиціями щодо реформування білінгвальної освіти:

1. запровадити й підтримувати дошкільні програми, які повністю пов‘язуються з програмами дошкільний заклад – п’ятий клас, що забезпечуватиме максимальний розвиток учнів, які вивчають англ.. мову;

2. використовувати двосторонні імерсійні програми в середній школі;

3. навчати новоприбулих дітей іммігрантів за відповідними програмами для початківців;

4. впровадити процедури оцінювання реалізації програм;

5. створити постійно діючий комітет, до складу якого входили б адміністрація, вчителі та батьки, для безпосереднього моніторингу всіх шкіл, у яких нараховується 21 й більше двомовних учнів;

6. переконатися, що всі сім’ї та громадськість обізнані зі шкільною системою і створеними моделями рівної освіти, включно із програмами оволодіння мовою;

7. створити комітет із метою вивчення наявних критеріїв оцінювання двомовного навчання в дошкільному закладі – 12 класі та запропонувати види оцінювання, яких бракує;

8. забезпечити професійний розвиток, необхідний для адаптації альтернативного оцінювання з англійської та інших мов, включно з ALAS (Автентична система оцінювання рівня освіченості) [624].

У своїй книзі In Other Words Е. Біалісток і К. Хакута (E. Bialystok, K.Hakuta) пишуть про те, що знання двох мов – «це більше ніж просто знання двох способів говоріння. Мозок людини, у якого концептуальної репрезентації відповідає два лінгвістичних способу вираження, має здібності, відсутніми у монолінгвів. Збагачення ефекта білінгвізму може відбуватися саме з найбільшою його складності: структури і концепти різних мов ніколи повністю не збігаються» [287, с. 246]. Багато людей вивчають не одну, а дві мови (або більше) одночасно, в цьому випадку можна говорити вже не про першу мову, а про перші мови. Найбільш поширеним визначенням для «засвоєння двох перших мов» в ранньому дитинстві є «Bilingual First Language Acquisition» (BFLA) – білінгвальне засвоєння першої мови (термін введений А. де Гувер (De Houwer) [339, с. 408]. Тут має місце синхронна двомовність (Simultaneous Bilingualism), прикладом можуть служити сім'ї, де батьки говорять на різних мовах. Випадки, коли діти вивчають дві мови з затримкою в часі, фахівці називають «засвоєння другої мови» – «Second Language Acquisition» (в даному випадку можна говорити про послідовну двомовність – Successive Bilingualism), наприклад в сім'ях, де дитина говорить однією мовою, а у суспільстві – мовою оточення).

Б. Аренхольц виділяє такі вікові групи щодо початку засвоєння мов:

- білінгвальне засвоєння перших мов від народження, де один з двох мов в сім'ї – мова оточення;
- раннє засвоєння другої мови в дитячому садку (3–6 років);
- враннє засвоєння другої мови в початковій школі (6 –10/12 років);
- дитячо-юнацьке засвоєння другої мови протягом навчання в середній школі (10/12–16 років);
- засвоєння другої мови дорослим;
- засвоєння другої мови в похилому віці [250].

Поряд з синхронним із послідовним двомовністю є такі типи білінгвізму: природний і штучний білінгвізм. Природним називають білінгвізм, який виникає під час оволодіння людиною двох мов в повсякденному спілкуванні.

У звіті Департаменту освіти США вказується, що білінгвальне навчання покликане викликати почуття гордості у дітей за свою приналежність до обох культур (U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. The condition of education. Washington, DC: U.S.Government Printing Office, 2004) [652].

Багатомовність (плюралінгвізм), або принаймні двомовність (білінгвізм) – риса, властива більшості населення світу внаслідок таких процесів, як міграція та колонізація. Якщо використовувати кількість державних мов як індикатор одно- чи багатомовності, то Сполучені Штати важко назвати, навіть одномовною державою, оскільки США не мають офіційної мови на державному рівні. Провідні науковці визначають індивідуальний білінгвізм як існування двох мов в одній свідомості й навперемінне практичне користування цими обома мовами. Поширеність і особливості індивідуальної двомовності залежать від конкретної мовної спільноти. Існують спільноти, для яких білінгвізм є нормою для всіх освічених громадян. У США найбільшою такою спільнотою є іспаномовна, але вона не має великого впливу в суспільстві цієї держави [162].

2.1.2. Моделі білінгвального навчання

Перші спроби класифікувати моделі білінгвального навчання у 70-х роках минулого століття зробив американський дослідник Дж. Фішмен [360, с. 235]. Основоположними в його класифікації є три головні принципи: інтенсивність вивчення мов, цілі їх вивчення та соціальний статус цих мов [364, с. 142]. На думку М. Сігуан [184] та У. Маккі [484], найважливіші критерії білінгвального навчання:

• мовні цілі освітньої системи;

• місце рідної та іноземної мов у навчальних програмах;

• стосунки між мовою учня та основною мовою навчання;

• соціокультурна дистанція між двома мовами;

• місце білінгвального навчання в загальній освітній системі країни [484].

Сутність основоположного поняття «двомовна освіта» тлумачиться як складник мультикультурної освіти; інтегративний елемент суспільства, що сприяє зміцненню міжетнічних зв'язків для досягнення успішного міжкультурного спілкування людей і здатності порозумітися за умови суттєвих відмінностей у сприйнятті світу; компонент педагогічного процесу, що відображає сучасні освітні потреби суспільства; елемент мовної (лінгвістичної) освіти, спрямований на взаємодію та розвиток двох лінгвокультур.

І. Зозуля [76] у своїй статті «Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти» узагальнила думки, висловлені вченими щодо визначеної проблеми, і зробила спробу класифікувати моделі білінгвальної освіти для детальнішого їх теоретичного вивчення та удосконалення. Авторка розкриває їхній зміст:

1. *Дублююча чи супроводжуюча модель* використовується як правило на початковому етапі навчання і пропонує представлення однієї й тієї ж одиниці рідною та іноземною мовами. Ця модель сприяє накопиченню фонду мовних засобів, здатних адекватно виражати предметний зміст.

2. *Аддитивна (доповнююча) модель* передбачає подання іноземною мовою додаткової інформації, що частково чи суттєво збагачує зміст, вивчений рідною мовою. Додаткова інформація, як правило, подається у вигляді розповіді викладача, друкованого тексту, спеціального дидактичного матеріалу (відео фрагменти, аудіозаписи тощо). Співставлення та обговорення основного та додаткового блоків ведеться як рідною, так і іноземною мовами.

3. *Паритетна модель* передбачає рівноправне використання рідної та іноземної мов при розкритті змісту предмета. Необхідною умовою використання даної моделі є досягнення студентами достатньо високого рівня мовленнєвої компетенції. При цьому мається на увазі знання певного об'єму спеціальних термінів, вміння виявляти змістові особливості використання спеціальних термінів.

4. *Модель, що витісняє*. Назва говорить про те, що в цій моделі іноземна мова домінує під час розкриття предметного змісту. Використання даної моделі можливе лише на вищому рівні білінгвального навчання, оскільки студенти повинні володіти іноземною мовою в такій мірі, щоб заглиблюватись в предметний зміст. Баланс між інформацією тамовою в навчальному процесі (Information and content balance through education) – вміння підпорядковувати лексику другої мови потребам навч. предмету та співвідносити її з мовною компетенцією конкретної аудиторії [76].

Департамент освіти Сполучених Штатів Америки підтримує і схвалює такі напрями покращення двомовної освіти:

– побудова суспільства, компетентного у мовному ставленні;

– подолання перешкод на шляху вивчення англійської мови;

– акцент на полікультурній компетентності педагогів;

– розширення сфери використання двомовних програм, залучення до них учнів із різним рівнем володіння англійською мовою;

– пояснення політичних та економ. переваг двомовної освіти [652, с. 4].

Згідно з Законом «Жодної невстигаючої дитини» (No Child Left Behind, NCLB), «Бюро в справах двомовної освіти та мов меншин» (Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs) було перейменовано в «Бюро опанування англійською мовою» (Office of English Language Acquisition, OELA) та отримало, серед інших, такі завдання: забезпечувати високий рівень навчальних досягнень LEP учнів з англійської мови, щоби ці учні могли на рівних конкурувати з основною англомовною групою; сприяти штатовим і місцевим освітнім організаціям у розвитку можливостей

забезпечувати високоякісні навчальні програми для підготовки LEP учнів до повноцінної участі в загальному навчальному процесі; опрацьовувати та перевіряти звіти освітніх організацій і шкіл щодо збільшення навчальної успішності англійською мовою серед LEP учнів. Ці вимоги фокусувалися на якнайшвидшому засвоєнні англійської мови LEP учнями, не дбаючи про розвиток і збагачення їхньої рідної мови [555, с. 227].

К. Хакута (K. Hakuta) наводить основні напрями удосконалення двомовної освіти в XXI столітті, які було запропоновано на конференції Національної асоціації білінгвальної освіти в 1999 році:

1. Не можна пропагувати двомовне навчання як ізольовану освітню програму, а впроваджувати в більш широкий контекст якісної освіти, зробити її максимально доступною для учнів мовних меншин, пропонуючи двомовну освітню політику як частину плану навчання іноземних мов.

2. Необхідно створити нове бачення двомовної освіти і підтримати її як частину економіки, культури і моральних цінностей общин мовних меншин.

3. Потрібно змінити ситуацію ізоляції між теоретиками і практиками двомовної освіти.

4. Слід побудувати міцну систему взаємозв’язків між освітніми й держ. закладами на всіх рівнях, від регіонального до державного [404, с. 56].

Серед основних педагогічних принципів двомовної освіти в американських школах О. Літвінов виділяє такі:

1) використання раніше набутого мовного досвіду учнів;

2) послідовність двомовних і одномовних програм, за якими будуть навчатися діти після закінчення терміну дії двомовних програм;

3) одночасне вивчення рідної та англійської мов;

4) інтегрування двомовних програм у шкільну програму;

5) залучення школярів у навчальну діяльність повною мірою.

Ці принципи підкреслюють повагу до мови учнів та їхніх батьків, культури, релігії та світогляду. Вони вказують на важливість комунікативної

взаємодії учителів та учнів, інтеграцію рідних мов у загальнонаціональну культуру 136].

Насправді двомовні програми спрямовані на набуття умінь з обох мов. Як свідчать результати досліджень, рідна мова учнів підтримується і розвивається не завдяки англійській. До того ж, знання з рідної мови сприяють розвитку англомовних умінь, білінгвізм є безумовною перевагою для кар'єрного зростання Білецька.

Як правило, школярі з етнічних меншин вимушені пристосовуватися до оточуючого суспільства й це сприймається як належне. Дослідження показало, що в межах однієї шкільної двосторонньої мовної програми за два роки домінантна англомовна група мала більше змін, ніж група, яка не розмовляла англійською. У процесі вивчення другої мови в учнів домінантної групи спостерігалися одні й ті ж труднощі, що й в іспаномовних ровесників, які вивчали англійську мову. Під час навчання дві етнічні групи взаємодіяли у школі та поза нею більш тісніше, також зросло розуміння переваг білінгвізму [520, с. 257].

Дж. Кроуфорд (J. Crawford) [322, с. 93] виокремив і прокоментував вісім дискусійних положень, які стосуються двомовного навчання в США:

1. Англійська мова втрачає підґрунтя на фоні інших мов у США. У США на сьогодні спілкуються дуже багатьма мовами, але це спостерігається на кількісному, а не якісному рівні. Концентрація неангломовного населення була однаковою в XIX столітті, про що свідчать закони, в яких ідеться мова про навчання рідною мовою в багатьох штатах та округах. У містах і селах діти відвідували двомовні і неангломовні школи, вивчаючи такі мови меншин, як французька, норвезька, чеська та ін. І все ж таки англійська мова зберегла свій статус без будь-якої підтримки держави.

2. Нові іммігранти, які прибувають до США зараз, вивчають англійську більш повільніше, ніж попередні покоління. Навпаки, сьогоднішні іммігранти опановують англійську мову набагато швидше, ніж будь-коли. У той час як поки ще тільки передбачається, що кількість представників

мовних меншин значно зросте до кінця XXI століття, кількість двомовного населення, яке вільно володіє як англійською, так і іншою мовами, зростає навіть швидше. У 1990 році лише 3 % американського населення володіло англійською мовою на рівні менш, ніж достатньому або дуже добре. Лише 0,8 % не розмовляло англійською мовою взагалі. Три з чотирьох іспанських іммігрантів після 15 років проживання В США розмовляло англійською мовою на побутовому рівні, у той час як 70 % їхніх дітей уже спілкувалося лише англійською мовою.

3. Найкраще вивчати мову через «повне занурення» (total immersion). Немає очевидних переконливих результатів на підтримку теорії вивчення мови, яка проголошує, що чим більше діти залучені до вивчення англійської мови, тим краще вони її опановують. Вивчення англійської мови в школі – це складний процес [404].

4. Шкільні округи пропонують двомовне навчання на користь рідних мов. У тих школах, де навчаються діти, які спілкуються багатьма різними мовами, рідко можна організувати двомовне навчання для кожної мовної групи. У будь-якому разі це неможливо через недостатню кількість кваліфікованих учителів. Наприклад, в 1994 році Каліфорнія прийняла іммігрантів з 136 країн, але двомовні вчителі мали сертифікат лише з 17 мов, 96 % із них – з іспанської.

5. Двомовне навчання – це навчання здебільшого рідною мовою учнів, англійська використовується мало. До 1994 року велика кількість двомовних навчальних програм у США передбачала функціонування англомовних класів, а зовсім невелика кількість програм була розроблена на підтримку рідної мови учнів. На сучасному етапі у більшості білінгвальних програм суттєва частина навчального матеріалу продовжує викладатися англійською мовою. Так, окремі шкільні райони в штаті Каліфорнія прозвітувалися, що 28 % учнів початкових шкіл з обмеженими знаннями англійської мови не отримують навчання рідною мовою. Учні середньої школи ще менше мають можливість навчатися рідною мовою.

6. Двомовне навчання набагато дорожче, ніж навчання англійською мовою. Усі програми, призначені для учнів з обмеженими знаннями англійської мови, передбачають наявність спеціально підготовленого педагогічного персоналу, адміністрації та навчальних матеріалів. Зрозуміло, що це потребує дещо більших затрат у порівнянні зі звичайними програмами для носіїв англійської мови. Але в більшості випадків різниця в оплаті спеціально підготовлених учителів є незначною. Дослідження, проведене Каліфорнійським законодавчим органом влади, засвідчило імплементацію різноманітних моделей програм і з‘ясувало відсутність переваг у бюджеті на користь підходу, що передбачає навчання лише англійською мовою. У будь-якому разі програми вивчення англійської як другої мови широко обираються шкільними округами, особливо в тих, де більшість учнів володіє англійською мовою на недостатньому рівні, недостатня кількість двомовних учителів або відсутня компетентність щодо двомовної методології.

7. Диспропорційний відсів іспаномовних учнів зі шкіл засвідчує неефективність двомовного навчання. Показники відсіву іспаномовних учнів зі шкіл залишаються неочікувано високими. Основними чинниками, що призводять до такої ситуації, є малий термін проживання іспанської сім’ї в США, малозабезпеченість, низький рівень знань англійської мови, невисокі навчальні досягнення, перебування на низькому соціальному щаблі. Проте немає жодних переконливих досліджень, що серед цих чинників ризику є й білінгвальне навчання, тому що дуже невелика кількість іспаномовних дітей залучені в двомовні програми.

8. Батьки із сімей, у яких спілкуються домінантною мовою, не підтримують двомовне навчання, оскільки вважають, що важливіше для їхніх дітей знати англійську мову, ніж опановувати рідну. Насправді двомовні програми спрямовані на набуття умінь з обох мов. Як свідчать результати досліджень, рідна мова учнів підтримується і розвивається не за рахунок англійської. До того ж, знання з рідної мови сприяють розвитку англомовних умінь, білінгвізм є безумовною перевагою для кар’єрного зростання. Як

правило, школярі з етнічних меншин вимушені пристосовуватись до оточуючого суспільства і це сприймається як належне. Дослідження показало, що у межах однієї шкільної двосторонньої мовної програми за два роки домінантна англомовна група мала більше змін, ніж група, яка не розмовляла англійською. У процесі вивчення другої мови в учнів домінантної групи спостерігалися ті ж самі труднощі, що й в іспаномовних ровесників, які вивчали англійську мову. Під час навчання дві етнічні групи взаємодіяли в школі та поза нею більш тісніше, також зросло розуміння переваг білінгвізму [520, с. 257].

М. Певзнер та А. Ширін пропонують своє бачення класифікації моделей білінгвального навчання в контексте мирового опыта [157, с. 34] Розмірковуючи про сутність двомовної освіти вчені визначають п'ять типів білінгвального навчання: витісняючий, зберігаючий, бікультурний типи є характерними для природного багатомовного середовища, коли виникає необхідність переходу етнічних меншин у домінуюче мовне середовище (мета: акультурація, перехід етнічних меншин у домінуюче мовне середовище і його культуру); ізолюючий тип передбачає навчання дітей етнічних меншин здебільшого рідною мовою з метою запобігання залученню їх до культури більшості та повноцінної інтеграції у суспільство (мета: ізоляція етнічних меншин, домінування рідної мови, соціальна дезінтеграція; відкритий тип (мета: інтеграція у загальноєвропейський та світовий простір, міжкультурна комунікація, полікультурне виховання, діалог культур, освоєння світу спеціальних знань. Використання іноземної мови як засобу вивчення спеціальних дисциплін у разі збереження рідної мови [157, с. 96].

2.1.3. Основні види програм з двомовної освіти національних меншин США

Про численні, але розрізнені спроби запровадження двомовного навчання на американському континенті від часів створення перших колоній зазначають у своїх дослідженнях К. Овандо (C. Ovando), С. Крашен (Stephen D. Krashen) та інші американські науковці. Розвиток двомовного навчання як соціально-педагогічного явища зафіксовано в США у другій половині XX ст. [590]. У 1987 році Бюро звітів (U.S. Government Accounting Office) виділило такі типи програм, що функціонують у школах, у яких навчаються двомовні учні:

- перехідне білінгвальне навчання (transitional bilingual education);
- підтримуюче двомовне навчання (maintenance bilingual education);
- англійська як друга мова (English as a second language), занурення (immersion);
- збереження англійської мови (sheltered English).

Ці програми диференціюються за тим, у якій мірі використовується материнська та англійська мови в навчальному процесі. Але, як зазначає Н.Зайцева [68], найбільш розповсюдженими особливостями змісту двомовних програм середньої школи США можна назвати:

1) спрямованість двомовних програм на забезпечення всіх учнів якісною освітою;

2) використання двох мов у різному співвідношенні для засвоєння учнями змісту немовних загальноосвітніх предметів (найчастіше математики, гуманітарних наук, різних видів мистецтва, фізичної культури), проведення консультацій зі школярами;

3) використання ефективних прийомів і методів навчання, концептуальних засад навчання мов;

4) розвиток високого академічного рівня мовної компетентності учнів в обох мовах;

5) використання двомовними школами декількох підходів до оцінювання двомовних учнів, зокрема оцінювання їхньою рідною мовою,

6) застосування високих академічних стандартів оцінювання за тестовими технологіями щодо всіх учнів, незалежно від їхньої національної приналежності;

7) сприяння паралельному розвитку полікультурності й багатомовності у двомовних школах тощо [68].

Білінгвальна освіта передбачає викладання навчальних предметів двома мовами, рідною і другою; відсоткове співвідношення у використанні обох мов визначається видом навчальної програми. Всі білінгвальні програми, крім «двостороннього занурення в другу мову», спрямовані лише на неангломовних учнів, які отримують академічні знання за шкільною програмою лише англійською або частково рідною мовами. Проаналізуємо основні види програм з двомовної освіти національних меншин за класифікацією К. Овандо (Ovando Carlos) [535]:

1. *Структурне занурення в другу мову* (Structured immersion programs). Учні проходять спеціальний курс за програмою ESL, щоби досягти певного рівня майстерності і опановують шкільну програму лише другою мовою, рідна мова на заняттях не використовується взагалі. Кваліфіковані вчителі розуміють дітей, якщо ті ставлять питання рідною мовою, але завжди відповідають англійською. Використання рідної мови повністю виключається, але з учнями/ студентами працюють за спеціально створеними програмами („Англійська як друга мова”), відповідно до рівня володіння англійською кожним учнем/студентом.

У 2009 році в рішенні Верховного суду США в справі Хорна протии Флорес більшістю голосів зазначалось, що «дослідження результатів навчання неангломовних школярів показали, що програма SEI («структурне занурення в англійську мову»), є значно ефективнішою порівнюючи з білінгвальною освітою» [618].

2. *Часткове занурення в другу мову* (Partial immersion programs). За цією програмою учні також проходять курс ESL, порівняно невелика кількість навчальних годин (як правило, 1 година кожного навчального дня) відводиться на навчання рідної мови. Уроки рідної мови спрямовані лише на розвиток мовних і мовленнєвих навичок і правопису з першої мови. За цією програмою академічні предмети також вивчаються тільки другою, тобто англійською мовою. Метою цієї навчальної програми є якнайшвидше повністю перейти на монолінгвальне навчання. Ці програми забезпечують навчання за тим же принципом «Англійська як друга мова», але основна мета − щонайшвидше перейти на англійську мову.

3. *Перехідна білінгвальна програма* (Transitional bilingual programs). Ця модель навчальних програм передбачає поглиблене навчання як з рідної, так і з другої (англійської) мови. Однак, коли учень досягає певного рівня володіння англійською мовою, він переходить на монолінгвальну навчальну програму. За скороченими перехідними програмами учні навчаються рідною мовою протягом двох років, а за подовженими учні зазвичай переходять на навчання лише англійською мовою у п’ятому – шостому класі. Тобто, учні отримують знання з навчальних предметів рідною мовою, одночасно вивчаючи другу мову. Метою цього виду навчальних програм є допомогти дітям якнайшвидше перейти до складу основної групи учнів, що навчаються лише англійською. Лінгвістичне завдання перехідних білінгвальних програм полягає тільки у вивченні англійської мови. «Рідна мова учнів служить лише засобом розвитку грамотності та отримання академічних знань основною мовою американського суспільства» [534].

4. *Розвивальна двомовна освіта* ((Maintenance or developmental bilingual education). За цією навчальною програмою учні продовжують отримувати частину академічних знань рідною мовою навіть після того, як вони досягли високого рівня майстерності з англійської. Метою цього виду навчання є розвиток освіченості учня рідною й англійською мовами одночасно [534].

5. *Двостороннє мовне занурення* (Two-way immersion programs). За цим видом програм англомовні і неангломовні учні навчаються разом, вивчаючи мови один одного і отримуючи академічні знання обома мовами. Метою «двостороннього мовного занурення» є не лише академічні знання шкільної освіти, в одному класі діти етнічних меншин вивчають рідну і другу мови, а англомовні учні – першу та іноземну мови. Ця програма базується на принципі чіткого поділу викладання обома мовами. Вчитель не повторює і не перекладає опрацьований матеріал на іншу мову; кожна тема навчальної дисципліни викладається іншою мовою по черзі, для створення когнітивної проблемної ситуації для учнів [251]. Цей вид занурення забезпечує достатній рівень майстерності учнів в обох мовах приблизно за 2 роки, але вищий рівень компетенції, який вимагає читання текстів з суспільних наук і розв'язання математичних задач, можна досягти за 5 – 7 років навчання за цією программою [316, с. 617]. «Двостороннє мовне занурення» – менш поширена навчальна програма в школах США порівняно з вищезазначеними, хоч дослідження зазначають високу ефективність цієї навчальної моделі білінгвальної освіти; англомовні школярі вивчають іноземну мову, а діти мовних меншин – не ізольовані від своїх однолітків [497, с. 239].

О. Білецька констатує, що двомовне навчання має багато вагомих переваг над іншими програмами. Насамперед, воно має можливість опосередковано здійснювати вплив на мотивацію учнів навчатися, по-друге, пропагує та розвиває білінгвізм, по-третє, сприяє підвищенню статусу етнічних меншин і збереженню й розвитку мов, які поступово зникають. Отже, двомовна освіта є невід'ємним і важливим складником формування полікультурної особистості, до того ж, вона набуває все вагомішого значення у зв'язку з нинішніми та майбутніми змінами у структурі населення сучасного світу. Для того, щоби навчання полікультурної комунікації було дійсно продуктивним, у процесі вивчення іноземної мови необхідно враховувати цілу низку окремих аспектів: лінгвістичні (навчання лексиці), прагматичні (правила поведінки зумовлені конкретною ситуацією та

культурою), естетичні (що приймається за норму в одній культурі і відрізняється від норм іншої країни), етичними (що відображає моральні цінності), елітні (література, мистецтво певного народу) [23].

Сьогодні в США запроваджено велику кількість двомовних програм на всіх рівнях освіти: від початкової школи до університетів. Ці програми різняться за терміном навчання, направленістю (вивчення англійської як іноземної чи рідної мови) та рівнем оволодіння двомовними уміннями.

У педагогічних джерелах вживають терміни «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта», традиційно розглядаючи освіту як процес і результат процесу. Білінгвальне навчання є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки в процесі білінгвального навчання іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов’язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно вибрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби й можливості суспільства й учнів [37, с. 214].

Є багато білінгвальних програм, в основи яких закладені їхні лінгвістичні, когнітивні, етно-педагогічні, культурно-соціальні аспекти. Відповідно вчені розглядають білінгвальну освіту з різних сторін.

Т. Скутнабб-Кангас, П. Тоукомаа, Д. Камминс, досліджуючи взаємовплив двомовності й мислення, намагалися знайти відповідь на питання, за яких умов двомовне середовище (навчання) надає позитивний ефект на речемислітельним розвиток особистості людини. Автори довели

важливість рідної мови при засвоєнні другого (гіпотеза порогового рівня, гіпотеза взаємозалежності). Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb- Kangas) [617, с. 17] виділяє найпоширеніші білінгвальні програми у світі:

1. *Предметно-мовне інтегроване навчання* (CLIL). Термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був запропонований дослідником у галузі багатомовної освіти Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладання і вивчення загальноосвітніх предметів (або окремих розділів) іноземною мовою. Серед позитивних сторін вищезазначеної методики слід вказати підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, цілеспрямованість до оволодіння іноземною мовою для вирішення конкретних комунікативних завдань, пріоритетність надбання умінь для спілкування іноземною мовою у професіональному контексті, занурення у штучно створене мовне середовище, засвоєння специфічних термінів, певних мовних конструкцій і розширення словникового запасу.

Більшість дослідників методики CLIL вказують на складнощі її впровадження: недостатня кількість постійних викладацьких ресурсів, невідповідна підготовка і відсутність підвищення кваліфікації фахівців, складнощі у підборі матеріалів для викладання, необхідність подолання батьківського спротиву до вищезазначеного підходу [617, с. 58].

Виділяють три моделі CLIL:

1. м’яка (soft, language-led) – спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту;

2. жорстка (hard, subject-led) – 50 % навчального плану предметів зі спеціальності вивчаються іноземною мовою;

3. часткового занурення (partial immersion) – займає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою.

Найближчими аналогами вищезазначеної методики можна вважати канадську практику вивчення іноземної мови через занурення (Language

immersion), або американські програми вивчення іноземної мови з опорою на зміст предмету (Content based instruction).

Складнощі впровадження методики CLIL: недостатня кількість кваліфікованих викладачів і відсутність можливості підвищення кваліфікації фахівців, складнощі при виборі матеріалів для викладання, суспільний супротив.

На уроках із застосуванням предметно-мовного інтегрованого навчання формуються усі навички: аудіювання, читання, говоріння та письмо. Вчителям рекомендовано утриматись від перекладу слів, ширше застосовувати демонстраційний та ілюстративний матеріал. Зазвичай учні прослуховують або читають текст із певної теми та виконують завдання до нього (заповнюють таблиці, створюють діаграми, тощо). Увага фокусується не стільки на відпрацюванні граматичного матеріалу, скільки на засвоєнні лексики та розвитку комунікативних навичок з теми. що вивчається. Мова засвоюється природнім шляхом, так, як вивчають її діти.

2. *Англійська мова як L2* (English as Second Language, ESL). Англійська мова може бути другою мовою: з погляду послідовності вивчення (на противагу першій мові (рідній) і з погляду її використання, коли вона слугує засобом спілкування в поза навчальний час (на противагу англійській як іноземній (EFL), яка використовується учнями насамперед під час занять). Англійську як другу мову вивчають ті мовці, для яких вона не є рідною, але є мовою соціалізації (наприклад, іммігранти, а також представники національних меншин, для яких англійська залишається мовою державної влади.

Програми ESL передбачають, що учні, які не розмовляють англійською мовою, розташовуються в англомовних класах певну частину навчального часу. Іншу частину вони проводять з досвідченими вчителями англійської мови і отримують індивідуальні рекомендації.

В Сполучених Штатах англійська мова виступає у двох ролях – першої (рідної) мови і другої мови для представників етнічних меншин. Слід

розрізняти оволодіння англійською як другою мовою (ESL) і вивчення англійської як іноземної мови (EFL). Процес опанування другої мови відбувається в англо- мовному суспільстві, що є умовою набуття білінгвізму. Англійська мова як іноземна викладається в умовах, де вона не використовується регулярно в повсякденному житті, тобто поза межами класної кімнати. Вивчення EFL здійснюється з використанням спеціального мовного і мовленнєвого середовища та за допомогою інтенсивних методів навчання. Зазначимо, що двомовні шкільні програми для цієї групи дітей неангломовного походження – досить різноманітні. За деякими програмами перша мова, тобто мова етнічної меншини, використовується лише частково, переважно для емоційної підтримки, метою інших навчальних програм є розвиток грамотності з етнічної мови у початковій школі. У США двомовне навчання відбувається переважно іспанською мовою у штатах з великою концентрацією іммігрантів іспаномовного походження, наприклад, як у Техасі та Каліфорнії [162, с. 92].

3. *Імерсійні програми*. Імерсія – це така організація навчального процесу, коли навчання повністю здійснюється нерідною для учнів мовою. Імерсійні програми пропонують тривале занурення учнів у іншомовне середовище при винятковому або незначному використанні рідної мови. Першу спробу розробки програм занурення зробив канадський вчений У. Ламберт у вересні 1965 року. Імерсійними вважаються лише ті програми білінгвального навчання, при яких доля іноземної мови під час викладання суміжних дисциплін складає не менше п’ятдесяти відсотків. Однією з характерних ознак імерсійної освіти є її інтенсивність та надзвичайно високий рівень умотивованості учнів, що позначається на результатах навчання та на їх соціальному становленні. Залежно від кількості навчальних предметів, які вивчаються іноземною мовою розрізняють:

- програми повного занурення, згідно з якими із самого початку навчання всі предмети викладаються іноземною мовою. Починаючи з третього і четвертого року навчання кількість предметів, що викладаються

іноземною мовою, поступово скорочується, поступаючись місцем для навчання рідною мовою;

- програми часткового занурення, згідно з якими частина предметів викладається іноземною мовою, частина – рідною. Деякі з цих програм відвідують студенти, які належать до етнічної меншості і вивчили англійську мову як першу мову і, таким чином, вчать моиу своєї етнічної спадщини. Такі програми відвідують також неангломовні студенти, які бажають засвоїти мову більшості, мову соціалізації – англійську. Наприклад, студенти, які є носіями англійської мови, можуть брати участь у імерсійних програмах з метою вивчення іншої мови для лінгвістичного збагачення;

- програми трилінгвального навчання (система трьох мов) передбачає, що учні спочатку отримують освіту державною мовою. Друга мова, яка є офіційною мовою територіальної одиниці вводиться після другого року навчання. Ще через декілька років учням викладають третю мову. Слід зазначити, що низка вчених дотримуються нейтрального ставлення до впливу білінгвізму на процес вивчення третьої мови (BalkeAurell & Lindblad, 1982; Barik & Swain, 1978; Jaspaert & Lemmens, 1990; Lambert & Tucker, 1972; Nayak et al., 1990; Sanders & Meijers, 1995; Schoonen, van Gelderen, de Glopper, Hulstijn, Snellings, Simis, & Stevenson, 2002).

Існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести. Загальний опис рівнів володіння іноземною мовою представлений у табл. (Додаток).

Американські тести, які визначають рівень володіння англійською мовою, включають:

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – це тест, успішні результати якого є необхідною умовою для вступу до багатьох коледжів та університетів США, Канади та інших країн світу, для участі в різноманітних програмах закордонного стажування в закладах, де викладання проводиться англійською мовою. Крім того, TOEFL використовується для визначення рівня володіння англійською мовою багатьма урядовими структурами та міжнародними організаціями. TOEFL визнається також у Великій Британії.

CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), DELTA (Diploma of English Language Teaching to Adults)– сертифікати, що надають право викладати англійську мову як іноземну дорослій аудиторії.

GMAT (Graduate Management Admission Test) – це стандартний письмовий психометричний тест, метою якого є визначення рівня і кваліфікації ти кандидатів, які прагнуть вступити до бізнес-школи. GMAT не вимагає спеціальних знань, навичок і вмінь, але з його допомогою можна перевірити нахили людини, прогнозувати її успіхи в ході навчання в бізнес-школі.

Американська дослідниця П. Гіббонс зазначає, що при двомовному викладанні дисциплін у Сполучених Штатах, інтерактивна модель включає такі форми організації навчальної діяльності:

1) *групова* форма організації навчальної діяльності передбачає навчання однією людиною групи учнів. При такій організації навчальної діяльності кількість тих, хто говорить, завжди менша, ніж слухачів. Учні в певний момент часу працюють індивідуально чи разом над конкретним завданням із таким контролем результатів. При презентації результатів дослідження групою певної теми, успіх члена команди залежить і від його особистих зусиль, і від допомоги знаннями та уміннями інших членів групи;

2) *кооперативна* форма навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах учнів, які об’єднані спільною навчальною метою. При такій організації навчання вчитель, через завдання, які допомагають спрямувати діяльність групи, опосередковано керує роботою кожного учня.

Після отримання настанов від учителя, учні об’єднуються в невеличкі групи, працюють над отриманим завданням доти, доки усі члени групи не зрозуміють і успішно не виконають його [382, с. 167].

Індивідуальна форма організації навчальної роботи передбачає постановку перед кожним учнем спеціально дібраного відповідно до рівня його підготовки й навчальних можливостей завдання для самостійного розв’язання. Такі завдання спрямовані на роботу з підручником, навчальною й методичною літературою, джерелами інформації (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії, карти), на розв'язування задач, прикладів, організацію спостережень та експериментів, написання есе, творів, рефератів, доповідей тощо [546].

Вважається, що до найпоширеніших форм індивідуального двомовного навчання в середніх школах США належать: самостійна робота, проектна діяльність, електронне навчання, консультації тощо. Самостійна робота учнів – організація самостійної пізнавальної діяльності. Форми самостійної роботи: робота з учбовою й довідковою літературою, виконання крізних та індивідуальних завдань за циклами дисциплін; розробка методичних матеріалів з предмету; підготовка до лабораторних робіт; самостійне вивчення дисциплін.

Електронне навчання – навчання за допомогою Інтернету і мультимедіа, синонім таких термінів, як дистанційне навчання, мережеве навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій, навчання з застосуванням комп'ютерів, віртуальне навчання тощо [356].

Найбільш поширені колективні методи двомовного навчання: колективно-групові, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, організація мандрівок, турів, мікро дослідження, експерименти тощо. До методів ситуативного моделювання належать такі інтерактивні технології, як імітація, рольова гра та драматизація. Блог – скорочена назва від англійського сполучення Web Log. Блогом вважається певний різновид сайту, що час від часу наповнюється текстом та мультимедійною

інформацією, а останні записи блогу (їх прийнято називати постами) відображаються у зворотньому хронологічному порядку – найновіші є найостаннішими. Використання в навчанні таких блогів є одним з поширених методів організації двомовного навчання [291].

Відомий американський дослідник Дж.К.Мора (J.K.Mora) виділяє такі широко застосовувані в США методи та підходи до навчання двох мов:

- граматико-перекладний підхід (Grammar-Translation Approach);
- прямий підхід (Direct Approach);
- підхід застосування читання (Reading Approach);
- аудіолінгвальний метод (Audiolingual Method);
- спільне вивчення мови (Community Language Learning);
- мовчазний метод (The Silent Way);
- комунікативний метод (Communicative Approach);
- метод повної фізичної готовності (Total Physical Response) [500].

Граматико-перекладний підхід застосовується, для використанні якого, навчання ведеться рідною мовою учнів із незначним активним використанням другої (нерідної) мови. Лексика подається у вигляді окремого переліку слів. Для навчання граматичного матеріалу застосовують пояснення та інструкції. Граматична інструкція містить правила для складання слів у словосполучення; інструкція фокусується на формі і флексії (гнучкості) слів. Читання складних текстів розпочинається на ранніх стадіях навчання. Мало уваги приділяється змісту текстів, які використовують як вправи у грамматичному аналізі. Нерідко єдиною вправою є практика в перекладі непов’язаних між собою за змістом речень із другої (нерідної) мови на рідну, і навпаки. Вимові зазвичай приділяють мало уваги [500].

Як альтернативу граматико-перекладному підходу застосовують *прямий підхід*. Тоді уроки починаються з діалогу з використанням сучасного розмовного стилю в другій мові. Матеріал спочатку подають в усній формі, супроводжуючи його діями або ілюстраціями. Рідну мову ніколи не використовують. Перекладу не існує. Переважний тип вправ – це низка

питань другою мовою, що розглядають на базі діалогу або анекдотичної розповіді. На питання відповідають другою (нерідною) мовою. Граматику викладають індуктивно (полягає у формулюванні закону, ґрунтуючись на обмеженому об'ємі спостережень повторюваних подій) – правила узагальнюють з практики та досвіду в нерідній мові. Спочатку використовують дієслова, а систематично відмінювати їх навчаються набагато пізніше після виконання усних вправ іншою мовою. Сильні учні читають літературу для розвитку розуміння і задоволення. Літературні тексти не аналізують граматично. Культуру вважають важливим аспектом вивчення мови, соціокультурний компонент змісту навчання другої мови також викладають індуктивно [500].

Підхід застосування читання передбачає пріоритет вивчення другої мови, розвиток умінь читання, отримання поточних та / або історичних знань про країну, мову якої вивчають. Для розуміння прочитаного та розвитку техніки читання приділяється увага вивченню граматики. Вимові або отриманню іншомовних розмовних умінь приділяється мінімальна увага. Із самого початку багато часу відводиться читанню першою мовою в і поза класом. За складністю підбору лексики для текстів та їх уривків, на ранніх етапах читання суворо дозують. Словниковий запас учнів розширюють як найшвидше, оскільки засвоєння лексики вважають більш важливим, ніж формування граматичних навичок. При такому підході переклад починають використовувати як необхідну процедуру для розуміння письм. тексту [500].

Аудіолінгвальним методом передбачено подання нового матеріалу у формі діалогу. Зважаючи на принцип, що вивчення мови – це формування навичок, метод передбачає імітацію, запам'ятовування набору фраз і їх повторення. Структури вивчають послідовно одну за одною. Структурні моделі вивчають з використанням вправ-повторювань. Граматичних пояснень дають дуже мало або зовсім не дають, граматику викладають індуктивно. Уміння розвивають послідовно у такому порядку: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Лексика суворо обмежена, її навчають у

контексті. Функція вчителя обмежується порівняльним аналізом між L1 і L2. [500].

Метод спільного вивчення мови не є звичайним методом навчання мов. Він є методом консультування і призначений для попередження особистих і мовних труднощів, з якими стикаються учні під час опанування іноземних мов. Учня навчають не як студента, а як клієнта. Викладачів рідної мови не розглядають як вчителів, а радше як мовних консультантів. Мовне консультування починають, коли виникає мовна плутанина у клієнта. Метою мовного консультанта є, насамперед, спілкування та порозуміння з клієнтом, який не має достатнього рівня мовної компетентності, і надання йому допомоги. Поступово педагог-консультант допомагає клієнтові набути власної мовної компетентності. Цей процес сприяє створенню теплої атмосфери порозуміння між мовним консультантом та клієнтом [329].

Мовчазний метод передбачає використання набору кольорових паличок і голосових команд, щоби досягти наступного:

1. Уникнути використання рідної мови учнів. Створити прості мовні ситуації під повним контролем учителя. Передати учням відповідальність за словесний опис показаних об’єктів або продемонстрованих дій. Для того, щоби вчителі зосередитися на тому, що учні говорять і як вони говорять, звертаючи їхню увагу на відмінності у вимові і потоці слів. Щоби створити серйозні ігрові ситуації, у яких правила узгоджують наданням змісту жестам учителя і його міміці. Щоб із самого початку уможливити перехід від голосу одного вчителя, який говорить іноземною мовою, до кількох. Це дозволяє використовувати такі компоненти, як: висота, тембр і інтенсивність, що буде постійно зменшувати вплив одного голосу і, таким чином, зменшувати наслідування і заохочувати продукування власного мовлення.

2. Стимулювати сприйняття і спроби інтелектуального припущення щодо того, що означає шум, у такий спосіб скористатися тими критеріями досвіду, які вже є у використанні рідної мови. Для підтримки тривалої спонтанності мови, за якої вчитель і учні можуть працювати, щоб отримати

подібність мелодійності почутого, з самого початку використовують мелодійні інтегративні схеми [377, с. 96].

Умовно-функціональний метод викладання мови стоїть поруч з іншими під рубрикою «комунікативний підхід». Метод включає в себе засоби організації мовної програми. Акцент роблять на поділі глобальної концепції мови на одиниці аналізу з точки зору комунікативної ситуації, у якій їх застосовують. Ситуація може вплинути на варіації мови, такі як використання діалектів, формальність або неформальність мови, спосіб висловлювання [359, с. 235].

Дж. Макі (Mackey W.) [484] пропонує для конструювання білінгвального навчального плану такі параметри, як мовна ситуація в сім'ї, характеристика навчального плану, життєвий простір дитини, функції і статус мови. Також є класифікація двомовних програм, розроблена на основі соціолінгвістичного аспекту мови, ключовим чинником якої є питання того, чи сприяє білінгвальна програма збереженню рідної мови чи веде до її втрати. У залежності від цих параметрів деякі автори пропонують такі види двомовноної освіти: білінгвізм, який веде до витіснення рідної мови; білінгвізм, спрямований на оволодіння письмовою основою другої мови; часткова двомовність, коли уманітарні предмети викладаються двома мовами, а природничі науки – лише офіційною мовою; повний білінгвізм, який передбачає рівноправне вивчення двох мов, коли під час збереження рідної культури засвоюється домінуюча [362, с. 142].

Н. Зайцева [68, с. 315] у своїй статті «Особливості змісту двомовного навчання в середніх школах США» розглядає й порівнює зміст двомовного навчання американських шкіл штатів Каліфорнія (захід країни) і Віргінія(схід країни). Дослідниця стверджує, що більшість шкіл у США, у яких запроваджується двомовне навчання, носять назву інтернаціональних, наприклад, штат Каліфорнія, де у м. Сан-Франциско функціонує німецько-американська інтернаціональна школа. Трансдисциплінарна програма школи ґрунтується на стандартах Міжнародної організації бакалавріату (International

Baccalaureate Organization) штату Каліфорнія і німецькомовних країн, розроблена Міжнародним бакалавріатом (International Baccalaureate), охоплює два курси: вступний для 5 класу й основний для 6–8 класів.

Двомовне навчання в цій школі починається з дошкільної ланки і продовжується до 8 класу середньої школи. Учні навчаються за двосторонніми двомовними програмами (two-way bilingual programs). У процесі використання таких програм учні розвивають компетентність відразу у двох мовах, бо мають відразу дві мови – англійську та другу мову засобами опанування змісту предметів. Етнічний склад учнів також не однорідний, зазвичай клас складається з половини носіїв англійської мови й половини носіїв іншої виучуваної мови.

Метою двомовного навчання в школі є виховання впевненої в собі, здатної поважати інших, творчої, відповідальної особистості, яка навчається протягом усього життя і вміє глобально мислити. Вступний курс середньої двомовної школи складається з обов’язкових предметів і предметів за вибором (елективних). Обов’язковими предметами є: англійська мова, рідна мова (англійська або німецька), природничі науки (їх викладають англійською мовою), фізичне виховання, образотворче мистецтво, музика, танці та інші види мистецтва, які викладають двома мовами, консультації надають двома мовами [68, с. 312].

До елективних предметів відносять: іноземні мови (французьку або іспанську), математику, гуманітарні науки, які викладають англійською і німецькою мовами. Основний курс (6–8 кл.) містить: обов’язкові предмети (англійська мова, рідна мова (англійська або німецька), фізичне виховання (викладають двома мовами), консультації (двома мовами)) та елективні предмети (математика (викладають англійською і німецькою), гуманітарні науки (англійською і німецькою), іноземні мови (французька або іспанська), образотворче мистецтво, музика, танці та інші види мистецтва, які викладають двома мовами) [68, с. 313].

Школа використовує інтердисциплінарний комплексний підхід до навчання (наявність міжпредметних зв'язків, узгодженість підходів до навчання), інтегрований підхід (передбачає інтеграцію знань з кількох дисциплін, використання ефективних прийомів і методів навчання), концептуальні (теоретично зумовлені) засади навчання мов, розвиває комунікативні навички учнів, міжкультурну компетентність, почуття поваги до інших культур, уміння користуватися комп'ютерними технологіями, виховує позитивне ставлення до навчання тощо [626].

Діти у двомовних класах школи штату Віргінія (схід країни) навчаються за програмою подвійного мовного занурення (dual immersion). Такі програми призначені для учнів, які є представниками мовної більшості і мовної меншості, задля опанування ними двох мов. Одна мова не замінюється іншою. Основною метою цих програм є досягнення учнями високого академічного рівня мовної компетентності в обох мовах та повага до культурного розмаїття у світі. Дуже часто програми подвійного занурення (dual immersion), як стверджує Н. Зайцева, ототожнюють із двосторонніми двомовними програмами (two-way bilingual programs), але вони не в кожній ситуації є подібними. Програми подвійного занурення (dual immersion) не завжди призначені одночасно на учнів мовної меншості й мовної більшості на відміну від двосторонніх двомовних програмам (two-way bilingual programs) [68, с. 315].

У штатах Небраска (північ країни), Арканзас (південь країни), Делавер (схід країни) у школах навчаються тільки за одномовними програмами. Цим вони суттєво відрізняються від більшості штатів країни, які прагнуть до розвитку полікультурності і багатомовності. Штат Віргінія фінансує тільки одномовні навчальні програми, тоді як штати Мічиган (північний схід країни) і Нью-Мексико (південь країни) фінансують суто двомовні навчальні програми й тим прагнуть до розвитку культурного й мовного багатоманіття [568].

А. Бузовський [37] вважає, що для успішного розвитку білінгвальної освіти в США її основними цілями повинні бути інтеграція представників мовних меншостей до панівної культури під час збереження рідної мови та національної ідентичності, а також інтеграція представників англомовної більшості у світовий культурний простір. Збереження інших мов у процесі білінгвальної освіти може здійснюватися лише для представників корінних народів, мови яких на межі зникнення. Для повноцінного розвитку особистості і успішної інтеграції мовних меншин у домінантну мову панівної культури двомовні програми повинні відповідати таким вимогам:

1. Навчанню читання й письма другою мовою має передувати навчання читання й письма рідною.

2. Перехід на навчання другою мовою має відбуватися поступово.

3. Використання рідної мови в навчально-виховному процесі не повинно припинятися після початку навчання англійською мовою.

4. Навчальні плани повинні спиратися на культуру відповідної етнічної групи.

5. Класи повинні складатися з представників мовної меншості і мовної більшості.

6. Вчителі, які здійснюють викладання мовою етнічної меншини повинні володіти методиками викладання цими мовами.

7. У процесі навчання повинен зберігатись паритет двох мов і культур [37, 38].

За результатами досліджень Міжкультурної асоціації наукового розвитку (Intercultural Development Research Association) практично всі двомовні школи США використовують кілька підходів до оцінювання двомовних учнів, зокрема оцінювання їхньою рідною мовою. Високі академічні стандарти оцінювання застосовуються щодо всіх учнів, зокрема до учнів з обмеженим володінням англійською мовою (LEP). Учителі відчувають відповідальність за всіх школярів і часто використовують індивідуальний та груповий підхід у їх навчанні та оцінюванні [617]. Для

оцінювання рівня знань двомовних школярів використовуються тести із завданнями рідною мовою учнів, тести із завданнями, які супроводжуються описовими поясненнями та очікуваними відповідями. Існують описові характеристики та шкала оцінювання для кожного тестового завдання. Цей вид тестування має назву Multiple choice, його застосовують під час оцінювання знань із різних предметів (Додаток) [525].

Слід зазначити також змістові засади двомовної освіти в університетах США та особливості двомовних університетських програм:

1. «Викладання англійської для носіїв інших мов» (TESOL) – підготовка двомовних учителів, орієнтованих на інтеграцію дітей національних меншин в американське суспільство;

2. «Двомовна освіта» (Bilingual education) – підготовка вчителів та дослідників у сфері двомовної та мультикультурної освіти;

3. професійні двомовні програми для дорослих студентів (Vocational Bilingual Programs) – можливість отримати професійну освіту та опанувати дві мови, коли викладання здійснюється англійською та рідною мовою студентів;

4. двомовні програми відродження рідної мови (Heritage Language Revival) – акцентують увагу на поглибленому вивченні рідної мови студентів із національних меншин;

5. професійна двомовна програма для дорослих студентів (AHORA), іспанська для носіїв мови (SNS).

Як справедливо зазначає А. Бузовський, головною метою двомовної освіти в США є інтеграція етнічних меншин у панівне англомовне середовище, під час якої етнічна й мовна рівноправність радше декларуються ніж досягаються, реалізуючи в такий спосіб політичний, а не правовий підхід до білінгвальної освіти. Але, на сучасному етапі розвитку американського суспільства спостерігається стала тенденція до зміни цілей двомовної освіти в бік мультикультурного підходу, який реалізується під час двосторонніх білінгвальних програм.

У результаті загального аналізу американського досвіду, розповсюдженими особливостями здійснення двомовної освіти національних меншин можна назвати:

1. ефективна мовна освіта національних меншин США детермінована політикою на національному, регіональному та місцевому рівнях;

2. за умови збереження тенденції стрімкої зміни етнічного складу населення країни, кількість двосторонніх мультикультурних програм істотно зросте й у білінгвальній освіті США домінуватиме мультикультурний підхід;

3. програми з використанням мов етнічних меншин, які не є розповсюдженими у світі, двомовна освіта США реалізує акультураційний вид білінгвальної освіти;

4. формування нової парадигми мовної освіти національних меншин проводиться з урахуванням ідеї діалогу культур;

5. двомовна освіта в США сприймається й підтримується на регіональному та місцевому рівнях як частина їх економіки, культури й моральних цінностей общин мовних меншин.

Сьогодні в США запроваджено велику кількість двомовних програм на всіх рівнях освіти: від початкової школи до університетів. Ці програми різняться за терміном навчання, направленістю (вивчення англійської як іноземної чи рідної мови) та рівнем оволодіння двомовними уміннями. Проте, їх об’єднує позиція держави: кожен випускник середньої школи повинен володіти двома мовами, однією з яких має бути англійська. Така мовна політика слугує базової цілі: усі громадяни США мають змогу говорити спільною мовою.

2.2. Мовна освіта та ідеологія у США в XX столітті: рух «тільки англійська мова»

У нас повинен бути один прапор, американський...
у нас має бути одна мова – англійська…
Т. Рузвельт

Мовна освіта в США в XX столітті була заснована на ідеології англійської одномовності. Рух «тільки англійська», який зробив значний вплив на політику мовної освіти національних меншин США, викликав глибокі розбіжності в американському суспільстві, тому що мав своїх прихильників і супротивників. Рух «тільки англійська мова» (англ. English-only movement, також відомий як англ. Official English movement) – політичний рух в США, який виступає за використання англійської мови як єдиної офіційної мови країни.

Відомі американські дослідники руху «тільки англійська» в США Дж. Крофорд (J. Crawford), Р. Гонсалес (R.D. Gonzalez), Р. Кінг (R. King), Т. Річенто (T. Ricento) писали про цей рух як зусилля федеральних урядів, лобістів, організацій або приватних громадян зробити англійську мову «єдиною» чи «офіційною» мовою в США. Вплив руху за використання англійської мови як єдиної офіційної мови країни на скорочення розриву в успішності між білими і небілими студентами було показано в спеціальних дослідженнях Ді Т. (Dee T.), Істон Брукс Д. (Easton-Brooks D.), Бозер У. (Boser U.), Діксон Л. (Dickson L.), Портер С. (Porter S.), Умбах П. (Umbach P.) та ін.

Проблему підготовки викладачів для представників мовних етнічних меншин у США вивчали Босер У. (Boser U.), Клівелл В. (Clewell B.), Ді Т.С. (Dee T.S.), Істон-Брукс С. (Easton-Brooks S.), Гей Г. (Gay G.), Інгерсолл Ю. (Ingersoll Y.), Льюїс С.В. (Lewis C.W.), Лукас Т. (Lucas T.), Маккей С.А. (McKay S.A.), Milner H. (Milner H.), Nieto S. (Nieto S.), Porter S. (Porter S.),

Puma M.J. (Puma M.J.), Strom K. (Strom K.), Umbach P.D. (Umbach P.D.), Villegas A.M. (Villegas A.M.), Zhang Y. (Zhang Y.), Lucas T. (Lucas T.).

У теперішній час близько 80% населення США називає англійську мову рідною і близько 96% жителів Сполучених Штатів Америки добре говорять англійською мовою. Неодноразово висувалися пропозиції про законодавче закріплення статусу англійської мови як державної мови США. Таке рішення було прийнято на рівні Штатів, але не було прийнято на федеральному рівні. В останні десятиліття кількість людей в Америці, для яких англійська мова рідна, зменшується (у 1980 році таких людей було 89%, у 1990 році – 86%, зараз – близько 80% населення США). Друга за поширеністю мова в США – іспанська, цією мовою розмовляють більше 12% населення Сполучених Штатів Америки, особливо поширена вона на Півдні США і Заході США. Частка жителів США, для яких іспанська мова рідна, швидко зростає.

У США ніколи не було закону, що встановлює офіційну національну мову на федеральному рівні. У XVIII-XIX століттях в США була відсутня єдина політика мовної освіти. Рішення про мову або мови навчання приймалося на місцевому рівні. У країні була відсутня офіційна мова, люди самі, без втручання уряду, обирали мову спілкування. Вважалося, що вільний вибір мови відповідає демократичним ідеалам [321, с. 210].

У деяких штатах робилися певні кроки щодо використання англійської мови як офіційної, наприклад в індіанських школах-інтернатах, заснованих у США наприкінці XIX – початку XX століття з метою залучення дітей індіанців до способу життя білих американців. Іммігранти різних національностей селилися в різних частинах країни. У поселеннях церковна служба велася рідною мовою місцевих жителів. У приватних і парафіяльних школах в якості основного засобу навчання використовувалася рідна мова учнів. У деяких школах англійська вивчалася як друга мова, в інших – використовувалася як засіб навчання. Для залучення в школи дітей з міноритарних спільнот деякі школи вводили двомовні програми. Таке

ліберальне ставлення до мов і представників мовних меншин існувало аж до першої світової війни [188, с. 29].

Мови корінних народів США. У США є невелика кількість людей, які вміють «розмовляти» мовою жестів індіанців Великих рівнин США. Ця мова була винайдена індіанцями для спілкування між племенами і використовувалася на величезній території від сучасної Канади на півночі до Мексики на півдні, і від річки Міссісіпі на сході до Скелястих гір на заході.

Невідомо, скільки століть індіанці використовували мову жестів, але на момент появи в Америці перших європейців вона вже існувала. У XIX столітті в США було більше ста тисяч людей, які вміли використовувати цю мову. На Гаваях живуть понад двадцять сім тисяч осіб, які розмовляють гавайською мовою, причому їх кількість зростає. Гавайська – офіційна мова штату Гаваї (разом із англійською). Цікаво, що мова індійців навахо використовувалася під час Другої світової війни на флоті США для безпечних радіопереговорів. У приймача і передавача сідали індіанці-навахо і розмовляли між собою своєю рідною мовою. Японці (а такий метод «шифровки» використовувався в основному на тихоокеанському театрі воєнних дій, де США воювала з Японією) так і не змогли «розколоти» мову радистів-навахо (Таблиця 2.2).

Домінуючою на території США в силу її британського колоніального минулого завжди була англійська мова, принесена колонізаторами та ранніми переселенцями із Британських островів. За даними на 2000 рік (загальний перепис у США), англійська мова є рідною для 82 % населення США, і 97 % нею володіє різною мірою. Тим не менш, країна не має офіційної мови на федеральному рівні, хоча, через зростання ролі іспанської (наприклад, на телебаченні) і досить обмеженої асиміляції мігрантів з Азії та Латинської Америки, багато штатів оголосили англійську мову офіційною на місцевому рівні. Тим не менше, ряд мов (іспанська, французька та гавайська) визнані офіційними в ряді штатів і територій. Також, значна кількість іммігрантів (в

основному XX–XXI століть) продовжують зберігати мови і навіть розширювати їх вплив в анклавах, етнічних кварталах, на телебаченні і т. д.

Таблиця 2.2

Штати і території США, в яких кілька офіційних мов

Гаваї	англійська та гавайська мови
Пуерто-Ріко	англійська та іспанська мови
Американське Самоа	англійська та самоанська мови
Гуам	англійська та мова чаморро
Північні Маріанські острови	англійська, чаморро і каролінський мова
Луїзіана	англійська та французька
Мен	англійська та французька
Нью-Мексико	англійська та іспанська

У США мовною політикою займається Фонд англійської мови. Це недержавна організація, яка є найвпливовішою в сфері лінгвістичних питань країни. За його даними, в Америці в активному використанні знаходяться не менше 377 мов, серед яких як популярні англійська та іспанська, так і рідкісні пампанган, мунда та фулани. Найбагатомовніший штат – Каліфорнія, в якому говорять на 207 мовах, а «найодноманітніший» – Вайомінг – там у вживанні 56 мов .

Є кілька ймовірних причин того, чому отці-фундатори Сполучених Штатів вирішили не визнавати англійську в якості офіційної мови: її панування було очевидним, проведення офіційної політики виявилось непотрібним; засновники поважали мовне розмаїття і права меншин; не наважувалися образити революційно налаштовані меншини і тому обрали толерантний підхід. [672, с. 320].

Спроби запровадження англійської мови як національної робилися ще в 1750-х роках, коли в британські колонії в Північній Америці переселялася велика кількість німецьких іммігрантів, зокрема, в Пенсільванії дорожні

знаки виготовлялися двома мовами [570]. За оцінками американських лінгвістів Річа і Венса, протистояння німецької та англійської мов в США тривало до Першої світової війни, коли була введена заборона на німецьку мову і німецькомовні матеріали, особливо книги [492]. Наполегливе формування єдиних відносин і цінностей було частиною державного будівництва і означало придушення різноманітності в мовах, цінностях і віруваннях, примус мовних меншин використовувати англійську мову в спілкуванні й асимілюватися в англо-саксонське суспільство [283, с. 268].

У 1907 році президент США Теодор Рузвельт писав: «У нас є місце тільки для однієї мови в цій країні, і це англійська мова, оскільки ми маємо намір побачити, що плавильний котел перетворює наш народ в американців за національністю, а не мешканців пансіонату «Поліглот» [388, с. 554]. Вважалося, що велика кількість мов розділяє країну, тому що прихильність іммігрантів до рідних мов та культур може бути серйозною перешкодою їх лінгвістичної і культурної асиміляції в приймаючій країні [321; 325; 687; 688]. З точки зору федерального уряду та ідеології одномовності, спільна мова – основа однакового світогляду і цінностей, які, у свою чергу, є важливими об’єднуючими елементами. А наявність кількох мов несе в собі можливість появи і розвитку тенденції до поділу суспільства і ускладнює управління країною [283, с. 272].

Зейнер Ф. Бейконт виділяє три періоди в мовній політиці США, аналізуючи дебати з питань мовної політики та програмні рішення про навчання дітей, що належать до міноритарних мовних груп:

- період між першою та другою світовою війнами;
- період після другої світової війни до 1980-х років;
- період з 1980-х до початку нового століття [282].

Англійська мова використовувалася як єдина мова навчання в школі протягом сорокових років минулого століття. Мовна політика в школах English only була підтверджена Законом про громадянство, який визначав рівень володіння англійською мовою, необхідний для натуралізації. Учні, які

належали до мовних меншин, втрачали рідні мови, вони показували низьку успішність з усіх предметів. У них були найнижчі показники в країні (Crawford J.) [324]. Труднощі учнів у вивченні англійської мови часто приймалися за когнітивні та лінгвістичні затримки розвитку. Багато дітей були переведені в спеціальні класи, вчителі характеризували їх як неуспішних і нездатних учнів. Великий відсоток учнів, які належать до мовних меншин, залишався в одному й тому ж класі на повторне навчання, у результаті вони самі кидали школу або були виключені без свідоцтва про отримання освіти (Wong F.) [687]. Незважаючи на тенденцію збереження політики асиміляції, Верховний суд США у кількох слуханнях визнав примусові методи нав'язування англійської мови в школах неконституційними. Наприклад, у судовій справі Мейєра проти штату Небраска (1923) Верховний суд змінив рішення суду нижчої інстанції про винуватість вчителя у порушенні закону «англійської», прийнятого в штаті Небраска в 1920 році: незважаючи на те, що закон штату, який забороняв використання в середній школі інші мови, крім англійської, вчитель розповідав учневі біблійну історію німецькою мовою. Суд визнав такі суворі обмеження у використанні мов у шкільному викладанні такими, що суперечать Конституції [188, с. 32-35] .

Справа Мейєра проти штату Небраска створила прецедент для подальших слухань Верховного суду про порушення прав людини на користування мовою і була важливим кроком у юридичному визнанні фактів дискримінації за мовною ознакою в США, але ця справа не принесла перемогу мовним меншинам. Верховний суд визнав крайні методи (такі, як судове переслідування вчителів), що використовувалися для обмеження інших мов, несумісними з ідеалами свободи особистості. Тим не менш, він не зміг поставити під сумнів існуючу точку зору на англійську мову як єдину мову повсякденного спілкування і визначення мовного розмаїття як проблеми. Суд не бачив проблеми в тому, що обмежувальний закон штату Небраска забороняв регулярне або систематичне використання міноритарних

мов у державних установах, включаючи школи, і підтримував вимогу про те, щоб викладання велося англійською мовою [687].

Після Другої світової війни ставлення до мов меншин й іммігрантів стало поступово змінюватися. Суспільство почало розуміти необхідність зміни мовної політики. Цьому сприяло багато факторів, у тому числі визнання важливості вивчення іноземних мов для цілей національної безпеки. Так, у 1958 році було прийнято Закон про освіту для потреб національної оборони. Метою цього закону було заохочення вивчення точних наук, математики, інженерної справи, іноземних мов, гуманітарних наук і педагогіки [189, с. 80]

У 1965 році були змінені квоти, що обмежують імміграцію з певних країн, наприклад, з країн Середземноморського басейну і африканського континенту. Була подано під сумнів ефективність діяльності державних шкіл щодо забезпечення рівного доступу до соціальних та економічних досягнень США на підставі того факту, що велика кількість учнів, які належать до мовних меншин, кидали школу або були виключені через неуспішність [687]. Федеральний уряд почав виділяти кошти на вивчення іноземних мов американцями-англофонами, які навчаються в державних школах за програмою K-12. Було вжито заходів для задоволення потреб учнів, які належать до мовних меншин. Наприклад, у деяких школах іспаномовні діти вивчали найпоширеніші англійські слова до вступу в початкову школу. Розроблена в 1961 році, двомовна програма Корал Вей (The Coral Way bilingual program) стала моделлю для інших двомовних програм. У цілях сприяння двомовності ця програма об’єднала Кубинських іспаномовних і американських англомовних учнів в одному класі. Вони навчалися англійською та іспанською мовами. Спорадичні спроби задовольнити специфічні потреби учнів, які належать до мовних меншин, були посилені законодавчими заходами, коли мовні меншини вступили в боротьбу за громадянські права і виступили за розширення мовних прав і двомовна освіта в школі [188, с. 45].

Акт про двомовну освіту (1968) констатував зростання числа учнів, які належать до мовних меншин, у державних школах США і містив положення про переважне використання двомовних програм навчання для таких учнів. Такі програми були засновані на педагогічній ідеї, що полягає в тому, що діти засвоюють шкільний матеріал краще, якщо навчання проводиться рідною мовою, а правильне володіння рідною мовою є важливою умовою вивчення другої мови. Ті діти, які змушені засвоювати шкільний матеріал мовою, якою вони не говорять або говорять погано, піддаються подвійному навантаженню. Навчання проводиться рідною мовою та сприяє ранньому когнітивному і перцептивному розвитку, мотивує дітей приходити в школу і залишатися в ній. Таке навчання сприяє гарному засвоєнню пройденого матеріалу і, таким чином, усуває недолік можливостей для учнів, які належать до мовних меншин (Beykont Z., Wong F.) [282; 687].

Багато вчених і педагогів вважали, що двомовність перешкоджала когнітивному і академічному розвитку: двомовні учні показували низьку успішність. Ще одним стереотипом була думка про те, що деякі етнічні групи «генетично» стоять на нижчому щаблі розвитку, а невдачі дітей у школі були результатом низьких розумових здібностей. Інакше кажучи, низька успішність учнів, які належать до мовних меншин, пов’язувалася з тим, що вони – носії «нерозвинених мов»: унаслідок того, що дітям постійно доводилося перемикати коди, вони використовували нестандартні варіанти рідних мов в своїх спільнотах. Таким чином, учні, які належать до міноритарних груп, і самі міноритарні групи звинувачувалися за низьку успішність дітей у школі, призначеній для білих учнів, що належать до середнього класу, чиїм рідною мовою була англійська [282; 483; 639].

Найстарша і найбільша в країні організація, яка виступає за офіційну англійську – U. S. English, що була створена в 1983 році сенатором С. Хаякава (Samuel Ichiye Hayakawa), узагальнює аргументи на користь єдиної національної мови: «перехід на англійську в якості офіційної мови допоможе розширити можливості іммігрантів вивчати і говорити англійською мовою –

єдиному і найбільшому інструменті розширення можливостей, що іммігранти повинні освоїти» [255]. Окрім підтримки федеральної конституційної поправки ця організація проводила досить агресивну політику, і протягом чотирьох років з дня свого заснування їй вдалося домогтися, щоб висунуті нею пропозиції були розглянуті в сорока восьми штатах. Заходи, спрямовані на надання англійській мові статусу офіційної і обмеження використання міноритарних мов, були схвалені в 23 штатах протягом 1980-х і 1990-х рр. [420, с. 258-268]. Проте, до кінця 1990-х років організація не змогла досягти своєї мети і прийняти конституційну поправку, яка б зробила англійську офіційною мовою США.

Некомерційна організація ProEnglish, яка входить у рух English-only, зазначає, що «в плюралістичної нації, такій як наша, функція уряду має полягати в тому, щоб сприяти і підтримувати характеристики, які нас об'єднують, а не інституціювати відмінності, які нас розділяють». Тому ProEnglish «працює через суди та інститути громадської думки, щоб захистити історичну роль англійської мови як загальної, що об'єднує мови Америки і переконати законодавців прийняти англійську в якості офіційної мови на всіх рівнях державного управління» [528].

Рух English only зустріли неприйняттям з боку Лінгвістичного товариства Америки, яке прийняло в 1986-87 році резолюцію проти заходів English-only, оскільки вони засновані на помилкових уявленнях про роль спільної мови у створенні політичної єдності нації, несумісними американськими традиціями мовної толерантності [558]. Американський союз захисту громадянських свобод заявив, що закони English only несумісні як з Першою поправкою до Конституції США, так і зі свободою слова та рівноправністю, оскільки вони забороняють державним службовцям надавати підтримку і послуги не англійською мовою [631].

11 серпня 2000 року президент Білл Клінтон підписав Наказ 13166 [348] «Про поліпшення доступу до послуг для осіб з обмеженим знанням англійської мови» (англ. Improving Access to Services for Persons with Limited

English proficiency). Цей наказ вимагає від федеральних агентств США виявляти потреби в послугах для осіб з обмеженим знанням англійської мови [348] (LEP), а також розробляти і впроваджувати систему для надання цих послуг, щоб особи, які беруть участь у програмі LEP, могли мати до них належний доступ.

У той час як судові органи констатують, що закони English-only мають, в основному, символічний, а не носять заборонний характер, наглядові органи й чиновники часто інтерпретують ці закони як такі, що встановлюють англійську в якості обов'язкової мови повсякденного життя [383]. Учні, які належали до міноритарних мовних груп, не отримували жодної додаткової допомоги у вивченні англійської мови, вони навчалися в одному класі з учнями, чиєю рідною мовою була англійська. Двомовні підручники були спалені, двомовні вчителі – звільнені. Їх судили і визнали винними за те, що вони вели заняття рідними мовами учнів [321]. У штаті Колорадо мав місце випадок, коли водій автобуса початкової школи заборонив учням говорити іспанською дорогою в школу після того, як влада штату ухвалила відповідний закон [383]. У 2004 році в Скотсдейлі (Арізона) шкільна вчителька звинувачувалася в тому, що нібито била учнів за те, що вони говорили іспанською в класі, у відповідь на це вона заявила, що застосовує політику занурення в англійську мову. У 2005 році в Канзас-Сіті учня відсторонили від занять на півтора дні за те, що він говорив іспанською в коридорі школи. У документі, що пояснює рішення керівництва школи, зазначається: «ми не вперше [просили] Зака та інших не говорити іспанською в школі» [565].

У 1980 році жителі округу Майамі-Дейд, штат Флорида, на місцевому референдумі прийняли «анти-двомовний закон» [628, с. 6]. Цей закон було скасовано окружною комісією в 1993 році, після того як «расово орієнтований перерозподіл» ['English only' law may] призвів до зміни уряду штату [530].

Підтримка двомовної освіти почала давати збої в 1980-х роках. У цей же час відзначається відродження руху «тільки англійська». На державному рівні, так само як і на рівні більшості штатів, у громадських дискусіях підкреслювалося, що двомовні програми – тільки тимчасова спеціальна послуга для тих учнів, хто погано знав або зовсім не знав англійську мову. У ході обговорення в якості головного показника ефективності двомовних програм приймалася швидкість оволодіння учнями-неанглофонами англійською мовою. Адміністрація президентів Рейгана і Буша зняла з федерального уряду відповідальність за підбір найбільш відповідних програм навчання для учнів, які належать до мовних меншин, і передала ці повноваження урядам Штатів і керуючим місцевими шкільними округами.

До переліку допустимих послуг було включено програми, що дозволяють навчання тільки англійською мовою. Нарешті, у 2001 році у відповідь на терористичну атаку замість Акта про двомовному освіту було ухвалено Закон про патріотизм. Метою частини А розділу III цього Закону була підготовка учнів з обмеженим знанням англійської мови до того, щоб вони якомога швидше мали можливість навчатися в одному класі з представниками мейнстріму. Закон надавав право штатам і місцевим шкільним округам використовувати федеральні кошти на реалізацію тієї програми, яка, на їх думку, була найбільш ефективною для навчання англійської мови. При цьому вони повинні були нести відповідальність за успіхи учнів, які належали до мовних меншин, у вивченні англійської мови. Ці успіхи повинні були перевірятися щорічними стандартизованими тестами (Beykont Z., Wong F.) [282; 687].

Відповідно з цією політикою у 80-ті і 90-ті роки минулого століття проводилося широкомасштабне дослідження з метою оцінити ефективність двомовних програм з точки зору успішності швидкого засвоєння учнями англійської мови і переходу в основні класи [282; 687]. Успіхи учнів, які належать до мовних меншин, у засвоєнні англійської мови оцінювалися один або два рази протягом перших кількох років навчання за двомовними

програмами. Багато дослідників підкреслюють, що це занадто малий термін для того, щоб можна було виявити переваги навчання двома мовами, і для того, щоб діти могли вивчити другу мову [325; 354; 467; 687; 688].

З. Бейконт вважає, що більш пізні досягнення дітей в освоєнні англійської мови, а також успішність дітей, які навчаються рідною мовою не розглядалися в якості критеріїв ефективності програм навчання. Не дивно, що ці дослідження не змогли визначити найкращу програму, яка відповідала би потребам самих різних учнів та сприяла б швидкому засвоєнню англійської мови, тому що порівнювалися короткострокові успіхи учнів, які належать до мовних меншин, що навчаються за програмами, які мали різні цілі і ґрунтувалися на різних підходах до досягнення цих цілей [282].

У 1981 році англійська мова була оголошена офіційною мовою в Співдружності Віргінія [530].

У 1983 році офтальмолог і громадський діяч Джон Тантон і сенатор С. Хаякава заснували політичну лобістську організацію U. S. English [530]. Д. Тантон був головою комітету з народонаселення Сьєрра-клубу [530] і організації «Нульовий ріст населення», а також засновником Федерації за імміграційну реформи США (FAIR).

У 1986 році Тантон опублікував в найбільшій газеті штату Аризона – The Arizona Republic – статтю із зауваженнями про латиноамериканця, зневажливими, за відгуками критиків, що призвело до відставки члена ради U. S. English Волтера Кронкайта і виконавчого директора Лінди Чавес, Тантон також розірвав зв’язки з U. S. English. У тому ж 1986 році відомий лобіст Ларрі Претт [530] заснував організацію English First, а інженер з Техасу Лу Заеск створив Американську етнічну коаліцію, яку в 1993 році очолив чилійський іммігрант Мауро Мухіка. У 1985 році Кей Патрік, член Палати представників Техаса, зробив спробу затвердити англійську в якості офіційної мови Техасу, проте законопроект Палати представників № 13 був відхилений Комітетом за законодавством штату. Згодом ідея проголошення англійської офіційною мовою здобула нових прихильників, зокрема

Талмаджа Хефліна з Х'юстона, але ніколи не збирала достатньої для прийняття законопроекту числа голосів [530].

У 1987 р. противники руху «Тільки англійська» об'єдналися в організацію «Англійська-Плюс» (English Plus) і висунули альтернативну конституційну Поправку про культурні права. Їх метою стало збереження мовного та культурного розмаїття. Рух «Тільки англійська» зазнав критики з боку лідерів етнічних та іммігрантських груп, їх правозахисників, багатьох професійних освітніх організацій, таких, як «Вчителі англійської мови для тих хто говорять іншими мовами», (Teachers of English to Speakers of Other Languages), Лінгвістичне товариство Америки (Linguistic Society of America), Американська асоціація прикладної лінгвістики (American Association of Applied Linguistics), Національна асоціація освіти (National Education Association) [264, с. 12]. Критики стверджували, що організації «Тільки англійська» і «Англійська в США» ігнорують традиції цивільних прав у США; не в змозі сприяти інтеграції дітей з мовних меншин; нехтують потребами американського бізнесу у зв'язку із зовнішніми ринками; обмежують можливості уряду впливати на своїх громадян; намагаються позбавити цивільних прав громадян, які належать до мовних меншин; сприяють виникненню ворожості відносно тих, чия рідна мова не є англійською [264, p. 291].

У цей час у межах різних парадигм наукового дослідження почалося довгострокове вивчення академічного розвитку учнів, які належать до мовних меншин, що навчаються як рідною, так і англійською мовою в межах двомовних програм, що успішно реалізуються. Предметом оцінки став прогрес учнів в оволодінні англійською та рідною мовами. Одночасно проводили етнографічні дослідження навчальних практик у зразкових двомовних класах. Все це допомогло пролити світло на складні політичні питання навчання дітей, які належать до мовних меншин у США [282; 688].

Аналіз показав, що учням потрібна різна допомога, залежно від таких факторів, як вік, в якому вони приїхали в США, рівень володіння

англійською мовою, рівень володіння рідною мовою, освіта, імміграційна історія, сімейне виховання. Метою досліджень було виявлення найбільш прийнятних методик викладання в різних групах учнів та найкращих способів використання сильних і слабких сторін учнів у різних умовах. Було розроблено науково обґрунтоване керівництво до поліпшення двомовної освіти в США. Зазначалося, що в дійсності в країні існує чудова можливість розвинути високоякісні програми двомовного навчання з опорою на безліч цікавих ідей та корисних уроків, які стали підсумком експериментів і досліджень, що проводяться протягом декількох десятиліть [687].

У 1994 році Джон Тантон з групою прихильників заснував організацію ProEnglish, спеціально для захисту закону штату Арізона про англійську мову. ProEnglish відкидає назву «Рух English-only» і пропонує своїм прихильникам називати цей рух «рухом за офіційну англійську» (англ. Official English movement) [530]. У країні в кінці минулого століття превалювала помилкова думка, що збереження мов національних меншин підриває національну єдність і ставить під загрозу існуючі культурні та лінгвістичні ієрархії США.

Відомий американський дослідник Джошуа Фішман (Fishman J.) говорить про довгострокові наслідки такої політики, включаючи втрати мов, руйнування культурної ідентичності цілих спільнот і покоління учнів, які належать до мовних меншин, що не зможуть отримати середню освіту у найближчі роки. Він також стверджує, що найбільшу загрозу для соціальної згуртованості нації в двадцять першому столітті являє собою розкол між тими привілейованими верствами суспільства, хто зміг отримати якісну освіту й користуватися його благами, і тими, кому судилося залишитися на узбіччі суспільства внаслідок мовної політики, яка проводилася в школах США [363, с. 115-117].

7 листопада 2000 у штаті Арізона було прийнято поправку 203, відому, як «Ініціатива англійська для дітей» (English for the Children Initiative). Ця поправка забороняє двомовну освіту і вимагає, щоб у державних школах

єдиною мовою навчання була англійська. Новий закон обмежив послуги, що надаються школами для учнів, які не є носіями англійської мови. Усі навчальні матеріали та підручники – на англійській мові. Учителі добре знають англійську мову, і їм не потрібне знання рідних мов учнів. Закон дозволяв збирати в одному класі учнів різних вікових груп, мовних груп, що відрізняються один від одного за рівнем успішності, але суворо забороняв пояснювати навчальний матеріал рідною мовою учнів. Згідно з цим законом, батьки могли подати в суд на вчителів, які використовували в класі будь-яку іншу мову, окрім англійської [672, с. 320].

Закон штату Арізона не допускає ніяких винятків. Батьки можуть подати письмову заяву з проханням про введення альтернативної програми, якщо діти знають англійську мову, якщо діти старше інших дітей в групі або мають особливі фізичні і/або психологічні потреби. Альтернативна програма може бути відкрита, якщо двадцять батьків напишуть заяву, але шкільна адміністрація може їм відмовити без жодних пояснень і без будь-яких правових наслідків. Обмежувальний закон «Тільки англійська», на думку американських дослідників, створив негативний прецедент для аналогічних ініціатив, які можуть виникнути і вже виникають в інших штатах і на федеральному рівні [672, с. 319-321].

І. Бахов наводить приклад, що в 2006 році сенатор від штату Оклахома Джеймс Інхоуф у черговий раз запропонував поправку до конституції про визнання англійської державною мовою США. У 2007 році в США за підтримки членів обох основних політичних партій було представлено законопроект до Закону про охорону єдності англійської мови в Палаті представників. Законопроект було розроблено з метою надання англійській статусу офіційної мови Сполучених Штатів [12, с. 8]. У травні 2006 року Сенат США вніс дві зміни до законопроекту Про імміграцію [584; 585], згідно з якими Англійська мова визнавалася «спільною й об’єднуючою мовою», але містила суперечливі інструкції державним органам щодо публікацій не англійською мовною.

6 червня 2007 Сенат вніс ще дві поправки до законопроекту про імміграційну реформу, схожі з поправками 2006 року [586; 588]. Але, в кінцевому рахунку, поправки до законопроекту про імміграційну реформу 2006 і 2007 років так і не стали законом.

22 січня 2009 року в Нашвіллі (штат Теннессі) на місцевому референдумі жителі відхилили пропозицію «зробити Нашвілл найбільшим містом США, який забороняє уряду використовувати інші мови, крім англійської, за винятком питань охорони здоров'я та безпеки». Проти проголосувало 57 %, за – 43 % [630].

З новою силою дискусії з цього питання розгорнулися після прийняття Закону про нелегальну імміграцію 27 липня 2010 року в штаті Арізона. Рух «Тільки англійська» залишається активним. Так, у 2010 році бізнесмен Тім Джеймс балотувався на пост губернатора штату Алабама з передвиборною обіцянкою, що в штаті іспит на водійські права буде пропонуватися виключно англійською мовою.

У штаті Теннессі 24 червня 2010 року вперше в історії США було прийнято закон про захист підприємств, які здійснюють політику «Тільки англійська», якщо того «вимагають інтереси бізнесу» [13, 41]. Штат Алабама разом з іншими тридцятьма одним штатом оголосили англійську мову своєю єдиною офіційною мовою, а в 2012 році обидві головні політичні партії схвалили англійську мову в своїх офіційних платформах; демократи рекламували «розширені можливості для навчання англійською мовою й інтеграції іммігрантів», одночасно республіканці заявляли, що вони підтримують англійську мову в якості офіційної мови країни [681].

У ході президентської виборчої кампанії 2012 року кандидат від республіканців Рік Санторум піддався критиці з боку деяких делегатів-республіканців з Пуерто-Ріко, у зв'язку з його позицією, згідно з якою Пуерто-Ріко, де історично склалася іспаномовна територія, повинна зробити англійську основною мовою в якості умови для отримання статусу штату[606].

Федеральний уряд Сполучених Штатів не встановлює будь-яку мову в якості офіційної, однак усі офіційні документи в США написані англійською мовою; деякі з них публікуються на інших мовах.

Конституцією США не визначена державна мова – англійська є першою мовою згідно з традицією, а не за законом. Англійська мова є офіційною мовою в наступних штатах і територіях: Айова, Алабама, Аляска, Арканзас, Вайомінг, Вірджинія, Гаваї (поряд з гавайською мовою), Джорджія, Іллінойс, Індіана, Каліфорнія, Кентуккі, Колорадо, Луїзіана (поряд з французькою), Массачусетс, Міссісіпі, Міссурі, Монтана, Небраска, Нью-Гемпшир, Нью-Мексико (поряд з іспанською), Пуерто-Ріко (поряд з іспанською), Північна Кароліна, Північна Дакота, Теннессі, Флорида, Південна Кароліна, Південна Дакота, Юта, Танзанія (поряд з суахілі), Тонга (поряд з тоганскім), Тринідад і Тобаго, Тувалу (поряд з тувалу), Уганад (поряд з суахілі), Мікронезія, Фіджі (поряд з фіджійськоою і хиндустані), Філіппіни (поряд з тагалог і іспанською), Ямайка, ПАР (поряд з африкаанс, ндебеле, північним сото, сотий, свазі, тсонга, тсвана, венда, коса, зулу).

Прихильники руху «Тільки англійська» (English only) стверджують, що англійську мову слід заохочувати, тому що це мова рівних можливостей. Аналогічні заяви були зроблені прихильниками висунутої в штаті Каліфорнія пропозиції, яка закликала серйозно обмежити доступ до білінгвальної освіти [687]. Прихильники мовного різноманіття заявляють, що нерівні освітні можливості і нав’язана суспільством ізоляція призвели до того, що багато дітей, які належать до мовних меншин, однаково недостатньо володіють рідною й англійською мовою [688].

Наприкінці двадцятого століття дослідники відзначили, що в більшості випадків, коли мовні меншини звинувачують у відсутності національної лояльності, вони самі стають об’єктом дискримінації з боку суспільства. Інакше кажучи, несправедливо поводячись з меншістю, більшість спричинила появу серед цієї меншини заворушень, невдоволення і

центробіжні тенденції, які, у свою чергу, надали державній владі аргументи (іноді небажані) для посилення своєї обмежувальної політики» [442, с. 257].

Мовна асиміляція культурних меншин була обов'язковою складовою культурної асиміляції в домінуюче суспільство. Проте, історичний досвід свідчить про необхідність проведення відмінностей між поведінковою асиміляцією і структурним включенням [668]. Поведінкова асиміляція являє собою відповідність зовнішнім атрибутам чужої мовної і культурної норм. У контексті дослідження проблем міграції поведінкова асиміляція має подвійну конотацію. З одного боку, вона позначає процес включення у приймаюче суспільство, тобто «структурна асиміляція» [390, с. 10-11].

Поведінкову асиміляцію розуміють як стан подібності в манерах поведінки, установках, цінностях між мігрантами і представниками приймаючого суспільства [355, с. 22], процес культурного «поглинання», в якому людина, група або суспільство в цілому поступово засвоюють звичаї, цінності, спосіб життя і мову домінуючої культури [664, с. 24].

Політика асиміляції проводилася шляхом скорочення бюджетних коштів на утримання державних і парафіяльних шкіл і заборони двомовних програм у державних школах. Багато штатів визнали англійську офіційною мовою штату, прийняли програми, згідно з якими англійська мова використовувалася як єдиний засіб навчання. У цих штатах початковою метою школи було навчання дітей англійської мови [325; 688].

Історично домінуюча ідеологія «Тільки англійська» (English-Only) вимагала декультурації для всіх міноритарних груп [458; 459; 467; 487;488].

І. Бахов у статті «Ідеологія монолінгвізму і білінгвізму в полікультурній освітній політиці США» зауважує, що людина, яка належить до мовних меншин, повинна розмовляти англійською і поводити себе, як англо-американець. Структурне включення передбачає соціальну, політичну та економічну інтеграцію, тобто, іммігрант набуває рівних прав із громадянами США. Історично домінуюча ідеологія «Тільки англійська» (English-Only) вимагала декультурації для всіх міноритарних груп. Наслідком

декультурації стає втрата мови і культури предків. У Сполучених Штатах вимога поведінкової асиміляції застосовувалася приблизно однаково до всіх груп, проте, структурне включення надавалося далеко не всім іммігрантам. Багато північно-європейських груп, такі, як голландці, німці чи норвежці, отримали доступ до економічних та соціальних досягнень країни, тобто результатом їх поведінкової асиміляції стало структурне включення. У цьому випадку володіння більш престижним мовним субкодом забезпечило відчутні соціальні переваги. Унаслідок їх різного расового, культурного і релігійного походження інші громадяни часто не мали доступу до економічних та соціальних досягнень держави навіть після того, як вивчили англійську, тобто, структурного включення не відбулося, багато з них втратили свою рідну мову і культурні зв'язки з колишньою батьківщиною, але не стали частиною суспільства [12, с. 9].

Моноглотизм (грецький мюнто монос, «єдиний, одинокий», γλώττ glotta, «мова, мова») або, частіше, монолінгвізм або унілінгвізм, є умовою здатності говорити лише на одній мові, на відміну від багатомовності. В іншому контексті «унілінгвізм» може посилатися на мовну політику, яка забезпечує офіційну чи національну мову за інших; функціонування однієї мови, користування однією мовою; одномовність.

Ідеологія англійського монолінгвізму знову стала популярною в останні десятиліття XX століття, як результат неонативізму, спрямованого проти іммігрантських та міноритарних мов. У 1970-ті рр. громадяни США виступали проти Розділу VII Закону про двомовному освіту, прийнятого в 1968 р. [408; 631]. Н. Епштайн стверджував, що деякі вчені вважали, що федеральна політика двомовної освіти є подобою американського плавильного котла, інші виступали проти двомовних освітніх програм, які заохочували «позитивну етнічну приналежність» [354].

Політичний рух «Тільки англійська» отримав силу в період масової імміграції з країн Азії, Центральної та Південної Америки, країн Африки та Близького Сходу [672, с. 330]. Демографічні зміни були особливо помітні в

державних школах. У класах було багато учнів, які належать до різних культурних, етнічних і національних груп. Кожен п’ятий школяр говорив «на одній з 192 мов», діти мали різне релігійне і соціально-економічне походження, а також рівень освіти. Перепис населення США 2010 цього року підтвердив зростаюче мовне розмаїття, особливо серед населення шкільного віку. Передбачається, що до 2030 року білі носії англійської мови будуть складати менше половини учнів [283, с. 280].

На початку XXI століття всією територією Сполучених Штатів поширилася ще одна хвиля антиіммігрантських настроїв. Хоча цей рух, як стверджувалося, було спрямовано тільки проти нелегальної імміграції, зареєстровані і незареєстровані іспаномовні жителі США зіткнулися зі збільшенням офіційних і неофіційних утисків з боку влади й окремих осіб. Знову зазвучали заклики зробити англійську офіційною мовою Сполучених Штатів. У деяких штатах були прийняті закони, що забороняють використання іспанської мови на робочому місці і в школах, навіть у неофіційному порядку [12, с. 8].

Д. Кроуфорд зазначає, що анти-двомовні настрої, як і власне ідея надання англійській мові статусу державної, дуже популярні сьогодні [325].

Дані перепису, опубліковані в 2011 році, схожі і показують, що близько 79 % людей в США розмовляють вдома тільки англійською. Ще 16 відсотків заявляють, що говорять англійською «добре» або «дуже добре». Таке порівняння кидає сумнів щодо передумов про «офіційну» демаркацію, яка стосується тільки необхідності зрозумілого спілкування. Насправді, для багатьох прихильників руху «Тільки англійська» мова стала повторенням менш приємних настроїв і містить загрозу зміни расової демографічної ситуації серед них [12; 255; 672].

Національні опитування і референдуми, які регулярно проводяться на рівні штатів виявили, що 87 % американців, включно з іспаномовним населенням, підтримують визнання англійської мови державною мовою США (Americans Overwhelmingly Support Official English). Саме цю ідею

підтримує 72 % американської молоді у віці від 18 до 24 років і 65 % дорослого іспаномовного населення. Те, що англійська повинна бути єдиною мовою уряду, вважають 77 % іспаномовних, і 82 % американців проголосували за те, щоб бізнес вівся виключно англійською мовою [255].

Згідно з даними опитування американського суспільства (U. S. Census Bureau), проведеного в 2007 році серед 52,4 млн. осіб віком старше п'яти років, що становить 19,7 % від загального числа жителів США, тільки 8,1 % говорили вдома англійською. У цілому, близько 92 % населення заявили, що володіють англійською хоча б в мінімальному обсязі (Language Use in the United States: 2007 // U. S. Census Bureau) [466].

У березні 2012 року Республіканський кандидат у президенти Рік Санторум зазнав критичних нападів з боку деяких республіканських делегатів з Пуерто-Ріко, коли він публічно висловив позицію, що іспаномовній території Пуерто-Ріко необхідно в якості гаранту ідентичності та державності виставити умови і зробити англійську мову основною мовою [606].

Р. Таталовіч (Tatalovich Raymond) запропонував п'ять джерел ідеології англійського монолінгвізму: расова ворожість більшості до меншості; етнічні конфлікти між меншинами; класовий антагонізм соціально-економічних груп, що стоять на нижчому щаблі добробуту; політична негативна реакція противників двомовності; негативне ставлення до всього іноземного [391]. На його думку на першому етапі руху цю ідеологію поширювали в основному еліти, а другий етап характеризувався більш масовою активністю. У цілому, можна вважати, існує розбіжність між елітами, які можна розділити за расовою ознакою. Білошкірі політики сприяють офіційному статусу англійської мови, хоча обговорення цього питання не характерно для білих у більшості штатів. Іспаномовна громада і її політичні лідери налаштовані дуже вороже і говорять про расистські мотиви, хоча серед них немає єдиної думки. Руху «Англійська-Плюс» і «Тільки англійська»

демонструють, як еліта маніпулює масами, особливо серед афроамериканців [619, p. 166].

Не дивлячись на певні успіхи політики білінгвізму в освіті, політика монолінгвізму в мовній політиці США залишається домінуючою в реалізації державної мовної політики країни. Про це свідчить той факт, що переважна більшість громадян США схвалюють англійську мову як спільну мову в житті країні й у повсякденному житті, суспільстві [12].

Повертаючись до історичного аспекту, слід відзначити, що мова, безумовно, відіграє націоналістичну роль в історії США, мова розглядається як засіб національної ідентифікації, як інструмент спілкування, за допомогою якого досягаються соціальні, економічні та політичні цілі. Досконале володіння англійською мовою для переселенців, а особливо їхніх дітей, означає позбавлення статусу іммігранта, тобто повноцінне входження в американське суспільство.

2.3. Інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття

Мовна освіта національних меншин в США та формування мовної освітньої політики на федеральному та рівнях штатів є підпорядкованою низці державних законів, постанов і програм уряду, доповідей неурядових асоціацій з проблем освіти національних меншин, серед яких важливо зазначити «Закон про захист національної освіти» (National Defense Education Act), «Закон про початкову і середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act), «Нація в небезпеці» (Nation at Risk), «Час для результатів» (Time for results), «Америка – 2000: освітня стратегія» (America – 2000: an education strategy), «Національні цілі в освіті» (National education goals panel, national educational goals report: building a nation learner), «Цілі 2000» (Goals 2000), «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001), «Гонка

до вершин» (Race to the Top, 2009), «Час для реформ» (A Blueprint for reform, 2010), Закон «Кожен студент досягає успіху» (Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015) [238; 248; 389; 514; 557; 579].

Серед цих законів і державних програм доцільним є виокремлення таких, що є підґрунтям для створення освітньої стратегії щодо доступності якісної освіти для всіх громадян США і дотримання національних освітніх стандартів, підняття рівня мовної освіти національних меншин, надання державної допомоги дітям-мігрантів, підтримка програм, спрямованих на розвиток мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США [387].

Мовна освіта – одна із підсистем сфери освіти, в якій мова і освіта є як соціальні явища, що мають у своїй основі комплексний системний характер. Слід розуміти процес засвоєння систематизованих знань про знакові системи рідної мови та інших мов, які дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь, взаємодії між представниками різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та іноземних мов.

Зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і стратегічною. Якщо у мовній змістовій лінії провідними елементами є конкретні знання й уміння, то в інших змістових лініях істотно вагомішу роль відіграють аспекти, пов’язані з особистісними характеристиками учнів.

• Мовленнєва змістова лінія визначає зміст роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів, що передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Це вміння сприймати й розуміти мовлення, самостійно створювати усні і письмові, діалогічні й монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення в різних сферах життя, користуватися різновидами слухання й читання, вести діалог у ситуаціях спілкування з

додержанням вимог мовленнєвого етикету, правильно й комунікативно доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти, оцінювати і вдосконалювати власну мовленнєву діяльність, оволодівати риторичними навичками тощо.

• Мовна змістова лінія містить основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечує обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів/студентів. Ці знання є основою для правильного уявлення про мовну картину світу, структуру мови й оволодіння літературним мовленням. Важлива роль відводиться роботі над нормами літературної мови і культурою мовлення.

• Соціокультурна змістова лінія є інтегративною,передбачає зв’язок навчання мови й мовлення з формуванням соціокультурної компетенції, що забезпечує єдність змісту і форми спілкування, визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань, вимоги до відповідних умінь і навичок. Реалізація цієї лініїсприяєрозвиткові загальної культури учнів, зокремастановленню сучасних світоглядних уявлень про світобудову, природу, суспільство, людину, сенс життя в аспекті їх розвитку, цілісної системи уявлень про звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається, про особливості мовленнєвого етикету; ознайомленню з основним культурним національним набутком у контексті діалогу різних окремих культур і культури світової; розумінню загальнолюдського змісту цінностей, спільного й національно-специфічного в різних культурах, витоків культури, менталітету, способу життя, здатності будувати взаємини між людьми на основі взаємоповаги, толерантності, пошуку компромісу та ін.

• Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія має суто процесуальний характер, спрямована на забезпечення систематичного розвитку мисленнєвих здібностей учнів/студентів у процесі навчання мови, на оволодіння базовими мисленнєвими прийомами і методами – порівнянням, узагальненням, моделюванням, а також на усвідомлення учнями/студентами структури своєї пізнавальної діяльності від постановки мети до одержання результатів,

вироблення стратегії індивідуального стилю діяльності, формування в учнів/студентів здатності самостійно здобувати знання, уміння фіксувати й оцінювати сприйняту інформацію, працювати колективно в умовах вибору, пошуку, дослідження тощо.

Террел Х. Белл у своїх наукових розвідках, спираючись на результати дослідження, виокремив три завдання американської освіти:

- Кожен учень має досягти найвищого рівня грамотності;
- Кожен учень повинен оволодіти основами арифметики й математики, навичками бачення та тлумачення світу, у якому він живе;
- Школа має підготувати учня до виконання вимог високої посади громадянина. Кожен повинен вивчати історію людства в усіх її аспектах [256, 301].

США є федеративною державою з високим ступенем автономії і незалежності від федерального уряду штатів і територій, які входять до нього. З цієї причини в країні не існує єдиного освітнього стандарту, навчального плану, єдиної системи тестування і інших важливих атрибутів централізованої системи освіти. Кожен штат, муніципалітет, а також різні приватні і громадські організації, які є засновниками освітніх установ, несуть відповідальність за організацію освітнього процесу, встановлення стандартів і фінансування [31]. Роль національного департаменту освіти обмежується проведенням громадського діалогу з ключових питань освіти (рівність, доступ, підвищення результатів навчання і под.) і фінансуванням через гранти штатам, школам і коледжам реалізації деяких урядових ініціатив [32].

Програмою «Цілі – 2000» (Goals 2000) було передбачено розробку і впровадження загальних американських стандартів в освіті, створення Федерального агентства з освіти та Ради з національних освітніх стандартів, яка відповідає за сертифікацію стандартів у США [242].

Постановою Департаменту освіти США у 1991 р. «Америка – 2000: освітня стратегія» (America – 2000: an education strategy) сформульовані

основні напрямки розвитку освіти: удосконалення навчання у всіх школах, підвищення відповідальності вчителів за результати роботи і рівень знань учнів; створення нового покоління шкіл); надання можливості всім, хто закінчив школу, продовжувати освіту; проведення перетворень у всіх ланках суспільства, передусім у родині (зміни в школі неможливі без відповідних змін у суспільстві) [242].

З початком 1990-х років автори програми «Америка – 2000» намагалися продовжити вже іншими словами і на основі інших методів те, що розпочала адміністрація президента Р.Рейгана. Після того, як цей план був опублікований, професор Гарі Орфілд (Gary Orfield) заявив: «Америка 2000» – це не план розвитку американської освіти, а план переобрання президента Америки [242]. Президент Дж. Буш не був переобраним на наступний термін і реалізацію його освітнього плану продовжила адміністрація президента Б.Клінтона. 31 березня 1994 року президент Б.Клінтон підписав Закон «Цілі 2000: Освітній акт Америки» (The Goals 2000: Educate America Act). Цей акт продовжив шкільну реформу, яка розпочалася в 1980-х роках. В одному з пунктів реформи «Цілі – 2000» зокрема зазначалося, що «до 2000 року кожна школа США буде вільною від наркотиків, насилля, несанкціонованої наявності зброї й алкоголю та пропонуватиме дисципліноване оточення, яке сприятиме навчанню [636 , с. 446-447].

У програмі «Америка: Цілі 2000» загальнонаціональними цілями першого рівня у сфері освіти були визнані вісім. Перша з них, що сформульована як «до 2000 р. всі діти в Америці будуть вступати на навчання у шкільні заклади готовими до цього», передбачила, як цілі другого рівня, комплексну підготовку дітей дошкільного віку за спеціальними програмами до вступу у шкільні заклади, в тому числі залучення до цих програм батьків, як перших вчителів [242].

Згідно з другою ціллю, до 2000 р. всі школярі 4, 8 та 12 класів мали бути у змозі продемонструвати академічну обізнаність з низки предметів, а

кожна школа Америки – забезпечити готовність всіх учнів до свідомого громадянства. Відповідні підцілі передбачили, зокрема, спрямування зусиль на покращення академічних показників школярів з різних дисциплін та вироблення навичок практичного застосування одержаних знань, формування активної громадянської позиції та здорового стилю життя [242].

Слід зазначити, що одним із завдань, передбачених цим законом, було «...стандарти у вивченні іноземних мов у XXI столітті, які передбачають:

1) формування комунікативної компетенції через розвиток міжособистісних, інтерактивних і презентаційних мовленнєвих умінь;

2) формування соціокультурної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни, мова якої вивчається;

3) розвиток міждисциплінарних зв’язків та інформаційної культури засобами іноземної мови;

4) порівняльний аналіз іноземної мови й культури з рідною;

5) участь у діяльності багатомовної спільноти у школі і поза нею, готовність до освіти впродовж життя засобами іноземної мови.

Освітня ініціатива «Америка 2000» передбачала створення та федеральну підтримку для розвитку держстандартів з семи навчальних дисциплін [242, с. 23; 473, с. 87].

У контексті вивчення теоретико-методологічних засад організації мовної освіти національних меншин у США, важливим є розгляд освітніх стандартів на прикладі іноземної мови. Коаліція з чотирьох мовних організацій – Американська рада з навчання іноземних мов (the American Council of the Teaching of Foreign Languages), Американська асоціація вчителів французької мови (the American Association of Teachers of French), Американська асоціація вчителів німецької мови (the American Association of Teachers of German), Американська асоціація вчителів іспанської та португальської мов (the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) – одержала фінансування від Департаменту освіти США і Національного фонду для гуманітарних наук з метою створення стандартів з

навчання іноземних мов для усіх класів державної школи [164, с. 89]. Комісія в складі одинадцяти осіб взяла на себе зобов'язання протягом трьох років визначити зміст стандартів з навчання іноземних мов. Опублікований документ «Стандарти для вивчення іноземної мови підготовка до XXI століття» (Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century) [9], представляє єдине уявлення освітян, підприємців, уряду і громадськості про роль навчання іноземних мов в американській освіті. Цей документ використовується учителями, адміністраторами та авторами навчальних планів як на державному, так і на місцевому рівнях з метою вдосконалення процесу навчання іноземних мов у державних школах.

Американська рада з навчання іноземних мов відіграла провідну роль у спільному проекті, який відповідав за розвиток змісту національних стандартів з навчання іноземних мов. Цей проект продовжує діяти, зосереджуючись на стандартах та розвитку програм, які беруть участь у реалізації стандартів по всій країні. У Стандартах вивчення іноземних мов виділено п'ять основних цілей (The five C's of foreign language education):

- спілкування іншою мовою, окрім англійської (Communication);
- отримання знань про інші культури та їхнє розуміння (Culture);
- зв'язок з іншими дисциплінами та набуття інформації (Connection);
- розуміння природи мови і культури через здійснення порівняльного аналізу мови, яка вивчається (Comparison);
- взаємодія в багатомовному суспільстві у своїй країні та у всьому світі (Communities) [2; 22].

У *державних стандартах з іноземних мов* зазначено, що всі лінгвістичні та соціальні знання, необхідні для ефективного спілкування й порозуміння, можна передати так знати *як, коли* і *чому* сказати щось комусь (*knowing how, when, and why to say what to whom*). Якщо раніше навчання іноземних мов зосереджувалося на граматиці та лексиці, то сьогодні набуття навичок спілкування на відповідному рівні з носіями мови є основною метою навчання іноземних мов [2; 22].

У *Стандартах* подано також у скороченому вигляді завдання, вимоги, чого повинні навчитись учні четвертого, восьмого та дванадцятого класів відповідно до кожної з п’яти основних цілей. Першим аспектом Стандартів є спілкування, що містить три підстандарти (Стандарт 1.1., 1.2., 1.3.).

Основним універсальним засобом спілкування людей, висловлення їхніх думок, почуттів є мова (усна і письмова). За допомоги мови ми здобуваємо знання, зберігаємо їх у нашій пам’яті, передаємо їх іншим. Вчені виділяють такі функції мови у спілкуванні:

- засіб існування, передавання і засвоєння суспільно-історичного досвіду;
- засіб інтелектуальної діяльності (сприйняття, мислення, уява);
- універсальний засіб передачі інформації, тобто слова, словосполучення, речення, тексти є вербальними засобами передачі інформації. Вербальні засоби – найважливіші компоненти спілкування, оскільки вони головні носії повідомлень.

Мовлення – це реалізація мови людьми в процесі спілкування, тобто процес реалізації мовної діяльності. Мовець використовує засоби спілкування (звуки, слова та їхні форми, сталі звороти, моделі речень, тексти) для передавання певного змісту, до якого можуть входити, крім думок, почуття і волевиявлення. Отже, мова, спілкування і мовлення взаємопов'язані. Мовлення неможливе без мови, а мова створена для того, щоб здійснювати процес спілкування. Мова є спільною для всіх, хто нею послуговується, а мовлення завжди індивідуальне, оскільки мовні засоби кожен з нас застосовує, добирає по-своєму.

Стандарт 1.1.	Учні беруть участь у процесі спілкування, висловлюють і сприймають інформацію, виражають почуття та емоції, обмінюються досвідом.
Стандарт 1.2.	Учні розуміють і перекладають писемне та усне мовлення на різні теми.
Стандарт 1.3.	Учні презентують аудиторії слухачів інформацію, концепції та ідеї нарізні теми

Розвиток і збагачення мови відбувається у процесі спілкування. Якщо мовленнєва діяльність засобами певної мови припиняється, мова стає мертвою. Мова живе тільки у мовленні й спілкуванні. Вивчення мови, збагачення пам'яті різноманітними засобами і способами вираження думок сприяють розвиткові мовлення. Не менш важливе значення має також систематичне й цілеспрямоване практикування в мовленні – спілкування рідною мовою під час виконання своїх професійних обов'язків, оскільки вміння і навички виробляються лише в процесі спілкування. Отже, мова – це система засобів спілкування, мовлення – вибір цих засобів у процесі спілкування, спілкування – процес обміну інформацією за допомоги мови, тобто мовленнєва діяльність.

Інша ціль Стандартів, що охоплює культуру, передбачає дотримання двох підстандартів (Стандарт 2.1., 2.2.). Мова і культура тісно пов’язані між собою. Терміном «культура» позначається сукупність матеріальних і духовних цінностей, які були створені людством протягом своєї історії, а мова є проявом культури. Саме мова поєднує усіх представників певного народу, як на території його країни, так і поза її межами. Через мову віддзеркалюються всі явища культури певного народу [164, с. 8].

Мова і культура взаємопов’язані. Культуру можна визначити як те, що суспільство робить і думає. Мова є те, як думають. Зрозуміло, що зміст мови нерозривно пов’язаний з культурою. Мова у своїй лексиці більш-менш точно відображає культуру, якої не обслуговує; цілком справедливим є і те, що історія мови й історія культури розвиваються паралельно». У семантиці мови відображаються загальні, універсальні компоненти загальнолюдської культури і своєрідність культури конкретного народу. Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться:

1) до відмінностей у лексиці й фразеології;

2) до типологічних особливостей літературних мов;

3) до своєрідності самого процесу спілкування в різних культурах.

Мовний етикет, тобто мовна поведінка в певних ситуаціях, у різних культурах різна.

Уроки літератури представляють широкі можливості для знайомства учнів з кращими зразками художніх творів авторів різноманітного етнічного походження та їхнім внеском в американську літературу. Література є своєрідним «вікном» в життя і культуру певного етносу. Вона має можливість в доступній для будь-якого віку, яскравій художній формі розповісти про основні цінності, норми моралі і поведінки, звичаї і традиції расових та етнічних груп. Сьогодні в США вчителі мають дуже широкий вибір літературних творів полікультурного характеру, в тому числі літератури авторів різноманітного етнічного і культурного походження, а також зразків фольклору. Так учні 1-3 класів вивчають казки, легенди, міфи різноманітних етнічних груп. Для учнів середніх і старших класів публікуються збірники оповідань, книги для читання та інші твори полікультурного змісту. В процесі читання і обговорення учні вчаться аналізувати прочитане, висловлювати свою думку, поважати думку іншого. Читання розвиває навички критичного і самостійного мислення. Проте, американські вчителі нарікають на те, що далеко не всі запропоновані літературні зразки є расово неупередженими. В зв’язку з цим було створено національну організацію «Рада з полікультурного виховання і публікації полікультурних творів» (The Multicultural Publishing and Educational Council). У ній об’єдналися видавці автентичних полікультурних літературних творів авторів афроамериканського, арабського, латиноамериканського, єврейського, індіанського, західноєвропейського походження та країн тихоокеанського регіону. На веб-сайті організації розміщено список рекомендованої полікультурної літератури, а також зазначено, якими характеристиками володіє автентична полікультурна книга [334, с. 83].

Педагог Дж. Хігінс рекомендує вчителям створювати в кабінетах бібліотеки полікультурної літератури, якою учні могли б вільно користуватись, обмінюватись і обговорювати. На основі власного досвіду

роботи в школі та проведеного дослідження багатьох зразків дитячих полікультурних творів, вона склала і розмістила на сайті свій список рекомендованих автентичних книжок для учнів початкових класів міських шкіл з великим етнічним різноманіттям учнівського складу. До нього

Дж. Хігінс включила 30 ілюстрованих книжок і 5 книжок для читання, які, на її думку, відповідають усім нормам, починаючи від якості друку та художнього оформлення, і закінчуючи змістом [418].

Наприклад, фольклор етнічних меншин, кращі художні твори представників різноманітних культур, в тому числі жінок, рок-поезію включають у програму з англійської мови. В процесі вивчення історії і суспільствознавства школярі знайомляться з видатними творами мистецтва, пам’ятками архітектури, художниками, зодчими, скульпторами і композиторами вихідцями з етнічних і расових меншин, представлених в США.

Мова, через значення слова, представляє той чи той предмет об’єктивної картини світу, у сукупності ж – концептуалізує її. Мовна картина світу відображає у вербальних формах дійсність, яка сприймається свідомістю. Мовна картина світу – це система понять, характерна для кожної мови, за допомогою якої носії мови сприймають світ. Вивчення мовної картини світу певного народу – це шлях до кращого пізнання власне специфіки його мови, розуміння системи його уявлень, його самобутності та ментальності, що, врешті, і дозволяє здійснювати міжкультурну комунікацію. На всіх етапах історичного розвитку як мови, так і самого народу, мовна картина світу набуває нових видозмін, дослідження яких допоможе чіткіше та глибше поглянути на причини та особливості еволюції окремого соціуму [41].

Мовна картина світу є суб’єктивним образом об’єктивної реальності, оскільки кожна людина по-своєму і неповторно відтворює світ. Іншими словами, «мовна картина світу – це комплекс мовних засобів, у яких відображені особливості етнічного сприйняття світу», «це сукупність уявлень

народу про дійсність, зафіксованих в одиницях мови на певному етапі розвитку народу» [165, с. 5].

Мова є однією з найважливіших та визначних з поміж ознак народу. Мова фіксує, зберігає знання про реальність, яку народ пізнає у процесі й результаті своєї життєдіяльності. Мова – невід'ємна специфічна частина будь-якої етнічної культури, у ній чітко виявляється специфіка національної культури, її відмінність від культур інших етносів. Транслюючи культуру, мова здатна впливати на спосіб світорозуміння, характерний для тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти [65, с. 202]. Неможливо собі уявити походження або розвиток культури окремо від мови, бо мова – це така частина культури, яка дає можливість людині не тільки набувати власний досвід, але і користуватися придбаними в минулому або сьогоденні досвідом і знаннями інших людей, які є або були членами групи. У тій мірі, в якій культура, як ціле, складається із загальноприйнятних речей, її лінгвістичний аспект є її найбільш життєвою і необхідною частиною [164, с. 9].

Розрізняють такі типи мовних контактів:

- безпосередні й опосередковані;
- між спорідненими і неспорідненими мовами;
- з однобічним і обопільним впливом;
- маргінальні (на суміжних територіях) і внутрішньорегіональні (на одній і тій самій території);
- казуальні (випадкові) і перманентні (постійні);
- природні (безпосереднє спілкування), штучні (навчання в школі) і змішані (природно-штучні).

Неможливо вивчати мову без розуміння та сприймання культури країни, мова якої вивчається. Кожна мова може відобразити дійсність саме таким способом, який властивий лише їй. Одним з показників народної культури є менталітет, риси характеру людини. Саме тому, щоб дослідити культуру певного народу, потрібно також взяти до уваги і національні риси характеру [164, с. 8].

Стандарт 2.1.	Учні демонструють розуміння взаємозв’язку між звичаями й тенденціями культури, що вивчається.
Стандарт 2.2.	Учні показують знання взаємозв’язку між досягненнями й тенденціями культури, що вивчається.

За ініціативою Конгресу США щорічно починаючи з 1988 року в період з 15 вересня по 15 жовтня проводиться Місячник національної спадщини іспаномовних американців (National Hispanic Heritage Month). Слід зазначити, що термін «Hispanic» належить до представників усіх рас, чий культурний спадок пов’язаний з іспанською мовою і латинською культурою. В рамках місячника пропонується проведення циклу уроків, присвячених вивченню історії, культури і побуту американців іспаномовного походження, видатних особистостей та їхнього внеску в американську культуру. Залежно від віку учнів пропонуються такі види навчальної діяльності: школярі початкових класів розмальовують прапори країн, в яких державною мовою є іспанська, відшукують рецепти з мексиканської та іспанської кухні, читають казки народів Латинської Америки. Учні середніх класів створюють словники іспанських слів, які вживаються в англійській мові, пишуть біографії відомих особистостей, складають пазли, в основі яких лежать факти з історії і культури іспаномовних американців, придумують власні казки за мотивами народних казок іспаномовних етносів. Старшокласникам пропонується створити туристичні путівники країнами, в яких державною мовою є іспанська, оформити картограми – спеціальні карти цих країн, на яких показати кількість населення, валовий національний продукт та інше, написати автопортрети в стилі відомої мексиканської художниці Фріди Кало, пройти тестування на перевірку знань з історії Мексики та інших іспаномовних країн [350; 387].

У третьому *Стандарт*і йдеться мова про **міжпредметні зв’язки** (Стандарт 3.1., 3.2.). Міжпредметні зв'язки є засобом комплексного підходу до навчання мові. У той самий час реалізація міжпредметних зв’язків є дидактичного умовою активізації навчального процесу, систематизації знань,

інтеграції науки та практики. Методика викладання іноземної мови пов'язана з теорією пізнання, філософією, історією, фізіологією, психологією та психолінгвістикою, мовознавством, педагогікою, народознавством. Методика викладання іноземної мови як наука керується найзагальнішими діалектичними принципами розуміння суб'єктно-об'єктних відношень у пізнанні довкілля. «Міжпредметні зв'язки – педагогічна категорія для позначення інтеграційних відносин між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу й виконують освітню, розвивальну та виховну функції в їхній органічній єдності», як зазначає Г. Федорец («Проблема интеграции в теории и практике обучения»).

Стандарт 3.1.	Учні збільшують і розвивають свої знання з інших дисциплін через іноземну мову. Процес навчання сьогодні більше не обмежується конкретною дисципліною, а є міждисцип-лінарним. Нова інформація та матеріал, вивчений на занятті з інших предметів, стає основою для подальшого вивчення на уроці іноземної мови.
Стандарт 3.2.	Учні отримують інформацію і розпізнають характерні положення, що можливо лише через вивчення іноземної мови та культури.

Вибудовуючи модель класифікації міжпредметних зв'язків, варто орієнтуватися на такі системні показники: інформаційну структуру навчального предмета; морфологічну структуру навчальної діяльності; організаційно-методичні елементи процесу навчання. Торкаючись взаємозв'язку іноземної мови з іншими предметами за рівнеем збагачення мовлення учнів екстралінгвістичною інформацією, важливими є дві перспективи її використання у навчанні іноземної мови: збільшення загальної частки універсальної фактологічної інформації та посилення країнознавчого аспекту викладання іноземної мови за рахунок більш широкого використання інформації про країну досліджуваної мови.

Посилення країнознавчого аспекту викладання іноземної мови є необхідним через такі міркування: по-перше, країнознавчі матеріали в принциповому плані відображають специфіку іноземної мови як засобу іншомовного спілкування; по-друге, під час читання матеріалів про країну досліджуваної мови іноземною мовою в учнів значно зростають можливості для ознайомлення з реаліями країни досліджуваної мови, з якими практично немає можливості для ознайомлення під час вивчення інших предметів.

Два стандарти охоплюють аспект, що стосується розуміння природи **мови і культури**. Розуміння природи мови передбачає відповідь на питання, чи потрібно вважати мову явищем біологічним, психічним або соціальним. Одні вчені (А. Шлейхер) вважали мову явищем біологічним, інші (В. Гумбольдт, О. Потебня) – явищем психічним. У сучасному мовознавстві домінує думка про мову як суспільне явище. До розуміння мови як суспільного явища вчені дійшли у середині XIX ст. Одним із перших був Я. Грімм, який заявив, що «мова за своїм походженням і розвитком – це людське надбання, витворене цілком природним чином». В. фон Гумбольдт, який стверджував, що мова розвивається тільки в суспільстві і «людина розуміє себе настільки, наскільки досвідом установлено, що її слова зрозумілі й іншим». Ф. де Соссюр убачав соціальний характер мови в її примусовості щодо індивідів.

Стандарт 4.1.	Учні показують розуміння природи мови, що вивчається, порівнюючи її з рідною мовою (базується на впливові, який здійснює вивчення лінгвістичних особливостей нової мови, на вмінні учнів досліджувати англійську мову і висувати гіпотези про структуру та використання мов.
Стандарт 4.2.	Учні демонструють знання суті культури, що вивчається, порівнюючи її зі своєю культурою

Про те, що мова є суспільним явищем, свідчать її функції, які виявляють її сутність, дію. Найголовніші функції – комунікативна і когнітивна (засіб мислення і пізнання). Другу функцію ще називають пізнавальною, мислетворчою. Інколи до базових відносять ще емотивну (засіб вираження почуттів і емоцій) і метамовну (засіб дослідження й опису мови в термінах самої мови). З основними функціями співвідносяться похідні. З комунікативною пов'язана фашинна (засіб встановлення контакту), конативна (засвоєння), волюнтативна (волевиявлення) і кумулятивна або історично-культурна (зберігання всього того, що виробила нація за всю свою історію в духовній сфері). Із когнітивною співвідноситься репрезентативна, або номінативна функція (засіб позначення предметів та явищ зовнішнього світу і свідомості), а з емотивною – поетична, або естетична (Стандарт 4.1., 4.2.).

П'ята мета національних Стандартів – це є вироблення в учнів ***уміння взаємодіяти в багатомовному суспільстві*** як у своїй країні, такі в усьому світі (Стандарт 5.1., 5.2). В основу спільного для американців дому закладено людські цінності, демократію, свободу та солідарність національних меншин. Це означає повагу до мов, культур та традицій різних етнічних груп, народів, ра, адже процесс будівництва спільного дому для 300 млн. мешканців США із відмінним етнічним, культурним та лінгвістичним спадком його громадян нероздільний із установленням взаєморозуміння через спілкування.

Стандарт 5.1.	Учні використовують мову в шкільному середовищі та поза ним (тобто мова є інструментом комунікації з носіями цієї мови протягом усього життя у школі, в суспільстві, закордоном.
Стандарт 5.2.	Учні засвідчують бажання навчатися протягом усього життя, використовуючи мову для власного задоволення та збагачення.

Стандарти у вивченні іноземних мову XXI столітті передбачають:

1) формування комунікативної компетенції через розвиток міжособистісних, інтерактивних і презентаційних мовленнєвих умінь;

2) формування соціокультурної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни, мова якої вивчається;

3) розвиток міждисциплінарних зв'язків та інформаційної культури засобами іноземної мови;

4) порівняльний аналіз іноземної мови й культури з рідною;

5) участь у діяльності багатомовної спільноти у школі і поза нею, готовність до освіти впродовж життя засобами іноземної мови [267; 268; 274].

Повторно було прийнято Акт про початкову та середню освіту (the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)), щоб гарантувати, що всі штати мають чіткі суворі стандарти для викладання всіх предметів на всіх рівнях. Багато освітніх цілей документа Жодної дитини поза увагою (No Child Left Behind (NCLB)), який був прийнятий за президентства Дж. Буша, базувався на принципах попередньої системи освіти (outcomes-based education), але враховував досягнення цілей, які не були виконані [267].

Зовнішні причини змін у мові зумовлені різними суспільними чинниками. Найпотужнішими з них є розвиток матеріальної і духовної культури, продуктивних сил, науки, техніки тощо. Надзвичайно важливою зовнішньою причиною мовних змін є контактування мов.

Мовні контакти мають місце:

- в разі загарбання території і поневолення корінного народу;
- за мирного співіснування різномовного населення на одній території;
- коли різномовне населення живе на сусідніх територіях;
- коли населення вступає в різноманітні (економічні, торговельні, культурні та ін.) стосунки з населенням іншої країни;
- коли засвоюється інша мова в процесі шкільного навчання.

No Child Left Behind Act. Закон «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act, NCLB, 2001) передбачає, що кожний американський учень до 2014 р. досягне такого рівня навчальних досягнень, які відповідають державним освітнім стандартам. Крім того, цим законом визначено такі пріоритети та стратегічні завдання в освіті: впровадження гнучкої освітньої системи і надання влади батькам, посилення відповідальності вчителів за успішність учня, можливість обирати місце навчання, державна цільова підтримка шкіл, які демонструють невисокі результати навчання і мають великий відсоток учнів з малозабезпечених родин, використання тільки науково обґрунтованих програм і тільки таких, що довели свою ефективність [237; 353; 357; 513; 554].

Президент Джордж Буш запропонував No Child Left Behind 23 січня 2001 року. Його співавторами були Представники Джон Бонер (R-OH), Джордж Міллер (D-CA) та Сенатори Тед Кеннеді (D-MA) та Джид Грегг (R-NH). Палата представників Сполучених Штатів прийняла законопроект 13 грудня 2001 року (голосування 381–41), [163], а Сенат Сполучених Штатів прийняв його 18 грудня 2001 року (голосування 87–10) [514] Президент Буш підписав закон 8 січня 2002 року. Закон був прийнятий строком на 5 років, в 2007 був продовжений, але офіційно не узаконений. Планувалося, що до 2014 р учнями шкіл буде досягнуто базового академічного рівня, однак неспроможність програми змусила Президента Барака Обаму переглянути деякі аспекти перед прийняттям його нової версії.

Для ефективного впровадження державного закону «Жодної дитини поза увагою» виникла необхідність в проведенні науково обґрунтованих досліджень, які б передбачали:

• систематичні та емпіричні методи, які надають можливість спостерігати та проводити експеримент;

• точний аналіз даних, які є відповідними до тестування висунутих гіпотез і суджень загального висновку;

• базові методи вимірювання та спостереження, які надають надійну та валідну інформацію для тих, хто вимірює і спостерігає, шляхом багаторівневих вимірювань і шляхом досліджень одних й самих або різних дослідників;

• вибіркові експериментальні або напівекспериментальні моделі, в яких об'єкт (або об'єкти) вимірювання, програми або діяльності перевірені відповідно до наявних внутрішніх і загальних умов, і за допомогою яких таке відстеження оцінює ефективність прогнозованих умов;

• системність висновків, яка надає можливість практичного використання експериментального дослідження;

• доведеність незалежними експертами об'єктивності й науковості досліджень [353, с. 34-36].

Відповідно до федерального закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act of 2001) кожен штат повинен встановити власні стандарти навчання школярів, а також розробити і проводити щорічний тест для оцінки результатів навчання з математики й читання учнів 3-8 класів. Такі тести відстежують щорічний прогрес шкіл і штатів в досягненні встановлених стандартів різними групами учнів (за рівнем доходів сім'ї, етнічних груп, наявністю спеціальних освітніх потреб, ступеня володіння англійською мовою). Їхні результати широко поширюються і забезпечують підзвітність системи освіти перед суспільством.

Зарахування до закладів вищої освіти США здійснюється за результатами спеціального загальнофедерального тесту SAT або ACT. SAT (Scholastic Assessment Test) є тестом здібностей і перевіряє готовність абітурієнта продовжувати навчання в виші. У цього тесту є версія SAT Subject Tests, яка перевіряє предметні знання відповідно до шкільної програми і враховується поряд коледжів. ACT (American College Testing) є предметно-орієнтованим тестом досягнень і також приймається багатьма вищими навчальними закладами.

Також США бере участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти – PISA, TIMSS, PIRLS. Отримані дані використовуються для порівняння освітніх досягнень американських школярів з міжнародними стандартами. Національна програма оцінки прогресу в освіті NAEP (The National Assessment of Educational Progress), яка дає картину стану і тенденцій в результатах навчання американських школярів, служить підставою для розробки освітньої політики на рівні країни і штатів. Програма проводиться кожні два роки за репрезентативною вибіркою для учнів 4, 8 і 12 класів.

Національна оцінка прогресу в освіті NAEP (The National Assessment of Educational Progress) – це програма оцінки освітніх досягнень, що систематично проводиться на національному рівні, яка показує, що знають і вміють робити американські школярі в рамках конкретних предметних областей. Необхідність проведення такої великомасштабної оцінки закріплена в федеральному законодавстві [49]. За її проведення відповідає Національний центр статистики в області освіти, який є підрозділом Департаменту освіти США (National Center for Education Statistics) [508].

Ця програма оцінки була вперше проведена в 1969 році. Її результати стали доказовим для всього суспільства свідченням нерівності в освіті. Було визначено, що 17-річні чорношкірі школярі читають і мислять приблизно так само, як і 13-річні білі. Отримані дані не були сюрпризом для працівників системи освіти, але тільки після їхньої публікації на федеральному рівні почали вживати цільових заходів, спрямовані на подолання цієї проблеми, і з’явилися можливості поліпшити результати навчання чорношкірих школярів. Метою NAEP [509] є отримання надійної і чіткої інформації для оцінки прогресу в навчанні школярів і розробки заходів щодо поліпшення освіти в країні. Національний моніторинг є інструментом для порівняння навчальних досягнень школярів на рівні країни і штатів і дає відповіді на наступні ключові питання:

• Як змінюються з плином часу результати навчання американських школярів з конкретних навчальних предметів?

• Скорочується розрив в результатах навчання у різних груп американських школярів (за рівнем доходу, етнічної приналежності, обмеженими можливостями здоров'я та ін.)?

• Як результати навчання школярів конкретного штату виглядають на тлі результатів країни? [509].

NEAP перевіряє знання і навички учнів 4, 8 і 12-х класів з таких предметних галузей: математика, англійська мова, суспільствознавство, лист, мистецтво, економіка, географія, технологічна і інженерна грамотність (перевіряється з 2014 року), історія США. Різні предмети беруть участь у моніторингу з різною періодичністю – 1 раз в 2 роки оцінюється математика і читання, 1 раз в 4 роки – природничі науки і лист, інші предмети – рідше. Оцінка проводиться за репрезентативною національною вибіркою шкіл, а також на репрезентативній вибірці на рівні штату. NAEP не дає інформації щодо результатів окремих учнів і шкіл, що перетворює його в вимір з низькими ставками [31], без негативних наслідків для шкіл, вчителів та учнів (Таблиця 2.3). У США немає єдиного національного стандарту або навчального плану, кожен штат має власний стандарт навчання зі специфічними особливостями і вимогами в порівнянні з іншими штатами. Тому рамка для створення єдиного національного тесту з кожного предмета включає такі елементи змісту конкретного навчального предмета і розумові навички, які можуть продемонструвати учні незалежно від місця свого проживання і навчання. Наприклад із читання: (National Center for Education Statistics, 2013) [507]. Оцінюється розуміння прочитаного на основі текстів двох видів: літературний або художній текст, включаючи прозу і поезію. Інформаційні тексти, що включають фрагменти з описом аргументацією і документально оформлених фактами.

У доповненні до тестів моніторингу NAEP використовуються анкети для збору контекстної інформації. Вони дозволяють отримати інформацію про фактори, що впливають на результати навчання, а також дають

можливість представити результати тесту за різними групами учнів, що є вимогою федерального законодавства. Застосовується чотири види анкет:

• анкета для школярів – для збору інформації про демографічні характеристики, досвіді навчання в школі;

• анкета для вчителів – для збору інформації про підготовку та підвищення кваліфікації, методах і практики викладання ;

• анкета для шкіл – для збору інформації про характеристики освітнього процесу і школи в цілому (заповнюється адміністрацією школи);

• анкета для школярів з обмеженими можливостями здоров'я та школярів, для яких англійська нерідна (заповнюється співробітниками школи, які безпосередньо працюють з цими учнями) [509].

За аналогічною схемою з 2002 року NAEP проводиться і на рівні великих міських округів (Trial Urban District Assessment). Результати національної оцінки прогресу в освіті уявляються двома основними способами – через середній бал тесту і рівні досягнень. Середній бал показує, що учень знає і вміє. Рівні досягнень показують, якою мірою результати учня відповідають очікуванням щодо того, що учень повинен знати і здатний робити (наприклад, застосовувати свої знання) [163]. У NAEP визначені три рівні досягнень:

• Базовий (Basic) – часткове володіння знаннями і навичками, необхідними для успішного навчання;

• Хороший (Proficient) – свідчить про міцних знаннях і навичках, здатності їхнього застосовування в реальних ситуаціях;

• Високий рівень (Advanced) – рівень дуже високих досягнень.

Американські фахівці надають дуже великого значення питанням інтерпретації результатів NAEP під запити різних користувачів, підготовки цільових інформаційних матеріалів і їх поширення. Коректне використання даних програм оцінки вимагає ефективної стратегії поширення результатів і точної інтерпретації виявлених фактів [427, с. 8].

Таблиця 2.3

Групи школярів, за якими наводяться результати NAEP

Ознака групи	**Характеристика групи**
Гендерний склад	Результати публікуються окремо для хлопчиків та дівчаток.
Расовий і етнічний склад	На підставі даних, що надаються школами, результати тесту групуються по расових і етнічних підгрупах: білі, чорношкірі або афроамериканці, іспаномовні, азіати, корінні гавайці або жителі інших тихоокеанських островів (Океанії), американські індіанці або корінні жителі Аляски (ескімоси), дві і більше раси.
Участь в нац. прогр. шкільного харчування	NAEP використовує дані участі в національній програмі шкільного харчування як індикатор бідності. Учні з менш забезпечених сімей в залежності від рівня доходів отримують шкільне харчування безкоштовно або за зниженими цінами.
Вивчення англійської мови	У цю групу входять учні з невисоким рівнем знань з англійської мови. Для них англійська не є рідною мовою.
Тип школи	Результати по штатам представляються тільки для державних шкіл. На національному рівні результати представляються для більшого числа типів шкіл – державних, католицьких, різних приватних шкіл, шкіл для індіанців, шкіл міністерства оборони.
Розташування школи	Результати NAEP представляються по чотирьох типів населених пунктів – велике місто (city), передмістя, мале місто (town), село.
Освіта батьків	Учні 8 і 12-х класів вказують в анкеті для школяра рівень освіти своїх батьків

Управління з вивчення англійської мови Департамента освіти США повідомляє, що між 1990 і 2000 роками чисельність студентів, які вивчають англійську мову як другу мову в американських школах, подвоїлася з 2,2 мільйона до 4,4 мільйона осіб. Обмежене володіння англійською мовою (Limited English proficiency, LEP) – цей термін, що використовується в Сполучених Штатах, стосується людини, яка недосконало володіє англійською мовою, часто тому, що це не її рідна мова. Згідно з даними, зібраними Бюро перепису населення США і Бюро перепису населення США (the U.S. Census Bureau and Census Bureau American Community Survey (ACS) American Community Survey, ACS), LEP-студенти становили 9% населення США у віці старше п’яти років [661]. Визначення «обмеженого володіння англійською мовою» варіюється між Штатами і в межах округів штатів.

Відповідно до закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act of 2001), учні, які провчилися в школах США не менше трьох років, повинні бути протестовані (з читання) англійською мовою, і штати повинні щорічно оцінювати рівень знання англійської мови учнями з обмеженим знанням англійської мови (LEP).

Як зазначає П.Тадеєв, кінець XX століття характеризувався у США підвищенням інтересу до так званих нетипових обдарованих дітей, вихідців з етнічних, мовних і расових меншин, економічно відсталих регіонів [203, с.123]. Доповідь Відділу освіти під назвою «Національна успішність: шляхи розвитку американського таланту», опублікована у 1993 році, вказує на особливі зусилля, яких необхідно докласти, щоб здолати бар’єри, з якими стикаються обдаровані діти з економічно відсталих регіонів та різних національних меншин. Пошук нових стратегій для ідентифікації таких обдарованих школярів – пріоритетний напрямок сучасних досліджень у галузі обдарованості в США [469, с. 102].

Рівень володіння англійською мовою є важливою темою під час обговорення проблеми імміграції в США. Для тих жителів цієї держави, які

не є громадянами за народженням, повне володіння англійською мовою асоціюється з хорошим рівнем життя та професійною мобільністю [333].

На замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення США було спеціально проведені дослідження [300; 266]. Метою дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин, мігрантів. Експеримент охопив 645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів та їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали опитувальники. Як результат, було виявлено:

- Школярі – представники меншин виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні ровесники з домінуючої нації, і ця тенденція простежувалася як в початкових, так і старших класах.
- Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси.
- Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним чинником у досягненні певного рівня успішності учнів. Цей факт був несподіваним і став причиною встановлення рекомендацій про те, що школи повинні об'єднуватися і створювати у такий спосіб різноманітне середовище.
- Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальним чинником у досягненні високого рівня успішності. В дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих.
- Водночас, у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі.

З. Мигалина зазначає, що є декілька груп освітніх проблем для дітей із сімей мігрантів, які проживають в США [151, с. 169].

Перша група проблем – лінгвістична, яка полягає в незнанні або недостатньому знанні англійської мови, що породжує інші когнітивні проблеми учнів (труднощі у вивченні інших предметів), а також соціальні проблеми (труднощі спілкування). На основі аналізу численних досліджень виявлено, що лінгвістичні проблеми учнів певним чином зв'язані з культурними традиціями в США щодо іноземних мов, які слабо вивчаються в школах. Тому учні, які є носіями іншої мови, можуть сприймати англійську мову негативно, навчаючись в школі тільки на цій мові. Часто відмічається психологічна нестійкість учнів і, відповідно, когнітивні труднощі, оскільки основу знання предмета, який вивчається на англійській мові, складає розуміння цього предмета на рідній мові. Лінгвістичні проблеми породжують низьку самооцінку і мотивацію учнів до навчання. Це пов’язано з соціальними проблемами: низький статус батьків, недостатньо сприятливі матеріальні умови та ін. Важливе значення для успішної соціалізації дітей мігрантів мають сімейні традиції, освітні цінності родини.

Друга група проблем нерозривно зв'язана з першою. Це – психолого-педагогічні проблеми, властиві сучасній організації процесу навчання дітей мігрантів в американських школах. Існує не зовсім правильна педагогічна установка, що учень, який в побуті задовільно розмовляє англійською мовою, може в школі навчатися в звичайному класі на загальних підставах. Це не завжди відповідає дійсності. Тому американські вчені пропонують запровадити в освітній процес обов’язковий моніторинг рівня когнітивного академічного володіння англійською мовою, організовувати навчання на принципах особистісно-орієнтованого і диференційованого навчання. В організації навчання дітей мігрантів чітко простежується чітка орієнтація на врахування попереднього досвіду учнів. Слід зазначити наявність певних труднощів в організації процесу шкільного навчання дітей мігрантів. Вони зв’язані з організацією вивчення державної англійської мови, з соціалізацією в шкільному товаристві, з організацією позашкільного часу учнів, з подоланням негативної суспільної думки щодо мігрантів, побудовою

індивідуальної освітньої траєкторії учнів мігрантів. З. Мигалина вважає, що в американській школі є усталені традиції щодо організації навчання (відсутність в більшості шкіл чіткої класно-урочної системи, натомість поширена система «предметних груп»; слабкі предметні зв'язки; відсутність цілеспрямованої професійної орієнтації на навчання у вищій школі) [151].

Третя група проблем – це соціально-педагогічні проблеми (відхилення в поведінці, порушення у спілкуванні) [151].

Для вирішення цих всіх проблем в США пропонується низка заходів. Зокрема, доведена продуктивність побудови блочних програм. Створені державні і громадські програми підготовки дітей мігрантів. Програми містять два блоки: перший блок – лінгвістичний (вивчення англійської мови і використання рідної мови дітей в шкільній освіті); другий блок – соціально-культурний (історія США, знайомство з регіональною культурою, соціально-побутова адаптація). Дослідники рекомендують розвиток білінгвальної освіти, основний принцип якої полягає у двомовності, двокультурності навчання. Цей принцип ґрунтується на тому, що всі учні школи (як мігранти, так і представники більшості) можуть навчатися за двомовними програмами. Це, до речі, підтримується адміністрацією. Програма, ґрунтується на принципі двомовності, була розроблена Радою з Національної Освіти для початкової і середньої школи. Вона передбачає не тільки вивчення другої мови, але й навчання здатності спілкуватися, функціонувати в двох культурах [471; 505].

У США концепція конструктивного культурного плюралізму і мультикультурної освіти впливає на розвиток нових програм шкільної підготовки. Конструктивний культурний плюралізм ставить проблеми збереження представниками національних меншин власної культури і підвищення їхнього соціального статусу шляхом інтеграції в основну культуру країни. Водночас педагоги повинні діяти так, щоби не змушувати учнів відмовлятися від власної культури, а також сприяти тому, щоб

елементи культури етнічних меншин були відображені в основній культурі на рівні шкільних программ [370; 419].

Полікультурна освіта є компонентом загальної освіти й спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню позитивних відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур, вихованню в дусі ненасильства й віротерпимості. Її мета – створення умов для інтелектуального, соціального та особистісного зростання всіх учнів, максимальне розкриття їх потенціалу, усунення упереджень, расизму і фанатизму, зміна освіти так, щоб учні з різних культурних, етнічних, расових, соціальних, статевих, вікових груп, а також люди, що мають різні відхилення від норми, мали рівні можливості для отримання освіти [270].

Вивчення англійської мови відбувається більш успішно при дотриманні таких організаційно-педагогічних вимог:

1. адміністрація створює команду педагогів для роботи з дітьми мігрантів, залучає до співпраці батьків, які працюють в тісному контакті з школою;

2. проводяться семінари для вчителів, де вони оволодівають необхідними знаннями, вміннями і навичками для продуктивного навчання дітей мігрантів;

3. розробляються і впроваджуються різні програми, які сприяють адаптації дітей; встановлюється індивідуальний для кожного учня рівень досягнень з урахуванням його можливостей;

4. підтримується зв’язок між рідною мовою і англійською, наголос робиться на цінності обох мов;

5. соціально-педагогічні проблеми дітей мігрантів вирішуються шляхом створення спеціальних центрів дозвілля і різних освітніх установ і закладів для дітей мігрантів, які допомагають їм в адаптації до культури і мови країни і одночасно збереженні рідних культурних традицій [351; 602; 646].

Президентський бюджет на 2005 рік передбачав виділення 681 млн. долларів США на фінансування навчання англійської мови.

Головним джерелом інформації про результати національного моніторингу є сайт національних доповідей (The Nation's Report Card, http: // nationsreportcard. Gov), на якому надаються всі результати NAEP у найрізноманітніший спосіб – графіки, діаграми, різні доповіді, бази даних і онлайн сервіси для конструювання різних звітів під запити конкретного споживача.

Як сказав Рід Пейдж (Rod Paige, U.S. Secretary of Education), американська система освіти повинна стати і залишатися найкращою в світі. Потрібно, щоб усі наші студенти досягли успіху. Президент хоче підняти всі школи на найвищий рівень. Важливим першим кроком є закон «Жодної дитини поза увагою», тому що цей Закон робить освіту більш інклюзивною, справедливою і успішною [514, с.71].

Після 13 років і довгих дебатів закон «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act of 2001, NCLB) підійшов до кінця. 10 грудня був прийнятий новий закон під назвою «Кожен студент досягає успіху» («Every Student Succeeds Act»). Він замінює собою NCLB і усуває деякі з його найбільш спірних положень.

Закон «Кожен студент досягає успіху» відповідає на деякі ключові критичні зауваження NCLB. По-перше, NCLB занадто покладався на стандартизовані тести. Інша справа, що школи зіткнулися з суворими штрафами, коли всі їхні учні не були на шляху до досягнення кваліфікації на державних іспитах. Водночас новий закон зберігає деякі аспекти того, що жодна дитина не залишається без уваги. Наприклад, штати як і раніше зобов'язані звітувати про прогрес, досягнутий щодо традиційно недостатньо забезпечених дітей. Це стосується дітей, які отримують спеціальну освіту [243; 529; 660].

Державна влада: відповідно до нового закону відповідальність за утримання шкіл в значній мірі переходить від федерального уряду до Штатів.

Але федеральний уряд як і раніше забезпечує широкі рамки. Кожен штат повинен ставити цілі для своїх шкіл і оцінювати, як вони працюють. Штати також повинні розробити план поліпшення роботи шкіл, що зазнають труднощі або мають певну групу учнів, які недостатньо встигають.

Щорічне тестування: Штати як і раніше повинні перевіряти учнів з читання та математики один раз на рік з 3 по 8 класи, а також один раз в середній школі. І тільки 1-му відсотку всіх студентів можуть бути дані альтернативні тести.

Підзвітність: відповідно до нового закону штати тепер можуть враховувати при оцінці шкіл не тільки результати тестів учнів. Насправді вони повинні придумати хоча б ще одну міру. Інші заходи можуть включати такі речі, як безпека в школі і доступ до просунутої курсової роботи. Але успішність студентів як і раніше є найважливішим заходом за законом.

Звітність: Штати повинні продовжувати публічно повідомляти результати тестів та інші показники успішності учнів та шкільних успіхів щодо «підгруп» учнів. Сюди входять учні спеціальних навчальних закладів, представники меншин, особи, що живуть у злиднях, і ті, хто вивчає англійську мову.

Цілі в області професійної підготовки: відтепер Штати повинні встановлювати свої власні цілі в галузі професійної підготовки. Вони також придумають систему штрафів за те, що їх не дотримуються. Але федеральний уряд більше не вимагатиме від Штатів, щоб всі діти були кваліфіковані на державних тестах. Штатам також не доведеться виконувати федеральні цільові показники для підвищення результатів тестів. Ці зміни усунуть суворі федеральні штрафи, з якими стикаються школи в рамках NCLB.

Комплексний центр з питань грамотності: новий закон передбачає створення Національного центру, який буде займатися питаннями читання для дітей з обмеженими можливостями, він включає в себе і дислексію. Центр стане інформаційним ресурсом для батьків і вчителів.

Програма грантів на навчання грамоті **«Кожен студент досягає успіху»** (Every Student Succeeds Act, ESSA, 2015) забезпечує фінансування низки додаткових програм допомоги школам (Literacy Education Grant Program). Сюди входять дві важливі програми з читання та грамотності для студентів, які потребують більшої допомоги у цих сферах. Закон дозволяє Конгресу виділяти до 160 мільйонів доларів у вигляді грантів на навчання грамоті Штатам і школам. Гранти будуть фінансувати навчання основним навичкам читання, таким як фонологічна обізнаність і декодування. Це означає, що вчителі матимуть інструменти для навчання навичкам розуміння читання, як-от фонологічне усвідомлення, розшифровка та безперебійність читання. Штати зможуть звернутися до Міністерства освіти США, щоб отримати грант [661].

Шкільні інновації в рамках ESSA. Відповідно до ESSA школи як і раніше мають можливість гнучко навчати учнів по-різному. І шкільні інновації можуть допомогти дітям з відмінностями в навчанні і мисленні. Наприклад, ESEA підтримує універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning, UDL). Це підхід, який пропонує студентам безліч способів вивчення одного і того ж матеріалу. UDL – це не тільки корисно для учнів за системою спеціальної освіти. Це дозволяє всім студентам використовувати різні методи, щоб показати, що вони знають. І це дає їм рівні шанси досягти успіху в школі. ESSA також закликає держави розширювати індивідуальне навчання [659]. Це дозволяє дітям вчитися в своєму власному темпі і мати право голосу в тому, як і чому вони вчаться.

ESSA виконує обіцянку забезпечити всім учням – від дошкільної до післяшкільної освіти, включаючи студентів з низьким доходом, студентів з різним кольором шкіри студентів, представників різних національних меншин, студентів з обмеженими можливостями, які вивчають англійську мову і інших історично маргіналізованих студентів – рівний доступ до мовної освіти, яка готує їх до коледжу, кар’єрі та житті.

Висновки до другого розділу

У розділі проаналізовано нормативно-правове забезпечення організації мовної освіти національних меншин в США другої половини XX – початку XXI століття

Встановлено, що з введенням двомовного навчання для дітей з етнічних меншин у 60-90 ті роки XX століття у державних школах США (Акт про двомовну освіту, 1968) головну увагу приділяли не лише функціональному вивченню мов, але й етнокультурному компоненту, тобто вивченню історії та культури певної етнічної групи. Поправки до Закону про двомовну освіту (Amendments to Bilingual Education Act, 1994) сприяли посиленню уваги до вивчення рідної (материнської) мови представників мовних меншин; викладанню іноземною мовою, збільшенню досліджень двомовної освіти на федеральному та штатовому рівні; додаткове фінансування освіти іммігрантів.

Схарактеризовано історичні *передумови* розвитку двомовної освіти в країні: етнічне походження засновників країни; освітні потреби національних громад іммігрантів; заснування двомовних шкіл та відсутність кваліфікованих двомовних вчителів; організація курсів вивчення англійської мови для робітників вихідців з національних. Надано класифікацію двомовності за способом засвоєння мови: складений білінгвізм; координативний білінгвізм; субординативний білінгвізм.

Виокремлено періоди становлення білінгвальної освіти, моделі білінгвального навчання, основні види програм з двомовної освіти національних меншин в США другої половини XX – на початок XXI століття: період обмежень: 1880-ті − 1960-ті рр.; період пристосувань: 1960-ті − 1980-ті рр.; дисмісивний (дозвільний) період: з 1980 – до сьогодні.

Встановлено, що простежується чітка залежність напряму мовної політики від курсу правлячої партії. Ставлення до двомовності демократичного та республіканського урядів кардинально відрізнялося:

перші всіляко сприяли розвитку двомовності і двомовної освіти в США, у той час як освітня політика других була анти-двомовною.

Проаналізовано зміст двомовної освіти національних меншин США. Виявлено, що питання щодо мови навчання є не просто питанням доступності освіти для етнічних меншин, а питанням їхнього статусу в суспільстві. Розкрито суперечливі погляди дослідників білінгвізму в освіті: розглядаються дослідження, що з'явилися до 1960 року, як негативні, а дослідження, які вийшли після шістдесятих років показують позитивний вплив білінгвізму на когнітивні, особистісні та освітні процеси.

Проаналізовано моделі білінгвального навчання (дублююча чи супроводжуюча модель, аддитивна (доповнююча), паритетна, модель, що); найважливіші критерії білінгвального навчання: мовні цілі освітньої системи; місце рідної та іноземної мов у навчальних програмах; стосунки між мовою учня та основною мовою навчання; соціокультурна дистанція між двома мовами; місце білінгвального навчання в загальній освітній системі країни.

Визначено сутність основоположного поняття «двомовна освіта», яке тлумачиться як складник мультикультурної освіти; інтегративний елемент суспільства, що сприяє зміцненню міжетнічних зв'язків для досягнення успішного міжкультурного спілкування людей і здатності порозумітися за умови суттєвих відмінностей у сприйнятті світу; компонент педагогічного процесу, що відображає сучасні освітні потреби суспільства; елемент мовної (лінгвістичної) освіти, спрямований на взаємодію та розвиток двох лінгвокультур.

З'ясовано, що заходи, спрямовані на надання англійській мові статусу офіційної і обмеження використання міноритарних мов, були схвалені в 32 штатах. Політичний рух «Тільки англійська» (English-Only) отримав силу в період масової імміграції з країн Азії, Центральної та Південної Америки, країн Африки та Близького Сходу. Історично домінуюча ідеологія «Тільки англійська» вимагала декультурації для всіх міноритарних груп. Прихильниками монолінгвізму англійська мова розглядалася як: а) мова

рівних можливостей; б) перевага для держави, тому, що спільна мова зміцнює національну ідентичність та єдність американського народу.

Досліджено інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття: створення освітньої стратегії щодо доступності якісної освіти для всіх громадян США й дотримання національних освітніх стандартів, підняття рівня мовної освіти національних меншин, надання державної допомоги дітям-мігрантів, підтримка програм, спрямованих на розвиток мовно-комунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі в спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США.

З'ясовано напрями покращення двомовної освіти, які підтримує і схвалює Департамент освіти Сполучених Штатів Америки: побудова суспільства, компетентного у мовному ставленні; подолання перешкод на шляху вивчення англійської мови; акцент на полікультурній компетентності педагогів; розширення сфери використання двомовних програм, залучення до них учнів із різним рівнем володіння англійською мовою; пояснення політичних та економічних переваг двомовної освіти. Досліджено основні напрями удосконалення двомовної освіти в XXI столітті, основи педагогічних принципів двомовної освіти в американських школах.

Встановлено, що зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і стратегічною. Програмою «Цілі – 2000» (Goals 2000) було передбачено розробку і впровадження загальних американських стандартів у мовній освіті. Досліджено вісім дискусійних положень Дж. Кроуфорда, які стосуються двомовного навчання в США.

Проаналізовано основні види програм з двомовної освіти національних меншин США: перехідне білінгвальне навчання (transitional bilingual education); підтримуюче двомовне навчання (maintenance bilingual education); англійська як друга мова (English as a second language), занурення (immersion); збереження англійської мови (sheltered English); програми

трилінгвального навчання. Ці програми різняться за терміном навчання, направленістю (вивчення англійської як іноземної чи рідної мови) та рівнем оволодіння двомовними уміннями. Проте, їх об'єднує позиція держави: кожен випускник середньої школи повинен володіти двома мовами, однією з яких має бути англійська. Така мовна політика слугує базової цілі: усі громадяни США мають змогу говорити спільною мовою.

Встановлено шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2).

Проаналізовано широко застосовувані в США методи та підходи до навчання двох мов: граматико-перекладний підхід; прямий підхід; підхід застосування читання; аудіолінгвальний метод; спільне вивчення мови; мовчазний метод; комунікативний метод; метод повної фізичної готовності

Досліджено ідеологія у США в XX столітті: рух «тільки англійська мова» - політичний рух в США, який виступає за використання англійської мови як єдиної офіційної мови країни. Ідея проголошення англійської офіційною мовою ніколи не збирала достатньої для прийняття законопроекту числа голосів сенаторів. Конституцією США не визначена державна мова – англійська є першою мовою згідно з традицією, а не за законом. Прихильники руху «Тільки англійська» (English only) стверджують, що англійську мову слід заохочувати, тому що це мова рівних можливостей. Прихильники мовного різноманіття заявляють, що нерівні освітні можливості і нав'язана суспільством ізоляція призвели до того, що багато дітей, які належать до мовних меншин, однаково недостатньо володіють рідною й англійською мовою. Історично домінуюча ідеологія «Тільки англійська» (English-Only) вимагала декультурації для всіх міноритарних груп. Проаналізовано п'ять джерел ідеології англійського монолінгвізму: расова ворожість більшості до меншості; етнічні конфлікти між меншинами;

класовий антагонізм соціально-економічних груп, що стоять на нижчому щаблі добробуту; політична негативна реакція противників двомовності; негативне ставлення до всього іноземного.

З'ясовано інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття. Програмою «Цілі – 2000» (Goals 2000) було передбачено розробку і впровадження загальних американських стандартів в освіті, створення Федерального агентства з освіти та Ради з національних освітніх стандартів, яка відповідає за сертифікацію стандартів у США.

Визначено, відповідно до федерального закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act of 2001), організаційно-педагогічні вимоги, що сприяють успішному вивченню англійської мови представниками національних меншин. З'ясовано, що цей Закон робить освіту більш інклюзивною, справедливою й успішною. Закон під назвою «Кожен студент досягає успіху, 2015» («Every Student Succeeds Act, 2015») зберігає деякі аспекти того, що жодна дитина не залишається без уваги, але вже бере під контроль професійну підготовку педагогів для роботи з національними меншинами, передбачає створення Комплексного центру із питань грамотності, вимагає фінансування низки додаткових програм допомоги школам Програм грантів на навчання грамоті (Literacy Education Grant Program), забезпечує впровадження Шкільних інновацій в рамках ESSA.

З'ясовано, що ESSA забезпечує всім учням – від дошкільної до післяшкільної освіти, включно зі студентами з низьким доходом, студентами з різним кольором шкіри, студентами, представниками різних національних меншин, студентами з обмеженими можливостями, які вивчають англійську мову і інших історично маргіналізованих студентів – рівний доступ до мовної освіти, яка готує їх до коледжу, кар'єри та життя.

Р О З Д І Л ІІІ

ПОЛІКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В США

3.1. Концептуальні підходи до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства

Один із найважливіших шляхів організації мовної освіти в США вбачається у формуванні полікультурного підходу в навчанні мов національних меншин, який дозволяє долати *мовний* і *мовленнєвий расизм*. США – суспільство мовно-культурного, етнічного, расового і релігійного розмаїття.

Г. Дмитрієв вважає, що реалізація цього аспекту освіти здійснюється кількома шляхами. По-перше, проводячи постійно у змісті освіти і виховання ідею толерантності до *мовної відмінності*; по-друге, через навчання школярів тому, що мовні відмінності – це частина життя, вони існували і будуть існувати, нічого поганого в тому, що люди розмовляють з акцентом, діалектом чи іншою мовою, немає, не існує хороших чи поганих мов, адже мова – це насамперед засіб комунікації між окремими особистостями, людьми, народами тощо [59, с. 7].

І. Білецька зазначає, що однією з найбільш відмінних і суттєвих рис Сполучених Штатів є те, яким чином розмаїття перетворилося в унікальну культуру, що є поєднанням елементів багатьох культур. Етнічний і культурний плюралізм має вплив на всі аспекти американської історії, життя та культури. Жодна суттєва подія в історичному і сучасному розвитку країни не відбувалася без етнічного впливу. Це також відчутно в науці і техніці, економіці і політиці, мистецтві і літературі, бізнесі і промисловості, розвагах і відпочинку, популярній культурі. Якщо одна з початкових функцій навчання – передати соціокультурну спадщину нації її молодим громадянам,

то освітня система повинна включити полікультуралізм як постійний і звичний компонент програм і методів [24, с. 47].

Ідея про зв’язок вивчення мови з культурою народу розглянута у працях Ш. Швейцера, Е. Сімоне та інших американських науковців, які запропонували конкретну схему навчання, що містить основні відомості про звичаї й особливості носіїв мови, яка вивчається. Вчені стверджуютьіснування культурознавчого аспекту в основі навчання мови, яка є відбитком духу народу, засобом пізнання його культури і мислення. У процесі оволодіння мовою людина набуває додаткових екстралінгвістичних знань щодо вживання мовних засобів [24].

Полікультурна освіта є порівняно новою галуззю наукового педагогічного знання та освітньої практики, проте вона викликає значний інтерес у суспільно-політичних діячів та науковців. Це зумовлено передусім гострими конфліктними напруженнями, що спостерігаються між націями, етнічними, конфесійними та іншими спільнотами як в окремих державах, так і на глобальному рівні [24; 64; 308; 472].

Поняття «*полікультурна* (грец. Poly – багато) (*мультикультурна* -- лат. Multum -- багато) освіта» виникло на противагу розгляду освіти з позицій *монокультурності, монокультурної освіти*.

Теоретичне обгрунтування сучасних підходів до полікультурної освіти в американській педагогіці здійснено такими вченими, як Г. Бейкер (G. Baker), Д. Бенкс (J. Banks), К. Беннет (C. Bennet), Д. Ваврус (D. Vavrus), А. Віллегас (A. Villegas), Ю. Гарсіа (E. Garcia), Ж. Гей (G.Gay), М. Гібсон, Д. Голлнік (D. Gollnick), П. Горскі (P. Gorski), К. Грант (C.Grant), Т. Гуд (T. Good), Д. Ґудлед (J. Goodlad), Л. Дарлінг-Ґеммонд (L. Darling- Gemmond), Л. Дерман-Спаркс (L. Derman-Sparks), Г. Жиру (H. Giroux), Ж. Ірвін (J. Irvine), К. Кларк (C.Clark), Г. Ледсон-Біллінгс (G. Ladson-Billings), П. Макларен (P. McLaren), С. Ньєто (S. Nieto), П. Ремсі (P. Ramsey), Д. Садкер (D. Sadker) та М. Садкер (M. Sadker), К. Слітер (C. Sleeter), А. Тідт (I. Tiedt), П. Тідт (P. Tiedt), М. Фуллан (M. Fullan),

Е. Холлінс (E. Hollins), К. Цейхнер (K. Zeichner), ф. Чінн (P. Chinn) та іншими.

В Україні серед дослідників США, які інтенсивно займалися проблемами розвитку та функціонування полікультурної освіти, особливо виділяються: Г. Балл, В. Болгаріна, Л. Волик, О. Гаганова, О. Глузман, Л.Гончаренко, Л. Голік, Л.Горбунова, О. Грива, О. Джуринський, Г.Дмитрієв, О. Заболотна, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, В. Ковтун, М. Красовицький, Н. Лавриченко, М. Лещенко, І. Лощенова, О. Мілютіна, А. Солодка, Н. Терентьєва, Л. Черток, Н. Якса. Полікультурна освіта в контексті діалогу культур розглядається такими вченими, як М. Бахтін, М. Певзнер, С. Черепанова, Л. Черток. Питання професійної підготовки у вищій школі США розкривають Л. Талалова, Т. Чувакова, Т. Кошманова, А. Лещенко, Н. Мукан, Р. Роман та інші. Ці підходи змістовно доповнюють один одного.

Відомі американські науковці (М. Епл (M. Apple), М. Атуотер (M. Atwater), Дж. Бенкс (J. Banks), П. Чінн (P. Chinn), Д. Крістал (D. Crystal), Дж. Франклін (J. Franklin), Д. Гольник (D. Gollnick), Г. Маркс (H. Marx), Д. Мосс (D. Moss), Б. Нго (B. Ngo), Дж. Рилі (J. Riley), П. Сандрок (P. Sandrok) та ін.) досліджують проблеми іншомовної освіти.

Американська ідея рівних можливостей починається з можливостей в освіті, незважаючи на соціальну диференціацію, національне походження, приналежність до певної расової, релігійної або етнічної групи. Освіта також традиційно слугує згуртуванню людей різного соціально-культурного підґрунтя [24; 479]. Американська освіта завжди сприяла вдосконаленню окремої особистості та пристосуванню її до нових умов життя у полікультурному середовищі. Її сучасні тенденції, особливості та різноманітність на всіх рівнях пов’язані з американською культурою, вплив якої на освітній процес особливо значний, адже у США відсутня національна система освіти [24; 479; 594].

Найбільш повним американські науковці вважають визначення, запропоноване Асоціацією з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development), – це гуманістична концепція, що базується на поширенні культурного розмаїття, прав людини, соціальної справедливості та альтернативи вибору способу життя всіма людьми. Вона є обов'язковою для якісної освіти і включається у навчальний план та визначає адміністративні зусилля з метою допомогти учням скористатися якомога більшою кількістю моделей, альтернатив і можливостей з усього спектра різних культур. Така освіта дає змогу здійснювати індивідуальний розвиток у межах будь-якої культури. Кожна особистість одночасно усвідомлює, що певна група (етнічна, культурна, соціальна і расова) існує автономно як частина взаємозв'язаної та взаємозалежної соціальної спільноти. Відтак, індивіда заохочують розвивати соціальні вміння, які дають змогу співіснувати з іншими культурними группами [13, с. 15].

Встановлено, що концептуальні основи полікультурної освіти закладено у працях таких американських учених: К. Беннет, Д. Бенкс, А. Віллегас, Д. Вешбурн, Ж. Гей, Д. Голлнік, П. Горскі, К. Грант, Л. Дерман-Спаркс, Г. Жиру, К. Цейхнер, К. Кларк, М. Кохран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ньєто, Д. Садкер та М. Садкер, К. Слітер, П. Тідт та А. Тідт, М. Хепберн, Ф. Чінн та інших. Дослідження у сфері полікультурної освіти в сучасній американській педагогіці проводяться у різних напрямах: розвиток теоретичних засад полікультурної освіти (Д. Бенкс, К. Беннет, С. Нієто, П. Горскі), вивчення диверситивності американського суспільства (Л. Дерман-Спаркс, Ж. Ірвін, П. Ремсі, М. Меннінг), врахування соціополітичного контексту (П. Боуд, Д. Голлнік, С. Нієто, В. Паркер), в реаліях міжособистісних стосунків в умовах впливу глобалізацій них процесів (К. Грант, Д. Леі, Дж. Лінч, М. Сайн, Д. Джонсон, Р. Джонсон), в умовах шкільного навчання (М. Садкер, Д. Садкер, Перрі), університетської освіти (Г. Болл, С. Беркович, Д. Доусет, Дж. Нордквіст,

П. Ольсон, Л. Фрімен, Д. Боумен), педагогічної освіти (Н. Беррі, Д. Гудлед, Д.Лехнер, М. Ваврус, Ж. Гей, К. Цейхнер, П. Тідт та А. Тідт), білінгвальної й полілінгвальної освіти (Є. Труеба та Г. Труеба), формування курікулуму (А. Кінг, М. Рейс, Дж. Тімм, К.Кларк, Ф. Классен, І. Холіне) та інших. У процесі дослідження визначено, що полікультурна освіта розглядається американськими науковцями як концепція освітньої реформи.

Поняття «полікультурна освіта» (multicultural education) вперше з'явилося в США. Історія американського полікультурної освіти детально представлена в працях Карла Гранта (Grant C. A.). К.Грант визначив етапи трансформації полікультурної освіти в США.

На *першому етапі* (1930-1940) полікультурна освіта розвивалося в рамках міжкультурного руху. З 1930-х рр. в США стало проявлятися прагнення різних соціальних груп і педагогічної громадськості полегшити адаптацію іммігрантів, сприяти їх американізації і навчити їх повної лояльності своєї повий батьківщині - засвоєнню таких американських цінностей, як «свобода», «справедливість» і «рівність». Прийнятий в 1924 р Закон про квоти (National origins quota act) встановлював обмеження на щорічний в'їзд в США до: 127 000 іммігрантів з країн Західної і Північної Європи, 24 000 - з країн Східної та Південної Європи. Хвилі іммігрантів в 1920-1940-і рр. поступово стали змінювати соціальну структуру США. Що з'явилося разом з цими змінами міжкультурне рух прагнуло забезпечити визнання культур іммігрантів в процесі їх соціальної адаптації: проводився випуск газет рідною мовою іммігрантів, здійснювалися розробка і впровадження заходів по американізації мігрантів в громадах і школах [395].

Однак стало очевидним, що визнання культурного різноманіття стикається з серйозними труднощами: багато представників груп **WAPS** – Whites, Anglo-Saxons, Protestants (білі, англосакси, протестанти) чинили запеклий опір визнанню рівноправності інших груп. При цьому багато хто з людей, які прибувають мігрантів не визнавали цінності культурного різноманіття, прагнули до самоізоляції всередині своїх діаспор. Педагоги і

громадські діячі полікультурної освіти на цьому етапі зустрічали масове нерозуміння, змушені були виявляти видатне завзятість, багато і напружено працювати. Традиційна система освіти того часу успішно формувала у підростаючих поколінь монокультурні світогляд громадської стратифікації і сегрегації як природної норми.

На *другому етапі* трансформації полікультурної освіти в США (середина 1940-х – 1950-ті рр.) Полікультурна освіта розвивалося в рамках міжкультурного освітнього руху. Структурні зрушення в економіці в період Другої світової війни призвели до значної міграції працівників з сільських районів в міста, багато хто з мігрантів були афроамериканцями. Крім того, масово поверталися афроамериканські солдати, які боролися проти фашизму за свободу громадян європейських країн, стали вимагати дотримання їх власних цивільних прав всередині США [27].

Виявлення соціально-психологічних закономірностей етничної напруженості призвело до розробки шкільних навчальних программ. Навчальні програми були зосереджені на чотирьох напрямках, в яких найбільш значно формуються стереотипи і забобони: відмінності в стилях життя в родині; відмінності в образах життя в громадах; незнання загальноамериканської культури.

На початку 50-х років XX ст. у доповіді ЮНЕСКО вимагалось забезпечити дітей різних країн світу освітою рідною мовою, що посилило увагу до навчання етнічних та расових меншин у США. Так, у 1974 р. Верховний Суд країни зазначив, що діти китайських іммігрантів не отримують достатнього рівня освіти, що спричинено мовним бар’єром. Це стало причиною впровадження в країні двомовного навчання.

У 1950-ті рр. замість поняття «асиміляція» все частіше став обговорюватися новий концепт – «культурний плюралізм». Зокрема, наукова школа Г. Каллена відстоювала ідею, що культурне, етнічне розмаїття та повагу етнічних і расових відмінностей зміцнили і збагатили американське суспільство; що принципово сумісні один з одним такі установки, як

«визнання культурного і етнічного розмаїття» і «гордість за свою країну». Однак це стосувалося лише культур іммігрантів із Західної та Східної Європи, а не афроамериканців, мексиканців і корінних індіанців.

Третій етап розвитку полікультурної освіти в США (середина 1950-х – середина 1960-х рр.) проходив в рамках Руху за цивільні права, яке включало дії різних соціальних груп для подолання законів і традицій поділу «чорних» і «білих». За десятиліття рух зумів домогтися найважливіших рішень судів та змін в законодавстві, спрямованих на ліквідацію сегрегації в Сполучених Штатах: рішення Верховного суду в справі «Браун проти Ради за освітою» (1954) скасував освітню доктрину «роздільне, але рівне».

В літературі початку 60-х років педагоги звертаються до таких понять, як «різноманітність», «культурний плюралізм» та «етнічний зміст». Багато із запропонованого у розробці вказаних термінів зводилося до того, що необхідно зробити: зміна позицій педагога, розробка навчального плану, вибір підручників тощо. Нечітко були сформульовані конкретні напрями і визначення щодо особливостей змісту або підходів, які мають бути покладені в основу освітньої практики. Дискусії стосовно «етнічного змісту» в шкільному навчальному плані, обмежувались навчанням негрів, американців мексиканського походження, корінних американців та азіаті [21; 25].

І. Білецька стверджує, що у середині 60-х років в літературі почали зустрічатися терміни «етнічне навчання», «етнічна освіта» і, меншою мірою, «полікультурна освіта». Проте до початку наступного десятиліття ці поняття набули популярності і стали прийнятною термінологією, посилаючись на включення етнічного змісту в існуючі шкільні навчальні плани.

Четвертий етап розвитку полікультурної освіти в США (1960–1970-і рр.) отримав назву «Рух етнічних досліджень». Починаючи з 1968 р в кампусах Берклі і Каліфорнійського університету в Санта-Барбарі, і потім у багатьох університетських містечках по всій країні «кольорові» студенти стали вимагати більш широкого доступу до вищої освіти, найму «кольорових» викладачів, а також створення програм, які отримали загальну

назву «Етнічні дослідження». Це такі програми, як «Чорні дослідження» (афроамериканських дослідження, африканські дослідження), «Чіка» (дослідження мексиканських американців, пуерторіканські дослідження), «Дослідження американських індіанців», «Дослідження азіатських американців» і ін. Ці програми знаменують початок полікультурних навчальних реформ в системі вищої освіти. За 25 років, незважаючи на піки і спади, етнічні дослідження, етнічні програми і департаменти вижили і розширилися в сотні разів. Вони підготували значний обсяг нової інформації. У цей час почали проводитися дослідження змісту наявних підручників і дидактичних ілюстрацій з точки зору наявності в них культур різних етнічних груп (Дж. А. Бенкс, 1969). [273, с. 954] Відома американська вчена, яка підтримувала ідеї полікультурної освіти, Г. Бейкер, зазначала, що полікультурна освіта в США з'явилась як результат міжнаціональних конфліктів і боротьби 60-70 рр. XX ст. [263, с. 217.].

Теоретичні аспекти американської двомовної освіти було обґрунтовано наприкінці 60–70-х роках XX ст. Закон про двомовну освіту був прийнятий у 1968 р. У той час відбувалось відродження теорії культурного плюралізму, яка була запропонована школою Г. Каллена ще у 1920 році. За цим вченням двомовна освіта була одним з елементів культурної революції і мала за мету створення двомовної чи багатомовної нації. Теорія двомовної освіти базується на таких принципах: іноземна мова засвоюється краще тоді, коли учні володіють рідною мовою; навчання іноземної мови повинно відбуватись як мінімум шість років у школі; навчальні предмети мають викладатись рідною мовою протягом кількох років, а англійська мова – вводитись поступово [3]. У зв’язку з неперервним потоком іммігрантів, особливо з країн Латинської Америки, в ряді штатів (Техас, Каліфорнія, Флорида тощо) для більше половини населення англійська мова не є рідною. У державі у повсякденному житті використовується понад як 300 різних мов (із них 200 – мови корінних жителів,), а в американських школах навчання здійснюється приблизно 80 мовами.

Урядові доповіді актуалізували увагу держави до стану освіти представників різних етнічних меншин (доповіді Колмен, Дженкса). Було прийнято низку законів, що стосуються реалізації ідей рівності освітніх можливостей: декрет про примусову десегрегацію шкіл, «Акт про громадянські права» (1964), Акт «Про рівні освітні можливості» (1974), федеральну програму «Chapter I ECIA» (1981). Наприкінці XX століття ухвалено кілька урядових документів, на основі яких будується полікультурна освітня політика: «Одна нація, багато народів» (1991), «Десегрегація» (1999), «Америка в XXI столітті: у пошуках нового майбутнього» (2000), «Освіта 2000» та ін.

О. К. Гаганова, І. С. Бессарабова, І. В. Балицька називають цей етап «поліетнічним утворенням», або «крос-культурним освітою». К. Грант писав: «У наукових статтях рецензованих журналів було неможливо використовувати термін «полікультурна освіта», так як редактори журналів і наукові рецензенти мали стійке упередження про шкоду відходу від *ідеології асиміляції*. Тому для опублікування статей вони вимагали замінювати термін «полікультурна освіта» на інші – «крос-культурна освіта», «етнічні дослідження», або «диверсифікація». Ці терміни були більш м'якими по відношенню до ідеології асиміляції, в той час як поняття «полікультурна освіта» радикально підривало цю ідеологію. У результаті деякі дослідники полікультурної освіти були змушені зменшувати актуальність або змінювати зміст своїх ідей, зводячи їх до «поліетнічної освіти», і тільки так вони отримували рішення про публікацію. Лише в 1980-х рр. дослідники почали виробляти консенсус з приводу концептуальних рамок полікультурної освіти, і цей термін став використовуватися всіма» [395, с. 316]

І. Бахов підкреслює, що прихильники педагогічного етноцентризму малих субкультур у США вважають, що викладання у школах має проводитися з точки зору певної малої культури. Передбачалося виховати індіанських, мексиканських, афро-американських школярів таким чином, щоб вони повірили в те, що можуть досягти успіху в житті, що просування по

соціальній і економічній сходах є не тільки привілеєм білих. Етнічні програми на початкових стадіях розглядалися як спроби втілення ідей мультикультуралізму [13].

Вчений показує, як відповідно до концепцій монокультурної освіти складалися відповідні освітні стратегії, які можна розділити на три групи:

а) ті, що ігнорують етнокультурні відмінності;

б) акцентують на особливостях субкультур;

в) додають відмінностям субкультур більш важливого статусу, ніж подібному між ними [13].

Учені США, які перебувають під впливом тяжіння ідей монокультурної освіти, сповідують концепти *асиміляції*, підтримують традицію дискримінації у сфері виховання і навчання тих чи тих етнокультурних груп. Установки асиміляції припускають низькі очікування від учнів з малих культур, відмову використовувати в процесі навчання їхні мови і культури. Якісна «культурна компетенція» визнається тільки в межах монокультури титульних етносів [13].

К. Грант вказує, що вперше термін «полікультурна освіта» (multicultural education) в США був використаний в доповіді Американської асоціації викладачів педагогічних коледжів (AACT – American Association of Colleges for Teacher Education's) в 1974 р .: «полікультурна освіта – це таке утворення, яке ставить на чільне місце культурний плюралізм, полікультурна освіта не замикається усвідомленням і розумінням міжкультурних відмінностей. Більш важливим, ніж просто прийняття і підтримка цих відмінностей, є визнання прав різних культур на існування. Мета культурного плюралізму може бути досягнута тільки в разі повного визнання культурних відмінностей і ефективної програми, яка зробить культурна рівність реальним і значущим».

Пізніше близьке за змістом визначення було дано в збірнику Асоціації з контролю і розробці навчальних планів (ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development) в 1977 р .: «Полікультурна освіта – це таке

утворення, в якому все сутнісні сторони і аспекти організації навчання спрямовані на задоволення потреб і здібностей представників різних культурних груп, з метою забезпечення рівності та соціальної справедливості» [395].

І. Бахов дотримується тлумачення полікультурної освіти як процесу цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтується на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому та супроводжується сприйманням і осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ [13].

Зокрема, у сучасній «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя зазначено, що розуміння сутності полікультурної освіти і виховання у світовій педагогіці відбувається завдяки наступним підходам:

– акультураційному, тобто пов’язаному з утворенням гармонійних відносин між членами різних етнічних груп;

– діалоговому, заснованому на ідеї культурного плюралізму;

– соціально-психологічному, згідно з яким полікультурна освіта є особливим способом формування певних соціально-установчих ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних і емфатичних умінь, за допомогою яких здійснюється розуміння інших культур [61, с.691].

У «Словнику термінів з порівняльної педагогіки та історії педагогічної думки» «полікультурна освіта» − освіта, метою якої є прилучення молодого покоління до етнічної, національної і світової культури, розвиток на цих засадах планетарної свідомості, формування готовності і вміння жити в багатонаціональному середовищі [204, с. 46]

Цікавою є думка О. Літвінова, який зазначає, що освіта, що базується на реальній ситуації в школах та створює більш насичене і продуктивне

середовище, дозволяє усвідомити роль культури й мови в освіті, зробити методичні стратегії більш різноманітним [137, с. 20].

А. Джуринський доводить, що у США політика полікультурної освіти пройшла дві стадії:

– Перша стадія – (70–80-ті рр.) – створення умов для навчання меншин рідною мовою, тобто, вводилося викладання рідної мови, іноді практикувалося навчання рідною мовою в початкових класах;

– Друга – (на межі 80–90-х рр.) – пов’язана з включенням до програм навчальних дисциплін матеріалів про історію та культурні звичаї національних меншин, а також з розповсюдженням білінгвального навчання, яке було спрямоване на усвідомлення культурної та етнічної ідентичності [58, с. 356].

Розповсюдження білінгвального навчання було викликане потребою в міжкультурному спілкуванні, у викладанні національних мов, необхідністю збереження місцевих мов, розростанням багатокультурності в умовах урбаністичної цивілізації, прагненням за допомогою мови втримати культурно-етнічну ідентичність [58].

І. Білецька [21; 25], відома в науково-педагогічному світі як дослідник мовної освіти в США визначає, що у результаті загального аналізу американського досвіду здійснення двомовної освіти було виокремлені її провідні полікультурні засади, сутність яких полягає у наступному:

- ефективна мовна освіта безпосередньо детермінована політикою на національному, регіональному та місцевому рівнях;
- формування нової парадигми освіти з іноземних мов, переосмислення функцій іноземної мови з урахуванням ідеї діалогу культур;
- модернізація змісту шкільної іншомовної освіти через інтегрування культури в практику шкільного викладання іноземних мов, врахування соціокультурної специфіки формування її змісту та реформування технологій навчання іноземних мов;

- вироблення власної політики полікультурної освіти шкільним округом і конкретним навчальним закладом, керуючись культурними, етнічними особливостями округу загалом та навчального закладу зокрема.
- раннє вивчення іноземних мов, основною метою якого є не лише вироблення практичних навичок іншомовного спілкування, а й введення дітей у світ іншомовної культури;
- створення таких шкільних програм з іноземних мов, які забезпечують вільний розвиток національних культур, традицій та мов національних меншин і базуються на принципах білінгвізму та мультилінгвізму з урахуванням соціокультурного аспекту навчання іноземних мов;
- інтегрування двомовного навчання, яке є одним із найважливіших шляхів здійснення полікультурної освіти, у практику середніх навчальних закладів має базуватися на використанні раніше набутого мовного досвіду учнів, послідовності двомовних і одномовних програм, за якими навчаються діти після закінчення терміну дії двомовних програм, одночасному вивченні рідної та англійської мов.

У 1980-і рр. поняття «полікультурна освіта» в США стає все більш і більш популярним як в академічному середовищі, так і у педагогів-практиків. В кінці 1980-х рр. створюється численна Асоціація полікультурної освіти (NAME стаді National association for multicultural education), яка збирає на щорічну конференцію понад 1500 дослідників і педагогів, видає журнали: «Полікультурні перспективи» (Multicultural perspective) і «Праксис» (Praxis), веде інформативний сайт з дидактичними матеріалами і дослідженнями по расових, етнічних, статевих, соціальних, релігійних групах, а також учнів з особливим статусом – з інвалідністю [395; 654].

У 80-ті рр. XX ст. в американській педагогіці посилюються ідеї полікультурності як усвідомлення важливості етнічної різноманітності як умови стабільності та культурного багатства суспільства. Відповідно,

метафору «Америка – плавильний котел» змінила інша – «Америка – салатна миска». Прихильник такого культурного плюралізму П. Янг пише, що це – ідеал, який не тільки стверджує і підтримує саме культурне розмаїття, а й закладає підстави для з'єднання багатокультурного етнічного досвіду в американському суспільстві.

У США феномен «полікультурна освіта» спочатку використовувався в контексті расового сепаратизму і етноцентризму, тобто мав негативне значення. Однак, у 1985 р Д. Ревіч, колишній заступник міністра освіти Сполучених Штатів, у своїй книзі «Школа, яку ми заслуговуємо» вперше підходить до розрізнення понять «сепаратистський плюралізм» і «плюралістичний полікультуралізм» й зараховує останній до позитивних соціопедагогічних явищ нашого часу [562].

Результатом демографічних змін є те, що Сполучені Штати стають більш плюралістичним суспільством, ніж будь-коли. Розмаїття в освіті, яка враховує етнічну приналежність, соціальний клас, мову, економічний статус, культуру та інтереси, – це більше не питання вибору, а потреба суспільства, щоб вижити [24].

Полікультурна освіта стала відображенням таких тенденцій, як:

- актуалізація та зростання різноманітності мовно-культурної взаємодії (масовість міграцій, відродження етнічних мов і культур);
- зростання цінності особистості кожної окремої людини з визнанням її культурних особливостей (подолання тенденцій авторитаризму і поділу культур на «головні» і «другорядні»);
- розширення впливу ідей полікультуралізму, в рамках якого мовно-культурне різноманіття розглядається як багатство і ресурс соціально-економічного розвитку, яке долає ідеологію монолінгвізму, монокультурності («плавильного котла») в суспільстві і системах освіти.

На основі аналізу законодавчих актів, реформ у галузі освіти, ідеологій та концепцій в американському суспільстві, Я. Гулецька [52] досліджувала

генезис полікультурної освіти у педагогічних реаліях США, умовно визначила етапи розвитку ідей полікультурності:

1) 60-ті – 70-ті роки XX ст. – політика сприяння культурному плюралізму – поява моноетнічних курсів переважно для представників меншин, розвиток поліетнічної освіти, хвиля реформ для поліпшення якості підготовки фахівців; розквіт білінгвальної освіти;

2) 70-ті – 80-ті роки XX ст. – актуалізація ідеології полікультурної освіти – формування концепцій полікультурної освіти, включення у викладання суспільних дисциплін матеріалів про національні меншини, складання навчальних планів, що передбачають вивчення культури етнічних груп;

3) 80-ті - 90-ті роки XX ст. – активізація досліджень полікультурної освіти - К. Грант, К. Слітер, Ж. Гей, С. Ньєто та інші науковці розробили нову, більш глибоку систему поглядів, що базувалася на ідеалах рівних можливостей та зв'язку освітніх реформ і соціальних змін; поява концепцій інтеркультурної та глобальної освіти;

4) 90-ті роки - початок X X I ст. – поширення полікультурної освіти як чинника реформування освітніх практик - розвиток нових підходів і освітніх моделей, навчання, побудоване на соціальній справедливості, критичному мисленні і рівних можливостях [52].

Як справедливо зазначає С. Лук’янчук [142, с. 169], з особливою гостротою в суспільстві США на рубежі століть постали проблеми політичного характеру. Перед державою виникла необхідність перегляду концепцій національної ідентичності і напрацювання нових підходів у ставленні до етнічних меншин, основаних на принципах мультикультуралізму. Нове бачення місця та ролі етнічних та расових меншин в американському суспільстві знайшло своє відображення в пропаганді владними установами та засобами масової інформації метафори «миска салату» (*salad bowl*) та її різновидів: «райдужна коаліція» (*rainbow coalition*), «чудова мозаїка» (*gorgeous mosaic*). На початку XXI сторіччя

набула розповсюдження метафора «піца» (*pizza*). Їхня поява є свідченням того, що настав новий етап у розвитку американського суспільства, на якому численні етнічні та расові групи не бажають повністю інтегруватись у домінуючу культуру. Вони зберігають свою ідентичність, породжуючи якісно нову спільноту, в якій всі етнічні та расові групи рівні. Мета популяризації вишезгаданих метафор -- сприяти зміні суспільної свідомості, підкреслюючи цінність і потенціал різноманіття американської нації [142, с.104].

Одним з провідних експертів в галузі полікультурної освіти, який отримав міжнародне визнання, є американський вчений Джеймс Бенкс (Banks James) – директор Центру полікультурної освіти в Університеті штату Вашингтон. В основу розробленої ним концепції полікультурної освіти покладено розуміння культури і тієї ролі, що етнічна приналежність відіграє а американському суспільстві. Оскільки це суспільство складається з багатьох етнічних підсуспільств, які виступають носіями унікальних культурних характеристик, що не стали всезагальним надбанням, полікультурна освіта відіграє важливу роль у соціалізації багатьох американців і допомагає їм задовольняти важливі життєві потреби [21; 25].

Концепція полікультурної освіти, запропонована Дж. Бенксом у 1981 році, набула популярності в усьому світі. Полікультурна освіта, вважає Бенкс, досягає цілей за умови заохочення і поваги до принципу різноманітності. Етнічний зміст необхідно інтегрувати в усі шкільні дисципліни протягом усіх років навчання [272, с.3340]. Етнічну різноманітність необхідно враховувати повсякчас у діяльності школи. Для створення атмосфери, пронизаної духом плюралізму, необхідно, щоб учні мали доступ до матеріалів, які містять об’єктивну інформацію з історії й культури етнічних груп, що населяють країну. Важливо також, щоб етнічний плюралізм отримав відображення не лише в процесі навчання, а й в позаурочній діяльності, в оформленні класних кімнат і навіть в організації шкільних сніданків.

Дж. Бенкс розглядає чотири моделі змісту національної освіти і відповідні їм парадигми полікультурної освіти школярів [271, с. 502]:

Модель «А». Більшість курсів у сучасній американській школі відображають навчальний матеріал з точки зору лише англійських чи американських дослідників.

Модель «В» передбачає полікультурний підхід до процесу реформування змісту навчання. У цій моделі основний зміст навчання, який залишається англо-американським, доповнено курсами вивчення історії і культури афро-американців, мексикано-американців та спеціальними темами й уроками, присвяченими різним етнічним групам.

Модель «С» є більш перспективною, на думку Дж. Бенкса, оскільки у ході навчання, побудованого відповідно до цієї моделі, школярі вивчають історію і соціальні події з точки зору різних етнічних груп. Вивчення будь-якого історичного періоду незводиться до йог розгляду лише з позицій англо-американських істориків іписьменників. Навпаки, учні ознайомлюються з різними поглядами на події американської і світової історії.

Модель «D» розглядається Дж. Бенксом як кінцева мета реформування змісту освіти. Школярі вивчають історію і сучасні події в багатонаціональній перспективі з позицій етнічних груп, що населяють інші держави. Модель «D» створює великіможливості для поєднання полікультурної освіти з глобальною. Оскільки американці – це частина світового співтовариства, відзначає Дж. Бенкс, молодим людям необхідно вчитися бути ефективними його членами. Навряд чи це станеться, якщо продовжувати вивчати історію і сучасність, виходячи лише з перспектив, властивих етнічним культурам в межах американської нації [269].

Дж. Бенкс визначає поступову поетапну трансформацію курікулуму для американських шкіл згідно з концепцією полікультурної освіти:

1. *Стадія сприяння* (the contributions approach): учні одержують відомості пронаціональних героїв і національні свята різних етнічних меншин;

2. *Стадія примноження* (the additive approach): школярів ознайомлюють зновими поняттями і темами, істотно не змінюючи загальної структури курікулуму;

3. *Стадія трансформації* (the transformative approach) допомагає учнямосягнути події з точки зору представників етнічної меншини;

4. *Стадія соціальної дії* (the social action approach) заохочує до вивчення соціальних проблем, які виникають внаслідок однобокого сприйняття культури [498].

Згідно з концепцією полікультурної освіти Дж. Бенкса у школах мають постійно діяти комплексні програми підготовки та вдосконалення вчителів. Ці програми необхідні для створення шкільного середовища, якому властивий етнічний плюралізм. Дж.Бенкс вважає за необхідне допомогти вчителям прояснити й проаналізувати їхнє ставлення до власної та інших етнічних груп; набути знань про них; розвинути професійні вміння, необхідні для відбору змісту, створення навчального матеріалу і викладання в умовах мультиетнічного шкільного оточення [272, с. 3442].

Дж. Бенкс розрізняв чотири групи педагогічних результатів, які забезпечує полікультуралізм:

1) рівні можливості навчання;

2) обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів;

3) полікультурність у програмах навчання;

4) входження на рівних представників меншин в глобальне суспільство.

До того ж Дж. Бенкс виділяє кілька моделей можливого руху освіти в США до реалізації ідеї полікультурності: а) виховання і навчання здійснюються виключно на європейських цінностях; б) переважно еврокультурний компонент виховання і навчання доповнений цінностями

малих меншин; в) при вихованні та навчанні встановлюється баланс цінностей культур різних етнічних груп [269].

Майже кожний американець функціонує в рамках універсальної американської культури і суспільства, як і в рамках своєї етнічної культури і групи, тож Дж. Бенкс відзначає, що основна мета полікультурної освіти, яка випливає з ролі етнічного фактора в у США, полягає в тому, щоб допомогти підростаючим поколінням розвивати міжкультурну компетенцію [152,с. 104].

Один із засновників «Полікультурного Павільйону» Пол Горскі (Gorski P.) поділяє думку Дж. Бенкса про багатоманітність ідентичностей. Він вважає, що кожна дитина приходить до школи вже наділеною власною індивідуальною та етнічною ідентичністю. Учитель повинен визнавати та поважати цю ідентичність у ході навчальної діяльності в класі. Діти розуміють свою ідентичність і усвідомлюють те, як її сприймають інші, вчаться сприймати і оцінювати ідентичності інших дітей класу. Визнання індивідуальної ідентичності школяра є точкою відліку у відносинах учня з учителем та однокласниками [394].

Етнічна ідентифікація учнів вимагає постійної уваги з боку вчителів у ході навчального процесу і становить підґрунтя для розвитку наступного рівня ідентифікації – національного. Національна ідентичність особистості, на думку ученого, вимагає розуміння демократичних ідеалів і відданості їм. Ідеться, насамперед, про людську гідність, справедливість, рівність. Наголос робиться на тому, щоб стати повноправними та активними членами демократичного суспільства. Сильне відчуття національної ідентичності особистості є вагомим чинником розвитку її глобальної ідентичності [393].

Основні поняття і категорії полікультурної освіти – акультурація, асиміляція, сепарація, маргіналізація, інтеграція, десегрегація, сепаратизм.

І. Бахов зазначає, що одним із провідних у поняттєво-категоріальному апараті полікультурної освіти є поняття *культурної ідентичності людини*. Дослідник доводить, що сутність культурної ідентичності полягає в усвідомленому прийнятті індивідом відповідних культурних норм і взірців

поведінки, ціннісних орієнтацій і мови, розумінні свого «Я» з позиції культурних характеристик, прийнятих у суспільстві, у самоототожненні себе з культурними взірцями саме цього суспільства [13].

Розвиток глобальної ідентичності дає учням можливість побачити, як вони, як нація, адаптуються до світової спільноти. Це допомагає учням краще зрозуміти те, що дії нації повинні розглядатися не тільки з національної, але й з інтернаціональної точки зору. Діти, у яких розвинуте сильне почуття етнічної та національної ідентичності, матимуть перспективи розвитку й глобальної ідентичності, яка, у свою чергу, надасть їм можливості стати кращими громадянами світової спільноти. З цієї точки зору, зазначає Пол Горскі, важливо зрозуміти, що почуття ідентичності– поняття ієрархічне, тобто навчальні плани і зміст навчання повинні враховувати спочатку потреби етнічної ідентичності, потім переходити до визнання національної і, нарешті, глобальної ідентичностей. Розвиток кожної наступної ідентичності залежить від розвитк попередньої. Важливим є і те, що кожна індивідуальна ідентичність не є статичною, а перебуває у процесі постійного розвитку. Отже, зважаючи на це, в навчальних планах мають бути враховані всі типи ідентичностей [394]. Пол Горскі підкреслює, що головною метою полікультурної освіти є вдосконалення суспільства, усунення явищ гноблення і соціальної несправедливості, а починати реалізовувати цю мету необхідно вже зі школи.

До основних принципів полікультурної освіти США, як стверджує І.Бахов, американські дослідники відносять такі:

- полікультурна освіта – це передусім антирасистська освіта, яка відхиляє расизм у всіх формах його прояву і акцентує на необхідності озброєння учнів уміннями активно протистояти дискримінації в конкретній життєвій ситуації ненасильницьким шляхом, щоб не допустити її повторення;

- полікультурна освіта – це освіта, що звільняє, тому необхідне озброєння учнів умінням критично осмислювати отриману інформацію, сприяючи процесу народження нового культурного знання;
- полікультурна освіта допомагає учням стати агентами своєї освіти, тобто використовувати знання для розуміння явищ реального життя і в разі необхідності впливати на них, роблячи правильний вибір;
- полікультурна освіта передбачає навчання і виховання з опорою на досвід та інтереси учнів, а не на директиви домінувальної культури [13].

На думку А. Джуринського, полікультурна освіта визнає розходження в культурі як факт життя американського суспільства, доводячи, що культурне різноманіття є цінним ресурсом, який варто зберігати і примножувати. Тобто, полікультурна освіта базується на знанні і розумінні відмінностей у культурі. Проте, більш важливим є визнання відмінностей у культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною і вагомою [58, с. 356].

Дж. Бенкс, підтримуючи ідею етнічної та культурної різноманітності, виступає за єдину державу та єдину національну культуру. Він виокремлює макро- та мікрокультури. Перша представлена загальнонаціональними цінностями. Для США це такі як: справедливість, рівність, гідність людини. Друга - відбиває за расовими, етнічними, лінгвістичними, статевими ознаками велику кількість мікрокультур. При цьому науковець вважав, що кожна людина вільна в збереженні етнічної ідентичності, своїх унікальних характеристик до тих пір, поки вони не вступають у суперечність із загальнонаціональними цінностями [269].

П. Горскі, К. Грант, К. Слітер, С. Ніето пропонують моделі трансформації шкільного середовища, націлені на створення умов успішного полікультурного навчання: високі очікування учнів; стиль навчання, що відповідає соціокультурним особливостям школярів; відповідний навчальний план; можливості багатьох підходів і рішень; відображення ідей плюралізму в системі контролю і оцінювання знань; полікультурні принципи поділу

учнів на групи й академічні потоки; упровадження рольових ігор, що мотивують діалог культур; використання потенціалу позакласної роботи для такого діалогу тощо.

Американський вчений П. Горскі вважав, що діти з розвинутим почуттям етнічної та національної ідентичності мають більше можливостей стати кращими громадянами світової спільноти. Вчений виділяє основні умови для досягнення полікультурності в освіті, а саме:

1) кожен студент повинен мати рівні можливості для розкриття свого потенціалу та бути готовим до існування в інтеркультурному суспільстві;

2) педагоги повинні організувати ефективне навчання кожного учня, незважаючи на його культурну приналежність;

3) навчальні заклади мають боротися з будь-яким проявом пригнічення в стінах закладу та займатися вихованням активних та обізнаних студентів;

4) освіта повинна орієнтуватися на студентів, враховуючи їх думку;

5) вчителям треба брати активну участь у переоцінюванні всіх існуючих освітніх практик та їх впливу на процес навчання, таких як методи оцінювання, тестування, підготовки підручників та навчальних матеріалів, проведення різноманітних консультацій [394].

Концепцептуплізації та практичній реалізації полікультурної освіти в США сприяють освітні об'єднання й організації. Це такі як: Асоціація з управління і розробки навчальних програм (Association for Supervision and Curriculum Development); Національна академія полікультурної освіти (National Academy of Multicultural Education); Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education - NAME).

Важливою складовою полікультурної освіти в навчальних закладах США є білінгвальне навчання. Білінгвальне навчання розглядається як необхідний інструмент досягнення рівності під час здобування освіти представниками національних меншин. Білінгвальні програми покликані розвивати почуття власної гідності, підвищувати самооцінку, формувати

почуття етнічної самоідентифікації. Особливою формою білінгвального навчання можна вважати програми мовного надбання (Heritage Language Programs), які мають на меті залучення до культури і мови історичної батьківщини.

З'ясовано, що для реалізації принципу полікультурності в освітньому процесі необхідно:

1) визначати обсяг культурологічного матеріалу, запропонованого для вивчення;

2) виявляти, якого роду культура відображена у текстовому матеріалі, і відповідним чином подавати навчальний матеріал;

3) порівнювати і проводити паралель між іншомовною культурною реалією та національним культурним явищем;

4) кожна опанована іноземна мова розширює культурні знання людини, даючи їй можливість стати повноправним членом полікультурного суспільства [13, с. 16].

Такі дослідники, як Д. Голлнік та Ф. Чінн стверджують, що полікультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб ураховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей із фізичними та розумовими відхиленнями. Таким чином, питання про межі полікультурної освіти в американській педагогіці лишається відкритим [388, с. 17].

О. Літвінов [136, с. 12] вважає, що полікультурна освіта створює більш насичене і продуктивне навчальне середовище, дозволяє усвідомити роль культури й мови в освіті, зробити методичні стратегії більш різноманітними. Серед багатьох типів навчальних планів у США, які використовуються в рамках полікультурної освіти, американські педагоги виділяють:

- предметно-центристський (subject-centered) – план, орієнтований на концепції, правила і принципи навчальних дисциплін;

- предметно-ареальний (subject-area) – план, у якому кожна дисципліна розглядається як відокремлена інформація;

- переніалістський (perennialist) – план, заснований на переніалістській теорії, включає в себе читання, письмо, арифметику на початковому етапі, а також релігійне й моральне виховання;

- есенціалістський (essentialist) – навчальний план, який базується на есенціалістській теорії, виносить читання, письмо, арифметику на початковий етап та п'ять головних дисциплін: математику, точні науки, історію, англійську та іноземну мови – на середній етап;

- стрижневий (core) – план із загальними курсами для всіх учнів з наголосом на традиційних академічних дисциплінах;

- орієнтований на учня (student-centered) – план, який намагається задовольнити індивідуальні потреби школяра (розвиток досвіду і внутрішньої мотивації);

- діяльнісно-центристський (activity-centered) – план, який підкреслює значущість діяльності й досвіду учнів, заохочує їх результативну діяльність [136].

У США функціонує Дослідницький центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо (м. Боулдер), який основну увагу зосереджує на білінгвальному навчанні, вирішенні проблем учнів – дітей емігрантів, підготовці вчителів до роботи з ними. Очолює центр відомий спеціаліст у галузі білінгвального навчання Л. Бака [43, с. 91]. Слід зазначити, що за відсутності єдиних вимог щодо здійснення полікультурної освіти в США, кожний окремий округ чи навчальний заклад, має вільний вибір у встановленні власної стратегії навчання на засадах полікультурності, керуючись культурними, етнічними особливостями округу в цілому та навчального закладу зокрема. Полікультурна освіта дає можливість особистості познайомитись і освоїти одну або декілька культур: систему цінностей, стиль життя чи мови [42, с.11].

Отже, в освіті США взаємодіють дві протилежні тенденції – з одного боку, широкий спектр філософських і теоретичних засад змісту освіти зумовлює його різноманітність, з іншого – підвищення ролі держави у

формуванні змісту освіти призводить до його стандартизації. Характерною особливістю змісту освіти в школах США є його утилітарна спрямованість, підвищення ролі гуманітарної інформації в змісті освіти. Реалізації індивідуальних здібностей учнів сприяє наявність у програмах шкіл США трьох паралельних курсів – спрощеного, нормативного й поглибленого, а також великої кількості елективних курсів.

3.2. Педагогічна думка в США у контексті формування мовної особистості

Людина сприймає світ так,
як вона про це говорить.
Іриней Ліонський

Педагогічна думка – це сукупність суспільних уявлень про виховання і освіту з опорою на національні цінності, ідеологію, культуру, мораль, етику, релігію. Американська національна педагогічна думка – це спадщина багатьох прогресивних педагогів, які усвідомлювали взаємозв’язок освіти з суспільним прогресом і необхідністю виховання підростаючого покоління США у дусі так званого «американського способу життя» та належності до американської нації [106, с. 95].

Починаючи з 80-х років XX ст., у США ведуться дискусії про традиційні й нові педагогічні цінності. На думку одних дослідників, багато цінностей було імпортовано з Європи і сформульовано до появи самої американської нації. Але за 200 років існування держави американці перетворили європейську спадщину таким чином, що широке коло соціальних і культурних норм стало відповідати новим умовам життя [69,

543]. Концепція формування мовної особистості в соціокультурному та освітньому просторі США містить ключові елементи всіх культур і субкультур американського суспільства: європейсько-американської, азіатської, мексиканської, індійської та інших. Дослідження методів формування мовної особистості у США зумовлено їхнім статусом у світі як однієї з провідних і високорозвинених країн світу з високоякісними показниками у галузі мовної освіти національних меншин, а також широким визнанням ідей учених американської школи мовної освіти. Ф. Боас [293, с. 73], представник американської школи етнолінгвістики, зазначав, що «особливості мови вочевидь відображаються в поглядах і звичаях народів».

Проблема формування мовної особистості в американському середовищі розглядається крізь призму взаємодій особистих, соціальних, політичних, етнічних, мовно-культурних освітніх факторів, рівних можливостей незалежно від етнічної, расової, мовної, соціальної, релігійної і статевої приналежності. Концепція мовної освіти національних меншин в США спрямована на визначення та використання сил, здатних впливати на формування полікомунікативності, інтеркультурності, толерантності та духовного розвитоку на громадян США та осіб, які проживають у цій країні.

Теоретичну основу дослідження становлять гуманістична теорія особистості К. Роджерса, У. Стефенсона; мотиваційний напрям гуманістичної теорії особистості А. Маслоу; рефлекторна і соціальна теорії особистості Б. Скиннера, А. Бандури, Дж. Роттера, Е. Торндайка, Дж. Уотсона; когнітивна теорія особистості Дж. Келлі; теорія особистісних рис або диспозиційний напрямок в теорії особистості Г. Олпорта, Р. Кеттелла, Г. Айзенка, П. Коста, Р. МакКрає; мовний діалог як форма соціокультурної взаємодії (М. Бубер, М. Бахтін, В. Біблер, О. Потебня); довіра та взаєморозуміння як соціокультурний капітал виховання мовної особистості (В. Гумбольдт, К. Роджерс, В. Сафонова, Ф. Фукуяма, А. Швейцер; основні принципи спілкування та максими їх утілення за

Г. Грайсом; теорія мовної й комунікативної компетенції мовців за Н. Хомським, Д. Хаймсом.

Е.Сепір і Б. Л. Уорф внесли значний вклад в диференціацію понять «картина світу» і «мовна картина світу».

Значний внесок у вивчення мовної особистості зробили Н. Бордовская, Є. Боринштейн, Ж. Горіна, В. Іванишин, В.Карасик, Ю. Караулов, В. Красних, В. Махінов, О. Селіванова, О. Лавриненко, В. Маслова,

Питання двомовної освіти як складової мультикультуралізму розглядали Л. Бак, Г. Сервантес, У. Беннет, Р. Румбаут, Дж. Кроуфорд, Ч. Глен, Р. Ворншоп та інші. Дослідження історичного розвитку двомовної освіти в американській педагогіці здійснено такими вченими, як О. Карлос, Дж. Мора, Дж. Камінгс, С. Монрул, Л. Себорін,Л. Ганн, А. Стоув, Н. Шмітт та іншими.

Проблеми лінгвокультурології в цілому та мовної картини світу зокрема привертали увагу багатьох вчених (Ф.С. Бацевич, А. А. Буров, І.О. Голубовська, Л. І. Гришаєва, С.Я. Єрмоленко, В.В. Жайворонок, В.Л. Іващенко, В. І. Карасик, Г. В. Колшанський, Л.А. Лисиченко, М. В. Піменова, З. Д. Попова, В. І. Постовалова, В.М. Русанівський, І.А. Стернін, М.І. Толстой, В.М. Телія, Р. Х. Хайрулліна, та ін.).

Оскільки особистість – це системна якість індивіда, то мовна особистість – це підсистема особистості, яка характеризується сукупністю психо-лінгво-ментальних якостей індивіда, що забезпечують їй успіх у мовленнєвій діяльності. М. Гайдеггер зазначав, що людина може вважати себе особистістю тільки в тому разі, якщо вона розуміє внутрішній світ іншої особистості, а це можливо досягнути лише в комунікації, в міжособистісному спілкуванні. Мовна особистість – людина, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, які обумовлюють створення й сприйняття нею текстів, що вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [14, с. 240].

На формування мовної особистості впливають як загально-соціальні, так і конкретно-соціальні закономірності, обумовлені історичними умовами суспільного розвитку, а процес становлення мовної особистості конкретного індивіда має свої специфічні закономірності. Формування мовної особистості є важливою глобальною тенденцією, унаслідок того, що оточення людини стає полікультурним і соціально-орієнтованим на розвиток людини і цивілізації в цілому, відкритішим для формування міжнародного освітнього середовища, національним за характером знань і залученням людини до світових цінностей. Людина стає особою лише в процесі соціалізації, тобто спілкування, взаємодії з іншими людьми. Поза людським суспільством духовний, соціальний, психічний розвиток відбуватися не може.

І, як зазначає В. фон Гумбольдт, мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій; вона – умова і продукт культури. На специфіці мислення індивідів відбиваються всі конкретні особливості того суспільства, у якому вони існують: економічна і соціальна структура суспільства, певні способи соціальної регуляції, особливості побуту, соціальна система розумових якостей та рис характеру, що ціняться у даному суспільстві й одержуються у процесі виховання та освіти. Тому правомірно розглядати мислення людини, яка належить до конкретного суспільства, і як продукт суспільно-історичного процесу розвитку цього суспільства. За допомогою соціальної особистості регулюються соціальні відносини, зберігається історична і культурна пам’ять народів [50, с. 113].

Л. Даниленко підкреслює, що ґрунтовним теоретичним джерелом фундаментальної проблеми взаємозв’язку мови, культури і мислення вважається вчення Вільгельма фон Гумбольдта про дух народу і внутрішню форму мови як вираження індивідуального, самобутнього світосприймання [55, с. 3]. В. фон Гумбольдт перманентно наголошував на нерозривності понять «мова» і «народ», «мова» і «культура» [15, с. 38]. мовою. На думку О.С. Комара, мова відображає загальнонаціональну культуру, яка

визначається культурними надбаннями всього народу та його морально-етичними цінностями [91, с. 4]. Так, В. Махінов [144, с. 17] обгрунтував взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів щодо вивчення проблеми формування мовної особистості, а саме:

– системно-діяльнісного, ідеї якого відображені при структуризації змісту формування мовної особистості з позиції міждисциплінарних інтегративних зв'язків (філософії, естетики, педагогіки, психології, фахових дисциплін;

– культурологічного, з позицій якого мова розглядалася в широкому розумінні як сукупність усієї духовно-матеріальної діяльності людини;

– герменевтичного, ідеї якого реалізовувалися у створенні можливостей для формування особистих поглядів на мову, соціокультурні та мистецькі явища, створені засобами мови, їх особливості й закономірності сприйняття, засвоєння та подальшої ретрансляції;

– синергетичного, покладеного в основу обґрунтування і дослідження феноменів мовної особистості [144].

В. Карасик [83] виділяє такі особливості мовної особистості:

1) мовна здібність як органічна можливість навчатися спілкування за допомогою мови;

2) комунікативна потреба, спрямована на адресата мовлення, співрозмовника, колектив;

3) комунікативна компетентність як вироблене вміння успішно спілкуватися;

4) мовна свідомість як активне вербальне відображення у внутрішньому світі зовнішнього світу;

5) мовленнєва поведінка як усвідомлена й неусвідомлена система вчинків, що розкривають характер і спосіб життя людини [83, с. 8].

У ході дослідження мовної особистості встановлено головні її ознаки – мовна свідомість та мовна самосвідомість. Поняття національної мовної

свідомості включає мовну картину світу, стратегію і тактику мовної поведінки, особливості мовної поведінки індивідуума, які визначаються комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною належністю, статтю, віком, психічним типом, світоглядом тощо. Одним із способів виявлення мовної свідомості є тезаурус. Мовна самосвідомість – це усвідомлення своєї чи чужої мовної поведінки, частина культурної самосвідомості. У певний історичний час рідна мова стає символом національної самосвідомості [144].

Теоретичною основою для дослідження мовної особистості є такі положення: мова – знакова система; мова – генетичний код нації; мова – найважливіший засіб спілкування людей; мова – засіб формування та існування думки; мова – засіб соціалізації людини; мова існує в мовленні.

В. Махінов стверджує, що мовна особистість – це особистість, охарактеризована з боку впливу належної їй мовної культури на її особистісні якості та ефективність її мовленнєвої діяльності як суб’єкта суспільних відносин; підґрунтям становлення такої особистості в сучасних умовах є гуманістична спрямованість, особистісна зорієнтованість та індивідуалізація мовної освіти [144].

Значний внесок у вивчення мовної особистості зроблено Ю.М. Карауловим [85, с. 263], який під мовною особистістю розуміє «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення нею мовних творів (текстів)», що розрізняються ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності, визначеною мовною спрямованістю. За концепцією Ю. Караулова, структура формування мовної особистості складається з трьох рівнів: вербально-семантичного, лінгвокогнітивного та прагматичного.

Вербально-семантичний рівень (лексикон) передбачає вільне володіння лексико-граматичним фондом мови, виступає необхідною передумовою становлення і функціонування мовної особистості та констатує нестандартність, неповторність вербальних асоціацій мовця. Одиницями

першого рівня є окремі слова , граматичні форми слів та семантико-синтаксичні та асоціативні зв'язки між ними; наявність у мовця усталеного фонду лексико-граматичних знань забезпечують йому володіння природною мовою При цьому враховується як кількість лексичних одиниць, так і вміння правильно використовувати вербальні засоби.

До структурних одиниць *лінгво-когнітивного* рівня відносяться ідеї, поняття, концепти які, утворюючи семантичні поля, призводять до формування картини світу, що відображає ієрархію цінностей особистості, а також рівень її культури; отже, цей рівень охоплює інтелектуальну сферу особистості. Лінгвокогнітивний рівень передбачає перехід до знань, пізнавальної діяльності людини.

Мотиваційний (прагматичний) рівень – це рівень діяльнісно-комунікативних потреб, це тезаурус із понятійною диференціацією лексикону за певними тематичними групами. містить у собі цілі, мотиви, інтереси, настановлення, забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід до осмислення мовленнєвої діяльності. Саме вмотивованість мовця є найбільш істотним фактором, що обумовлює індивідуальні якості мовної особистості [85].

Є. Боринштейн [35] вважає, що мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві й розвивається, грунтуючись на здатності вираження й закріплення соціальних відносин і взаємодій. Науковець виокремлює такі характеристики мовної особистості:

- мовна відкритість і доступність – націленість на спілкування і прагнення передати свої думки іншим учасникам спілкування;
- соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з інтенсивністю динаміки особистісних змін;
- адаптивно-акумулююча характеристика як мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, яке трансформується;

- соціально-культурна пізнавальна мотивація, що пов'язується з прагненням осмислити світ і сформувати його індивідуальну мовну модель;
- мисленнєва індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, який відповідає особливостям духовного світу мовної особистості;
- репрезентативна (демонстративна) – утвердження мовною особистістю своєї національної та культурно-групової приналежності та вираженні її в різному стилі мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо) [35].

Структура мовної особистості включає наступні компоненти:

1) ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, тобто система цінностей, чи життєвих сенсів. Мова забезпечує першочерговий і глибокий погляд на світ, формує той мовний образ світу та ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру і реалізуються в процесі мовного діалогового спілкування;

2) культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення факторів культури мови, що вивчається, які пов'язані з правилами мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного використання і ефективного впливу на партнера по комунікації;

3) особистісний компонент, тобто те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині [96, с. 203].

Н. Бордовская [34, с. 304] зазначає, що мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин. Цій особистості, за її функціональною

природою, мають бути притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації [34, с. 12-13]:

– мовна відкритість і доступність – націленість на спілкування і прагнення передати ідеї і цінності іншим соціальним агентам;

– соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з інтенсивністю трансформаційних процесів і забезпеченням необхідної динаміки особистісних змін;

– адаптивно-акумулююча характеристика як мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що трансформується;

– соціально-культурна пізнавальна мотивація, що пов'язується з прагненням "розкодувати" світ і сформувати його індивідуальну мовну модель;

– мисленнєва індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості;

– культурно-репрезентативна (в чомусь демонстративна) якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її в різному стилі мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо);

– естетико-мовний профіль особистості як цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу.

Мовна особистість за допомогою базисного елемента культури (мови) нагромаджує, зберігає і передає соціальний досвід від одного покоління до іншого за допомогою сенсорно-життєвих орієнтирів. Як зазначає Ф. де Соссюр, «значимість – цінність будь-якого слова визначається всім, що з ним пов'язано» [39, с. 138].

В.В. Красних пропонує таке розмежування особистостей [97, с. 150]:

1) людина, яка володіє мовною здатністю (тобто особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність);

2) мовна особистість (яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності);

3) мовленнєва особистість (котра реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює ту чи ту стратегію й тактику спілкування, той чи інший набір засобів);

4) комунікативна особистість (конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що реально діє в реальній комунікації).

З огляду на різні комунікативні функції мовної особистості, вона може виступати як мовленнєва й як комунікативна. Водночас, таке розмежування не розкриває всі сторони мовної особистості. Зважаючи на той факт, що у процесі спілкування у структурі особистості вирізняють ***Я*** фізичне, ***Я*** соціальне, ***Я*** інтелектуальне, ***Я*** емоційне та ***Я*** мовленнєво-розумове 182, с.65]

Ю. Крочук [96, с. 202] стверджує, що основним засобом перетворення індивіда у мовну особистість виступає соціалізація, яка передбачає три аспекти:

1) процес залучення людини в певні соціальні відносини, в результаті чого мовна особистість виявляється свого роду реалізацією культурно-історичного знання усього суспільства;

2) активна мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і еталонами, які задаються етномовною культурою;

3) процес засвоєння законів соціальної психології народу [96, с. 203].

О.Л. Лавриненко [132] вважає важливою генетично зумовленою властивістю мовної особистості схильність до *монолінгвальності* або *полілінгвальності*, тобто несхильністю/схильністю до вивчення декількох мов, що спричинено ригідністю або гнучкістю універсального предметного коду (УПК) – первинного коду мислення людини при його взаємодії з різними знаковими системами. Окрім генетичних особливостей, до

когнітивного компонента на біологічному рівні належать також органи чуття і мовлення та ділянки мозку, що трансформують чуттєві імпульси в доступну для свідомості інформацію. Поштовхом для виникнення *мовних здібностей*, що створюють потенційні можливості для ефективного оволодіння рідною мовою в усній та письмовій формі, психолог вважає мовну здатність, яка являє собою психофізіологічну основу для оволодіння мовою, що забезпечується фізичним субстратом мовленнєвої діяльності мозком. При вдалому застосуванні мовних здібностей людина отримує мовні знання (фонологічні, лексичні, граматичні) та енциклопедичні знання – загальну систему упорядкованих та ієрархізованих одиниць інформації про світ. *Мовні знання* спричиняють формування мовної компетентності. *Мовна компетентність* представляє собою ступінь засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, осягнення закономірностей і правил функціонування мови, вона залежить від того, якою мірою в індивіда була закладена мовна здатність генетично, а також наскільки ефективно він користувався власними мовними здібностями на свідомому рівні. Ступінь мовної компетентності, який вдається досягнути індивіду, істотно впливає на створення його власної *мовної картини світу* [132].

За Ж. Горіною, «мовна особистість – узагальнений образ носія культурномовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій». На формування мовної особистості впливають як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники.

До *об’єктивних чинників* відносять:

- стан мови, її унормованість, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, тобто придатність мови для забезпечення всіх мовних потреб громадянина і суспільства;
- сприятлива для функціонування й розвитку мови суспільно-політична ситуація;
- традиція використання мови суспільством;

- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно- мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників формування мовної особистості належать:

- спроможність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;
- внутрішня готовність мовця здобувати мовну освіту й удосконалювати її рівень;
- моральна потреба вдосконалювати і виражати свою особистість засобами мови;
- розуміння і виконання мовних обов'язків громадянина;
- належний рівень мовної культури [49, с. 94].

В. Махінов визначає роль *соціокультурної рефлексії* в становленні мовної особистості, яка включає:

- розумову діяльність, спрямовану на збагачення і реалізацію духовного світу;
- розвинену свідомість, яка охоплює все різноманіття людського буття в його безперервному русі;
- мову, за допомогою якої здійснюється саморозвиток індивідуумів в спілкуванні з іншими людьми [144, с. 21].

Вчений доводить, що складність феномену соціокультури і тривалість його історичного розвитку обумовлюють наявність декількох видів культурної рефлексії – інтрокультурної, інтеркультурної і загальнокультурної рефлексій, які відповідають певним типам мовної особистості в історичному та логічному контекстах [144].

У зміст мовної особистості, за В. Масловою [147, с. 57], входять такі компоненти:

1) *ціннісний* , *світоглядний,* компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує початковий і глибинний погляд на світ, утворює той мовної образ світу і ієрархію

духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру і реалізуються в процесі мовного діалогового спілкування;

2) *культурологічний,* тобто рівень освоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури вивчається, пов'язаних з правилами мовного і немовного поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного його вживання і ефективного впливу на партнера по комунікації;

3) *особистісний,* тобто то індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині [147, с. 57].

Носія мови, який демонструє найвищу мовленнєву здібність, уміння вишукано говорити в будь-яких ситуаціях спілкування (публічних неофіційних, звичних, запланованих і неочікуваних, екстремальних), навички постійної і різноманітної мовленнєвої практики називають елітарною мовною особистістю. Елітарна мовна особистість характеризується не стільки тим, що вона знає про мову, скільки тим, як вона може цією мовою оперувати. [49, с. 98].

Згідно з гіпотезою лінгвістичної (мовної) відносності Сепіра – Уорфа, розробленої в 30-х рр. XX ст., структура мови визначає мислення і спосіб пізнання реальності. Творці гіпотези, американські лінгвісти ***Едвард Сепір*** (1884-1939) і ***Бенджамін Лі Уорф*** (1897-1941) внесли значний вклад в диференціацію понять «картина світу» і «мовна картина світу». Основна її теза полягає в тому, що люди, які говорять на різних мовах, по-різному сприймають світ і по-різному мислять. Спочатку автором концепції був американський етнолінгвіст-любитель Б. Л. Уорф. Його погляди були співзвучні ідеям найбільшого американського лінгвіста першої половини XX ст. Е. Сепіра, який підтримував Б. Уорф. Тому за цією гіпотезою закріпилася назва «гіпотеза Сепіра – Уорфа», або *гіпотеза лінгвістичної відносності*.

Гіпотеза припускає, що люди, які говорять різними мовами, по-різному сприймають світ і по-різному мислять. Зокрема, ставлення до таких фундаментальних категорій, як простір і час, залежить в першу чергу від

рідної мови індивіда. Е. Сепір заперечував біологічну визначеність мови, відзначаючи, що «мова є чисто людський, чи не інстинктивний спосіб передачі думок, емоцій і бажань» [183, с. 31] . Вчений наголошує на комунікативної функції мови як самого виразного вигляду комунікативної поведінки [183, с. 201] .

Його послідовник Б. Л. Уорф в роботі «Ставлення норм поведінки і мислення до мови» (1939) розвивав цю думку і відзначав, що мова і культура розвивалися разом, поступово впливаючи один на одного. Природа мови є тим фактором, який стримує його розвиток. На думку Б. Уорф, це відбувається тому, що мова є системою, а не просто комплексом норм. Структура великої системи піддається суттєвій зміні дуже повільно, в той час як у багатьох інших областях культури зміни відбуваються порівняно швидко. Мова, таким чином, відображає масове мислення; він реагує на всі зміни і нововведення, але реагує слабо і повільно, тоді як у свідомості виробляють зміни це відбувається моментально [212, с. 49]. Видатний український мовознавець Олександр Потебня відстоював схожі погляди з теорією американських науковців. Вчений зауважує, що прийоми мислення залежать від етнокультурних особливостей конкретного мовця. Український мовознавець завжди наголошував на нерозривності мовленнєво-мисленнєвого процесу, адже вважав мислення без мови неможливим.

Відповідно до гіпотези лінгвістичної відносності, що є у людини картина світу в значній мірі визначається системою мови, на якому він говорить. На думку Б. Уорфа, граматичні та семантичні категорії мови служать не тільки інструментами для передачі думок мовця, але також для формування його ідей і управління розумовою діяльністю людини. Тому люди, що говорять на різних мовах, будуть мати різні уявлення про світ, внаслідок чого у них можуть виникати труднощі з розумінням один одного. Оскільки мови по-різному класифікують навколишню дійсність, то і їх носії розрізняються за способом ставлення до неї. Уорф писав: «Ми розчленовуємо природу в напрямку, що підказав нашою рідною мовою. Ми

виділяємо в світі явищ ті чи інші категорії і типи зовсім не тому, що вони (ці категорії і типи) самоочевидні, навпаки, світ постає перед нами як калейдоскопічною потік вражень , який повинен бути організований нашою свідомістю, а це значить в основному – мовною системою, що зберігається в нашій свідомості» [213, с.79].

Картина світу англомовного суспільства кінця XX – початку XXI століття охоплює когнітивні категорії, які найінтенсивніше поповнюються новою лексикою, котрі належать до базових і складають підґрунтя концептуальної моделі світу в цілому, а також ті, які виявляються найважливішими для діяльності людини в певний період [9]. Обґрунтовано, що етнічна культура створює відносно самостійний, систематизований образ світу, крізь призму якого відбувається сприйняття мовною особистістю довкілля, яка утілюється потім в матеріальних носіях, а також у педагогіці, науці, літературі, мистецтві, міфології, ідеології і т. д. Етнічна культура є умовою і результатом становлення суспільних інтересів та їх усвідомлення мовною особистістю, надає їм типовості, якісної своєрідності, національної форми. Досліджено, що мовний характер етносу – сума типових мовних рис, які присутні різною мірою і в різних поєднаннях у значного числа індивідів. Етнічна культура не лише виробляє і передає орієнтири спільної мовної діяльності, але і одночасно розподіляє між його членами різні ролеві функції відповідно до успадкованих традицій, звичаїв і вірувань. Внаслідок цього утворюються і зберігаються унікальні мовні елементи локального соціокультурного досвіду, мовні відмінності етносу, стійкі поведінкові установки, які разом формують національний характер [84; 144].

Л. Вайсгребер [39] виділяє такі основні характеристики мовної картини світу (далі МКС):

1. МКС – це система всіх можливих змістів: духовних, які визначають своєрідність культури і менталітету окремої мовної спільноти, і мовних, які визначають існування і функціонування самої мови.

2. МКС, з одного боку, є наслідком історичного розвитку етносу і мови, а з іншого боку, є причиною своєрідного шляху їхнього подальшого розвитку.

3. МКС чітко структурована і в мовному вираженні є багаторівневою. Вона визначає набір звуків і звукових сполук, особливості побудови артикуляційного апарату носіїв мови, просодичні характеристики мовлення, словниковий склад, словотворчі можливості мови, синтаксис словосполучень та речень, а також пареміологічний запас.

4. МКС мінлива у часі, як будь-який «живий організм», піддається розвитку, тобто у вертикальному (діахронічному) сенсі вона на кожному етапі свого розвитку нетотожна сама собі.

5. МКС створює однорідність мовної сутності, і сприяє закріпленню мовної, а отже і культурної, її своєрідності бачення світу і його позначення засобами мови.

6. МКС існує у певній однорідній самосвідомості мовної спільноти і передається наступними поколіннями завдяки певному світобаченню, правилам поведінки, способу життя, закарбовані засобами мови.

7. Картина світу будь-якої мови є тією силою, яка формує уявлення про навколишній світ за допомогою мови, як «проміжного світу» носіїв цієї мови.

8. МКС конкретної мовної спільноти і є її загальнокультурним надбанням [39].

Мовна картина світу індивідуальна; породжується наївною свідомістю; суб’єктивна, оскільки породжується мовною свідомістю певного етносу; змінюється дуже повільно; характеризується поступальною еволюційністю розвитку. *Концептуальна картина* світу єдина для всіх мовних колективів; породжується національною свідомістю; характеризується об’єктивним характером відображення реального світу; «інваріант» інтернаціонального людського пізнання знаходиться у постійній

динаміці; характеризується стрімкими періодами розвитку і частими їх змінами.

В. Жайворонок [63] зазначає, що світ для людини постає таким, яким вона його пізнає, сприймає і освоює, залежно від рівня особистісного розвитку. Картина ж світу – це витвір людської діяльності, але не фізичної, а мисленнєвої, пізнавальної, результат освоєння навколишнього світу. Феномен світу, який людина сприймає через рідну мову, постає для неї таким, якою є для неї сама мова. Отже, ми бачимо, що сучасні лінгвісти тяжіють до розгляду *людини в мові* та *мови для людини*, а не мови для самої себе. Відтак, кожна мовна одиниця зорієнтована на концептуальний простір довкілля, стаючи мовленнєвим виявом того чи іншого його фрагмента [63, с. 51–53]

Мовна освіта формує особистість людини – носія мови, роблячи це через закладені в ньому бачення світу, менталітет, ставлення до людей і т.п., тобто через культуру народу, що використовує мову як інструмент передачі знань, соціального досвіду і духовних цінностей від покоління до покоління, *спілкування*.

Відомо, що на початку XX століття ідея спілкування стала важливою проблемою соціального життя і культури. Серед філософів, які зробили внесок у розвиток проблеми спілкування, а отже і педагогіки взаємодії, слід назвати М. Хайдеггера (1889–1996 рр.), К. Ясперса (1883–1969 рр.), М. Бубера (1878–1965 рр.). Проблема порозуміння, відкритості, діалогу культур постають у К. Ясперса як життєва необхідність. Найбільш детально проблема спілкування розглядається у працях Бубера, одного з найбільших прибічників «діалогічного принципу». Бубер спирається на положення Л. Фейербаха про те, що людська сутність проявляється лише у спілкуванні, у єдності, яка спирається на реальні відмінності між «Я» і «Ти» [50, с. 132–134].

Значний внесок у розвиток теорії педагогічного спілкування зробив К. Роджерс, обґрунтувавши такі умови діалогічного спілкування:

природність і спонтанність у висловленні почуттів і відчуттів, які виникають між партнерами в кожний конкретний момент взаємодії; безумовне позитивне ставлення до інших і до себе, піклування про іншого та прийняття його як собі рівного; емпатійне розуміння, вміння тонко й адекватно співпереживати почуттям, настрою, думкам іншого під час контакту з ним. К. Роджерс розробив директивний на людину метод психотерапії, в основу якого були покладені уявлення про формування особистості. Теорія К. Роджерса виявила переважний вплив на дитячу психологію. К. Роджерс надає важливого значення проблемам співвіднесення спілкування й діяльності, ситуаціям міжособистісного спілкування людей, зокрема вчителя й учнів. Аналіз його концепції дає можливість констатувати, що для досягнення педагогічної мети вчитель повинен встановити контакт з учнями, домогтися взаєморозуміння, надати потрібну інформацію, отримати зворотну. Тут спілкування виступає в ролі складової діяльності як найважливіший інформаційний аспект, як комунікація. К. Роджерс виділив якості, необхідні для успішного і розвивального спілкування, їх можна запропонувати як критерії оцінки продуктивності й професійної успішності педагогічної комунікативної діяльності: конгруентність, схвалення себе, схвалення інших, емфатичне розуміння. Конгруентність – термін, який використовується для позначення точної відповідності досвіду і його усвідомлення людиною.

За К. Роджерсом це значить, що людині потрібно знати свої власні відчуття настільки добре, наскільки це можливо, а не показувати якесь ставлення до людини, відчуваючи зовсім інше на більш глибокому або підсвідомому рівні. Відвертість також містить бажання виражати в словах і поведінці свої різні відчуття і стосунки [176, с. 15].

Оскільки сукупність цілей і завдань дозволяє визначити критерії, конгруентність людини наближає до досягнення мети успішної професійної діяльності – актуалізувати ресурс партнера. З першої особливості – конгруентності, необхідної для успішного спілкування, безпосередньо

витікає друга, а саме: схвалення себе таким, який ти є. К. Роджерс зазначає, що, приймаючи себе такими, які ми є, ми починаємо змінюватися [176, с. 27]. Таким чином, для розвитку в людині комунікативних властивостей, здібностей, мовленнєвої культури, їй важливо прийняти себе такою, якою вона є, щоб мати можливість розвитку для здійснення продуктивної комунікативної діяльності. У руслі цієї теорії вчитель виступає як «фасилітатор» (К. Роджерс) педагогічного спілкування, допомагає учневі виразити себе, виразити те позитивне, що є в ньому [176].

Зацікавленість учителя в успіху учня, доброзичлива, «контактна» атмосфера спілкування полегшує педагогічну взаємодію, сприяє самоактуалізації й саморозвитку учня. У тенденції самоактуалізації дуже важливою для учня є потреба в позитивній увазі як із боку вчителя, так і з боку самого себе. Ступінь реалізації цієї потреби безпосередньо впливає на його самооцінку, ставлення до себе, самоповагу.

К. Роджерс зробив значний внесок у розвиток теорії педагогічного спілкування, обґрунтувавши такі умови діалогічного спілкування:

- природність і спонтанність у висловленні почуттів і відчуттів, які виникають між партнерами в кожний конкретний момент взаємодії;
- безумовне позитивне ставлення до інших і до себе, піклування про іншого та прийняття його як собі рівного;
- емпатійне розуміння, вміння тонко й адекватно співпереживати почуттям, настрою, думкам іншого під час контакту з ним [176].

Не менш важливими для теоретичного осмислення педагогічного спілкування є концептуальні ідеї А. Маслоу про структуру фундаментальних потреб людини – необхідність у спілкуванні. З погляду гуманістів, блокування цієї потреби призводить до глибоких психологічних травм. Тому так важливо пам'ятати, що під час уроку кожен учень має право не тільки висловити свою думку, але й бути почутим. Учитель, відповідно, просто зобов'язаний створити йому належні умови. Основоположники гуманістичної психології в теорії особистості стверджували, що особистість – відкрита

система: розвиток особистості завжди здійснюється у взаємозв’язку з іншими людьми. Людина повинна весь час встановлювати нові стосунки, взаємини, щоб задовольнити свою головну якість – інтерес (Г. Олпорт). За А. Маслоу само актуалізації досягає лише невелика кількість людей, котрі є особистостями. Одна з рис, яка притаманна само актуалізованій особистості, - це здатність до дружніх взаємин, які передбачають здатність до розуміння інших людей, увагу, доброзичливість, чуйність до людей. Завдяки цьому, на думку американського психолога, людина знаходить сенс життя [15, с. 59]. Учитель, відповідно, просто зобов’язаний створити йому належні умови.

Самотрансценденція (В. Франкл) – це ще один феномен, який можна запозичити в гуманістів для пояснення змісту педагогічного спілкування. Він пов'язаний з умінням людини вийти за межі свого «Я», з її переважною орієнтацією на оточення, на свою соціальну діяльність. Отже, керуючись ідеями гуманістів, можна стверджувати, що педагогічне спілкування сприяє

Особистісному самовираженню (К. Роджерс) та самоактуалізації особистості як учителя, так і учня (А. Маслоу); учитель як суб’єкт педагогічного спілкування знаходить себе в служінні справі чи в любові до учнів (В. Франкл); отримання вчителем задоволення від педагогічного спілкування залежить від його здатності любити, до того ж ця любов повинна бути неподільною між «об’єктами» і власним «Я» (Е. Фромм).

Поняття мови і мовлення виявилися найважливішими поняттями лінгвістики протягом першої половини XX ст. Однак рух гуманітарної думки другої половини XX – початку XXI ст. засвідчив, що категорії мови і мовлення є недостатніми для розуміння сутності мови як найважливішого засобу людського спілкування. Саме тоді було виокремлено таке важливе поняття як комунікація (лат. communico – спілкуюсь з кимось) – незмінна основа свідомості людей, пізнання, суспільного буття загалом тощо. Людина не може існувати поза комунікацією, бо її сутність значною мірою виявляється у спілкуванні з подібними собі. І в цьому аспекті людину

розглядають як продукт і результат її спілкування з іншими людьми, тобто як інтерсуб'єктивне створіння [14, с. 240].

Головне завдання педагогіки, за А. Маслоу, «допомогти людині знайти в собі те, що в ній вже закладено». У зіткненні старих і нових віянь неоднозначно оцінюється місце педагога як однієї з центральних фігур педагогічного процесу. Виховання прямує на заохочення самостійності, евристичного мислення, комунікативності, високої культури і гуманності. У педагогічних коледжах США, наприклад, передбачено курси педагогічного мистецтва й майстерності. На цих курсах приділяється особлива увага шліфовці мови, пропонуються позитивні моделі спілкування.

Для теоретичного обґрунтування міжособистісного спілкування, стосунків між учителем та учнями викликають інтерес ідеї представників психоаналітичного напряму (Г. Саллівен, Е. Еріксон, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.). Зокрема, погляди З.Фрейда про дії психологічних захисних механізмів особистості, розвиток компонента «Понад – Я» у структурі особистості. Сформованість останнього свідчить про соціалізацію особистості учня, засвоєння ним системи цінностей і норм етики, про готовність бути покірним, самокритичним, виявляти самоповагу і повагу до інших, здійснювати самоконтроль. Несформованість ускладнює міжособистісне спілкування. Водночас використання вчителем таких засобів психологічного впливу, як винагорода, похвала за гарні успіхи в навчанні, сприяє розвитку в учні його позитивного ідеалу. На думку Г.Саллівена, особистість – це стереотип повторення одних і тих самих міжособистісних ситуацій. Тобто особистість переносить свій початковий досвід міжособистісного спілкування (насамперед, спілкування з батьками) в доросле життя. У реальному процесі педагогічного спілкування ці ідеї можуть реалізуватися так: якщо стосунки дитини з матір'ю були доброзичливими, теплими, то дитина буде прагнути встановити такі ж доброзичливі стосунки з учителем жіночої статі, і навпаки, якщо вони були холодними, віддаленими, то дитина буде триматися осторонь. Слушною для

усвідомлення вчителя і учня як суб’єктів комунікативної активності є ідея Б. Скіннера про самодетермінацію та самопідкріплення. Її зміст полягає в тому, що поведінка не тільки впливає на оточення, але також породжує стимули, які мають зворотну дію на організм.Здобуття комунікативного досвіду на основі спостереження відбувається трьома способами:простої імітації учнями дій вчителя чи своїх однокласників;ідентифікації, коли одній моделі надається перевага над іншою;рольове навчання, коли моделюються спеціальні ситуації з метою вироблення певних навичок поведінки.

Активними пошуками в розв’язанні проблеми формування мовної особистості відзначається когнітивна школа (від англ. cognition – знання, пізнання), представники якої (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, П. Танненбаум, Р. Харре, Ч. Осгуд, та ін.) також висунули чимало плідних ідей для пояснення різноманітних процесів педагогічного спілкування. Увага когнітивістів звернена, передусім, до процесів сприймання, інтерпретації, запам'ятовування, формування образів і їх подальшого впливу на поведінку людини. Поведінка, у свою чергу, розглядається як спрямована активність, а джерелом активності й спрямованості поведінки виступає мотивація. Для міжособистісного спілкування принцип Т. Ньюкома має особливе значення. Згідно з теорією комунікативних актів, якщо позитивні ставлення до навчального предмету в учителя та учнів тотожні, то між ними зароджуються приємні, доброзичливі взаємостосунки, якщо ж ні – то неприємні (спілкування ускладнюється).

Ефективність міжособистісного спілкування з позиції теорії комунікативних актів залежить від знання вчителем способів впливу на комунікативну поведінку учня та вміння застосовувати їх у реальному педагогічному процесі. Важливу роль у розумінні міжособистісного спілкування як предмету відіграє дискурсивна психологія (Р. Харре), теорія соціального конструктивізму (Д. Келлі, К. Герген), в основу яких були покладені ідеї Л. С. Виготського зокрема, його психологічна теорія соціалізації, де мова трактується як основний культурний посередник між

мисленням і діяльністю, що є складовою системи соціального життя суспільства. У світлі ідей цих теорій мова, дискурс, тобто усна та письмова мовленнєва комунікація, не просто обслуговують людську діяльність, але й характеризують її види та міжособистісні стосунки.

Педагогічна діяльність у проблемному світі, який постійно розвивається і змінюється, не обмежується трансляцією змісту предметно організованої освіти. Потрапляючи в нову напружену ситуацію, діяч змушений самостійно міркувати, у чому її характер і унікальність, за необхідності – ввійти до комунікації з іншими учасниками ситуації,мобілізувати свій досвід і здібності (при нагоді звернутися до послуг інформаційної мережі), а потім побудувати свій спосіб або шлях подолання ситуації. У разі успішних дій ми можемо зробити висновок про компетентність індивіда. В основі роботи з формування мовної особистості лежить поліфункціональність мови та мовлення. Мова виконує низку функцій, які є життєво важливими для суспільства, окремих соціальних груп, для кожної людини-мовця. До них відносяться такі функції: комунікативна, експресивна, номінативна, гносеологічна, культуроносна, мислетворча, естетична, ідентифікаційна, контактовстановлювальна, волюнтативна, демонстраційна [104, с. 64].

Комунікативна функція – це функція спілкування, яка здійснює інформаційний зв'язок між членами суспільства, задовольняє потребу людини в іншій людині, забезпечує нерозривну єдність людини і мови. В умовах навчання і фахової підготовки, комунікація є необхідним механізмом для розвитку мислення, для повноцінної організації самостійної роботи молоді, у тому числі пошуково-наукової. Особливої уваги сьогодні потребує питання створення освітнього середовища для формування та розвитку комунікативної компетентності старшокласників та студентів.

Основні характеристики терміна комунікативної компетенції в науковій літературі такі: це – рівень уміння особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими; це – потреба у спілкуванні, впевненість у

собі та власній самооцінці; це – виокремлення навичок та вмінь, які сприяють успішній міжособистісній взаємодії у різноманітних ситуаціях; це – система побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії; це – соціально-операційні знання, уміння та навички, що забезпечують регуляцію процесу спілкування; це – соціально-ситуативна адаптованість і вільне володіння вербальними й невербальними засобами суспільної поведінки. Тобто здатність ефективно брати участь у спілкуванні і є головною рисою комунікативної компетенції [104, с. 76].

Термін «мовна компетенція» був запозичений соціолінгвістами з ідей генеративної граматики Н. Хомського. Лінгвіст визначає поняття мовної компетенції як знання мови (граматична правильність) і протиставляє його використанню мови (прийнятність, мовленнєва діяльність), яке розглядалося як «неграматичне», хаотичне. Тобто завдання опису мови, за Н. Хомським, становить уточнення того, що повинен знати носій мови, щоби знати мову. Ця сума знань і складає мовну компетенцію мовця, яка лежить в основі граматики. Такий підхід Н. Хомського зумовлений тим, що вчений, як і багато інших на той час, захоплювався пошуками «чистої мови». Дослідник вважає, що вмістилище «чистої» форми – розум «*ідеального мовця-слухача*», який містить «досконале знання мови» (мовну компетенцію), що і має бути предметом опису. Про це свідчить хоча б вихідне положення вченого: «Лінгвістична теорія має справу в першу чергу з ідеальним мовцем-слухачем, який існує в абсолютно однорідній мовній спільноті, знає своюмову досконало і не залежить від таких граматично несуттєвих умов, як обмеження пам’яті, неуважність, зміна уваги й інтересу, помилки (випадкові й закономірні) у застосуванні своєї мови в реальному вжитку» [220]. Зрозуміло, що це становище не відповідає принциповій установці соціолінгвістики на вивчення мови в соціальному контексті.

Американські науковці, використовуючи термін Н. Хомського, розширюють поняття мовної компетенції, визначаючи її не як вроджену здатність, а як результат процесу соціалізації, і висувають поняття

комунікативної компетенції Так, провідний американський соціолінгвіст Д.Хаймс, критикуючи теорію Н. Хомського, підкреслював: «Починаючи з думки про суто випадкове фізико-хімічне походження мови і закінчуючи припущенням цілком вільного володіння мовою, яке не залежить від ситуації, в гомогенному колективі ця теорія цілком виключає будь-яку залежність мови від соціальної взаємодії та адаптації.

По суті картезіанська лінгвістика зводить «компетенцію» до знання граматики, «використання» – до поведінки, а «творче начало» до новизни. Д. Хаймс, Дж. Гамперц [401; 402; 403] та інші розуміють компетенцію *носія мови* не лише як володіння граматикою і словником, але й як знання умов, ситуацій, в яких відбувається мовленнєвий акт, тобто це не вроджені здібності, а здібність, яка формується у процесі взаємодії індивіда з соціальним середовищем. Д. Хаймс припускає, що поняття комунікативної компетенції залежить від визнання двох аспектів: інтуїтивне знання і здатність використання, бо одна річ – знати, і зовсім інша – робити. Це означає, що вчений включає в поняття комунікативної компетенції частини того, що йменувалося «виконанням», оскільки виконання в розумінні Н. Хомського – це не тільки здатність використання, але й реальне використання. Д. Хаймс зазначає також, що дитина, засвоюючи мову, одночасно засвоює й систему її вживання з урахуванням усіх компонентів комунікативних актів (осіб, місця, цілей, ставлення до інших способів спілкування), а також установок щодо цих компонентів, що дає їй (дитині) можливість брати участь у житті суспільства, спілкуючись з іншими його членами [51, с. 182]. Більш того, поняття комунікативної компетенції американськими вченими дещо переосмислювалося. Так, в поняття комунікативної компетенції Д. Хаймс включає такі параметри: граматична правильність, реалізованість, придатність і «зустрічність». Ю. Хабермас, на відміну від Д. Хаймса, твердить, що для участі в «нормальному дискурсі» мовець повинен мати, крім мовної компетенції, комунікативну компетенцію,

яка включає базисні характеристики мовлення й символічної інтеракції (рольової поведінки) [219; 401; 402; 421].

Таким чином, комунікативна компетенція означає, за Ю. Хабермасом, абсолютне володіння прийомами ідеальної мовленнєвої ситуації, і це поняття співвідноситься з поняттям мовної компетенції Н. Хомського. Але повноцінне спілкування неможливе лише за допомогою мовного коду. Важливою складовою комунікативної компетенції кожної людини є знання комунікативних законів та вміння їх використовувати. Тобто крім знання мови, індивід повинен уміти використовувати її в конкретній ситуації. Ф. Бацевич підкреслює, що комунікативна компетенція це не лише комплекс знань, а й внутрішні можливості мовця, зокрема комунікативні інтенції (утримування в пам’яті сказаного й постійна кореляція плину спілкування з метою мовця), знання особистості співбесідника, постійна орієнтація в умовах та ситуації спілкування, контроль за процесом спілкування, контроль власної мовленнєвої поведінки, емоцій, контроль над пост комунікативними ефектами тощо. Отже, на думку вченого, комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини [14, с. 126]. Саме тому формування комунікативної компетенції є основною метою мовного навчання і в шкільній програмі з мови цей компонент на сьогодні посідає значне місце.

На формування мовної компетенції впливають політичні, історичні й соціальні умови, тому схематично вплив соціальних ознак на мовну поведінку можна окреслити таким чином: мова батьків – мова шкільного навчання – соціальний стан – освіта. Тобто мова батьків (мова дитинства) разом з мовою навчання є тими значущими факторами, які складають основу мовної компетенції особистості.

Мовна особистість – це людина, яка послуговується мовою не лише як сукупністю лінгвістичних правил, але, перш за все, як засобом вираження на ціонально-культурних ціннісних орієнтацій. Вона – суб’єкт, мова якого найповніше відтворює культурну спадщину свого народу, узагальнений

образ носія культурно-мовних цінностей, настановлень, знань, поведінкових реакцій [96, с. 203].

Мовна освіта ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах:

- людиноцентризму, гуманізму, природо-відповідності;
- єдності навчання, розвитку і виховання; науковості;
- систематичності та послідовності;
- усвідомленості й доступності;
- наступності і перспективності;
- зв'язку теорії з практикою; диференціації та
- індивідуалізації; культуровідповідності;
- застосування різних форм навчальної діяльності;
- реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

У структурі мовної особистості особливе місце належить світогляду як «системі поглядів на світ і місце людини у ньому, що визначає її ставлення до цього світу інших людей, себе самої і формує її особистісні структури. Світогляд визначає соціальне самопочуття, самосвідомість особистості, її ціннісні орієнтації, оцінки й поведінку [69, с. 429]. Учені зазначають, що людина не може існувати без єдності з мовою (Остін, Серль, Вадервекен, Грайс). Тому в США було відкрито Бостонську школу дискурс-аналізу, яка здійснює дослідження комунікації в малих групах для дітей і дорослих. Крім того, в американських школах існують предмети, на яких діти спеціально вчаться розмовляти на різні теми в певних ситуаціях. Вважаємо, що і в наших загальноосвітніх навчальних закладах слід зосередити увагу на правильному, методично обгрунтованому вивченні державної мови у прагматичному руслі, тобто у взаємопов'язаних чотирьох формах мовленнєвої діяльності. Отже, для успіху сучасній людині потрібно володіти мистецтвом ведення *інтеракції*, тобто мати відповідну комунікативну компетентність і володіти комунікативними стратегіями і тактиками. Успіх будь-якої інтеракції залежить від уміння адресанта маніпулювати реципієнтом через засоби

вербального і невербального впливу, тобто адресат повинен володіти комунікативними вміннями і навичками [104, с. 82].

Американський психоаналітик Ерік Берн [17, с. 397] запронував класифікацію типів інтеракцій:

- ритуальну взаємодію;
- розважальну взаємодію;
- спільну ціле направлену активність;
- відсутню взаємодію;
- взаємодію у формі ігор;
- інтимну взаємодію.

Таким чином, все попередньо зазначене, дозволяє нам зробити такі узагальнення. По-перше, науковцями-психологами, педагогами, мовознавцями виведене визначення комунікативної компетенції. Нею є сукупність знань і умінь учасників інтеракції спілкування у різних ситуаціях.

По-друге, комунікативна компетенція складається з мовленнєвої компетенції – уміння застосовувати знання мови на практиці,користування мовними одиницями;мовної компетенції – знання одиниць мови та правил їх поєднання;предметної компетенції – уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу; прагматичної компетенції – здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення.

Таким чином, формування мовної особистості є складним і багатогранним процесом, що потребує відповідної організації навчально-виховного процесу, життя, діяльності та взаємостосунків учнів з метою ознайомлення з культурою народів, що живуть в одній країні, створення умов для виникнення між дітьми почуття довіри і солідарності, вміння взаємодіяти. Кожна мовна особистість функціонує у просторах культури, відображеної у мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, в предметах матеріальної культури. Таким чином,

можемо зробити висновок, що мовна особистість – соціальне явище, яке містить також індивідуальний аспект. Індивідуальне формується через вну трішнє ставлення до мови, настанови особистісних мовних значень [96, с. 203].

Створені педагогами США різноманітні навчальні матеріали, стратегії навчання, конкретні рекомендації з організації полікультурної мовної освіти можуть бути цікавими українським педагогам-теоретикам і практикам для реалізації завдань мовної освіти в нашій країні.

Сьогодення потребує створення сучасної концепції мовної освіти в Україні, що змогла б поєднати в собі дві протилежні тенденції: з одного боку, зберегти своєрідність етнічних культур, з іншого – взаємопов'язати їх з процесами глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації.

Висновки до третього розділу

У результаті різнобічного аналізу досліджуваної проблеми розкрито полікультурні засади мовної освіти національних меншин в США. Встановлено, що формування полікультурного підходу в навчанні мов національних меншин, дозволяє долати мовний і мовленнєвий расизм.

Встановлено, що концептуальні основи полікультурної освіти закладено у працях американських учених (К. Беннет, Д. Бенкс, А. Віллегас, Д. Вешбурн, Ж. Гей, Д. Голлнік, П. Горскі, К. Грант, Л. Дерман-Спаркс, Г. Жиру, К. Цейхнер, К. Кларк, М. Кохран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ньєто, Д. Садкер та М. Садкер, К. Слітер, П. Тідт та А. Тідт, М. Хепберн, Ф. Чінн та інших). Диференційовано поняття «*полікультурна* освіта» і «*монокультурна освіта»*.

Обґрунтовано концептуальні *підходи* до мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства. Встановлено

етапи розвитку мовної освіти національних меншин в контексті трансформації полікультурної освіти в США.

Проаналізовано етапи трансформації полікультурної освіти в США (К.Грант): І етап (1930-1940) - впровадження заходів по американізації мігрантів в громадах і школах, забезпечення визнання культур іммігрантів в процесі їх соціальної адаптації. На ІІ *етапі* трансформації полікультурної освіти в США (середина 1940-х – 1950-ті рр.) мовна освіта розвивалося в рамках міжкультурного освітнього руху. *ІІІ етап* розвитку полікультурної освіти в США (середина 1950-х – середина 1960-х рр.) проходив в рамках *Руху за цивільні права*. Педагоги в США звертаються до таких понять, як «різноманітність», «культурний плюралізм» та «етнічний зміст», «етнічне навчання», «етнічна освіта», «крос-культурна освіта». *ІУ етап* розвитку полікультурної освіти в США (1960–1970-і рр.) отримав назву «Рух етнічних досліджень». У цей час почали проводитися дослідження змісту наявних підручників і дидактичних ілюстрацій з точки зору наявності в них культур різних етнічних груп. В американських школах навчання здійснюється приблизно 80 мовами.

Встановлено, що наприкінці ХХ століття ухвалено кілька урядових документів, на основі яких будується полікультурна освітня політика: «Одна нація, багато народів» (1991), «Десегрегація» (1999), «Америка в ХХІ столітті: у пошуках нового майбутнього» (2000), «Освіта 2000» та ін.

Досліджено, що відповідно до концепцій монокультурної освіти складалися відповідні освітні стратегії: ті, що ігнорують етнокультурні відмінності; акцентують на особливостях субкультур; додають відмінностям субкультур більш важливого статусу, ніж подібному між ними.

Встановлено, що розповсюдження білінгвального навчання було викликане потребою в міжкультурному спілкуванні, у викладанні національних мов, необхідністю збереження місцевих мов, розростанням багатокультурності в умовах урбаністичної цивілізації, прагненням за допомогою мови втримати культурно-етнічну ідентичність.

Виокремлено провідні полікультурні *засади*, які мали значний вплив на організацію мовної освіти національних меншин, було досліджено генезис полікультурної освіти в педагогічних реаліях США. Серед багатьох типів *навчальних планів* у США, які використовуються в рамках полікультурної освіти, виокремлено: предметно-центристський, предметно-ареальний, переніалістський, есенціалістський, стрижневий, студентоцентричний, діяльнісно-центристський.

Встановлено, що полікультурна освіта в США стала відображенням таких тенденцій, як: зростання різноманітності мовно-культурної взаємодії; зростання цінності особистості кожної окремої людини з визнанням її культурних особливостей (подолання тенденцій авторитаризму і поділу культур на «головні» і «другорядні»); розширення впливу ідей полікультуралізму, в рамках якого мовно-культурне різноманіття розглядається як багатство і ресурс соціально-економічного розвитку.

Розглянуто та проаналізовано чотири моделі змісту національної освіти і відповідні їм парадигми полікультурної освіти Дж. Бенкса, поступова поетапна трансформація курікулуму для американських шкіл згідно з концепцією полікультурної освіти: стадія сприяння, стадія примноження, стадія трансформації стадія соціальної дії.

Проаналізовано *групи педагогічних результатів*, які забезпечують полікультуралізм в мовній освіті національних меншин: рівні можливості навчання; обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів; полікультурність у програмах навчання; входження на рівних представників меншин в глобальне суспільство; поступова поетапна трансформація курікулуму для американських шкіл згідно з концепцією полікультурної освіти Дж. Бенкса.

Визначено поняттєво-категоріальний апарат мовної освіти в умовах американської полікультурності: мовнокультурна ідентичність людини, мовна ідентифікація, мовна картина світу, акультурація, асиміляція, сепарація, маргіналізація, інтеграція, десегрегація, сепаратизм.

Виокремлено принципи полікультурної освіти США (полікультурна освіта – це передусім антирасистська освіта, яка відхиляє расизм у всіх формах його прояву), основні умови для досягнення полікультурності в освіті,

Узагальнено педагогічну думку в США в контексті формування *мовної особистості* в американському середовищі яка розглядається крізь призму взаємодій особистих, соціальних, політичних, етнічних, мовно-культурних освітніх факторів, рівних можливостей незалежно від етнічної, расової, мовної, соціальної, релігійної і статевої приналежності. З'ясовано, що концепція мовної освіти національних меншин у США спрямована на визначення та використання сил, здатних впливати на формування полікомунікативності, інтеркультурності, толерантності та духовного розвитку громадян США й осіб, які проживають у цій країні.

Р О З Д І Л IV

ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В США

4.1. Особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження

Сполучені штати Америки представляють собою конгломерат найрізноманітніших національностей. Загалом національний склад північноамериканського суспільства можна охарактеризувати як вкрай неоднорідний. Якщо говорити безпосередньо про групи національностей, що входять до складу сучасного американського суспільства, то це, по-перше, нащадки переселенців із Великобританії та інших західно- і

північноєвропейських країн, по-друге, представники пізніших хвиль імміграції, а саме вихідці зі Східної та Південної Європи, по-третє, афроамериканці, іспано-американці, і, крім того, корінні жителі Америки, індіанці [139, с. 156].

Представниками національних меншин у США вважаються латиноамериканці, переважно мексиканського походження, включно з пуерторіканцями, крім того, до національних меншин належать афроамериканці, американці азіатського походження, корінні американці (малі народності), американці арабського походження і вихідці з близькосхідних країн, корінні жителі Гавайських островів і Аляски. У більшості випадків ці групи включають підгрупи. Існує маса інших етнічних і релігійних групп (Додаток).

Протягом усієї історії США політика щодо мовної освіти дітей представників мовних меншин, що проживають у країні, змінювалася залежно від демографічних явищ, соціальних умов та політичних тенденцій.

Етнічний склад населення США: білі американці 83,5%, афро-американці 12,4%, вихідці з Азії 3,3%, американські індіанці 0,8%. Національне Бюро перепису населення США провело прогностичне дослідження і зробило висновок про те, що до 2050 р. частка представників етнічних меншин становитиме 47% від загальної кількості населення США [454, с. 21; 338]. Уже в середині 1990-х років більше половини всіх школярів, які проживали у 25 найбільших містах США, були представниками національних меншин [662, С. 133]. У таких штатах як Каліфорнія, Арізона й Техас національні меншини вже стали більшістю населення. Прикладом є Університет Каліфорнії в Берклі й Лос-Анджелесі, де представники національних меншин наприкінці 1990-х рр. переважали за чисельністю контингент білих студентів [343, с. 242].

За статистичними даними Центру прикладної лінгвістики США для кожного п’ятого громадянина США англійська мова не є рідною [296]. Панівне положення американської англомовної культури як у США, так і в

усьому світі призводить до того, що білінгвізм учнів національних меншин у школах цієї країни є знеціненим і дуже часто розглядається як ознака відчуження та “недостатньої американізації”. У результаті школи прагнуть якомога швидше відмовитися від використання рідної мови неангломовних учнів під час навчання і виховання, що не може не вплинути на успішность та рівні засвоєння англійської мови, у такому випадку значно погіршуються [37].

Вимоги до сучасної організації мовної освіти корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження в США визначено положеннями Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закону «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.), проектами Законів «Про державну мову в США» («English language Unity Act of 2015»).

Проблемам організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства присвячено праці: І. Білецької, Т. Боднарчук , Я. Гулецької, О. Слоньовської, А. Шафікової; американську освіту, елементом якої є двомовне навчання, розглядали Н. Зайцева, М. Красовицький, О. Літвінов, Л. Товчигречка, О. Першукова та ін.; окремі аспекти полікультурної освіти були предметом наукових досліджень як українських (Г. Балл, В. Болгаріна, Л. Волик, О. Глузман, Л. Голік, Л.Гончаренко, О. Грива, Я. Гулецька, О. Заболотна, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, М. Красовицький, М. Лещенко, Н. Лавриченко, 1. Лощенова, О. Мілютіна, Н. Терентьєва, Л. Черток, Н. Якса), так і російських науковців (3. Малькова, Б. Вульфсон, М. Макаєв, С. Наушабаєва, Н. Нікандров, Т. Рюлькер, О. Джуринський, Г. Дмітрієв, О. Гаганова).

Двомовність, багатомовність, полікультурність як явища вивчали К. Бейкер (C. Baker), М. Бланк (M. Blanc), У. Вайнрайх (U. Weinreich), О. Гарсіа (O. Garcia), Дж. Гонзалез (J. González), Х. Клосс (H. Kloss), С. Крашен (S. Krashen), У. Маккі (W. Mackey), Л. Малаж (L. Malarz), В. Мітчел (B. Mitchell), К. Овандо (C. Ovando), Б. Перес (B. Pérez), М. Поплін (M. Poplin),

К. Потовскі (K. Potowski), Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Дж. Спрінг (J. Spring), Дж. Фішман (J. Fishman), К. Хакута (K. Hakuta), Дж. Хаммерс (J. Hammers), та ін.; методичні аспекти двомовного навчання розглянуто в працях Д. Енрайта (D. Enright), М. МакКлоскі (M. McCloskey), Дж. Каммінса (J. Cummins), Дж. Мори (J. Mora).

Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства здійснено такими вченими, як Г. Бейкер (G. Baker), Д. Бенкс (J. Banks), К. Беннет (C. Bennet), Д. Ваврус (D. Vavrus), А. Віллегас (A. Villegas), Ю. Гарсіа (E. Garcia), Ж. Гей (G.Gay), Д. Голлнік (D. Gollnick), П. Горскі (P. Gorski), К. Грант (C.Grant), Т. Гуд (T. Good), Дж. Ґудлед (J. Goodlad), Л. Дарлінг-Ґеммонд (L. Darling- Gemmond), Л. Дерман-Спаркс (L. Derman-Sparks), Г. Жиру (H. Giroux), Ж. Ірвін (J. Irvine), К. Кларк (C.Clark), Г. Ледсон-Біллінгс (G. Ladson-Billings), П. Макларен (P. McLaren), С. Ньєто (S. Nieto), П. Ремсі (P. Ramsey), Д. Садкер (D. Sadker) та М. Садкер (M. Sadker), К. Слітер (C. Sleeter), А. Тідт (I. Tiedt), П. Тідт (P. Tiedt), М. Фуллан (M. Fullan), Е. Холлінс (E. Hollins), К. Цейхнер (K. Zeichner), Ф. Чінн (P. Chinn) та іншими.

У вітчизняному словнику «Національні відносини» термін *меншина* розглядається у вузькому сенсі, тобто національними меншинами пропонується вважати такі форми спільності людей за етнічною ознакою, які утворилися в результаті їх міграції, насильницького переселення або внаслідок зміни кордонів і відриву від того чи іншого народу [10].

Американський соціолог Луї Вірт (Wirth. L.) пропонує вважати національною меншиною «групу людей, які через фізичні або культурні особливості відокремлені від інших людей в суспільстві, до якого вони належать, і які відчувають себе об’єктом колективної дискримінації» [676, с. 347]. Гед Базилей (Barzilai G.) пропонує теорію *«неправлячої»* спільноти, яка визначає меншини як групи, які не мають змоги управляти і не мають доступу до ресурсів політичної влади [240, с. 7].

Якщо говорити безпосередньо про США, то там національною меншиною прийнято називати індіанців і ескімосів на Алясці, тобто – корінні народності. Так само етнічні групи, утворені іммігрантами, називаються швидше імміграційними меншинами. База даних міжнародного проекту «Меншини під загрозою» (Minorities at Risky) ділить їх на дві основні категорії:

1) народи-нації (*national peoples*), тобто регіонально концентровані групи, які не мають автономії, але мають виражені культурні відмінності;
2) народи-меншини (*minority peoples*) – територіально розпорошені групи, зазвичай складаються з іммігрантів.

Всередині першої категорії виділяються:

• етнонаціопальние групи (*ethnonationalist groups*), тобто порівняно численні групи, мобілізовані на підтримку політичної автономії;

• корінні породи (*indigenous peoples*), тобто маргінальні в економічних і політичних відносинах нащадки аборигенів (наприклад, індіанці обох Америк у минулому) [239].

У літературі з’являються й інші класифікації етнічних меншин. Так, в основі класифікації, запропонованої німецьким дослідником Фрідріхом Хекманом, лежить аналіз взаємодії етнічних меншин із національною державою, у результаті виділяються чотири основні типи.

Перший тип – меншини, які представляють собою групи населення, які проживають на території національної держави, зберегли свою етнічну ідентичність і піддаються дискримінаційному впливу з боку держави.

Другий тип – регіональні меншини, які хоча й не зливаються з «державним народом», проте в результаті асиміляційних процесів розгубили свої традиції й культуру, бо в даний момент намагаються знову відродити їх, відтворити образ свого минулого.

Третій тип – колонізована меншість, під якою розуміються корінні племінні спільноти, що живуть на колонізованих територіях, з промислово- й

культурно-розвинених регіонів світу. В результаті насильницьких і ненасильницьких дій із боку держави колонізованих меншість поступово стає частиною нового суспільства, займаючи там особливу нішу [222; 240; 453].

Четвертий тип у класифікації Хекмана – це так звані нові етнічні меншини. Вони формуються в країнах третього світу в результаті процесів державотворення. Й оскільки для більшості з них характерна висока ступінь етнічної неоднорідності, то процеси державотворення викликають надзвичайно високий ступінь міжетнічної напруженості і постійно поглиблюється антагонізм між Центром і регіонально-етнічними спільнотами [222, с. 71].

Корінні жителі Америки. Корінними називають народи, які жили на своїх землях до приходу переселенців з інших районів; або є нащадками тих, хто населяв ту чи іншу країну або географічний район, коли туди почали переселятися представники інших культур і етнічного походження.

Корінні жителі Америки – індіанці є громадою тільки в самому широкому сенсі слова. Насправді, індіанцями називають численні племена з різними мовами й культурами, способом життя і звичаями. Найбільшою племінною групою індіанців є *черокі* (19%), за ними слідують *навахи* (12%) і *сіу* (5,5%). Східні індіанці, тривалий час жили серед білого населення, більшою мірою зазнали асиміляції й легше інтегрувалися в американське суспільство. Індіанці на Заході країни стали жертвою освоєння земель та індустріалізації. Урядова політика, що відрізнялася нестійкістю в даному питанні (проводилася асиміляція племен, то створювалися резервації) призвела до згубних наслідків. Індіанські резервації – справжні регіони бідності. Рівень оплати праці індіанських працівників був дуже низький, більшість з них мали початкову освіту і були некваліфікованими робочими.

Вихідці з індіанських сімей, які вступають в інститути та університети, відстають за рівнем своїх знань від однолітків. Пауза у соціальному розвитку цієї громади, викликана ізоляційною політикою уряду, призвела до

викреслювання з життя американського суспільства цілих племен. Бідність і важке соціальне становище викликали міграцію індіанців у великі міста, особливо Чикаго і Лос-Анджелес. Відсутність високого рівня знань, соціальної підготовки до життя в місті призвело, за повідомленнями соціальних служб, до зростання алкоголізму та самогубств у цій етнічній групі [240; 280; 327].

На даний момент в США налічується 139 різновидів мов індіанців, більше половини знаходяться на межі зникнення. Вчені вже говорять про те, що на своїй рідній мові (крім англійської) говорять тільки 20% корінного населення країни. Офіційно громадянами США індіанці стали тільки в XX столітті після прийняття закону про надання громадянства від 2 червня 1924 роки (англ. Indian Citizenship Act of 1924 також – Snyder Act) 34, у якому пізніше почали згадуватися і корінні жителі Аляски. Закон посприяв інтеграції індіанців в американське суспільство, проте, незважаючи на гарантії надання цивільних прав індіанцям, які народилися на території США, представникам цієї етнічної групи ще довго відмовляли в праві на участь у політичному житті країни [416].

Щоби протидіяти переходу на англійську мову, деякі корінні племена поклали початок *школам мовного занурення* для дітей, де рідна індіанська мова є засобом навчання. Наприклад, «Черокі Нація» ініціював 10-річний план збереження мови, який передбачав залучення нових вільних мовців мови черокі з дитинства до програми занурення в школі, а також спільні зусилля громади, щоб продовжувати користуватися мовою вдома. Цей план був частиною амбітної мети, яка через 50 років призведе до того, що 80% або більше людей черокі вільно володітимуть мовою. Фонд збереження черокі вклав 3 мільйони доларів у відкриття шкіл, навчання вчителів та розробку навчальних програм для мовної освіти, а також ініціювання спільних зустрічей, де мова може активно використовуватися. Сформована у 2006 році Програма збереження та навчання в Кітува (KPEP) на кордоні Qualla зосереджена на програмах мовного занурення для дітей від народження до

п’ятого класу, розробці культурних ресурсів для широкої громадськості та мовних програм громади для сприяння вивченню мови черокі серед дорослих [627].

Також існує школа мовного занурення в Черокі в Тахлека, Оклахома, яка виховує студентів із дошкільної освіти до восьмого класу. Оскільки офіційна мова Оклахоми – англійська, учні Cherokee проходять тестування в державні школи, тому що вони не володіють англійською мовою. Департамент освіти штату Оклахома заявив, що у 2012 році державні випробування дали результати: 11% шестикласників школи показали майстерність у математиці, і 25% показали знання в галузі читання; 31% учнів у сьомому класі показав майстерність в математиці, а 87% – вміння читати; 50% восьмикласників показали майстерність в математиці, а 78% – вміння читати. Департамент освіти штату Оклахома змінив статутну школу на цільову школу втручання, тобто школа була визнана школою з низькою ефективністю, але цього недостатньо щоби бути пріоритетною школою. У кінцевому підсумку школа склала C, або 2,33 бала за середню оцінку за державною системою звітності A-F. Звітна карта показує, що школа має досягнення з математики, соціальних досліджень, у читанні, а також A в процесі читання та відвідування. Восьмикласники, які закінчують школу занурення Tahlequah, володіють вільно мовою, і вони зазвичай відвідують середню школу в Секуйої, де заняття проводяться як англійською, так і черокі [240].

Афро-американці. На початку 1960-х років у країні пройшла масова компанія «Рух за права людини». Учасники руху хотіли привернути увагу білих американців до важкого становища афроамериканського населення. Цей рух був багатонаціональним, сповідував принципи ненасильницького опору і прагнуло до скасування расово-дискримінаційних законів південних штатів. Після загибелі М. Л. Кінга – лідера і духовного наставника афроамериканців, рух поступово розпався. Поставлені цілі були частково досягнуті.

Становище чорношкірого населення за останні 40 років значно покращилося. Хоча висока політика і великий бізнес, як і раніше були прерогативою білих американців, значно збільшилося число афроамериканців з вищою освітою, виріс рівень заробітної плати, за рівнем доходів чорна громада поступово й неухильно наближається до середнього класу. У Чикаго, Лос-Анджелесі, Клівленді, Балтіморі, Атланті й Вашингтоні (округ Колумбія) були обрані мери – афроамериканці. У 1988 р. президентську кампанію вів учень М. Л. Кінга – Джессі Джексон. У даний час серед чорного населення Америки широке розповсюдження отримала ідея насильницького впливу на владу. Три з п'яти родин афроамериканців в тій чи іншій мірі підтримують цю ідею. В 2008 році першим темношкірим главою держави за всю історію країни став Барак Обама – 44-й президент США.

У контексті дебатів щодо афроамериканської англійської мови в США Вілей та ін. (Wiley et al.) виражає це питання так: «Ми продовжуємо накладати на дітей мовні стандарти й очікування, коли вони входять у систему освіти, що методично надає привілеї деяким дітям і забирає переваги в інших. Згідно з Національним координаційно-інформаційним центром оволодіння англійською мовою щорічне тестування підсилює важливість виконання цих мовних стандартів. Усі діти йдуть до школи, маючи знання мови батьків, дому і спільноти.

Латиноамериканці. Іспано-мовні американці складають 7% від усього населення США. Більшість із них вихідці з Мексики. Меншу частину іспано-американцев складають громадяни США, чиї предки жили на території Техасу, Арізони, Нью-Мексико й Каліфорнії до входження цих областей до складу Сполучених Штатів. Ще одна іспано-мовна громада – пуерторіканці є повноправними громадянами США. Переїзд з острова на материк для них не є юридичною проблемою, подібно іншим американцям вони досить мобільні при виборі місця роботи. Висока активність чорного населення країни спонукала багатьох іспано-американців до створення національного руху.

Але роз'єднаність громад перешкоджає створенню загальнонаціональних організацій. У місцевих органах влади невеликі угруповання виступають за поліпшення охорони здоров'я, освіти та соціальних послуг у місцях компактного проживання іспано-американців.

Окремою групою є ***кубинська громада***. Вона складається з висококваліфікованих фахівців і представників середнього класу, що покинули Кубу за роки правління Ф. Кастро. Політичні погляди кубинців-іммігрантів виділяють їх з іншого іспаномовного населення. З 1960 р. посилився потік мігрантів із країн Центральної та Південної Америки. Політичних біженців з Гаїті, Ямайки й Барбадосу скоріше можна було б віднести до афроамериканців, але вони зберігають свою культуру й мову. Аналогічно їм біженці з Сальвадору, Нікарагуа і Колумбії.

Діти із сімей іспаномовних мігрантів часто живуть в оточенні, що відрізняється стійким прагненням протистояти культурній асиміляції з боку англомовної більшості. Вони намагаються зберегти національну ідентичність, говорять іспанською, як правило, живуть ізольованими громадами. Отже, діти вивчаючи англійську мову в школі, дуже часто просто не мають практичної можливості застосування своїх мовних умінь, виходячи за межі школи, тому у них відсутня будь-яка мотивація на подальше навчання, немає об'єктивної установки на успіх. Низький рівень грамотності виливається в хронічну неуспішність і, як наслідок, високий рівень відрахування таких дітей зі школи (drop-out rate), що, особливо, видно в період з 9 до 12 класу (High school). Іспаномовні учні, поряд з афроамериканцями і представниками корінних народностей, частіше представників інших груп кидають школу з різних причин, і головні серед них – неуспішність, слабка мотивація і відсутність очікування будь-яких перспектив, пов'язаних із закінченням школи і отриманням атестата.

Американці азіатського походження. Азіатські американці складають якщо не найбільшу, то найбільш закриту громаду країни. Першими поселенцями-колоністами були китайці, потім – японці. Останні стали

жертвою політичного протистояння двох країн у 1920–1945 рр. В 1924 р. був прийнятий закон, що забороняв в'їзд в країну іммігрантів з Країни висхідного сонця. В 1942 р. багато японців американського походження, повноправних громадян США, були заслані в табори для переміщених осіб. Підставою до цієї акції послужили підозри в можливій зраді представників цієї громади в момент ведення війни з Японією. Після Другої світової війни антиазіатські упередження зникли, багато представників цих громад досягли значних успіхів у соціальному становищі. Наприкінці 60-х-початку 70-х років у країні виникла в'єтнамська громада, яка складалася із політичних біженців (в цей час в країнах Індокитаю велися громадянські війни за участю американських військ).

Національне Бюро перепису населення США провело прогностичне дослідження і зробило висновок про те, що до 2050 р. частка представників етнічних меншин становитиме 47% від загальної кількості населення США [338]. Уже в середині 1990-х років більше половини всіх школярів, які проживають у 25 найбільших містах США, були представниками національних меншин [662]. У таких штатах як Каліфорнія, Арізона й Техас національні меншини вже стали більшістю населення. Прикладом є Університет Каліфорнії в Берклі й Лос-Анджелесі, де представники національних меншин наприкінці 1990-х рр. переважали за чисельністю контингент білих студентів [343]. Варто зауважити, що 1980–90 рр. Стали періодом найшвидшого збільшення темпів зростання чисельності населення серед національних меншин за минуле століття.

Незважаючи на досить велику увагу до законодавчого боку питання і прагнення максимально визначити з цього боку становище представників національних меншин, не допустити порушення прав людини і проголошеного в Конституції принципу рівності кожного, на практиці, в реальному житті, національні меншини досі стикаються з низкою проблем як економічного, так і соціального, культурного, правового характеру. Визнана рівність не забезпечує можливості отримувати якісну освіту і медичне

обслуговування, повноцінно брати участь у політичному житті країни. Повсюдна бідність, прагнення до відокремлення, свого роду комплекс неповноцінності по відношенню до оцінки власного положення – все це погіршує ситуацію [424, с. 73].

Хоч у багатьох штатах шкільне навчання базується на білінгвізмі, мовна освіта в США веде до витіснення *спадкових мов* «heritage languages»), тобто рідних мов національних меншин. Найтиповіша мовна ситуація для родин іммігрантів полягає в тому, що лише діти першого покоління, тобто ті, що народилися в Сполучених Штатах невдовзі після переїзду їхніх батьків, є двомовними. Наступні покоління повністю приймають норми переважаючого одномовного суспільства США. Останнім часом серед наймолодших дітей іммігрантів розвинулася тенденція практично повної втрати *батьківських мов* у процесі опанування англійської. Вагомою причиною цього процесу є прагнення переселенців, й, особливо, їхніх дітей, якнайшвидше ввійти в американське суспільство і позбавитись статусу іммігранта, а досконале володіння англійською є необхідною умовою, щоби стати повноцінним громадянином США. Ця тенденція викликає занепокоєння серед американських громадян неангломовного походження, активно обговорюється питання щодо необхідності зберегти багаті мовні ресурси держави. Порівняно нещодавно постало питання про створення освіти, яка основується на спадкових мовах. Активно створюються центри, що спеціалізуються на вивченні батьківських мов. Але ці ініціативи не носять централізованого характеру [239].

Визнання етнічної культури дитини сприяло позитивній мотивації до навчання і створювало додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі. Так, у США у світлі реформи освіти в 60-ті роки було введено двомовне виховання для дітей з етнічних меншин у державних школах. Офіційна дефініція, котра була сформульована департаментом освіти, звучить: «Білінгвальна освіта є використанням двох мов в якості засобів навчання для однієї і тієї ж популяції учнів за допомогою спеціальної

програми, яка охоплює весь навчальний план, або частину його, включаючи заняття з історії та культури. Така програма розвиває почуття власної гідності у дітей та гордість за причетність до обох культур. Водночас головною метою білінгвального навчання в США є інтеграція етнічних меншин у домінуюче англомовне середовище, коли етнічна і мовна рівноправність швидше декларується, ніж може бути досягнута [23; 454; 323; 374].

Для характеристики соціального контексту білінгвальної освіти вчені виокремлюють наступні показники: соціальний статус носіїв мов; політичний, економічний і культурний престиж етнічних груп; соціальна взаємодія мовних колективів [539, с. 7].

Інші автори пропонують установити зв’язок між організаційно-дидактичною характеристикою освітнього процесу і соціальним контекстом його розвитку. Ці автори виходять із типової для США ситуації, коли етнічна меншість визначає соціальну структуру громади, а відтак сприяє на формування білінгвального навчального плану на основі англійської мови та мови етнічної меншості. До факторів соціального контексту відносять: політичні (освітня політика, інтереси соціальних груп), економічні (зайнятість і оплата праці вчителів та персоналу школи), соціологічні (структура громади), психологічні (стиль педагогічного керівництва, емоційна атмосфера у клас), лінгвістичні (розповсюдженість і статус етнічної мови – кількість її носіїв) релігійно-культурні (вплив релігії і культури), а також оптимальний відбір змісту двомовної освіти [453, с. 8].

Дж. Макі (Mackey J.) пропонує для конструювання білінгвального навчального плану такі параметри, як мовна ситуація в сім’ї, характеристика навчального плану, життєвий простір дитини, функції і статус мови. Також існує класифікація двомовних програм, розроблена на основі соціолінгвістичного аспекту мови, ключовим чинником якої є питання того, чи сприяє білінгвальна програма збереженню рідної мови чи веде до її втрати [424, с. 72]. З точки зору дидактичної організації і соціального контексту

можна виокремити ті, які базуються на основі наступних чинників: вибір мови навчання, послідовність вивчення мов, час, відведений на вивчення кожної з мов, культурна основа навчального плану, функціональне співвіднесення мов навчання з іншими предметами, приналежність учителя до етнічної групи і його компетентність у мові цієї групи, оптимальний відбір змісту двомовної освіти [539, с. 7].

У США функціонує Дослідницький центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо (м. Боулдер), який основну увагу зосереджує на білінгвальному навчанні, вирішенні проблем учнів – дітей емігрантів, підготовці вчителів до роботи з ними. Очолює центр відомий спеціаліст у галузі білінгвального навчання Л. Бака [10, с. 91].

Найчастіше *двомовність* формується як результат оволодіння першою (рідною) мовою і вивчення другої мови шляхом занурення в іншомовне середовище або за допомогою навчання. В Сполучених Штатах англійська мова виступає у двох ролях – першої (рідної) мови і другої мови для представників етнічних меншин. Слід розрізняти оволодіння англійською як другою мовою (ESL) і вивчення англійської як іноземної мови (EFL). Досліджуючи погляди Каммінса (Cummins), Колін Бейкер [16, с. 210-211] зазначає, що діти з деякими розмовними уміннями другою мовою можуть хибно здаватися готовими до навчання другою мовою в класі. Згідно з теорією Каммінса, діти, які володіють мовою на контекстному рівні в класі, можуть не зрозуміти зміст навчального плану і не зможуть вступити в когнітивні процеси вищого порядку, як-от: синтез, дискусія, аналіз, оцінка і пояснення. Така дворівнева модель допомагає пояснити різноманітні знахідки дослідження:

1. У Сполучених Штатах дітей мови меншості інколи класифікують як ОРА (обмежений рівень англійської) (LEP (Limited English Prificiency)) або ВА (вивчають англійську) (EL (English Learners)) до ВВА (вільне володіння англійською) (FEP (Fluent English Proficient)), як тільки їхня розмовна здатність англійською мовою стає достатньою (Лінкванті (Linquanti, 2001)).

Такі учні часто потім погано навчаються. Згідно з теорією, так відбувається завдяки тому, що вони не мають розвинутої здатності англійською мовою в «навчальному плані» або «рівні класу» англійською (або їхньою рідною мовою), щоб діяти в оточенні, яке більш когнітивно або академічно вимогливе. Лінкванті (Linquanti) вважає, що спільною умовою серед політиків США, тих, хто створює політику, або освітян, є те, що «учням необхідно лише вивчати англійську мову, і їхнє академічне досягнення буде природнім наслідком». Занадто швидкий і незрілий перерозподіл у ВВА (вільне володіння англійською) може мати академічний ризик для учнів мов меншин, бо мовна підтримка відхилена.

2. Учні, які навчаються методом занурення в Канаді, здебільшого відстають від однолітків-монолінгвів короткий період часу. Коли вони набувають рівня володіння другою мовою, достатнього, щоб діяти в когнітивно вимогливому і контекстно обмеженому середовищі, вони звичайно наздоганяють однолітків.

3. Експерименти з дітьми мовних меншин, яким дозволяють використовувати їхню мову меншини, частину або більшість початкової освіти, у Сполучених Штатах, Канаді, Європі показують, що такі діти не відстають у шкільних досягненнях або рівні володіння мовою більшості. Через їхню мову меншості вони розвивають здатність бути відносно успішними в когнітивно вимогливому або контекстуально обмеженому класному середовищі (Секада (Secada, 1991)). Така здатність потім переходить до мови більшості, коли ця мова достатньо добре розвинена. Діти, які навчаються читати рідною мовою, не лише розвивають навички рідною мовою. Вони також розвивають когнітивні і лінгвістичні навички вищого порядку, які допоможуть із майбутнім розвитком читання мовою більшості, а також з загальним розвитком інтелекту. Як зазначив Каммінс(Cummins, 1984), «перехід, більш імовірно, відбудеться з мови меншості на мову більшості, бо суттєвіше піддаються вивченню грамотності мови більшості і сильний соціальний тиск під час вивчення цієї мови» [16].

Спираючись на дослідження Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), [607] можна виділити найпоширеніші білінгвальні програми у світі:

1) ***Предметно-мовне інтегроване навчання*** (**CLIL**). Термін CLIL був запропонований дослідником у галузі багатомовної освіти Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладення і вивчення загальноосвітніх предметів іноземною мовою.

2) ***Англійська мова як L2*** (**ESL**). Англійська мова може бути другою мовою: з погляду послідовності вивчення (на противагу першій мові (часто рідній) і з погляду її використання, коли вона слугує засобом спілкування у поза навчальний час (на противагу англійській як іноземній (EFL), яка використовується учнями насамперед під час занять). Англійську як другу мову вивчають ті мовці, для яких вона не є рідною, але є мовою соціалізації (наприклад, іммігранти). Програми ESL передбачають, що учні, які не розмовляють англійською мовою, перебувають в англомовних классах певну частину навчального часу. Іншу частину вони проводять з досвідченими вчителями англійської мови і отримують індивідуальні рекомендації.

У початковій школі вчителі ESL співпрацюють з іншими вчителями, щоб забезпечити успішність учнів, на тому рівні, якого вимагає навчальна програма. ESL викладається в невеликих групах, що пояснюється появою в учнів особливих потреб в англійській мові (розвиток певних компетенцій на більш просунутому рівні). У середніх і старших класах існують окремі предмети ESL. Усі предмети відповідають навчальній програмі і містять відповідні матеріали, а також передбачають тестування. Вчителі ESL можуть співпрацювати з вчителями інших предметів для того, щоби допомогти учням не відставати від програми.

3) ***Імерсійні програми***. Імерсія – це така організація навчального процесу, коли навчання повністю здійснюється нерідною для учнів мовою. Імерсійні програми пропонують тривале занурення учнів у іншомовне середовище при винятковому або незначному використанні рідної мови. Першу спробу розробки програм занурення зробив канадський вчений

У.Ламберт у вересні 1965 року. Імерсійними вважаються лише ті програми білінгвального навчання, при яких доля іноземної мови при викладанні суміжних дисциплін складає не менше п’ятдесяти відсотків. Однією з характерних ознак імерсійної освіти є її інтенсивність та надзвичайно високий рівень умотивованості учнів, що позначається на результатах навчання та на їхньому соціальному становленні. Залежно від кількості навчальних предметів, які вивчаються іноземною мовою розрізняють:

- *програми повного занурення*, згідно з якими з самого початку навчання всі предмети викладаються іноземною мовою. Починаючи з третього й четвертого року навчання кількість предметів, що викладаються іноземною мовою, поступово скорочується, поступаючись місцем для навчання рідною мовою;

- *програми часткового занурення*, згідно з якими частина предметів викладається іноземною мовою, частина – рідною. Деякі з цих программ відвідують студенти, які належать до етнічної меншості і вивчили англійську мову як першу мову і, отже, вчать свою етнічну спадщину. Такі програми відвідують неангломовні студенти, які бажають засвоїти мову більшості, мову соціалізації – англійську.

4) *Система трьох мов* (трилінгвальне навчання) передбачає, що учні спочатку отримують освіту державною мовою. Друга мова, яка є офіційною мовою територіальної одиниці вводиться після другого року навчання. Ще через декілька років учням викладають третю мову. Після завершення навчання передбачається володіння трьома мовами.

Джим Камминс уперше ввів терміни BICS / CALP (*basic interpersonal communication skills / cognitive academic language proficiency*). BICS і CALP – це два аспекти іншомовної компетенції, де перший – базові комунікативні навички повсякденного спілкування, другий – це когнітивна (академічна) мовна компетенція, яка необхідна поза ситуацій повсякденного спілкування, у тому числі для розвитку здатності сприймати зміст предметів, що викладаються на іноземній мові [327].

На підтримку білінгвальної освіти в 1968 р. вийшов Акт про білінгвальне навчання (Bilingual Education Act), який переглядався в 1974, 1978 та 1984 рр. У звіті Департаменту освіти США вказувалося, що таке навчання покликане викликати почуття гордості в дітей за свою приналежність до обох культур (U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. The condition of education. Washington, DC: U.S.Government Printing Office, 2004).

Передумовами становлення системи двомовної освіти в США є: різноманіття етнічного походження громад, що засновували країну, а також мовні та релігійні відмінності; освітні потреби національних громад іммігрантів; заснування двомовних шкіл і відсутність кваліфікованих двомовних учителів; організація курсів вивчення англійської мови для робітників – вихідців із національних меншин. Основні етапи мовної політики щодо двомовної освіти в США: етап започаткування (1963−1967 рр.) – запровадження перших двомовних навчальних програм в університетах США; етап поширення (1968−1980 рр.) – прийняття Закону «Про двомовну освіту» (1968 р.), збільшення фінансування двомовних навчальних програм, розробка вимог та стандартів підготовки двомовних учителів; етап обмеження (1981−2008 рр.) – трансформація або закриття двомовних навчальних програм; етап відновлення (2009 р. – по цей час) – прийняття освітньої програми «Гонка до вершини», запровадження двомовних університетських програм для дорослих студентів та программ вивчення рідної мови для студентів етнічних меншин.

Білінгвальне навчання – це процес передачі й засвоєння знань, при якому використовується більше, ніж одна мова. Білінгвізм – це своєрідний психічний механізм, завдяки якому людина може відтворювати і формулювати мовленнєві висловлювання, котрі послідовно належать двом мовним системам, а термін білінгв визначає людину, здатну вживати для спілкування дві мовні системи. *Двомовність* – це складне поєднання двох мовних структур у свідомості білінгва, практика змінного користування

двома мовами. У вузькому розумінні цього терміну опанування іноземної мови навіть на початковому етапі може свідчити про функціонування двомовності. Термін «білінгвізм» на даному етапі вже отримав велику кількість авторських тлумачень у пресі. Ідуть дискусії щодо визначення типу програм, змісту навчання, терміну впровадження (вік учнів), доцільності застосування методів (дедуктивних, індуктивних, практичних, теоретичних); мови, якою здійснюються пояснення (рідна, іноземна). Двомовне навчання ми також визначаємо як поглиблене вивчення мови, при якому певна кількість загальноосвітніх предметів викладається однією чи двома іноземними мовами.

Незважаючи на позитивні сторони двомовної освіти, не можна не виділити кілька недоліків її функціонування. Двомовні програми можуть стати причиною скрути й навантаження двомовних вчителів, іноді вони розглядаються як нестабільні і такі, що знижують престиж школи. Також важко забезпечити кожну маленьку етнічну групу (а в одній школі їх може бути 6 – 8) необхідною кількістю підручників та вчителями. Двомовні програми за неправильного застосування можуть призвести до сепаратизму, якщо робитимуть надто великий акцент на національних відмінностях [23].

У школах США досить розповсюдженою є ситуація, коли білінгвізм учнів англомовної більшості цінується більше, ніж білінгвізм учнів мовної меншості. Учені сходяться на думці, що при двомовному навчанні провідну роль відіграє мотивація до вивчення другої мови, власне ставлення до своєї мови і культури, а також до свого білінгвізму. Європейський досвід є доказом того, що повноцінний розвиток особистості у ході білінгвального навчання відбувається лише у тому разі, коли педагогічний стиль виховання підтримує позитивне ставлення учнів до своєї культури, а відтак – і до свого білінгвізму [37].

Метою вищої школи США є підготовка спеціалістів, здатних системно мислити, робити вірні оцінні судження, застосовувати творчу уяву. Основна увага акцентується не на обсязі, а на фундамента-льності навчання, на знанні

спеціалістами концепцій розвитку певних галузей науки і техніки, на формуванні у них навичок подальшої само-освіти. Нині серед американських педагогів поширеними є ідеї розвитку творчого потенціалу особистості студента через пізнання соціального досвіду та залучення до нього. При цьому провідна мета навчання – розвиток спроможності індивіда до засвоєння нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, оволодіння методикою навчально-дослідної роботи на основі навчально-ігрової діяльності та імітаційного моделювання.

Цікаво відзначити, що президенти США надають важливого значення вирішенню расово-етнічних проблем. Наприклад, у 2004 р. Президентом Бушем було засуджено надання пільгових квот за расовою ознакою, які були встановлені в університеті Мічігана [454]. Згідно цих квот, приймальна комісія університету віддає перевагу абітурієнтам, які належать до расових меншин. Дж. Буш назвав ці квоти «несправедливими і невідповідними конституції США». Виступаючи проти расової політики вузів, Буш привів у приклад штат Техас, де у вищих навчальних закладах здобувають освіту студенти різних національностей без введення квот і обмежень для абітурієнтів. У зв’язку з цим президент підкреслив, що замість жорсткого регулювання національного складу, варто звернути увагу на якість середньої освіти таким чином, щоб випускники шкіл з небагатих родин, якими в основному є расово-етнічні сім’ї, мали змогу вступити до вузу. Отже, американська освітня система достатньо успішно реалізує всі ознаки демократизації освіти, однак проблема доступності вищої школи залишається не повністю вирішеною. Державна політика, спрямована на забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти проводиться в США протягом останніх десятиріч, проте досить значна кількісна різниця між багатими і бідними студентами, англомовними дітьми і дітьми, які недосконало володіють мовою, афроамериканцями, латиноамериканцями та білим населенням скорочується дуже повільно [185, с.185] .

Президент Обама на питання про державний статус англійської мови сказав, що іммігранти повинні знати англійську мову, але закон про державний статус мови не є необхідним і навіть лицемірним. Багато американців, поїхавши в Європу, можуть сказати тільки «merci beaucoup», і «замість того, щоб турбуватися про те, чи можуть іммігранти вивчити англійську – а вони її вивчать – Вам потрібно бути впевненим, що Ваша дитина говорить іспанською. Слід думати про те, як зробити дітей білінгвами, які знають більше однієї мови» [416].

Проблема перегляду змісту освіти гостро постала перед школою США в 60-ті рр. XX ст. після запуску СРСР космічного супутника. У «після супутниковий» період США прийняли декілька законів, зокрема Закон про сприяння освіти національній обороні (1958), Закон про розвиток вищої освіти (1963), Закон про розвиток початкової й середньої освіти (1965), покликані підвищити рівень якості національної освіти. Однак, як засвідчують дослідження американських учених, освітні реформи, які проводилися у США у 60-ті–70-ті роки не призвели до очікуваних результатів – американська школа на початку 80-х продовжувала потребувати кардинальних змін [304, с. 116]. Поштовхом до них стала широковідома доповідь урядової комісії «Нація у небезпеці» (1983), висновки якої набули значного розголосу в американському суспільстві. Констатуючи низьку якість національної освіти, комісія запропонувала 38 рекомендацій, згрупованих за 5 категоріями: зміст, стандарти та очікування, час, викладання, лідерство та фіскальна підтримка.

У категорії «Зміст» було запропоновано для обов’язкового навчання у старшій середній школі англійську мову (4 роки); математику (3 роки); природознавство (3 роки), суспільствознавство (3 роки), основи комп’ютерних знань (0,5 року). Крім того, наголошувалося наважливості оволодіння учнями іноземною мовою, починаючи з початкової школи.

У категорії «Стандарти та очікування комісія обґрунтовувала необхідність підняття вимог для зарахування абітурієнтів коледжами.

У категорії «Викладання» від учителів очікувалася демонстрація професіоналізму, а їхня заробітна платня мала стати «ринково-зорієнтованою та результато-базованою».

У категорії «Лідерство та фіскальна підтримка» пропонувалася цілеспрямована фінансова та інша підтримка федеральним урядом учнів з особливими потребами – обдарованих, інвалідів, емігрантів, представників національних меншин.

Реформування змісту початкової освіти розглядалось як основа для підвищення якості шкільної освіти загалом, сутність якої полягала у запровадженні так званого «ядра» знань [331, с. 3]. Традиційно в початкових школах США вивчаються математика, рідна мова, природничі й соціальні науки, музика, мистецтво, фізкультура. Особлива увага завжди приділялася вивченню рідної мови й математики – так званим фундаментальним дисциплінам, чи інваріанту. Зауважимо, що проблема «ядра» не є новою для США – ще в 1945 р. обговорювалася доповідь «Загальна освіта у вільному суспільстві», авторства Дж. Конанта, який висунув концепцію «п’яти пальців» людського знання: математика і природничі науки (три роки навчання), література і мова (три роки), суспільствознавство (два роки), мистецтво та трудове навчання (три роки) [634, с. 15]. Відмінність реформ щодо запровадження «ядра» у 80-ті роки полягала у тому, що педагогічно обґрунтований перелік предметів, які становлять «ядро» змісту освіти, набув сили у форматі державного стандарту. На сучасному етапі зміст шкільної освіти у США містить три складники: «ядро», яке складається з кількох навчальних предметів із великою часткою відведеного для їхнього вивчення навчального часу; набір обов’язкових предметів для вивчення учнями; предмети за вибором.

У контексті гуманітарних дисциплін пропонувалося, що:

– навчання англійської мови в старших класах середньої школи має надавати випускникам такі знання та вміння, які сприятимуть розумінню мови, інтерпретувати й використовувати те, що вони читають; писати

грамотні та змістовні документи; слухати та обговорювати ідеї інтелігентно; знати літературну спадщину країни, а також те, як вона підсилює уяву й етичне сприйняття і як це пов'язано з традиціями, ідеями та цінностями сьогоднішнього життя і культури;

– досягнення прийнятного рівня володіння іноземною мовою потребує від чотирьох до шести років її вивчення, і тому має розпочинатися в початкових класах; комісія вважає вельми бажаним досягнення учнями подібного рівня, оскільки це розширить і культурний кругозір і відповідатиме національним потребам США.

Комісія активно підтримувала зусилля таких груп, як Американське християнське суспільство, Американська асоціація сприяння прогрессу науки, Асоціація сучасної мови, національні ради вчителів англійської мови та математики, завданням яких є перегляд, удосконалення, приведення у відповідність із сучасними досягненнями та поширення нових і більш диверсифікованих матеріалів, що стосуються навчальних програм і планів. [330, с. 21].

Особливістю правового регулювання мовних відносин у сфері освіти та інформаційній сфері є те що, з одного боку, держава має забезпечити загальнонаціональні інтереси – переважання державної мови у сфері освіти та інформаційному просторі держави; з другого боку, забезпечити громадянам всіх національних груп право на навчання своєю національною мовою та отримання інформації незалежно від її мови.

На початку XXI століття укладачі програм для *англомовних* дітей намагаються сфокусувати увагу на цілісному принципі освіти *транскультурних/транснаціональних народів* у глобальному контексті [510].

Двомовна освіта починалась як форма організації навчання у школах національних меншин, перш за все у США, для дітей емігрантів. У практиці застосування білінгвального навчання виділяють три моделі двомовних програм навчання мов: програма збагачення, программа переходу та програма збереження мови.

Програма збагачення є більш прийнятною для дітей, які перебувають на вищому соціальному щаблі, ніж інші. Іноземна мова вивчається ними більш інтенсивно і ефективно, використовуючи мову навчання. При мовному зануренні вивчаються основи другої мови, тобто іноземна й рідна мови міняються місцями у шкільних навчальних програмах. Іншим варіантом може бути викладання предметів двома іноземними мовами.

Для двомовного навчання дітей національних меншин застосовується

перехідна програма («traditional bilingual education»), за якою половина предметів викладають основною мовою, а інші – за двомовною чи багатомовною програмою з подальшою інтеграцією учнів в одномовний процес навчання в умовах багатомовної школи. Такі програми мають за мету залучати дітей національних меншин до мови населення, кількість якого переважає [23]. Перехідні програми рекомендовані, передусім, на учням етнічних меншин, і націлені на підготовку учнів до навчання офіційною мовою країни, якою вони не володіють, коли приходять до школи. Ця програма є однією з найбільш розповсюджених програм для вихідців із етнічних меншин у США та Канаді. Під час навчання за цими програмами рідна мова учнів використовується тимчасово перед повним переведенням учнів на навчання другою мовою. У якості другої мови для учнів національних меншин Канади виступає англійська або французька мова (залежно від регіону розташування школи і офіційної мови провінції) [37].

Найбільш суттєвим недоліком програм цього типу є порушення педагогічних принципів двомовної освіти яке криється у недорозвиненні навичок володіння рідною мовою, яке тягне за собою недорозвинення навичок володіння другою і відставання у навчанні. Виникнення таких програм є типовим прикладом політичного підходу до двомовної освіти, коли її метою стає безкомпромісна асиміляція національних меншин у панівну культуру із повною втратою своєї етнічної ідентичності. Іншим негативним чинником є психологічна травма учнів національних меншин, які соромляться свого походження і належності до свого етносу [37].

Опоненти білінгвального навчання звинувачують такі програми в тому, що діти пізно починають стикатися з другою мовою і іншомовною культурою. Це, на їхню думку, може суттєво ускладнювати інтеграцію дітей-мігрантів в культурномовне середовище більшості, в той час як вимушене негайне занурення в домінуючу мову і культуру без будь-якої підготовки (*sink-or-swim- method-of-teaching*) мало б послужити каталізатором в процесі засвоєння дитиною чужорідного мови [53, с. 176].

Програми збереження мови спрямовані на вивчення культури етнічних іммігрантських меншостей та тих культур, яким загрожує вимирання. Спочатку створюються класи з рідною мовою, в яких друга мова виконує підпорядковану роль, забезпечуючи належний рівень соціалізації мови національних меншин, що перебуває під загрозою. Програма збереження мови була потім запозичена практично усіма країнами, які мають багатонаціональне суспільство, етнічну мозаїку.

До кінця 60-х років діти національних меншин відвідували школи разом з англосаксонськими дітьми, де навчання велося англійською мовою. Заборона рідної мови як засобу навчання була одною з причин дуже низького рівня освіти цих дітей. Двомовне навчання почали вводити в 1968 році. Перша програма в США, пов’язана з культурними відмінностями, відносилася до афроамериканців. В багатьох школах з’явилися курси по вивченню африканської історії й культури. Більше стало викладачів афро-американського походження. Пізніше, у 80-х роках, багато таких программ було скорочено. Низка реформ була проведена в 60–70 роки. Сьогодні в США функціонують 5550 шкіл, в яких навчання іде різними мовами: іврит, німецька, грецька, іспанська, китайська, мови північно-американських індійців, польська, ідеш й інші. 20 відсотків – це школи повного дня, решта – додаткові (недільні, вечірні, общинні).

Офіційне визначення такої системи таке: двомовне навчання – це використання двох мов, однією з яких є англійська, в якості засобів навчання за чітко організованою програмою, охоплюючи викладання історії й

культури рідної мови учня. Є окремі двомовні школи, що діють за принципом «занурення в мовне середовище». Завданням таких шкіл є навчання мови й мовою, відмінно від тієї, якою учні розмовляють у сім'ї (французькі ліцеї, іспанські католицькі школи й інші). Найчастіше це платні приватні заклади для забезпечених дітей. Безперечно, іноземні мови вже більше п'яти десятиліть використовуються в США як мови робочого викладання й програми мовного заглиблення навіть встигли отримати критику (Т. Хаммерлі, Д. Браун, Р. Шен).

Програми мовної підтримки також рекомендовані учням мовних меншин, які не володіють офіційною мовою. Визначною рисою цих програм є бережливе ставлення до рідної мови, якій на початковому етапі надається пріоритет. За ознакою тривалості періоду використання рідної мови у навчально-виховному процесі такі програми поділяються на «короткотривалі» (2 – 3 роки), «програми середньої тривалості» (3 – 4 роки), «довготривалі» (6 – 8 років) [3].

«Довготривалі» програми мовної підтримки належать до «збагачуючих» програм, коли перша мова додається до першої, а не витісняє її. Опоненти цього підходу стверджують, що пізнє входження учнів до середовища другої мови і культури суттєво зашкоджує їхній інтеграції у домінантне соціокультурне середовище. Колін Бейкер [16, с. 210–211] зазначає, що загальна базова модель рівня володіння має 6 рівнів:

1. Незалежно від мови, якою особа оперує, думки, що супроводжують говоріння, читання, письмо і аудіювання, виходять з центрального двигуна. Якщо особа володіє двома або більше мовами, є одне поєднане джерело думки.

2. Білінгвізм і мультилінгвізм є можливими, бо люди мають здатність зберігати дві або більше мови. Багато людей із легкістю володіють двома або більше мовами.

3. Навички обробки інформації і набуття освіти можуть бути розвинутими через дві мови так само, як і через одну мову. Когнітивне

функціонування і шкільні досягнення можуть бути через монолінгвальний канал або однаково успішними через два добре розвинутих мовних канали. Обидва канали живлять центральний процесор.

4. Мова, яку дитина використовує в класі, має бути достатньо добре розвинутою, щоби мати здатність обробляти когнітивні виклики класу.

З історичних причин освітні норми не закріплені в американській Конституції. Передбачається, що це питання зобов'язане регулюватися на рівні окремих штатів. Також в США не передбачено суворих державних стандартів освіти та навчальних програм. Усі вони встановлюються на місцевому рівні.

Шкільна освіта в США поділяється на 3 ступені: початкову, середню і старшу школи. При чому, школа кожного рівня це повністю самостійна установа. Найчастіше вони розміщуються в окремих будівлях та мають власні вчительські колективи. У таблиці 4.1. представлена система шкільної освіти в США.

У США першим рівнем обов'язкової освіти є початкова освіта (elementary education). Вона має місце в початкових школах (elementary schools), до яких зазвичай входять перші п'ять класів та інколи ще й дошкільний навчальний заклад. У деяких таких школах учителі використовують «гнучку систему» (looping system), де один і той самий учитель працює з однією групою учнів протягом двох років.

Т а б л и ц я 4.1

Вік	**Щабель навчання**
5 років	0-й клас (kindergarten)
6-11 років	Початкова школа (Primary або Elementary School), 1-5 класи
12-14 років	Середня школа (Middle School або Junior High), 6-8 класи
15-18 років	Старша школа (High School), 9-12 класи

Цілі освіти в США мають три рівні: суспільний, шкільний або окружний, предметний. Мета освіти на суспільному рівні – виховання й навчання учнів – майбутніх гідних громадян країни, здатних примножити її потенціал і зберегти стабільність і спадковість інститутів влади. Мета освіти на шкільному та окружному рівні – підготовка учнів до успішного функціонування в суспільстві, формування готовності швидко й правильно приймати рішення в залежності від конкретної ситуації. Мета певної навчальної дисципліни – дати набір умінь, навичок та інформації, які можна буде використати в майбутньому [192, с. 165].

Цілі освіти співвідносяться з принципами державної освіти в школах США, серед яких американські педагоги виділяють такі: 1) динамічний культурний розвиток; 2) гуманізацію освіти; 3) активність; 4) трудову орієнтацію школи; 5) самовизначеність особистості; 6) колективну спрямованість навчання; 7) демократизацію; 8) культуро відповідність освіти [137, с. 21]. Порушення важливих педагогічних принципів двомовної освіти в школах США призводить до зниження показників успішності учнів і надає підставу для виникнення міфу про «недоцільність» двомовної освіти. У плані створення рівноцінного ставлення учнів до англомовної й неангломовної культур американські двосторонні програми є більш прогресивними ніж перехідні програми та програми мовної підтримки [37].

Проведений аналіз сучасної шкільної освіти показав, що для освіти США в 90-х роках характерні такі головні особливості:

- у навчальному плані робиться акцент на вивчення англійської мови, математики та основ природничих наук;
- комп’ютеризація суспільства впливає на шкільні програми й відображає ширше застосування сучасних інформаційних технологій;
- приватні підприємці виявляють більшу зацікавленість у стимулюванні шкільної реформи і створенні нових навчальних технологій;
- триває суперечка між федеральними й місцевими управліннями

освіти щодо фінансування шкільних округів [23; 108; 138; 192].

При відборі змісту освіти в державних школах США враховуються особливості етнічних груп, кожна з яких робить свій внесок у формування соціального замовлення на всіх рівнях (окружному, штату, загальнонаціональному). Якщо рухатися від більш низького рівня освіти до більш високого, відбувається узагальнення соціальних потреб, які складаються на кожному окремому рівні.

Отже, загальнонаціональне соціальне замовлення являє собою сукупність головних потреб суспільства в змісті освіти, які реалізуються в конкретних навчальних програмах і дисциплінах. Соціальне замовлення призначене на більш тривалу перспективу, тому що враховує глобальні чинники всіх сфер функціонування суспільства. При складанні соціального й державного замовлення формується єдиний вектор розвитку змісту освіти [192]. Під час дослідження було виявлено наступні тенденцій формування змісту освіти в школах США: першочерговий розвиток базової освіти, системне реформування змісту освіти, диференціація змісту освіти, введення стандартів у зміст освіти, комп’ютеризація змісту освіти, гуманізація змісту освіти, американоцентризм змісту освіти, поступовий перехід від монокультурного до полікультурного змісту освіти, подальший розвиток двомовної освіти [138, с. 55].

Колін Бейкер зазначає, що в США, Австралії, Канаді й деяких країнах Європи більшість школярів, які вивчають мови більшості, здобувають освіту рідною мовою. Наприклад, діти, чиї батьки є англомовними монолінгвами, відвідують школу, де англійська є єдиним середовищем навчання (часто з викладанням іншої (іноземної) мови). У США це буде називатися стрижневою програмою. У Вельсті та будь-де це інколи неформально називають мовною програмою «крапельного постачання». Термін «крапельне постачання» висвітлює тип мовного елемента у шкільній освіті основного напряму. Уроки другої (іноземної) мови приблизно півгодини на день – це весь час використання «іншої» мови на день. «Крапельне постачання»

арабської, французької, німецької мов і мандаринського діалекту китайської мови (путогуа), японської або іспанської перетворює мову на предмет у навчальному плані, подібний до фізики або математики. У навчанні через середовище другої мови головним фокусом є зміст навчального плану, а не вивченням мови (останнє інколи називають вставлянням або змістовим навчанням) [16, с. 274].

Отже, в освіті США взаємодіють дві протилежні тенденції – з одного боку, широкий спектр філософських і теоретичних засад змісту освіти зумовлює його різноманітність, з іншого – підвищення ролі держави у формуванні змісту освіти призводить до його стандартизації. Характерною особливістю змісту освіти в школах США є його утилітарна спрямованість, підвищення ролі гуманітарної інформації в змісті освіти. Реалізації індивідуальних здібностей учнів сприяє наявність у програмах шкіл США трьох паралельних курсів – спрощеного, нормативного й поглибленого, а також великої кількості елективних курсів [654, с. 7]. Мовна освіта національних меншин у США є достатньо комплексним явищем через низку соціокультурних, соціолінгвістичних, когнітивних та психолінгвістичних факторів: статусу англійської як мови міжнародного спілкування, етнічної неоднорідності суспільства, браку мотивації вивчати іноземні мови. Головним пріоритетом мовної освіти є вивчення англійської мови як інструменту створення національної єдності. Недостатня увага до мов етнічних меншин у шкільних програмах призведе до втрати двомовності як *лінгвістичного ресурсу США*, тому є гостра потреба створення оптимальних освітніх програм для збереження батьківських мов етнічних меншин США.

4.2. Підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США

Учитель торкається до вічності: ніхто
не може сказати, де закінчується його вплив
Г. Адамс

XXI століття ознаменувалося посиленою увагою світового педагогічного товариства до питань етнічного, релігійного, культурного розмаїття сучасного світу. Актуальність цих питань носить міжнародний характер, що викликано цілим рядом об'єктивних причин. Насамперед – це процеси глобалізації у сфері економіки, що пов'язані з посиленням географічної мобільності і міграції населення, зростанням числа емігрантів у всіх країнах світу. Як наслідок – руйнація історичних бар'єрів, зближення країн та народів, що сприяє науково-технічному прогресу [173, с. 92].

У США проблема підготовки компетентного вчителя, готового до роботи в умовах широкого расового й етнічного різноманіття в учнівському складі громадських шкіл, набула актуальності ще в 70-х роках XX століття. Для характеристики такого вчителя вчені С. Нієто, Гуі-Мін Чоу, К. Гібсон, Дж. Кінг, П. Кларк, Р. Хілл та інші використовують термін «ефективний полікультурний вчитель» [141; 225; 226; 227; 381; 520].

Одними з актуальних напрямів педагогічної освіти в США є теорія і практика полікультурної підготовки вчителя. У 80-ті рр. XX ст. в американській педагогіці посилюються ідеї полікультурності як усвідомлення важливості етнічної різноманітності як умови стабільності та культурного багатства суспільства. Відповідно, метафору «Америка – плавильний котел» змінила інша – «Америка – салатна миска». Прихильник такого культурного плюралізму П. Янг пише, що це – ідеал, який не тільки стверджує і підтримує саме культурне розмаїття, а й закладає підстави для

з’єднання багатокультурного етнічного досвіду в американському суспільстві [64; 479]. Диверситивна природа американської нації створила тенденцію організації міжкультурної підготовки вчителів та пріоритетний рекрутинг і збереження вчителів – представників меншин [227].

Професійна педагогічна освіта в умовах етнічної різноманітності США повинна забезпечити фахову, спеціальну й гуманітарну підготовку, яка зумовлює високий рівень її соціальної зрілості, освіченості, культури. Природа національного складу американського суспільства вимагає полікультурної підготовки вчителів. Незважаючи на зростання культурної, расової та етнічної різноманітності, у Сполучених Штатах багато років продовжували підготовку майбутніх вчителів, орієнтуючись на роботу в школах з однорідним білим, високо-мотивованим, орієнтованим на досягнення учнівським складом, приміських жителів, з повних сімей [426, с.18]. Школи негайно потребували «вчителів, які б слугували культурними провідниками або культурними брокерами між культурою більшості і культурою меншин» [380, с. 118].

Фундаторами полікультурної освіти прийнято вважати таких американських вчених, як: Дж. Бенкс, Г. Бейкер, Ж. Гай, П. Горскі, К. Кембел, М. Садкер. Зазначений феномен вони тлумачили як освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню. Полікультурна освіта як наукова проблема розглядається в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике та ін.), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (Н. Іконніков, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер-Мінасова та ін.), освоєння чужої культури (М. Беннет), взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков та ін.), соціалізації (Д. Дьюї), міграційної педагогіки (О. Гукаленко, Г. Солдатова та ін.), етнічної і крос-культурної психології (Н. Лебедєва, Т. Стефаненко та ін.).

Саме полікультурна освіта є суголосною американській традиції розглядати школу як важливий інститут соціалізації, який допомагає представникам усіх національних меншин освоїти демократичні цінності, оволодіти певними знаннями і вміннями, необхідними у цивілізованному, демократичному суспільстві [64]. Відомий американський діяч у галузі освіти Ф.Альтбах писав, що «без кваліфікованих, відданих справі, морально та матеріально стимульованих педагогічних кадрів не можна забезпечити високоякісну освіту» [4, с. 21].

Методологічні та методичні основи педагогічної освіти розглядають учені різних країн світу, зокрема американські педагоги: М. Бауман, А. Майлз, Д. Брітзман, К. Хоей, Н. Зімфер та інші.

Нову роль у реалізації полікультурної освіти відведено викладачам. У загальноосвітніх закладах США висунуто обов’язкову умову – наявність багатонаціонального корпусу педагогів. Для професорсько-викладацького складу вищої школи діалог, міжкультурна взаємодія розглядаються як визначальні умови спілкування зі студентами.

З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійного

становлення і розвитку молодого вчителя, виступили відомі в американських освітніх колах науковці Ф. Фуллер, Л. Гулінг-Остін (Техаський університет), Д. Дьюк (Університет штату Віргінія), Дж. Ланіер, Дж. Литтл, Ш. Фейман-Немсер (Університет штату Мічиган), Л. Шульман (Стенфордський університет), Л. Дарлінг Гаммонд (Колумбійський університет), Дж. Гудлед (Університет штату Вашингтон), І. Голд (Університет штату Каліфорнія) та інші.

Відома дослідниця теорії полікультурної освіти Г. Бейкер стверджувала, що полікультурна освіта в США є результатом багатьох міжнаціональних конфліктів. Вона вважала, що полікультурна освіта відповідає американським демократичним традиціям, за якими школа є важливим інститутом соціалізації, що покликаний допомагати представникам різних національних меншин [16]. Інша американська дослідниця С. Нієто

визначає полікультурну освіту як цінності, стосунки і погляди, які мають люди один про одного [520, с. 310].

У США тенденції розвитку полікультурної політики пов'язані з намірами забезпечити культурно-освітні інтереси малих етнічних груп, насамперед, афро і латиноамериканців. Американські викладачі (AACTE) дали таке визначення полікультурній освіті: це освіта, цінністю якої є плюралізм культур. Полікультурна освіта орієнтує школи на культурне збагачення всіх дітей і підлітків, на розробку програм, спрямованих на збереження і розширення культурного плюралізму. Плюралізм, що з латинської перекладається як множинний, – це світоглядна позиція, яка утверджує множинність інтересів, різновидів буття, ідей, поглядів, які не зводяться до чогось одного і є незалежними одне від одного; його сутність полягає у визнанні протиріч як джерела прогресу, стимулюванні багатоманітності [131, с. 436].

Національні організації, що мають стосунок до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видавання свідоцтв про підвищення кваліфікації, мають чіткі вимоги до компетенції вчителя для роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів (National Commission on Teaching and America's Future, 1997). Майже скрізь у США й Канаді програми підготовки вчителів у коледжах і університетах, курикулум і політика навчальних закладів уже на початку 1990-х років були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги цілей та завдань полікультурної освіти (Бахов). Проблемами полікультурного виховання в США займаються також інститути спеціальної педагогічної підготовки: Національна Рада Акредитації педагогічної освіти (The National Council for the Accreditation of Teacher Education), Інститут Монтессорі (Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest), Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти (The American Association of Colleges for Teacher Education) тощо. Національна Рада Акредитації педагогічної освіти наполягає на диференційованому

підході до навчання представників різних національностей, етнічних груп. У стандартах NCATE є розділ, у якому сформульовані такі умови навчання:

1) урахування расової, етнічної різноманітності студентів і викладачів, наявності різних мовних, релігійних груп;

2) відображення культурного різноманіття в навчальних планах, при контролі виконання навчальних планів, у діях професорсько-викладацького складу, результатах навчання;

3) створення в навчальних закладах атмосфери взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, представлених у студентському та професорсько-викладацькому складі [633].

Полікультурність знайшла відображення в програмах і стандартах вищої освіти США. Американська Рада зі стандартів вищої освіти розробила документи, згідно з якими освітні програми повинні виховувати в студентів здатність мирно вирішувати міжнаціональні конфлікти. Життєво важливим є те, щоби сьогоднішні студенти вчились ефективно сприймати різні ідеї, цінності, культури. Не слідувати цьому – означає сприяти створенню суспільства, де домінують ворожнеча і міжнаціональні сутички. Автори стандартів закликають керівництво вищих навчальних закладів усвідомити зростаючу різноманітність суспільства, важливість виховання толерантного ставлення до подібного плюралізму на користь суспільного розвитку [174].

Полікультурний складник професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із *представниками національних меншин* у США виступає теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на формування в майбутніх фахівців досвіду міжкультурної взаємодії. Полікультурність відображає культурне та національне розмаїття американського суспільства; сприяє визнанню права всіх громадян зберігати, розвивати і збагачувати власну культурну спадщину; сприяти вихованню в них взаєморозуміння, поваги й толерантності, здатності до міжкультурного діалогу. Полікультурна освіта, за визначенням Асоціації з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development), – це гуманістична

концепція, що базується на поширенні культурного розмаїття, прав людини, соціальної справедливості та альтернативи вибору способу життя всіма людьми. Вона є обов'язковою для якісної освіти і включається у навчальний план та визначає адміністративні зусилля для допомогти учням скористатися якомога більшою кількістю моделей, альтернатив і можливостей з усього спектра різних культур. Така освіта дає змогу здійснювати індивідуальний розвиток у межах будь-якої культури. Кожна особистість одночасно усвідомлює, що певна група (етнічна, культурна, соціальна й расова) існує автономно як частина взаємозв'язаної та взаємозалежної соціальної спільноти. Відтак, індивіда заохочують розвивати соціальні вміння, які дають змогу співіснувати з іншими культурними группами [511; 527].

Складники полікультурної освіти представлені в моделі, яку подає у своєму дослідженні американський спеціаліст із полікультурності С. Нієто [520, с. 295]. Модель складається з чотирьох рівнів мультикультурної освіти:

1) толерантність (терпимість), а терпіти відмінності – означає існування й обов'язкове сприймання відмінностей;

2) визнання культурних різноманітностей із не перебільшенням й не зменшенням їхньої важливості;

3) висока оцінка відмінностей при повазі їхньої різниці;

4) ствердження, солідарність та критика з визнанням положення, що суперечностей не можна уникнути, але необхідно їх вивчати.

Для сучасної науки характерною є поява нових підходів в дослідженні полікультурних складників професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США:

– культурологічний;
– аксіологічний;
– діатропічний;
– особистісно орієнтований;
– компетентнісний;
– інтердисциплінарний.

Культурологічний підхід. Становлення майбутнього викладача як суб'єкта професійно-педагогічної культури є процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури під час його професійної підготовки. Найбільш значущими етапами даного процесу виступають: етап освоєння норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; етап засвоєння провідних елементів педагогічної культури; етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісносмисловому рівні; етап трансляції професійно-педагогічної культури в різних актах розгортання і опредмечування суб'єктності [44, с.37].

Аксіологічний підхід. Цінності визначають цілі освіти, здійснюючи аксіологічну функцію освіти, яка полягає у формуванні і трансляції ціннісної матриці культури. Основними принципами сучасної освіти, що забезпечують реалізацію аксіологічної функції, виступають: періодизація онтогенезу ієрархії цінностей у контексті переходу від одного вікового стану людини до іншого; ціннісна домінанта в ієрархії цінностей різних культур; «діалог культур» в аспекті порівняння і використання ціннісних матриць як квінтесенції культур (світової, національної, регіональної); опора на єдину гуманістичну систему цінностей при збереженні їхніх культурних особливостей; екзистенційна рівність людей, спільності архетипної ментальності [26, с. 22].

Діатропічний підхід. Термін «діатропіка» походить від давньогрецького diatropos, що перекладається як «різноманітний, різнохарактерний»: прийменник dia означає повну ступінь якості, а корінь tropos – «поворот, образ думок, характер, звичай, стиль», тобто дослівно – «абсолютно різноспрямований». Термін «педагогічна діатропіка» в науковий обіг запропонувала ввести О. Морєва, визначаючи його як новий науковий підхід, що вивчає різноманітність (загальні властивості подібності та відмінності, які виявляються у великих сукупностях педагогічних об'єктів), спирається на концепцію коеволюції культури, суспільства, освіти і

особистості; має на меті на цій основі дослідити багатовимірну, поліакцентну, швидко і якісно змінювану педагогічну реальність [14, с.187]

Особистісно орієнтований підхід. Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особистість у процесі освіти може виступати або в ролі мети або в ролі засобу. Викладач, як особистість є представником суспільства, який вільно і відповідально визначає свою позицію. Особистість, у тому числі й майбутнього викладача, формується у взаємодії з навколишнім світом, системою суспільних і людських відносин, культурою. Людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі соціалізації. Отже, поняття особистості – одне з центральних у психології, а у зв'язку з гуманізацією освітнього процесу стає активно використовуваною категорією й в педагогіці. Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання головною рушійною силою професійного розвитку саму особистість, її потребу в самоактуалізації свого особистісно-професійного потенціалу [173, с. 212].

Компетентнісний підхід (Competence-based Approach). Українські дослідники під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини, або іншими словами – володіння людиною сукупністю ключових компетентностей. Ця інтегативна характеристика особистості формується в процесі навчання й передбачає володіння знаннями, вміннями, наявність досвіду діяльності й поведінкової моделі особистості [92, с. 64]

Критеріями і показниками полікультурної компетентності майбутніх викладачів визначено:

- когнітивний критерій (рівень полікультурної освіти, який включає спектр теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективної життєдіяльності в полікультурному суспільстві);

- мотиваційно-ціннісний критерій (характеризується сформованістю системи ціннісних орієнтацій, що стосується життя в полікультурному суспільстві, толерантного ставлення до представників інших культур і мотивацією до міжкультурної взаємодії);

- діяльнісно-поведінковий критерій (сформованість умінь, необхідних для вирішення міжкультурних проблем, ефективної діяльності в полікультурному суспільстві, здійснення активної взаємодії з представниками різних культур) [173, с. 55].

Інтердисциплінарний підхід. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі трапляються як різні терміни, що характеризують поєднання та взаємовплив багатьох дисциплін, так і різні тлумачення цих термінів. Найбільш поширеним є використання науковцями таких термінів, як: інтердисциплінарність (міждисциплінарність), мультидисциплінарність (полідисциплінарність), трансдисциплінарність тощо [173, с. 56].

Характерною особливістю інтердисциплінарного (міждисциплінарного) підходу є наявність «основної» й «додаткової» дисципліни. Усі результати, навіть ті, котрі отримані за допомогою «додаткової» дисципліни, інтерпретуються з позиції дисциплінарного підходу «основної» дисципліни. Тому, інтердисциплінарний (міждисциплінарний) підхід призначений, перш за все, для вирішення конкретних дисциплінарних проблем [173, с. 57].

У 1981 р. американський дослідник Дж. Бенкс обґрунтував концепцію полікультурної освіти. Згідно з її положеннями, полікультурна освіта досягає поставленої мети лише за умови врахування принципу етнічної різноманітності. Вчений вважав, що всі учні повинні мати вільний доступ до об'єктивних історичних джерел, що сприятиме, на його думку, створенню атмосфери етнічного плюралізму, який має бути присутнім у процесі навчання, та в позаурочній діяльності школярів [64]. США прийняли ідею *педагогічного полікультуралізму* як політичну відповідь на багатокультурність суспільства. Полікультурна модель відкидає уніфікацію

культур за допомогою освіти. Ставиться мета надання рівних шансів усім субкультурам у такий спосіб, щоби вони не були ізольовані в окремих секторах суспільства й не асимілювалися в загальну культуру. Ідея полікультуралізму, крім того, зосереджена навколо завдань нейтралізації етнічних питань у політиці та ідеології.

Упродовж другої половини XX століття в США, як зазначає І. Бахов, створено законодавчу основу політики полікультурної освіти. У США істотну роль в ініціюванні подібної політики зіграли низку гучних судовихпроцесів (Plessy v. Fergusson, Brown v. Board of Education of Topeka та ін.). Урядові доповіді актуалізували увагу держави до стану освіти представників різних етнічних груп (доповіді Колмен, Дженкса). Було прийнято низку законів, що стосуються реалізації ідей рівності освітніх можливостей: декрет про примусову десегрегацію шкіл, «Акт про громадянські права» (1964), Акт «Про рівні освітні можливості» (1974), федеральну програму «Chapter I ECIA» (1981). Наприкінці XX століття ухвалено кілька урядових документів, на основі яких будується полікультурна освітня політика: «Одна нація, багато народів» «Десегрегація» (1999), «Америка в майбутнього» (2000), «Освіта 2000» та ін. [174].

У доповіді Національної комісії з навчання й майбутнього Америки (National Commission on Teaching and America’s Future) зазначається, що лише вчитель із високим рівнем професійної підготовки та особистісного розвитку здатний допомогти молоді досягти високого рівня інтелектуальної й соціальної компетентності в умовах плюралістичного, високотехнологічного суспільства [680, с.10].

Дж. Бенкс розрізняв чотири групи педагогічних результатів, які забезпечує полікультуралізм:

1) рівні можливості навчання;

2) обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів;

3) полікультурність у програмах навчання;

4) входження на рівних представників меншин у глобальне

суспільство.

Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти пропонує включити полікультурне виховання в програми підготовки вчителів. На їхню думку, ці програми повинні поєднувати такі три аспекти [623]:

1) **Соціокультурний аспект**. Він включає знайомство з іншою культурою через вивчення другої мови. Вчитель повинен вміти побудувати місток між попереднім культурним досвідом дитини й новим культурним оточенням, включаючи культуру школи. Тому, насамперед, він повинен усвідомити своє культурне походження і вміти оцінити та толерантно сприйняти культурну спадщину кожного учня в диверсивному класі (класі з різнорідним учнівським складом).

2) **Мовний аспект**. Учитель повинен добре знати теорію і володіти методами ефективного вивчення другої (нерідної) мови. Майбутній учитель повинен вміти інтегрувати знання рідної мови учня в процес вивчення ним іншої (англійської) мови.

3) **Пізнавальний аспект**. Він включає глибоке розуміння розвитку пізнавального процесу учнів. Майбутній учитель повинен вміти складати різні навчальні програми, з огляду на пізнавальний розвиток усіх учнів класу, незалежно від їхнього походження, фізичних і розумових здібностей. Учитель також повинен бути готовим навчати учнів методам активізації їхніх пізнавальних та соціальноемоційних навичок для розв’язання проблем і вмінню критично мислити [623].

Ґенеза полікультурної освіти в США представлена двома стадіями, а саме: створення умов для навчання меншин рідною мовою; включення до програм навчальних дисциплін матеріалів про історію та культурні звичаї національних меншин, розповсюдження білінгвального навчання.

До того ж Дж. Бенкс виділяє кілька моделей можливого руху освіти в США до реалізації ідеї полікультурності: а) виховання й навчання здійснюються виключно на європейських цінностях; б) переважно еврокультурний компонент виховання й навчання доповнений цінностями

малих меншин; в) при вихованні та навчанні встановлюється баланс цінностей культур різних етнічних груп [269].

А. Джуринський [58, с. 350] вважає, що у США політика полікультурної освіти пройшла дві стадії:

- *Перша стадія* – (70–80-ті рр.) – створення умов для навчання меншин рідною мовою, тобто, вводилося викладання рідної мови, іноді практикувалося навчання рідною мовою в початкових класах;

- *Друга стадія* – (на межі 80–90-х рр.) – пов'язана з включенням до програм навчальних дисциплін матеріалів про історію та культурні звичаї національних меншин, а також із розповсюдженням білінгвального навчання, яке було спрямоване на усвідомлення культурної та етнічної ідентичності.

Зауважимо, що розповсюдження білінгвального навчання було викликане потребою в міжкультурному спілкуванні, у викладанні національних мов, необхідністю збереження місцевих мов, розростанням багатокультурності в умовах урбаністичної цивілізації, прагненням за допомогою мови втримати культурно-етнічну ідентичність [58, с. 356].

У той час як монолінгвізм мовою більшості є метою перехідної білінгвальної освіти, учителям або їхнім асистентам потрібно бути білінгвами. Тимчасове використання рідної мови вимагає, наприклад, іспаномовного вчителя, який міг би з розмінням і більш успішно навчати іспаномовних учнів англійської мови, ніж учителі, які розмовляють лише англійською мовою. Перший може переходити з однієї мови на іншу і бути чутливішим до мови дітей. Однак *учитель-білінгв* може випадково посилити перехід з однієї мови на іншу й асиміляцію в культуру більшості. Такі вчителі можуть сприяти переходу від рідної мови на шкільну мову у межах своєї власної культурної групи. Учитель англо-американець не розумітиме представників латиноамериканської меншини; роботу переходу на іншу мову краще виконувати вчителю-білінгву. Аналогічно, школи, які мають перехідні програми, можуть мати *білінгвальний викладацький склад*.

Люди, які мають владу і престиж, зокрема директори та заступники директорів, часто є англомовними монолінгвами (Garcia, 1993) [376]. Деякі вчителі використовують обидві мови, спілкуючись зі своїми учнями в різних обставинах. Там, де це складно робити, учителі можуть утворювати пари і працювати разом як команда. Помічники вчителя, технічні співробітники, секретарі, батьки, яким запропонували або запросили допомогти вчителеві, можуть також бути білінгвами. Батьки мови меншини можуть бути цінними «помічниками вчителя» у класі (Soltero, 2004). Наприклад, коли значна кількість іспаномовних культур з багатьох регіонів приходить до класу, батьки та бабусі з дідусями можуть використовувати автентичні історії, танці, рецепти, фольклор і фестивалі. Це підкреслює важливість того, щоби культуру мов меншин розподіляли у класі, щоб створити додаткове білінгвальне й мультикультурне середовище [376].

У 1976 році Національна рада з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) включила полікультурну освіту до своїх стандартів, підкреслюючи, що кожному освітньому закладу з підготовки вчителів для отримання акредитації необхідно включити полікультурну освіту в усі програми до 1981 року (Gollnick). Як показав аналіз літератури, починаючи з цього періоду, увага вчених і критиків була спрямована на політики педагогічної освіти, а також на стан теорії і практики підготовки вчителів з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти (І. Бахов) [174].

Підготовка шкільних вчителів – складний процес. Майбутній вчитель повинен отримати не лише знання, але й розвинути навички й особистісні якості, необхідні для роботи в класах, де навчаються діти з різним етнічним, соціальним, мовним походженням. Успішне виконання цього завдання залежить від успішного поєднання необхідних теоретичних знань і практики в школі. Найбільшими труднощами в американській педагогічній освіті залишається питання підготовки вчителів до навчання культурно-диверсивних школярів. Незважаючи на постійні активні зусилля коледжів

набрати і зберегти расово-, етнічно- і лінгвістично-різноманітну масу вчителів, дослідники продовжують стверджувати, що типовим вчителем-початківцем залишаються представниці жіночої статті, 20-25 років, англійського походження. Важливо усвідомити, що це будуть характеристики вчителів-початківців, які не задовольнятимуть майбутніх учнів. Це, особливо, гостро відчуватиметься, якщо ці вчителі працюватимуть у міських школах, де зазвичай навчаються учні, які походять з малозабезпечених родин лінгвістичних меншин [407, с. 91].

На думку С. Лук'янчук [141], полікультурна компетентність вчителя включає три головні компоненти: усвідомлення, знання й майстерність. Усвідомлення вчителем своєї власної культурної ідентичності, поглядів, цінностей, визнання властивих йому упереджень і стереотипів, які впливають на його світобачення і світосприйняття, є дуже важливим для формування неупередженого ставлення до учнів і колег з різних етнічних і расових груп. Знання включають розвиток гнучкого, вільного від стереотипів розуміння культурного, соціального та родинного досвіду учнів різноманітного походження, а також критичної оцінки соціально-політичних, історичних та економічних обставин, які впливають на людей з різних етнічних і расових групп в їх повсякденному житті. Під майстерністю ми розуміємо наявність уважного, доброзичливого, заохочувального ставлення і оцінювання, розуміння потреб учнів різноманітного походження, вміння вибирати методики, які підходять для конкретної школи і класу, включення полікультурного компоненту в навчальний матеріал на всіх етапах вивчення, вміння підбирати ефективні методи навчання учнів з різними стилями навчальної діяльності [141].

Для оволодіння майбутніми вчителями полікультурною компетентністю перед програмами підготовки вчителів ставляться такі вимоги: по-перше, наявність полікультурного компоненту в усіх навчальних курсах, матеріалах і посібниках; по-друге, охоплення всіх без винятку студентів-майбутніх вчителів спеціально розробленими курсами

полікультурного виховання і освітньої рівності; по-третє, проходження студентами педагогічної практики в школах з культурно- й мовно-різноманітним учнівським складом [621, с.45].

І. Бахов [174] стверджує, що зміни в дусі полікультуралізму відбуваються в навчальних закладах США, у яких здійснюється підготовка вчителів. В освітніх стандартах Національної ради з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) закладені вимоги, що відображають полікультурну спрямованість професійної підготовки. Програми педагогічної освіти передбачають обов'язкове проходження майбутніми вчителями практики в багатонаціональному класі. Підкреслюється важливість формування вмінь організовувати педагогічний процес у нестандартних умовах, у диверсифікованому культурному та соціальному оточенні. Вагому роль в сфері теоретичних та прикладних досліджень полікультурної освіти, підготовки кадрів, розповсюдження ідей полікультурності серед вчителів та адміністрації учбових закладів відіграє Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), до складу якої входять фахівці з різних галузей наукових знань, викладачі різних учбових закладів [42, с. 92].

Поняття «полікультурна освіта» синтезує знання про культуру, яка є надбанням цивілізованого світу, про етнічну культуру, прозагальнонаціональну культуру як продукт історичного взаємозбагачення і взаємопроникнення етнічних культур. У цій площині метою полікультурної освіти є етнічна та культурна ідентифікація особистості як психологічний процес ототожнення індивідом себе з іншою особою, етнічною групою, тобто самопізнання, осмислення унікальних характеристик своєї культури та їх впливу на ставлення до «іншого». Це процес пізнання людиною різних типів культур (расової, етнічної, соціальної, гендерної, релігійної тощо) для духовного збагачення, розвитку планетарного світогляду, оволодіння різними видами соціальної діяльності, засвоєння та втілення соціальних норм

і моральних цінностей, формування готовності й уміння жити разом [173, с. 109]. П. Горскі [394] виділяє основні умови для досягнення полі культурності в освіті, а саме:

1) кожен студент повинен мати рівні можливості для розкриття свого потенціалу та бути готовим до існування в інтеркультурному суспільстві;
2) педагоги повинні організувати ефективне навчання кожного учня, незважаючи на його культурну приналежність;
3) навчальні заклади мають боротися з будь-яким проявом пригнічення в стінах закладу та займатися вихованням активних та обізнаних студентів;
4) освіта повинна орієнтуватися на студентів, враховуючи їх думку;
5) вчителям треба брати активну участь у переоцінюванні всіх існуючих освітніх практик та їх впливу на процес навчання, таких як методи оцінювання, тестування, підготовки підручників та навчальних матеріалів, проведення різноманітних консультацій[394].

Прихильники *педагогічного етноцентризму* малих субкультур у США вважають, що викладання у школах має проводитися з точки зору певної малої культури. Передбачалося виховати індіанських, мексиканських, афроамериканських школярів у такий спосіб, щоби вони повірили в те, що можуть досягти успіху в житті, що просування по соціальній і економічній сходинках є не тільки привілеєм білих.

Дослідження «Проблеми та можливості мультикультурної освіти, практичний аспект» (Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice) Б. Нго з університету Міннесоти засвідчує, що шкільна мультикультурна практика постійно суперечлива, загострює проблеми та робить учителів противниками мультикультурної освіти [521, с. 473-495]. Автор дослідження зазначає, що потрібно відходити від практики конфліктів та напруги, які неодмінно з’являються внаслідок культурних відмінностей, та

глибоко переконаний, що педагогічна освіта повинна запропонувати шляхи і можливості мультикультурної освіти [227, с. 88].

І. Лощенова виділяє чотири основні функції полікультурної освіти:

1. формування у тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їхній взаємозв'язок;
2. усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;
3. виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей різних народів;
4. розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння [140, с. 73].

У сучасну епоху глобальних змін особливого значення набувають абсолютні цінності добра, краси, істини і віри як фундаментальні підстави відповідних форм духовної культури, що передбачають гармонію, міру, рівновагу цілісного світу людини і її конструктивного життєзатвердження в культурі [235].

Є. Зеленов вважає, що загальнолюдські цінності – це система аксіологічних максим, зміст яких не пов'язаний безпосередньо з конкретним історичним періодом розвитку суспільства чи конкретною етнічною традицією, але, наповнюючись у кожній соціокультурній традиції власним конкретним значенням, відтворюється, проте в будь-якому типі культури як цінність. Основоположною цінністю у всі часи людської історії було саме життя і проблема його збереження і розвитку в природній і культурній формах [72, с. 84].

О. Орловська [156, с. 203-205] зазначає, що в США активно розробляються програми підготовки вчителів, здатних працювати в умовах полікультурного освітнього середовища. До основних типів програм відносяться:

1) загальноосвітні програми з полікультурним нахилом;

2) програми спеціальної підготовки до роботи в полікультурному

класі;

3) білінгвальні (бікультурні) програми.

Загальноосвітні програми вчителів з полікультурним нахилом. У США при 4-5 річній підготовці в перші два роки на заняттях значне місце займають гуманітарні дисципліни: економіка, філософія, історія, політологія, соціологія і та. ін. У структурі знань, котрі належить засвоїти майбутньому вчителю, виділяються загальні знання, спеціальні знання, теоретичні психолого-педагогічні знання. На ці дисципліни відводиться 25-35% навчального часу. У публікації Американської Асоціації коледжів педагогічної освіти «Вчителі для реального світу» зазначається: «Бути підготовленим до викладання вв школі – значить знати добре зміст матеріалу, який викладаєш і вміти зіставити цей зміст з інтересами, культурним і життєвим досвідом усіх учнів класу. Для втілення такої підготовки необхідні курси, що відповідають потребам учнів у знаннях, які можуть бути співставленні з життям дітей, а не курси, орієнтовані на саму академічну дисципліну» [611, с. 9].

«Основи полікультурної освіти» (Multicultural Foundations of Education). Цей курс служить основою для інтегрованої полікультурної програми освіти вчителів. Він стимулює постійний процес розвитку необхідної культурної компетентності, щоби з’єднати проміжок між культурою більшості і культурою студентів.

Вступ до полікультурної освіти включає:

1. Цей курс досліджує велику кількість інтерпретацій та визначень полікультурної освіти, щоб майбутні вчителі розрізняли основні цілі, припущення, положення кожного підходу. Знаючи глобальний погляд на полікультурну освіту, майбутні вчителі визначають своє власне бачення цієї проблеми.

2. Можливості для відображення того, як культура і родова приналежність формують нашу поведінку, вірування, сподівання, цінності та особистісні уподобання. Розуміння власної культурної спадщини і світової

допомагає кращому розумінню і сприйняттю інших культурних груп. Культурне самоусвідомлення через повторюваний міжкультурний досвід, відображення на власних почуттях і сподіваннях результатів досліджень чиїхось вірувань і сподівань. Курс має на меті допомогти майбутнім учителям ознайомитись з основними культурними групами, що проживають на території Сполучених Штатів, акцентуючи увагу на трьох основних темах: люди, проблеми і практичний досвід. Кінцева мета курсу – полікультурна свідомість майбутнього вчителя та компетентність, необхідні для роботи з учнями з різним культурним походженням. А для початку, усі студенти повинні усвідомити своє власне походження, культуру, звичаї, вірування, сподівання. Акцент робиться на вивченні громад основних полікультурних представників, з якими найчастіше доводиться працювати вчителям у школах. Сюди входять афроамериканці, іспанці, азіати та корінні американці. Також додатково розглядаються класові проблеми, родові, проблеми пов'язані з сексуальною орієнтацією, етнічним походженням, віруванням та проблеми людей з обмеженими можливостями.

«Педагогічна психологія» (Educational Psychology) У курсі проблем вихідців з меншин, людей з обмеженими можливостями інтегруються у зміст, особливо в такі теми, як пізнавальне навчання, орієнтоване на учнів, розвиток мови, соціальний розвиток, інтелект, тестування та основний напрямок спеціалізації.

«Вступ до педагогіки» (Introduction to Education). У цей курс полікультурні проблеми інтегруються різними шляхами. Студентидосліджують вплив культури і різноманітності на учнів, сім'ї, вчителів і школу. За допомогою практики в школі, спостереження, обговорення і складання міні-планів уроків, майбутні вчителі вивчають різні стилі викладання, управління класом, соціальні проблеми, домашнє і шкільне середовище, а також, як можуть пересікатися потреби різних полікультурних груп. Студентам пропонують переглянути декілька фільмів, що порушують полікультурні проблеми, з наступним обговоренням і написанням письмової

роботи. Щотижня студенти пишуть резюме і обговорюють нові педагогічні статті з проблем полікультурної освіти та глобальних проблем освіти.

«Розвиток навчання» (Instructional development) У процесі вивчення курсу студенти готують тематичні навчальні блоки, враховуючи різноманітність учнів (рід, етнічна приналежність, здібності і фізичні вади) і мають продемонструвати, як підібраний ними матеріал відповідає потребам цієї категорії учнів. У випадку невдачі, вони всі разом переглядають тематичні блоки і намагаються підібрати матеріал таким чином, щоб пристосувати його до інтелектуальних, соціальних та емоційних потреб диверсивних учнів.

«Методи навчання суспільним наукам» (Methods of Teaching Social Studies) Теоретичний курс підкреслює важливість розуміння індивідуальних потреб учня і його відмінностей, оскільки це стосується диверсивності, національного походження й культурної ідентифікації. Студенти мають можливість дослідити, як ефективніше навчати суспільним наукам. Усі письмові роботи майбутніх вчителів, включно з розробкою уроків і навчальних тематичних блоків, повинні продемонструвати, що матеріал може бути адекватно сприйнятий всіма учнями класу, включаючи учнів з меншин, різних етнічних груп, а також учнів з обмеженими фізичними можливостями.

«Партнерство школи і сім'ї» (Home. School Partnerships for Children). Основна його мета полягає в тому, щоб дати можливість майбутнім вчителям зрозуміти, оцінити і поважати культурну різнорідність у сім'ях та громадах. Студенти розробляють стратегії вивчення сім'ї та громади, їхніх звичаїв, вірувань, цінностей, проблем і використовують отримані знання у своїх методиках навчання та навчальних програмах.

Програми спеціальної підготовки вчителів до роботи в полікультурному класі. Програма підготовки вчителів розрахована на 4-5 років і включає такі компоненти: загальні знання, предмети спеціалізації, теоретичні психолого-педагогічні курси. Основи професійного навчання

дозволяють студентам зосередитися на соціальних, психологічних, антропологічних і філософських питаннях, які існують у плюралістичному суспільстві. З огляду на зміни в суспільстві, майбутні вчителі повинні бутиготові до роботи в класах, де навчаються учні з різним етнокультурним походженням. Майбутні вчителі в США, які бажають працювати в диверсивних класах, крім професійно-педагогічних курсів, що включені в загальноосвітні програми вчителів із полікультурним нахилом, вивчають ще низку додаткових психолого-педагогічних курсів. До них належать:

- «Навчання молоді корінних Американців»;
- «Навчання Афроамериканців та вивчення їхньої культури»;
- «Мультиетнічне навчання: методи, зміст, матеріали»;
- «Мультиетнічні навчальні програми»;
- «Навчальні стратегії для навчання учнів із меншин»;
- «Навчання молоді з етнічних меншин»;
- «Шкільні реформи й полікультурна освіта»;
- «Спеціальні теми для організації аналізу: раса, етнічність і освітня політика».

Передбачені курси педагогічного мистецтва і майстерності. На цих курсах приділяється особлива увага *шліфуванню мови*. [156, с. 206].

Білінгвальні (бікультурні) програми підготовки вчителів. Білігвальне навчання повинно знімати мовні проблеми школярів, покращувати успішність, розвивати навички усного мовлення. Програми білінгвального навчання варіативні. Частина з них передбачає розвиток навичок говоріння іншою мовою. Усі програми передбачають, що майбутні вчителі повинні допомогти учням білінгвальних навчальних закладів оволодіти такою компетенцією в мові і культурі більшості, яка забезпечить необхідний рівень спілкування в соціумі. Виділяють три типи двомовного навчання в американській школі:

1) підтримка вміння говорити, читати і писати рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську; у перші два роки навчання ведеться рідною

мовою, а англійська вивчається як іноземна; потім навчання ведеться двома мовами;

2) навчання не ставить за мету вивчення двох мов; рідна мова використовується до тих пір, доки школярі в достатній мірі не оволодіють англійською, після чого навчання ведеться лише цією мовою;

3) призначений для класів, які складаються з англомовних і неангломовних учнів; спілкуючись, школярі вивчають мови один одного [156].

Студенти вивчають такі додаткові професійно-педагогічні курси:

- «Навчання білінгвально-бікультурних студентів»;
- «Читання англійською як другою мовою;
- «Методи вивчення англійської як другої мови»;
- «Проблеми при вивченні другої мови»;
- «Семінар з білінгвальної освіти: організація і структура»;
- «Семінар з білінгвальної освіти: навчальні стратегії»;
- «Семінар з оцінювання двомовних програм».

Американські освітяни вважають, що программами підготовки вчителів повинні:

1) забезпечувати студентів знаннями про культуру різних расових і етнічних груп;
2) звертатись до переконань самих майбутніх вчителів та їх ставлення до культурних відмінностей; 3) створювати умови для оволодіння студентами навичками роботи з культурно- і мовно-різноманітними учнями [381].

Забезпечення студентів знаннями про культуру різних груп має дуже важливе значення, тому що відсутність чи обмеженість таких знань призводить до поширення упереджень і стереотипів. Одним із них є сприйняття учнів з етнічних меншин як розумово відсталих, а тому неспроможних навчатися за програмами і в курсами, які передбачають продовження навчання в коледжах та університетах. В багатьох освітніх

програмах для майбутніх вчителів усе ще міститься мінімум інформації, необхідної для розуміння історії й культури представників різних рас і етнічностей [457; 435]. Раса людини є ознакою, яка може використовуватись як негативне, або позитивне явище. Наприклад, бути білим означає мати привілеї. Білі сприймаються позитивно в шкільному оточенні. Визнання цього факту може бути одним з перших кроків в полікультурній підготовці майбутніх вчителів. Звернення до переконань студентів необхідне для того, щоб навчити їх аналізувати своє ставлення до культурних відмінностей.

Важливо вміти досягати глибинного розуміння культури. Часто традиційна полікультурна підготовка майбутніх вчителів зосереджується на розповсюдженні знань про різноманіття культур і не передбачає обговорення ставлення так званого «основного потоку» американського суспільства до етнічних, соціальних, мовних, культурних відмінностей і релігійних переконань. Дослідження показують, що «інше» сприймається білими громадянами англосаксонського походження протестантського віросповідання як «гірше». Це, особливо, важливо в зв’язку з тим, що очікування вчителів, які проявляються в створенні певного клімату в класному колективі, як правило, визначають досягнення учнів: великі сподівання часто сприяють високим академічним досягненням учнів, малі сподівання призводять до низької успішності. Також, як показують дослідження, майбутні вчителі критикують учнів, від яких у них низький рівень очікувань, коли вони погано справляються із завданням, і не хвалять, коли вони справляються добре. Оволодіння навичками роботи з культурно- і мовно-різноманітними учнями. Молоді вчителі повинні вміти організовувати роботу класу, а також підбирати такі навчальні стратегії і методи навчання, які відповідають стилям навчальної діяльності культурно-різноманітних учнів [381].

Досить часто майбутні вчителі заявляють, що, працюючи в школі, вони ставитимуться однаково до всіх учнів. Насправді всі учні різні і вимагають не однакового ставлення, а врахування таких чинників як культурні, мовні і

соціальні відмінності. Водночас в ставленні до дітей із малозабезпечених сімей, які походять з меншин важливо, щоб співчуття до їхнього становища і турбота про них не стали на заваді високим сподіванням стосовно академічних досягнень. Як свідчать спостереження вчителів, які працюють зі студентами-практикантами, найуспішнішими полікультурними вчителями стають саме ті студенти, які тонко відчувають різницю між сподіваннями на високу якість навчання від своїх учнів і співчуттям до їхнього низького соціально-економічного становища [141, с. 52; 49, с. 50].

В. В. Желанова зазначає, що зміст полікультурної освіти в США розробляється у дослідницьких центрах при університетах, що займаються проблемами полікультурності. Найбільш відомим у цьому сенсі є Центр полікультурної освіти при університеті штату Вашингтон під керівництвом Дж. Бенкса, який разом із теоретичними дослідженнями займається проведенням конференцій, семінарів, курсів перепідготовки вчителів та розробкою практико-зорієнтованих програм та модулів навчання. Концепцептуплізації та практичній реалізації полікультурної освіти в США сприяють освітні об'єднання й організації. Це такі як: Асоціація з управління і розробки навчальних програм (Association for Supervision and Curriculum Development); Національна академія полікультурної освіти (National Academy of Multicultural Education); Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education - NAME). Треба зазначити, що в США відсутні єдині вимоги щодо здійснення полікультурної освіти в США, кожний окремий округ чи навчальний заклад має вільний вибір у виборі власної стратегії навчання на засадах полікультурності, керуючись культурними, етнічними особливостями округу загалом і в цілому та навчального закладу зокрема [64, с. 132].

З’ясовано, що початок XXI століття можна назвати найскладнішим періодом для полікультурної освіти, оскільки поряд з активними трансформаціями на її користь, існували не менш активні перешкоди, що характеризуються багатьма вченими полікультуралізму. Наприклад, у

багатьох штатах був серйозний опір програмі конструктивних дій (affirmative action) у галузі освіти, спрямованої на введення білінгвального навчання й усунення расової дискримінації під час вступу в коледж й університети (Gordon, 2001) [174].

Академік НАПН України Г. Філіпчук наголошує: «Великі і малі спільності, держави, міжнародні інституції усвідомлюють, що безоптимального вирішення аспектів загальнолюдських, особистісних і національних ілюзорною видається можливість реалізувати принципи миру і віротерпимості, діалогічності й співробітництва, розвитку національного «Я» і взаємозбагачення, завдання повноправного входження у європейське співтовариство і творення національної свідомості політичної нації» [218, с. 9]. *Сутність професійної педагогічної освіти* США розкривається в контексті двох концепцій:

- початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя;

- початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителеві певного набору теоретичних знань та розвиток практичних умінь і навичок [174].

В 2002 році Центром досліджень з питань освіти, різноманіття і вдосконалення (Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE) було здійснено національне дослідження з питання освіти вчителів у контексті їхньої підготовки до роботи з етнічно-різноманітним учнівським складом американських громадських шкіл. Автори дослідження вчені П. Валтон, Л. Бака та К. Ескамілла розробили рекомендації для програм підготовки вчителів. Основна роль у них відводиться викладачам закладів педагогічної освіти, які несуть головну відповідальність за полікультурну підготовку майбутніх вчителів [686].

Діяльність педагога – вид соціально-культурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, невтомне засвоєння нових знань, їх

примноження, прийняття нестандартних рішень. Завдяки педагогічній діяльності здійснюється цивілізований прогрес суспільства, оскільки саме педагоги були і залишаються найважливішими охоронцями загальнонаціональних цінностей, знань, ідей, які отримують люди: це співтовариство (педагоги) говорить однією мовою – мовою науки, знань, виховання [173, с. 92].

С. Шандрук [227] у своєму дослідженні «Тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів у США» проаналізувала систему професійної підготовки вчителів та виявила низку суперечностей, що уповільнюють процеси модернізації педагогічної освіти:

- між стійкою тенденцією централізації освіти та тенденцією децентралізації освітньої галузі й системи професійної підготовки вчителів;
- між спробами уніфікації курикулуму та диверситивністю программ професійної підготовки вчителів середньої школи США;
- між упровадженням федеральним урядом жорстких стандартів у професійно-освітній сфері та тим фактом, що освіта вчителя на базі колледжу або університету не є ні основною, ні обов’язковою вимогою до професійної підготовки вчителя;
- між підвищенням державою вимог до кваліфікації вчителів середньої школи та заниженням штатами стандартів та вимог до професійної підготовки вчителів;
- між тенденцією до централізації середньої освіти та професійної підготовки вчителів середньої школи, що дозволяє одним штатам акцептувати вчительські свідоцтва професійної кваліфікації інших штатів, та відсутністю уніфікованих вимог, що змушує департаменти освіти штатів надавати консультації в кожному окремому випадку;
- між тим фактом, що в американській педагогічній науці не існує чіткого консенсусу щодо питань про цінність і необхідність педагогічної підготовки вчителів та гострим дефіцитом ефективних та

висококваліфікованих вчителів середньої школи й неспроможністю педагогічних навчальних закладів США підготувати компетентних педагогів;

- між проведенням реформ, пов'язаних з підвищенням якості середньої освіти, та повільним процесом удосконалення американських державних шкіл, які не можуть надати учням потрібних сучасних знань;
- між підтвердженням федеральним законодавством законності альтернативних шляхів педагогічної підготовки та невідповідністю більшості вчителів альтернативної сертифікації вимогам високої кваліфікації, що характеризується в окремих випадках їхньою абсолютною неготовністю до роботи в класі;
- між спробами залучити до роботи в середній школі висококваліфікованих спеціалістів шляхом альтернативної сертифікації та нівелюванням значущості традиційної педагогічної підготовки, що робить неясною або навіть зайвою роль коледжів освіти та університетів у підготовці висококваліфікованих учителів;
- між обов'язковим ліцензуванням учителів державних середніх шкіл, що допомагає впевнитись у відповідності принаймні мінімальному стандарту викладацької компетенції, та обмеженістю ринку праці вчителів, що змушує штати надавати школам дозвіл брати на роботу «нетрадиційно» ліцензованих вчителів без відповідної педагогічної підготовки;
- між тенденцією глобалізації професійної підготовки вчителів, у ракурсі якої проблема мультикультурної освіти набуває статусу надзвичайно актуальної, та суперечливою шкільною мультикультурною практикою, яка загострює проблеми та робить вчителів противниками мультикультурної освіти [227, с. 88-93].

Освітня політика США спрямована на професійний розвиток практикуючого вчителя, який може ефективно працювати з різними дітьми з

перших днів педагогічної діяльності. Для США притаманна двоетапна *модель неперервного підвищення кваліфікації практикуючого вчителя* (за Р. Мерфі і П. Конвей):

1) *Програми підтримки вчителів-початківців* (перші 2–7 років педагогічної діяльності) допомагають педагогам правильно організовувати свою професійну діяльність і спрямовані на покращення знань і вмінь педагога, отриманих у коледжі або університеті. Участь молодих вчителів у цих програмах є першим кроком до неперервного підвищення кваліфікації впродовж педагогічної кар'єри.

2) *Фаза неперервного професійного розвитку* [474, с. 103].

Для покращення ситуації в країні, в останні два десятиліття зросла увага політиків і наукових діячів до розвитку програм підтримки вчителів-початківців, які є основою неперервного професійного вдосконалення в системі підвищення кваліфікації вчителів у США. Сьогодні більш як 80 % вчителів беруть участь у таких програмах на відміну від 40 % у 90-х роках XX ст. [620, с. 4]. Організацію якісних программ у США здійснюють спеціальні установи, такі як Відділ освітніх досліджень (ETS) у Прінстоні (Нью-Джерсі) і Центр вчителя-початківця (NTC) в Каліфорнійському університеті (м. Санта-Круз). А шкільні округи і школи здійснюють контроль програм підтримки вчителів-початківців вже на місцевому рівні. Мета NTC полягає в покращенні навчання учнів за рахунок якісної організації професійного вдосконалення молодих вчителів. NTC співпрацює з шкільними округами й педагогами у більш як 20 штатах Америки, розробляючи й організовуючи програми підтримки вчителів-початківців, які відповідають освітній меті кожного округу, передбачають періодичні навчальні обговорення, відвідування уроків досвідчених вчителів, аналіз і оцінювання педагогічної практики вчителів [526].

У 2011 році NTC виявив, що у 27 штатах Америки молоді вчителі в обов'язковому порядку повинні брати участь у програмах підтримки вчителів-початківців, проте термін навчання в більшості випадках не

перевищує одного року. Проте, у 3 штатах зазначене навчання не є обов'язковим. У Колорадо шкільні округи визначають термін навчання, який варіюється від одного до трьох років. У Род-Айленді шкільні округи розробляють стратегічний план професійного розвитку для вчителів, який включає процес менторства для молодих спеціалістів. А молоді вчителі штату Вісконсін здійснюють педагогічну діяльність під керівництвом досвідченого вчителя-наставника у відведений для цього період, який не перевищує 5 років [566, с. 48].

Найпопулярнішими тестами, які оцінюють професійні знання і вміння вчителів-початківців є тест Praxis Series™, що складається із двох блоків: Praxis I® Pre-Professional Skills Tests (PPST®) – перевіряє базову ерудицію вчителя, його загальні знання з математики й мови; Praxis II® – оцінює знання вчителя з відповідного навчального предмету та загальні й спеціальні знання і вміння, якими повинен володіти молодий спеціаліст [352].

У США ідея міжкультурної освіти пройшла шлях від політики асиміляції до підтримки різноманітності. Змішування культур перестало бути пріоритетним, головним стало збереження власної ідентичності і формування поваги та толерантності до інших. Наразі підготовка педагога повинна спрямовуватися на формування педагога як людини, здатної до спілкування і плідної співпраці з людьми різних національностей, віросповідань та культур в умовах культурного й національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей. Освіту слід розглядати як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації людини та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін [173, с. 178].

О. Орловська зазначає, що майбутні вчителі повинні стати ефективними крос-культурними комунікаторами. Ефективні крос культурні комунікативні навички допоможуть вчителям створити в класі атмосферу, що заохочує хороше міжособистісне спілкування. Ці важливі міжособистісні навички вимагають розуміння зв'язку між мовою і культурним значенням [156, с. 203].

Майбутні вчителі повинні розуміти взаємозв'язок між мовою і культурою. Вивчення мови – це «засіб, за допомогою якого особистість стає членом своєї мовної спільноти» [407, с. 86]. Оскільки, мова – функція культури, то вона відображає звичаї й цінності її носіїв.

Майбутні вчителі повинні визнати культурні корені пізнання і їхній близький зв'язок із мовою [156, с. 205]. Майбутній учитель повинен засвоїти один з головних педагогічних принципів роботи в полікультурному класі, сформульований С. Ньєто в американській педагогіці отже: «рівний підхід не означає однаковий підхід» («equal is not the same»), передбачає: урахування, а не ігнорування етнічних, мовних, гендерних, соціальних, релігійних, культурних відмінностей між учнями з точки зору порівняння, а не переваги одних над іншими; усвідомлення того, що означені відмінності впливають на способи засвоєння знань учнями і потребують від учителя сформованості вміння пристосовувати стратегію навчального процесу до індивідуальних культурних стилів учнів; уміння використовувати культурні особливості учнів як їхні переваги, а не недоліки [174].

Підготовка майбутніх учителів у США спрямована на ознайомлення з передовими світовими педагогічними стратегіями, педагогічний пошук, усвідомлення закономірностей і принципів навчального процесу, вдосконалення прийомів, форм, методів і засобів організації навчального середовища, розвиток педагогічного мислення, а також усвідомлення необхідності здійснення педагогічного аналізу, самоаналізу та самоконтролю за власною фаховою діяльністю.

Отже, принципи розвитку професійної педагогічної освіти США полягають у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, вихованні гармонійно розвинутої особистості майбутнього вчителя, який адаптуватися до законів ринку праці, соціальних, політичних та культурних умов суспільного розвитку, які відображені у змісті професійної педагогічної освіти.

4.3. Педагогічні умови розвитку мовно-комунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США

Людина, опинившись у стані інвалідності, не зможе змінити світ. Але вона має навчитися адаптуватися до існуючих умов, навчитися жити повноцінним життям, активно брати участь у всіх сферах життя. Фахівці впевнені, що соціальна інтеграція людей з інвалідністю можлива лише в тому випадку, якщо здорові та хворі люди об’єднають свої зусилля. Поки дитина дорослішає, закладається підґрунтя її особистості. Через те дитині дуже важливо сприймати світ навколо себе в повному обсязі. Завдяки зору, нюху, дотику вона пізнає форми та якості предметів, але лише завдяки мовленню дитина дізнається про наміри людей, які її оточують, засоби та особливості людської взаємодії. Процеси гуманізації громадського життя, що мають місце на сучасному етапі розвитку людської цивілізації, вимагають вирішення шляхетного завдання: пошуку шляхівлюдей з інвалідністю, їхньої активної участі в громадському житті та забезпечення рівності з іншими членами суспільства. До кінця XX століття в більшості штатів стали визнавати відповідальність за необхідність навчання дітей з порушенням в розвитку.

У 1954 році робляться зусилля по боротьбі за право обов'язкової освіти всіх дітей, незважаючи на расу, етнічну приналежність, стать або наявність порушень у розвитку. Протягом всієї історії розвитку спеціальної освіти в США диференціація порушень була предметом численних дискусій. У відповідності з федеральним законом «Акт про освіту осіб з порушеннями», діти підлягають спеціальному навчанню, якщо вони мають порушення по одній із таких категорій:

- розумова відсталість;
- порушення слуху, (повна глухота);

- порушення мови, (порушення звуковимови);
- порушення зору та глухота;
- серйозні емоційні розлади;
- ортопедичні недоліки;
- аутизм;
- травматичні пошкодження мозку;
- специфічні труднощі в навчанні;
- інші захворювання, такі як туберкульоз, патологія серцевої діяльності, епілепсія, діабет.

Найбільш важливі закони, які вплинули на спеціальну освіту, з'явилися в США за останні 25 років. Реабілітаційний Акт 1973 включає розділ 504, який забороняє дискримінацію осіб з порушеннями і захищає їхні права в галузі освіти, працевлаштування та проживання. У 1975 році був прийнятий Акт про Освіту всіх дітей з відхиленнями (Громадський закон 94-142), який встановлює вільне і відповідне навчання для всіх дітей з порушеннями. Основні положення цього закону включають:

1. Обстеження учнів при потраплянні в систему спеціальної освіти повинно проводитися в відповідності з особливостями культури неупереджено.

2. Батьки дитини з порушеннями повинні бути включені в обговорення результатів обстеження при розмішенні дитини в відповідну спеціальну установу.

3. Повинні складатися щорічні письмові індивідуальні програми навчання, що включають необхідні послуги з фахової освіти.

4. Діти з порушеннями повинні навчатися в «найменш обмеженому оточенні», яке вимагає від шкіл надання ряду освітніх послуг для того, щоб діти з порушеннями могли навчатися в класах з іншими учнями.

У 1986 році Громадський Закон 99-457 ввів поправки про надання освітніх послуг дітям з порушеннями в дошкільному віці від 3 до 5 років та їх сім'ям. У 1990 році Громадська Закон 110-476 змінив назву Громадської

Закону 94-142 з «Акту про Освіті дітей з відхиленнями» на «Акт про Освіту осіб з порушеннями». Закон надає особливе значення вимогам до складання програм з переходу підлітків з порушеннями зі шкільної у доросле життя. В цьому ж році був введений в дію Акт про американців з порушеннями, який забороняв дискримінацію осіб з порушеннями при прийомі на роботу, в транспорті, в громадських місцях і на телебаченні. В даний час в центрі уваги фахівців і вчених перебувають такі основоположні питання:

1. Практика інтегрованого навчання дітей з порушеннями розвитку у звичайних школах: які діти можуть бути інтегровані, в якій кількості, щоб дотримувати інтереси інших учнів та вчителів.

2. Навчання дітей з різними культурними традиціями, забезпечення освітніх потреб учнів різних етнічних груп, з тим, щоб виховувати повагу до різних культур, не забуваючи про культуру країни проживання.

3. Практика вивчення валідності досліджень і послуг використовуваних у спеціальній освіті, достовірність результатів, зміст методів, об’єктивність і можливість прогнозування результатів.

4. Використання комп’ютерних технологій, адекватних комп’ютерних програм для розширення можливостей вибору індивідуальних програм навчання дітей з порушеннями у розвитку.

До мовленнєвих порушень належать: дислалія (порушення звуковимови); порушення голосу (дисфонія та афонія); ринолалія (порушення звуковимови і тембру голосу, пов’язане з вродженим дефектом будови артикуляційного апарату); дизартрія (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м’язів артикуляційного апарату); заїкання; алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку); афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку); загальний недорозвиток мовлення; порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія).

Особливу групу серед дітей з порушеннями мовлення складають *діти з розладами процесів читання і письма*. Труднощі сприйняття тексту (дислексія) характеризується як нездатність сприймати друкований чи рукописний текст і трансформувати його у слова. При дислексії під час читання спостерігаються такі типи помилок: заміни і змішування звуків, частіше близьких за акустико-артикуляційними ознаками; по буквене читання; спотворення звуко-складової структури слова, що проявляються упропусках приголосних (при збігу) і голосних, додаваннях, перестановках, пропусках звуків і складів; вади розуміння прочитаного, які проявляються на рівні окремого слова, речення, тексту в цілому (без розладів технічної сторони читання); аграматизми, що проявляються на аналітико-синтетичному і синтетичному етапах опанування навички читання (проблеми у використанні відмінкових закінчень, закінчень дієслів, узгодження іменника й прийменника тощо). Допомога таким дітям має бути комплексною і здійснюватися групою спеціалістів: невропатологом, логопедом, психологом, педагогом.

В основу класифікації *дисграфії* покладено несформованість певних операцій процесу письма: – артикуляційно-акустична дисграфія проявляється в замінах, пропусках букв, які відповідають пропускам і замінам звуків в усному мовленні; – дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання проявляється в замінах букв відповідних фонематично близьким звукам, хоча в усному мовленні звуки вимовляються правильно; (робота щодо усунення цих двох видів розладів спрямовується на розвиток фонематичного сприймання: уточнення кожного звука, який заміщується, вироблення артикуляційного та слухового образів звуків); – дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу, що проявляється у спотворенні звуко-буквеної структури слова, поділі речень на слова; – граматична дисграфія пов’язана з недорозвитком граматичної будови мовлення (морфологічних та синтаксичних узагальнень); (робота щодо усунення цих двох видів розладів спрямована на уточнення структури речення, розвиток

функцій словозміни, словотворення, вміння аналізувати склад слова за морфологічними ознаками) - оптична дисграфія пов'язана з недорозвитком зорового аналізу і синтезу та просторових уявлень, що проявляється в замінах і спотворенні букв на письмі, до оптичної дисграфії належить і дзеркальне письмо; (робота спрямовується на розвиток зорового сприйняття, розширення й уявлення зорової пам'яті, формування просторових уявлень і розвиток зорового аналізу і синтезу).

Ефективність роботи значною мірою визначається своєчасністю вжитих заходів та вибором оптимального методу й темпу навчання. Порушення опанування письма – дисграфія – спотворення чи заміна букв, викривлення звуко-складової структури слова, порушення злитого написання слів і речень, аграматизми.

Подолання *школярами з обмеженими можливостями* почуття ізольованості, відчуженості, замкнутості можливе за умови формування в них комунікативної компетенції. Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечуютьефективне спілкування, передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування [67, с. 28]. Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії, оскільки є результатом досвіду спілкування між людьми, та опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень.

Поняття *«мовна компетенція»* в науковий обіг впровадив американський мовознавець Н. Хомський, протиставляючи «знання мови» «використанню мови», або «мовній активності». За Н. Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формувалася внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоюваного мовного матеріалу. Представники інших шкіл поняття «мовна компетенція»

розглядали не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації [15, с.123].

Мовна компетенція – це не тільки володіння граматикою й словником, а й знання умов, ситуацій, у яких відбувається мовленнєвий акт (Д. Хайс); це уміння перефразувати висловлюванння, розрізнення синонімії та омонімії, девіативних речень (Ю. Апресян); це «швидкість/легкість» мовлення, його правильність, насиченість, адекватність тому, про що йдеться в комунікації (А. Шумарова); здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації.

Людина, крім знання мови, мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією. На думку Ф. Бацевича, Н. Моревої, Н. Зборовської, І.Кобель, М. Кобель, Е. Леонгард, Г. Розьєр. М. Ярмаченко комунікативна компетенція залежить від комунікативних інтенцій, дотримання комунікативних стратегій, знання особистості співбесідника, постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування, орієнтації й підтримання самого процесу спілкування, контролю власної мовленнєвої поведінки, навичок та уміння завершення комунікації, виходу з неї, контролю над посткомунікативними ефектами тощо [1; 11; 71; 88; 129; 177; 236].

Опанування людиною комунікативних навичок передбачає запозичення з культурного середовища засобів аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Метою вивчення мови є формування в учнів комунікативної компетентності, шляхом засвоєння доступного й необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання й письма);
- формування комунікативних умінь;

- опанування найважливіших функціональних складників мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися [71; 88; 129; 177; 259; 260; 332; 337].

Н. Морева стверджує, що людей з високою комунікативною компетентністю характеризують такі зовнішні, поведінкові прояви [145,с.14]:

- швидке, своєчасне й точне орієнтування в ситуації взаємодії та партнерства;
- прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації;
- установка в контакті не тільки на справу, але й на партнера; шанобливе, доброзичливе ставлення до нього, урахування його стану й можливостей;
- впевненість у собі, розкутість, адекватна включеність у ситуацію;
- суттєве задоволення спілкуванням і зменшення нервово- психічних затрат у процесі комунікації;
- уміння спілкуватися у різних статусно-рольових позиціях, встановлювати й підтримувати необхідні робочі контакти незалежно, а інколи й всупереч відносинам, які складаються;
- високий статус і популярність у тому чи іншому колективі;
- уміння організувати дружну сумісну роботу, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, досягати високого результату діяльності [145, с. 61].

Глухі діти – це особлива група серед усіх інших категорій дітей, що мають особливі потреби, бо в них своя особлива мова.

Міжнародний досвід показує, що більшість глухих дітей народжуються в *унікальну мовну ситуацію*, бо їхня втрата слуху не дозволяє їм засвоювати усне мовлення їхнього домашнього середовища природнім шляхом (М. Маршарк, 2007). Оскільки вони не можуть чути мову (до певної міри,

залежно від втрати слуху), їхня взаємодія з іншими членами родини є неповною, що є вирішальним для мовного розвитку. Відповідно, вони не виробляють сильної лінгвістичної бази, що необхідна їм для самовираження і для надання слову сенсу. В загальному, «ця група глухих дітей вступає до школи лінгвістично, когнітивно і емпірично дуже позаду своїх чуючих однолітків, які скористали із засвоєння навичок рідноїмови із свого домашнього оточення»(П.Гріффіт, Х.Джонсон,С.Дастолі,1985)[397; 493,с.42].

Поняття «нечуючі діти» несе в собі загальний і розмитий образ цієї групи учнів, яка є дуже неоднорідною (М. Йокінен, 2005; Дж. де Клерк, М. Херменс, 2005). Поряд із неоднорідністю щодо втрати слуху, освітніхпотреб, важливим чинником є часта наявність супутніх або комбінованих вад чи потреб. Разом із такими чинниками як соціально-економічний статус родини, кількість дітей в родині, мова спілкування в родині – створюються додаткові проблеми у навчально-виховному процесі, що позначається на самому відборі дітей для програм інтегрованого навчання. Намітилися такі тенденції: по-перше, як показують дослідження США, підтверджені в Голландії, шанс для нечуючої дитини бути інтегрованим є прямо протилежним рівню втрати слуху; по-друге, діти із сімей, що належать до етнічних меншин, інтегруються рідше, незалежно від рівня втрати слуху, і по-третє, зазвичай глухі батьки посилають своїх глухих дітей в спеціальні школи або школи-інтернати для глухих [336; 397; 436].

Мова належить до таких дисциплін, які мають потенційні можливості формувати у школярів зі слуховими обмеженнями готовність до комунікабельності, соціальної активності, трансляції власної й чужої культурної традиції. Н. Грюнфельд у праці «Про метод навчання глухонімих» зазначав, що єдиним та раціональним методом слід вважати лише мішаний метод навчання, з урахуванням того, що жестова мова є першою, яка виконує допоміжну роль у оволодінні усним мовленням глухими учнями [11, с. 295].

Протягом двох століть точилася боротьба між прибічниками оралізму і мануалізму. «Розвиток вільного володіння різними формами мовлення (включно із читанням і письмом) і гарні навички спілкування у глухих осіб були за останні 200 років основною турботою в послугах та освіті для осіб із вадами слуху» (М.Родда, С.Елевейк, Д.Чепмен, 1999) [71, с. 22].

В історії навчання глухих пропагувалися різні стратегії для підвищення грамотності і розвитку навиків спілкування у людей із вадами слуху. Ці стратегії пропонувалися прибічниками мануального, усного і тотального спілкування. Ці стратегії або підходи так само, як і їх прибічники, знаходилися в стані перманентної війни за право отримати назву найкращого універсального методу навчання нечуючих осіб. Із цієї битви вимальовуються дві перспективи по відношенню до засвоєння мови і рівня грамотності: слухова і культурологічна [671, с. 23].

Підходи до організації роботи над збагаченням мовлення глухих учнів. Розглядаючи мовлення як складний процес використання мови для спілкування, науковці визначають залежність рівня розвитку мовлення від розуміння лексичного значення слів. Підвищення ефективності процесузасвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь у глухих і слабочуючих дітей були предметом спеціальних досліджень (К. Д. Бойко, Р.М. Боскіс, А. М. Гольдберг, Н. Ф. Засенко, С. О. Зиков, А. Г. Зікєєв, К. Г. Коровін, Л.П. Носкова, М.К. Шеремет, Ж.І. Шиф, М.Д. Ярмаченко) [88, с.28].

Теоретико-методологічними засадами дослідження є філософські погляди на взаємозв’язок мови й мовлення, мовлення й мислення, на роль мови як головного засобу спілкування, пізнання та відображення навколишньої дійсності в людській свідомості (В. І. Бельтюков, Л. С. Виготський, В. фон Гумбольдт, Д. Б. Ельконін, С. О. Зиков, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, О. О. Потебня, С. Л. Рубінштейн, Е. Сепір та ін.); концепція стандарту спеціальної освіти для дітей з порушеннями слуху; психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини й формування лексико-семантичного складу мовлення у процесі нормального

та порушеного онтогенезу (Л. С. Виготський, Р. М. Боскіс, А. М. Гольдберг, О. О. Леонтьєв, Є. Ф. Соботович, Ф. А. Сохін, Н. Ф. Уфімцева, Т. М. Ушакова, Л. І. Фомічова, О. М. Шахнарович, М. К. Шеремет, Ж. І. Шиф та ін.); досягнення сурдопедагогіки, загальної і спеціальної методик навчання учнів мови, корекції та розвитку їхнього мовлення (Р. М. Боскіс, С. О. Зиков, А. Г. Зікєєв, І. П. Колесник, К. Г. Коровін, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, М. Д. Ярмаченко та ін.).

За останні 50 років в освіті відбувається дуже значна парадигматична зміна. Цей перехід від припущення, що навчання повинен бути одномовним і дітей треба навчати в одномовному середовищі, до концепції, що необхідно поважати першу (рідну) мову дитини і підтримувати її, щоб дитина змогла засвоювати другу мову з більшою впевненістю і довір'ям [88, с. 32]. Мейсон (D. Mason, 1995) вважає, що «ця перспектива виходить з того, що засвоєння мови є природнім і спонтанним соціокультурним процесом. Це означає, що людські істоти засвоюють і використовують мову як частину свого цілісного світу. На даний час понад 70 % всіх людей на Землі знають/використовують дві або більше мов» [495].

Зарубіжними дослідниками (С. Барлоу, В. Вольтера, Й. Гріслін, Дж. Джеймізон, М. Йокінен, Б. Паттен, Д. Рассел та ін.) проведено низку експериментальних досліджень, які свідчать про позитивний вплив словесно-жестової двомовності на всебічний розвиток нечуючих, починаючи з раннього віку.

Недавні тенденції в навчанні глухих сфокусовані на двомовному-двокультурному підході (Dbi-bi, англ.), щоб сприяти розвиткові навиківдвомовний-двокультурний підхід породила нові теорії [88, с. 46].

Теоретичні засади білінгвального підходу в процесі навчання нечуючих розкриваються в контексті загальної мовознавчої системи та теоретичного обґрунтування двомовної освіти нечуючих за кордоном. О. Ахманова трактує білінгвізм як «однаково досконале володіння двома мовами». Автор пропонує вживати цей термін як синонім до терміну

«двомовність». Чимало дослідників-мовознавців вживають терміни «білінгвізм» та «двомовність» як рівноцінні, пояснюючи це тим, що сутність їхня однакова (Є. Верещагін, М. Михайлов). Мовознавці зазначають (В. Аврорін, У. Вайнрайх, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, К. Ханазаров, А. Швейцер), що білінгвізм – це реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох мов у межах одного мовного колективу. Урахування тісної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (структурних) чинників у процесі розвитку і функціонування лінгвістичних об’єктів – одна з методологічних вимог мовознавчих досліджень. «Мовна структура, – зазначає мовознавець Ю. Дешерієв, – це продукт історичного формування і розвитку мови в нерозривному зв’язку з розвитком суспільства, трудової діяльності, мовленнєвої практики і суспільної свідомості людей» [54, с. 20].

Білінгвістична взаємодія (двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму) має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб (функціональна взаємодія), по-друге, – взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія). Зрозуміло, що структурна взаємодія певною мірою залежить від функціональної, оскільки сфери і ситуації спілкування характеризуються різними умовами контактування мов, різними показниками їх використання, актуальністю певних фрагментів чи окремих одиниць мовних систем. Результатом функціональної взаємодії є існування різних за обсягом використання двох сфер та ситуацій спілкування [71, с. 22; 445; 470; 497; 599; 600].

Структурна взаємодія веде до змін у функціонуванні певних мовних одиниць. Практично на всіх рівнях простежуються наслідки білінгвістичної взаємодії структур мов. Найбільший інтерес для досліджень взаємодії соціальних та структурних чинників становить слововживання, оскільки лексика має тісні та розгалужені зв’язки з позамовною дійсністю. Зрештою,

між різноманітними чинниками немає суцільної ізоляції: вплив соціальних чинників корегує дію структурних і навпаки. Практичний досвід показує, що білінгви використовують кожну з мов, якими володіють окремо, урізних соціальних контекстах, і не в змозі використовувати кожну з відомих їм мов у всіх контекстах однаково [71, с. 23].

У. Вайнрайх висловив ідею, що білінгвізм може бути складником, коли системи двох мов утворюють щось; координативним, коли системи двох мов існують порівняно незалежно; субординативним, коли система другої мови осягається (розуміється) крізь призму першої [40, с. 28].

З огляду на загальне визначення поняття двомовності, Н. А. Зборовська, О. М. Таранченко, розрізняють контактну/неконтактну і природну двомовність нечуючих. Природна двомовність нечуючих набувається в мовному середовищі в умовах сумісного повсякденного життя, а саме:

- під час тривалого перебування в одному мовному середовищі (інтеграція) – навчання, робота, перебування за кордоном;
- внаслідок входження в мікросоціум чуючої/або нечуючої спільноти (пізнооглухлі особи, перекладачі ЖМ, педагоги, які навчають та виховують дітей з порушеннями слуху);
- дитячий білінгвізм, коли чуюча дитина народилася й виховувалася в сім’ї чуючих/нечуючих батьків та чуючих/нечуючих дідуся й бабусі, нечуючі діти чуючих батьків;
- у випадку шлюбу нечуючого з чуючим [71, с. 26].

В останніх двох випадках природний або контактний білінгвізм має, зазвичай, стихійний, тобто другою/двома мовами відбувається безсистемно й неусвідомлено, навички «говоріння» обома мовами можуть формуватись як паралельно, так і послідовно (з опорою на домінуючу мову). Така природна двомовність більш стійка й постійна, вона передається із покоління в покоління. Контактною є двомовність під час використання мови міжкультурного спілкування. Неконтактний білінгвізм виникає внаслідок

цілеспрямованого вивчення ЖМ, максимально методично наближено до природного, де створені реальні умови комунікативної ситуації (на курсах, заняттях, семінарах з основ вивчення ЖМ тощо) [71, с. 26].

Moores стверджує, що повноцінна комунікація за допомогою ЖМ у родинах глухих дає змогу глухим дітям із цих сімей випереджати в розвитку своїх глухих однолітків із родин чуючих у засвоєнні шкільної програми, граматики словесної мови, у формуванні читацьких навичок, комунікативних потреб й здібностей (Moores, 1987). Практика впровадження білінгвальної системи навчання нечуючих засобами рідної та другої мови (мов лінгвістичної більшості та лінгвістичних меншин) набула значного поширення і розглядається як перспективний напрям в США. Так, конгрес США створив комісію з питань освіти глухих з метою дослідити стан справ у системі освіти глухих. Комісія з'ясувала, що освітній рівень глухих залишається незадовільним, і з цим миритися неможливо. Серед кількох рекомендацій було виділено пункт про необхідність впровадження білінгвальної системи навчання глухих у відповідністі до Закону про двомовне навчання (Bilingual Education Act) і витрат спеціально передбачених коштів на поліпшення знань глухих учнів з англійської мови, оскільки їхньою рідною мовою є американська жестова мова [399].

Виділяється низка необхідних для спілкування умінь глухих учнів:

- уміння аналізувати комплексну систему «людина – ситуація» для того, щоб адекватно ввійти, «вписатися» в міжособистісний контакт з урахуванням значущих мотивів комунікації;
- уміння прочитувати й розуміти експресивну інформацію ситуації спілкування, постійно орієнтуючись на учасників комунікації;
- уміння встановити контакт із партнером, використовуючи невербальні і вербальні засоби;
- комунікативно-мовленнєві уміння, виражені в побудові адекватного до ситуації спілкування мовного висловлювання (оформлення задуму в зовнішнє мовлення);

- мовні (лінгвістичні) уміння, що виявляються у вживанні мовних норм і включають: словникове багатство й точність лексики, що відповідає просторово-часовим і предметно-змістовним характеристикам ситуації спілкування; граматичну правильність;
- звукові характеристики мовлення – тон, інтонація, виразність, необхідний темп мовлення, дикція, спрямовані на взаєморозуміння зі співрозмовником;
- контроль, аналіз власного мовлення, здатність змінити мовне висловлення відповідно до досягнутого результату (чи зрозумів партнер), довільність, рефлексія тексту комунікації [11; 71; 88].

Спілкування людей – складний процес взаємодії особистостей конкретному часовому і просторовому вимірі. Це комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів) [1, с. 27].

Засновники теорії мовленнєвого спілкування Л. Виготський, О. Лєонтьєв, О. Лурія, Т. Ахутіна та інші вважають комунікацію різновидом людської діяльності загалом. Спілкування – це насамперед спроба порозумітися, психологічна готовність до взаємодії [15, с. 3]. Спілкування як процес з використанням мови «наповнене людською енергетикою» (Л. Виготський), торкається всіх складників комунікації. Спілкування – це акти взаємодії особистостей, або комунікативні акти. У сучасній лінгвістиці термін «комунікативний акт» трактують широко: від мовленнєвої діяльності загалом, обміну текстами – до ситуації спілкування, де ролі учасників регламентовані соціальним і культурно- національним середовищем [1, с. 103].

Фахівці вважають, що спілкуватися школяр із вадами слуху має всіма доступними йому засобами – лише б розвивалась особистість. Але основне завдання педагогів – сформувати в дитини словесне мовлення. Педагогічні технології сьогодні досягли рівня, який дозволяє оволодівати нормальним

людським мовленням дітям із будь-яким ступенем зниження слуху. Створення культурологічного середовища засобами іноземної мови сприяє розвитку в школяра з обмеженими можливостями комунікативної інтенції, культури та творчих здібностей.

Для того, щоби досягти рівня готовності до соціальних та освітніх викликів, діти глухі або з вадами слуху, як і всі інші діти, повинні бути оточені дуже рано в житті мовою, яка повинна бути повністю сприйнятною для них, як модель для вироблення міцної компетентності в їх першій мові.

С. Маші (1995) відзначає, що: «У світі є широко прийнятним право глухих дітей на засвоєння першої мови природнім шляхом і за «графіком». Метою для більшості глухих дітей є те, що мова, що не засвоюється природно, буде вивчатися як друга мова, коли дитина стає готова до цього в когнітивно і в плані загального розвитку» [494].

Для того, щоб забезпечити цей доступ до мови, батькам глухих дітей необхідно якнайраніше прийняти деякі дуже важливі рішення про лінгвістичний підхід до їх дітей, якщо вони бажають забезпечити своїм дітям розвиток відповідно віку.

І. Г. Кобель і М. Т. Кобель стверджують, що в США рішення про першу мову для глухої дитини часто лягає тягарем на плечі батьків після консультацій із фахівцями. Правда, багато батьків починають думати, що повинні робити вибір між жестовою і усною формою вербальної мови, одна з яких на їхню думку стане первинним і єдиним шляхом для розвитку в їхньої дитини ранньої мови. Щоби уникнути зіткнення батьків із двома опціями, що взаємно виключають одна одну, їм показують модель, що ідеально включає в себе всі опції – жестове, писемне й усне мовлення в поєднаннях відповідно до вікового розвитку дитини. У цій моделі важливість дозволу дітям «бути дітьми», – що включає в себе засвоєння їхньої першої мови природним шляхом відповідно до віку, – дозволяє керувати вибором лінгвістичного підходу у виборі мови і, відповідно, типом першого освітнього закладу [88, с. 38].

Проблеми використання тієї або іншої мови в навчальному процесі для глухих і слабочуючих із філософської точки зору мають давню історію й відносяться до часів Аристотеля, а питання методики освіти таких дітей - до Понсе де Леона (16-е століття, Іспанія). Дослідження вчених засвідчують, що під час систематичного навчання глухих дітей, одночасноспрямованому на розвиток їхнього мислення, можна досягти значних успіхів. З огляду на відносну уповільненість розвитку пізнавальної діяльності глухих учнів, сурдопедагоги повинні створювати їм умови для розвитку мислення доти, поки не буде досягнуто позитивних результатів. Які є вигоди від дво(мульти) мовного- дво(мульти-)культурного підходу? Користь від дво(мульти-)мовного- дво(мульти-)культурного методу є багатопланова. Ранній доступ до мови в повному об'ємі виховує ранній когнітивний розвиток, що, так само, стимулює зростання грамотності та вищий навчальний здобуток. Учні розвивають функціональні навички у двох мовах. Ми повинні усвідомити, що «в учнів у двомовних-двокультурних програмах підвищується рівень почуття власної гідності й упевненості через здоровий підхід до глухих дітей, сприйняття ними, ким вони є як людські істоти, і зростає впевненість у здатності функціонувати в двомовному-двокультурному оточенні» [494]. Ф. Грозьєн (2001) зазначає: «Білінгвізм, тобто жестова мова й усне мовлення, є єдиним шляхом, що задовольняє потреби дитини, як от: раннє спілкування з батьками, розвиток когнітивних навичок, засвоєння знання людства, повне спілкування із навколишнім світом і сприйняття культури світу чуючих та світу глухих» [399, с. 215].

Страх, що глухі діти не будуть ніколи розмовляти, якщо їх не піддавати впливу усної мови (мовлення) під час раннього критичного періоду, отримав широкий вплив у вихованні глухих дітей [88].

М. Маршарк (2007) аргументовано і доступною мовою розвіяв сумніви батьків, а для спеціалістів навів дані багатьох досліджень, які заперечують будь-який негативний вплив Американської жестової мови (АЖМ) на здатність чи бажання дітей до засвоєння словесної мови. З іншого боку,

недавно були серйозні хвилювання й застереження глухих людей і невеликої групи глухих і чуючих фахівців про наслідки ненадання глухим дітям доступу до жестової мови в критичний період засвоєння мови: «У той час, коли важко уявити собі місце у світі, де б не було доступу до усної мови, багато глухих і слабочуючих дітей в Сполучених Штатах сьогодні все ще зростають в оточенні, що не надає доступу до жестової мови» (С.Маші, 1995) [493; 494].

Глухі і слабочуючі діти не є однорідною групою. Вони всі мають різну здатність до розвитку усної (англійської) мови. Ця здатність залежить від фізичного (біологічного) потенціалу й мотивації. Ступінь залишкового слуху, ефективність та постійність у використанні звукопідсилення, мовна компетентність і інтелект, підтримка родини й однолітків, які добре чують, є тими чинниками, що належать до потенціалу та мотивації. Кожен із цих чинників відіграє складну, взаємопов'язану роль у загальному розвитку навичок усної мови. Жоден із цих чинників не визначає окремо ступінь розвитку навичок зрозумілого мовлення. Однак найбільш важливими є чинники, що належать до ступеня доступу дитини до моделі усної англійської мови. Діти з обмеженим доступом до слухової частини мови й ті, хто не здатен використовувати свій слух для моніторингу продукування власного мовлення, мають дійсно надзвичайно дуже важке завдання перед собою. З деякими винятками ті діти, що мають менший слуховий доступ до англійської, виявляють тенденцію до меншого зацікавлення в розвитку функціональних навичок усного мовлення [71; 88; 129; 690].

Дослідженнями американських психологів установлено, що глухі діти глухих батьків мають більшу соціальну зрілість, ніж глухі діти тих батьків, що добре чують. Самооцінка в них більш адекватна і стійка. У дослідженнях Т. Г. Богданової та Н. В. Мазурової було виявлено, що глухі діти глухих батьків більш допитливі, мають високе прагнення до домінування: 45% з них обрали місце в центрі групи однолітків, чуючі однолітки – 30% (не завжди бажають привертати до себе увагу, брати на себе відповідальність), глухі діти

чуючих батьків – 18 % (вибір пояснюють тим, що соромляться, не вміють добре говорити й т. д.). Виявлено залежність особистісних проявів від рівня розвитку словесного мовлення. Група глухих із високими досягненнями в розвитку мовлення за особистісними якостями не відрізняється від чуючих; у групі глухих із середнім рівнем словесного мовлення виявлені різні типи психологічної слабкості, пов'язані з труднощами в спілкуванні (наприклад, замкнутість, емоційні проблеми). У групі глухих із низьким рівнем розвитку мовлення часто виявляються ригідність, відчуття відмінності від інших людей, власної неповноцінності [71; 88].

Не дивлячись на те, що вибір першої мови для глухої дитини належить батькам, кожне глухе дитя незалежно від його втрати слуху повинно мати право рости двомовним. Дитина повинна виконувати багато речей з допомогою і через мову: спілкуватись з батьками і членами сім'ї з якомога раннього віку, розвивати когнітивні дитинстві, засвоювати світові знання, повністю навколишнім світом, соціалізуватись у два світи [88].

Н. А. Зборовська, І. Таранченко зазначають, що білінгвальний підхід у навчанні учнів із порушеннями слуху – це своєрідний напрям методичної роботи, що ґрунтувався на визнанні національної жестової мови глухих і національної словесної мови рівноправними засобами навчання і виховання учнів із порушеннями слуху; навчання предметів та оволодіння учнями предметними знаннями в певній галузі на основі двох взаємопов'язаних мов – рідної та другої (іноземної) як засобу навчання [71].

Рушійною силою в навчанні слабочуючих є насамперед правильна з науково-методичної точки зору організація практичних занять, на яких проводиться знайомство з предметною діяльністю, де задаються всі необхідні компоненти: мета, мотив, зміст, форма, партнери та умови завдання. Для початку варто зазначити, що глухі люди – це не глухонімі, не варто їх так називати, тому що вони говорять. Ті, хто не чують, спілкуються мовою жестів, а люди, що слабо чують, здатні передавати текст вербальним способом, тільки, можливо, не так чітко, як здорові [11, с. 7]. Навчання

іноземних мов таких школярів повинно бути спрямоване на формування вмінь мовленнєвої поведінки, що наслідують комунікативну діяльність у її незмінних, природних формах. Водночас необхідно враховувати особливості психофізичного розвитку, периферичні порушення слухового аналізатора студентів, що навчаються. Створення та розвиток рецептивного спілкування в навчально-виховному процесі базуються на різноманітних формах предметної діяльності, що впливає на формування мотиваційно – збуджувальної сфери слабочуючої особистості, оскільки кожний мовний вчинок як рецептивний, так і репродуктивний, здійснюється в конкретній обстановці і для вирішення конкретних життєвих завдань. Саме абстрактність, безпредметність навчальної мовної діяльності, відсутність інтересу й мотивації навчання іноземних мов є, на думку психологів і психолінгвістів, однією з перешкод на шляху до оволодіння спілкуванням слабочуючими школярами.

І.Г. Кобель і М.Т. Кобель стверджують, що при розгляді ситуації в інтегрованому навчання нечуючих дітей слід чітко означити мовний чинник, який вирізняє глухих дітей з-поміж інших категорій дітей із особливими потребами у навчанні. У даній ситуації ми говоримо про три аспекти, що характеризують нечуючих дітей щодо їх мовного режиму: (1) оральні діти, що постійно використовують мовлення в спілкуванні, отриманні та передачі інформації, (2) діти, що є двомовними, але першою й основною мовою для них є жестова мова, та (3) діти, що в основному користуються лише жестовою мовою (діти нечуючих батьків). Слід мати на увазі, що жестова мова – це є лінгвістично визнана мова, а не калькуючи жестування, що використовується в методі тотального спілкування, і яке часто помилково також називають жестовою мовою. Тобто, кожна національна жестова мова є лінгвістично довершеною саме мовою, а не системою спілкування, й абсолютно не співвідноситься із національною мовою, якою спілкується чуюче населення країни [88, с. 28-46].

У початковій школі (в спеціальній і звичайній) є достатньо часу на розвиток мови і спілкування в дітей. У середній масовій школі, основним завданням є підготовка молоді до майбутнього професійного й соціального життя. Це дуже часто конфліктує із іншим важливим і постійним завданням щодо глухих і слабочуючих – це створення, розвиток і підтримка можливостей для спілкування або забезпечення мовного середовища, що не може існувати самостійно. Для дітей із вадами слуху обидва завдання є рівноважливі й не можна жертвувати одним заради іншого навіть при обмеженому часовому ліміті, що відводиться на засвоєння шкільної програми. Картина, що характеризує перебування дітей із вадами слуху в інтегрованому середовищі є неоднорідною. З одного боку, старіші дослідження (Т. Клювін, С. Корбетт, 1998) зазначали, що інтегровані глухі діти набагато частіше мали відчуття соціальної ізоляції та самотності, а діти із спеціальних шкіл-інтернатів мали кращий досвід соціальної адаптації. Інші дослідження констатували нижчий рівень почуття власної гідності у нечуючих дітей, що навчалися у масових школах у порівнянні із дітьми, охопленими спеціальною освітою [444, с. 52].

Останні британські й американські дослідження (С.Антіе, 2005; М.Стінсон, Т.Клювін, 2003) показали, що глухі діти мають менше друзів серед чуючих однолітків у класі та на загал користуються меншою любов’ю і прихильністю оточуючих однолітків через свою ваду [246, с. 355].

Глухі діти не ізолюються, вцілому, їхніми чуючими однокласниками, але частіше і більше нехтуються чуючими в різних ситуаціях навчального процесу і позакласної діяльності. Часом причиною цього є труднощі у розв’язанні проблем спілкування з нечуючими однолітками. Тому, в основному, нечуючі діти спілкуються з іншими нечуючими, якщо вони є в їх групі. Аналогічна тентенція в чуючих дітей спілкуватися більше з чуючими. Поряд із цим Стінсон і Клювін не знайшли чіткої різниці в емоційному розвитку, соціальних навичках, рівні почуття власної гідності та самооцінці у

нечуючих дітей в різних навчальних середовищах, хоча сприйняття їх чуючими однолітками є часом проблематичним [88].

Основна проблема в тому, що рівень знання глухими другої мови, тобто усної (включно з писемною мовою), нижчий від їхніх чуючи однолітків, для яких усна мова є першою. Це значно знижує рівень спілкування із вчителями та чуючими однолітками, а також рівень засвоєння інформації. Це також провокує конфронтацію між глухими учнями і вчителем, та глухими і чуючими учнями. Тому глухі діти в даній ситуації потребують значної адаптації до навчального процесу. Важливо усвідомити, що життєво важливим для дітей, у яких перша мова є жестовою, – забезпечити доступ до інформації на їхній рідній мові й надати їм можливість спілкуватися з іншими носіями жестової мови, якщо ми хочемо успішно їх інтегрувати. Проте, успіх у повній інклюзії таких дітей є доволі сумнівним, адже спілкування таких дітей із вчителями й чуючи ми учнями відбувається через перекладача. Тому, особливо, гостро стоїть питання соціалізації з чуючими однолітками в позаурочний час та під час відпочинку [88].

Найпростішим і найбільш масовим рівнем адаптації навчального процесу є запровадження перекладу на жестову мову. Теоретично переклад повинен забезпечити повноцінний доступ до інформації нечуючим дітям. Однак тут є декілька проблем. Перша та, що не створюється повноцінного середовища для жестової мови. Ті діти, що перебувають в процесі активного вивчення й засвоєння жестової мови, потребують мовного середовища із «критичною масою» користувачів цієї мови – як дорослих, так і дітей. Лінгвістична теорія говорить нам про необхідний мінімум із 10 осіб для створення цієї критичної маси (С. Антіе, К. Креймейєр, 2001). Використання перекладачів є ефективним, якщо рівень знання жестової мови дітьми є високим, а також, якщо поза межами школи вони є активними учасниками жестового мовного середовища [88; 246].

Що стосується початкової школи, то тут перекладачі можуть спричиняти затримки у процесі спілкування або навіть погіршення взаємодії

вчитель – нечуючий учень і чуючий учень – нечуючий учень. Часто перекладачі не обмежуються лише дослівним перекладом, але замість того часто адаптують рівень спілкування набагато глибше, вживаючи, навіть, не жестову мову, а жестову систему, базовану на усній мові, – різновид кальки. На жаль, можливий вплив цієї адаптації ще не вивчений у початковій школі, але у дослідженні М. Маршарк, П. Сапере, С. Конвертіно, Р. Сіваджен, 2005), проведеного для вищої школи, констатується втрата інформації при передачі через жестову мову незважаючи на дуже високий рівень знання жестової мови як перекладачами, так і дорослими глухими студентами. До того ж деякі перекладачі беруть участь в безпосередньому викладанні для нечуючих, підтримці глухих дітей, навчанні чуючих однолітків жестовій мові і виправленні домашніх завдань (Б. Джонс, Дж. Кларк, Д. Солц, 1997; С. Антіе, К. Креймейєр, 2001) [437; 493].

Альтернативою для методу впровадження перекладу може стати модель «здвоєної школи» (twin schools) (К. Кірчер, 1994). Нечуючі діти группами інтегровані у класи із чуючими дітьми. Здвоєна школа передбачає спільне викладання чуючим і нечуючим вчителями із використанням усної та жестової мов. Це так звана школа «співучасті» або здвоєна школа. Здвоєна школа робить спробу поєднати сильні сторонни моделі інтегрованого навчання і спеціальної освіти. У середовищі інтегрованого навчання формується невелика спільнота глухих. Хоча на сьогодні вже є позитивні результати перших досліджень, проведених у цьому іноваційному навчальному середовищі (К. Джіменес-Санчез, 1999; К. Креймейєр, П. Крук, К. Драй, В. Егберт, Б. Клейн, 2000), а перспективи, що відкриваються, є багатообіцяючими, потрібні нові масштабні дослідження. Також слід узяти до уваги, що адаптація освітнього процесу, яку вимагає концепція здвоєної школи, є значною як щодо фінансів для переобладнання школи для спільного навчання, так і щодо підготовки вчителів. Недоліком є те, що така школа буде на значній відстані від місць проживання глухих дітей. Існують також

інші моделі шкіл співучасті/здвоєних шкіл у США та Європі, але загалом цих программ є менше, ніж спеціальних шкіл [88; 428; 446].

Здатність спілкуватись і взаємодіяти, знаходити друзів і бути прийнятними чуючими однолітками і одноклассниками є важливим складником шкільного життя, що трансформується з часом у здатність соціально інтегруватись у післяшкільне середовище (С. Антіе, К. Креймейєр, 2005) [246].

Міжнародні дослідження засвідчують такі переваги «здвоєної школи» над простим розміщенням глухих дітей в масовій школі:

- зросла взаємодія і співпраця між глухими і чуючими однолітками (К. Креймейєр та ін., 2000);
- кращі навички читання у відповідності до стандартів тестування (К. Кірчер, 1994; К. Креймейєр та ін., 2000);
- відсутність різниці у рівні почуттів власної гідності та самотності між глухими та чуючими (Т. Клювін, 1993);
- рівноправна участь у заходах (М. Маршарк, 2005).

Позитивний вплив навчання «командою» відзначений як батьками чуючих дітей, так і глухими батьками нечуючих та чуючих учнів (С. Антіе, 2005) [246; 440; 444; 493].

Зважаючи на сучасні вітчизняні й зарубіжні вимоги до мовної освіти, можна визначити цілі білінгвального підходу до навчання нечуючих:

а) навчальні/розвиваючі (в рамках навчального закладу) – формування двомовної комунікативної компетенції, яка відкриває можливості для подальшої самоосвіти, працевлаштування в сучасному суспільстві; поглиблення розуміння/усвідомлення рідної мови та культури іншої спільноти;

б) соціальні – пристосування індивідів та груп до життя в сучасному світі, створення умов для повноправної участі нечуючих громадян у житті сучасного суспільства; об’єднання двомовного/ полікультурного суспільства [71].

Плодотворність і практична цінність вивчення іноземних мов досягається тільки при широкому уявленні в навчально-виховному процесі культури народу, мова якого вивчається. Це означає, що зміст навчання іноземних мов повинен включати в себе реалії соціокультурної, політичної, економічної та інших складників життя народу – носія мови. Повинна бути створена соціально-культурна мікроатмосфера тренування в навчальному колективі в умовах природного застосування даної мови як засобу навчання. Треба підтримувати на практичних заняттях високу мотивацію слабочуючих не тільки віддаленими кінцевими цілями оволодінняіноземною мовою, а й цікавим змістом, гарними формами й характером повсякденної навчальної діяльності. Створення на заняттях атмосфери психологічного комфорту, відчуття успіху, подолання сором'язливості через свою недугу, бар'єру страху, що є необхідним для нормального людського спілкування. Перспективним є вивчення інших чинників, що позитивно впливатимуть на формування іншомовної та комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями.

4.4. Інформатизація мовної освіти в США

Пріоритетними тенденціями мовної освіти США XXI століття є її інформатизація. Починаючи з середини XX ст. у США позначилася стійка тенденція до активного використання навчально-виховного та соціалізуючого потенціалу засобів масової інформації та комунікації (ЗМІ) у шкільній освіті [234, с. 6]. Досягнення НТР безсумнівно посприяли стрімкому розвиткові ІКТ в американській мовній освіті.

На сьогоднішній день США є одним зі світових лідерів в інформатизації освіти. Причин для цього безліч: по-перше, одна із самих економічно й відповідно технологічно розвинених країн миру, по-друге, у цій

країні була розроблена і впроваджена на сьогоднішній день сама популярна ідеологія, передачі даних – Інтернет, по-третє в країні знаходяться найбільші фірми виробники матеріальної бази для розвитку інформаційних технологій – виробники процесорів Intel, Apple, AMD. Ці ж фірми виробляють персональні комп'ютери двох ідеологій PC й Apple Macintosh. нформація стала одним з найважливіших факторів соціально-економічного потенціалу США, на це вказують безпосередньо масштаби її інформатизації. Завдяки цьому елементу, пришвидшується розвиток процесу обміну інформацією, а доступ до неї стає набагато простіший [79].

Відомі американські вчені досліджують проблеми вивчення рідної мови та іноземних мов в інформаційному суспільстві (M. Apple, M. Atwater, J. Banks, P. Chinn, D. Crystal, J.Franklin, D. Gollnick, H. Marx, D. Moss,

B. Ngo, J. Riley, P. Sandrok); прийоми навчання іншомовного мовлення за допомогою відеофонограми (M. Allan, S. Corder, L.Evans, R. Fuchs,

M. Geddes, R. Kelly, J. Lonergan, G. Marin, A. Nardi, K.Neubert,

M. Rinvolucri, S. Stempleski, B. Tomalin).

В. В. Смелянська в своїй статті «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у початковій школі США» підсумувала, що значний інтерес у межах дослідження становлять праці з проблем освіти США: про організаціюосвітнього процесу, форми й методи навчання в контексті сучасних тенденцій змісту освіти (А. Сбруєва, О. Сухомлинська, Н. Теличко, М. Шутова); еволюцію теорії та практики навчання (Н. Пацевко, І. Радіонова); сучасні педагогічні технології організації навчання (К. Волков, О. Лещинський, О. Літвінов, Г. Іванчук,

С. Шумаєва) тощо. Окрім того, в останні роки значна увага приділяється аналізу сучасних зарубіжних підходів до викладання іноземних мов на різних ступенях освіти (О. Кузнецова, Л. Гульпа, О. Мисечко,

О. Першукова). Проблема ранньої іншомовної освіти і, зокрема використання ІКТ, які є однією із важливих ланок у системі навчання

іноземних мов у початковій школі (далі ІМПШ),серед американських науковців є надзвичайно актуальною (Дж. Каммінз, А. Фітцпатрік,

К. Далберг, Х. Кертан, Н. Роудз, І. Пуфаль та інші) [193, с. 140].

«...Стрімка інформатизація, розробка і впровадження новітніх технологій, змінили світ. Обсягизнань невпинно зростають, необхідність в отриманні якісної освіти стає одним із найважливіших завдань людства. США є визнаним лідером в галузі освіти і переконливо доводять це світу своїми науково-технічними досягненнями, відкриттями і кількістю лауреатів Нобелівської та інших престижних премій, які працюютьу вищих навчальних закладах (ВНЗ) Америки [90, с. 108].

Інформаційне суспільство відкриває нові можливості в інтелектуальній сфері, радикально змінює основні аспекти повсякденного життя. Особливо це стосується освіти та доступу до знань (часто застосовується при дистанційному навчанні), розв’язування проблем (інтернет-послуги з охорони здоров’я) та дозвілля, організації роботи та самореалізації (дистанційна робота, віртуальні фірми). Крім цього, воно надає доступ до нових можливостей, підвищує соціальну активність громадян, вираження думок і позицій стає більш простішим та зрозумілішим [80].

Отже, на сьогоднішній день, як стверджують О. Романовська [178, с. 260], В. Лунячек [143, с. 16-20], із світових лідерів інформатизації освіти вважається США, на це існує ряд причин:

1. США одна із самих технологічно, економічно й відповідно культурно розвинених країн світу.

2. У цій країні була розроблена і започаткована найпопулярніша на сьогоднішній день ідеологія, передачі даних – Інтернет.

3. На додачу до вище сказаного в країні знаходяться найбільші фірми виробники матеріальної бази для розвитку інформаційних технологій [143; 178].

Мова, як знакова система, забезпечує функціонування суспільства в його історичному розвитку. П.І. Підкасистий зауважує, що результатом

навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб. Робота зі знаками і знаковими системами, переклад з однієї знакової системи в іншу, кодування і декодування - ці та інші процедури повинен вміти робити людина інформаційного суспільства. У зв'язку з цим виникає питання про інформаційну культуру особистості, під якою розуміють наявність знань в галузі інформації та уміння працювати з інформацією [10, с. 87].

Карпець Л. А., Олійник О. І. стверджують, що актуальність дослідження мовної освіти набуває сьогодні особливо гострого характеру, оскільки відбувається боротьба за панування в інформаційному просторі. Конкурентоздатність держави й окремо взятої людини залежить від володіння інформацією, а тому втрата інформації у зв'язку з мовним бар'єром стає однією з актуальних соціальних проблем сучасності. Вміння працювати з інформацією як рідною, так і іноземними мовами забезпечує перевагу людини в будь-якій сфері діяльності [86]. В умовах потужної інформатизації освіти в Україні дедалі гостріше постають проблеми удосконалення та розвитку методичних систем навчання мов. Поряд із використанням із цією метою кращих надбань вітчизняної педагогічної науки доцільним видається вивчення й осмислення відповідного зарубіжного досвіду. Отже, актуальним на сьогодні є вивчення досвіду інформатизації мовної освіти у США, що може стати одним із шляхів розв'язання зазначених вище завдань.

Різні аспекти мовної освіти у США в умовах глобальної інформатизації є об'єктом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Огляд спеціальної літератури свідчить про інтерес сучасних дослідників до проблем мовної освіти в епоху інформаційного суспільства. (Е. Тоффлер, Ю. Белл, Фр. Фукуями, В.П. Андрущенко, К.В. Корсак, Д.І. Дзвінчук,

А.Н. Авдулов, С.В. Коваленко, А.М. Кулькін, В.Л. Іноземцев,

М. Онопрієнко, О. І. Руденко-Моргун, І.В. Самойлюкевич та ін.).

У практиці американського навчання розглянуто деякі аспекти використання інформаційних технологій (далі ІТ): як технічних засіб навчання розглядали Б. Скіннер, Р. Тайлер, А. Борк, Д. Селф, В. Грейвз та ін. Визначенню базисних понять, що характеризують інформаційне суспільство в цілому, присвячені дослідження Д. Белла, К. Вербаха,

Р. Кана, І. Масуди, Т. Меррілла, М. Пората, Л. Робертса, К. Робінсона,

Р. Реддіка та ін. Однак питання дослідження тенденцій інформатизації мовної освіти у США середини XX – початку XXI століття залишається відкритим і потребує детальнішого розгляду.

Кінець XX – початок XXI ст. позначений інтенсивним розвитком ІКТ у суспільстві в цілому і в освіті зокрема. Інформаційне суспільство, за визначенням М. Онопрієнко [159; 214], «це суспільство, в якому більшість працюючих зайняті виробництвом, зберіганням, переробкою, продажем та обміном інформації». Інформаційне суспільство – це суспільство високої інформаційної культури, де головним ресурсом розвитку є знання, а засобом його відтворення – освіта [56 с. 19]. О. І. Руденко-Моргун у своїй статті «Комп’ютерні технології як нова форма навчання» пише: «Ми живемо в столітті інформаційної, комп’ютерної революції, що почалася в середині 80-х років і дотепер продовжує нарощувати темпи» [179, с. 19]. Як відомо, перша країна, що почала інформатизацію, – це США.

С. Шумаєва зазначає, що упродовж останнього півстоліття в освіті США відбувався потужний розвиток мас-медійних навчальних технологій, що супроводжувався активізацією наукових досліджень із метою забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя цього напряму педагогічної діяльності. Американські вчені в співробітництві з колегами за кордоном досягли згоди щодо визначення й тлумачення його ключових понять. Зокрема, розрізняють такі терміни: «технології навчання»(нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу), «технології в навчанні»(застосування в навчальному процесі технічних засобів і засобів програмованого навчання), «мас-медійні навчальні технології»(технології,

що ґрунтуються на використанні в цілеспрямованому педагогічному процесі ЗМІ), «педагогічні технології» (комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації педагогічної діяльності з метою досягнення виховних та дидактичних цілей і реалізується за допомогою різноманітних технічних засобів та методичних прийомів) [233, с. 13].

Американське суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти у суспільному інформаційному світі заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці. Сучасне вивчення мови передбачає не лише розгляд її як засіб пізнання, необхідне також дослідження мовної освіти як способу організації та здійснення суспільного розвитку. В умовах змін, які відбуваються в суспільстві і в самій системі освіти розкривається онтологічний характер змін у мовній освіті; специфічні аксіологічні характеристики сучасної мовної освіти; епістомологічні основи мовної освіти в контексті оволодіння людиною рідною і нерідною мовами та праксиологічна спрямованість самої мовної освіти [86].

США завершили формування основ інформаційного суспільства у середині 90-х років минулого століття. На початку 80-х років К. Сиборг в доповіді «Нація в небезпеці» вказав, що базовою метою сучасної освіти в США має бути підготовка громадян до досягнення успіхів в інформаційному столітті. Президент Дж.Буш започаткував реформу, що була сформульована у документі «Америка: 2000». На початку 90-х рр. XX ст. Б.Клінтон продовжив справу свого попередника. Його правління стало періодом розробки масштабних проектів реформування освітньої системи.

Процес інформатизації освіти в різних країнах, сферах людської діяльності та педагогічних системах розвивався неоднаково й асинхронно. Лідером інформатизації освіти загальновизнано Сполучені Штати Америки. Історія використання ЕОМ у навчальних закладах США бере початок у далеких 40–50-х рр. XXст. Практичне застосування ІТ в освітніх системах інших економічно розвинених країн (Великобританія, Франція, Японія,

Німеччина) було розпочато приблизно в той же період, що й у Сполучених Штатах. У цих країнах, починаючи з 60-х рр. XX ст., особливу увагу надавали засобам навчання, які сприяють кращій адаптації учнів в інформаційному просторі. Сукупність таких форм і засобів навчання отримала назву медіаосвіти [160, с. 10].

На основі аналізу зарубіжних науково-педагогічних публікацій С.Коваленко виділяє у процесі інформатизації освіти три напрями:

1. Патерналістський підхід передбачає формування освітньої політики на державному рівні. Водночас на політичному рівні відбувається визначення ролі інформаційних і телекомунікаційних технологій.

2. Ліберальний підхід, на противагу попередньому, передбачає майже повне усунення держави від процесу прийняття рішень у процесах інформаційної проблематики та зміщення центру управління на нижчий щабель. У створенні освітньої системи такого типу істотну допомогу мають надати інформаційні технології. Американські дослідники висловлюють побоювання з приводу існування при такому підході ймовірності неправильного використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, що, на їхню думку, може завдати більше шкоди, ніж користі.

3. Змішаний підхід висловлює такий погляд на ідеї освіти в умовах застосування ІТ, який відображає прагнення мінімізувати розподіл між соціальними групами. Відносно інформаційних і телекомунікаційних технологій аргументуються шляхи їх використання різними соціальними групами залежно від потреб та бажань [512, с. 181]. У 1978 р. було створено Національну адміністрацію США з питань телекомунікації та інформації (NTIA, National Telecommunication) [512].

Прийнята в 1991 р. Міністерством освіти США програма «Америка 2000: стратегія освіти» визначила впровадження нових ІТ у процес навчання й управління освітою як одного з провідних напрямів реформи освіти в цілому. Нова ера в регулюванні телекомунікації в США почалася у 1996 р. з

підписання президентом Клінтоном Закону про Телекомунікацію (The Telecommunications Act) [593].

Для урядів штатів було підготовлено спеціальний збірник рекомендацій Recommended decisions з різноманітними заходами щодо доручення суспільства до використання новітніх ІКТ. Федеральна комісія із зв'язку (FCC) розробила програму в рамках Фонду універсального обслуговування (Universal Service Fund, USF) для реалізації швидкого впровадження ІКТ у суспільство: Програма «Школи і бібліотеки» (E-Rate) [Universal Service]. Для підключення шкіл, університетів, бібліотек, медичної інфраструктури було створено програму «Школи і бібліотеки», також відому як E-Rate Program. Говорячи про розвиток ІКТ в США, неможливо не згадати, що Інтернет, яким зараз користується весь світ, вперш був розроблений для Збройних сил. Протягом більше десяти років Інтернет використовувався академічною спільнотою і тільки в середині 1990-х років був відкритий для суспільства [234, с. 15]. В умовах інформаційного суспільства на перший план висуваються інформація і знання мови залишається матеріальним носієм інформації [86].

Постійне підвищення комп'ютерної грамотності молоддю змушує федеральний уряд США витрачати на комп'ютерізацію великі фінансові кошти. Технічний фонд покращення грамотності (Technology Literacy Challenge Fund) забезпечує всіх викладачів технічною та інформаційною підтримкою, з метою здійснення допомоги студентам в навчання через комп'ютери та мережу; розробляє ефективне та привабливе програмне забезпечення та онлайн освітніх ресурсів; забезпечує доступ до сучасних комп'ютерів для всіх викладачів і студентів; підключає ї у комп'ютерні мережі [81, с. 93].

Комп'ютер є поліфункціональним технічним засобом, що виконує комплекс дидактичних функцій. Виконання цих функцій передбачає відповідне програмне забезпечення, за допомогою якого здійснюється процес навчання: CD, Web-сайти, навчальні мультимедійні програми, електронні

ігри тощо. Л. Паркер (L. Parker) [538, с. 69] зазначає , що існує «Національне он-лайн- оцінювання раннього навчання мови» (National Online Early Language Learning Assessment). Головною проблемою дослідження ІКТ, які використовуються в іншомовній освіті, є відсутність бази даних із їх повним переліком та оцінкою ефективності. Відповідно до даних сайту «Огляд програмного забезпечення для дітей» (The Children's Software Review) (http://www.childrenssoftware.com) для підтримки навчального процесу на уроці ІМПШ використовуються більше шістдесяти окремих виробів, розроблення яких активізувалося після 1997 р. Більшість із них є навчальними програмами на базі CD-ROM або WWW для навчання європейських мов: французької, іспанської та німецької (наприклад, серія «Instant Immersion» пропонує вивчення окремих європейських мов, а «Mia's Language Adventure: The Kidnap Caper» призначена для навчання іспанської, французької та розвитку логіки). Майже половина (42,2 %) запропонованої продукції була оцінена користувачами на «відмінно». Проте, як зазначають американські дослідники, успіх застосування навіть ефективних ІКТ у програмах ІМПШ залежить від професійної майстерності вчителя, котрий інтегрує технічні засоби в процес навчання іноземних мов [538, с. 10].

У сфері мовної освіти США інтенсивно використовує всі види інформаційних технологій:види інформаційних технологій: електронні бібліотеки, електронні підручники, кабельне телебачення, внутрішні локальні мережі навчальних закладів, дистанційні курс.

Незважаючи на це сучасний процес освітньої інформатизації зумовив появу цілої низки завдань, що потребують вирішення:

1) підвищення кваліфікаційних навиків та самого рівня підготовки фахівців за рахунок покращення технологій навчання;

2) запровадження в навчальний процес інформаційних засобів, в тому числі можливостей мережі Інтернет;

3) адаптація інформаційних технологій навчання умовам навчального процесу;

4) розробка методики програмної основи застосування інформаційних технологій навчання, які слугують підвищенню пізнавальної діяльності студентів та мотивації;

5) формування у студентів, за допомогою інформаційних технологій, навичок обробки, аналізу та відтворення інформації з метою їх подальшого результативного використання в професійній діяльності [143, с. 20].

У педагогічній і методичній літературі наводиться перелік їх функцій на уроці іноземної мови, зокрема: презентація, сприйняття та аналіз інформації; забезпечення багаторазових тренувань у різних видах мовленнєвої діяльності та зворотного зв’язку; створення власних завдань за допомогою програмного забезпечення; оцінювання умінь і навичок учнів; доступ до довідкової інформації; публікація власних розробок тощо [365, с. 23-26].

Сучасні американські школи вже багато років йдуть шляхом інформатизації іншомовної освіти, що підтверджується даними «'Національного огляду навчання іноземних мов у дитячому садку – 12-му класі" про те, що за 1997-2008 рр. кількість початкових шкіл, які використовують інноваційні ІКТ (наприклад, комп’ютерні та інтернет-технології), значно зросла» [575, с. 7]. Особливою популярністю під час вивчення ІМПШ користуються сучасні аудіовізуальні засоби навчання. На думку американських учених Н. Роудз та І. Пуфаль, близько 2 млн. учнів отримали певну іншомовну освіту саме завдяки таким технологіям (наприклад, навчальним радіо- й телепрограмам, інтерактивним аудіо- та ідеоконференціям тощо) [575, с. 7].

Інтенсивний розвиток процесу інформатизації освіти спричиняє розширення сфери застосування сучасних інформаційних технологій, дозволяє забезпечити: розширення сфери самостійної діяльності тих, кого навчають, за рахунок можливості організації різноманітних видів навчальної діяльності; диференціацію процесу навчання за рахунок реалізації

можливостей інтерактивного діалогу, самостійного вибору режиму навчальної діяльності; формування інформаційної культури члена інформаційного суспільства, за рахунок здійснення інформаційно-навчальної діяльності, роботи з об'єктно-орієнтованими програмними засобами; підвищення мотивації навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації досліджуваних об'єктів, явищ, керування досліджуваними об'єктами, ситуацією, можливості самостійного вибору форм і методів навчання, вкраплення ігрових ситуацій [161, с.14]. В умовах глобальної комунікації проблеми мовної освіти як мета освіти набувають особливої актуальності. Мова і мовна освіта формуються в певному соціальному контексті, згідно з яким мова реагує на зміни в суспільстві залежно від змін у змісті історичної епохи, а саме від характеру історичних обставин, за яких відбувається її функціонування. Слід зазначити, що розвиток особистості здійснюється за допомогою вивчення мови і в процесі засвоєння індивідом мови як засобу міжкультурної взаємодії і пізнання [86].

Американські вчені в співробітництві з колегами за кордоном досягли згоди щодо визначення й тлумачення ключових понять освіти в інформаційному суспільстві. Зокрема, розрізняють такі терміни: «технології навчання» (нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу), «технології в навчанні» (застосування в навчальному процесі технічних засобів і засобів програмованого навчання), «мас-медійні навчальні технології» (технології, що ґрунтуються на використанні в цілеспрямованому педагогічному процесі ЗМІ), «педагогічні технології» (комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації педагогічної діяльності з метою досягнення виховних та дидактичних цілей і реалізується за допомогою різноманітних технічних засобів та методичних прийомів) [234, с. 13]. «Новий словник методичних термінів і понять визначає термін «інформаційно-комунікаційні технології» як «сукупність методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення та

використання інформації, а саме: різноманітні програмно-апаратні засоби та прилади, що функціонують на базі комп'ютерної техніки, а також сучасні засоби та системи інформаційного обміну» [3, с. 90].

Інформатизація освіти (впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти) є одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства Це уможливить: удосконалювання механізмів керування системою освіти; удосконалювання методології і стратегії добору змісту, методів і організаційних форм навчання, що відповідають завданням розвитку особистості того, якого навчають, у сучасних умовах інформатизації суспільства; створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу того, якого навчають, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації; створення і використання комп'ютерних тестуючих, діагностуючих, контролюючих і оціночних систем [214, с. 15].

Існує велика кількість тлумачень терміна e-Learning, наприклад:

e-Learning – широкий набір додатків і процесів, що забезпечують: навчання, побудоване на використанні web-технологій; навчання, побудоване з використанням персонального комп'ютера, віртуальних класних кімнат; і засоби організації взаємодію користувачів по мережі. e-Learning включає в себе доставку навчального контенту через Інтернет, аудіо- і відеозапис, супутникове мовлення, інтерактивне телебачення і CD-ROM [335];

e-Learning – навчання, побудоване з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій. Охоплює весь спектр дій, починаючи від підтримки процесу навчання, до доставки навчального контенту слухачам [335].

В. М. Кухаренко вказує такі специфічні якісні властивості e-Learning [342, с. 3]:

1) гнучкість і адаптивність навчального процесу до потреб і можливостей студентів, які, в основному не відвідують регулярних занять, а працюють у зручний (як для викладача, так і для студента) для такої роботи час у зручному місці й зручному темпі;

2) модульність побудови навчальних програм;

3) нова роль викладача: викладач координує навчально-пізнавальний процес, коригує курс, який викладає, керує навчальними проектами, перевіряє поточні завдання, консультує при складанні індивідуального навчального плану, управляє навчальними групами взаємопідтримки;

4) спеціалізовані форми контролю якості навчальних досягнень: традиційні формами контролю якості освіти та дистанційні (співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, екстернат, робота в середовищі комп'ютерних інтелектуальних тестових систем тощо);

5) використання спеціалізованих засобів навчання.

У зв'язку з тим, що електронне навчання в останні роки набуває все більшої популярності, виникає необхідність в стандартизації підходів до створення курсів електронного навчання. У зв'язку з цим Міністерство Оборони США та Департамент політики в галузі науки і технології Адміністрації Президента США в листопаді 1997 р. оголосили про створення ініціативи ADL (Advanced Distributed Learning). Метою створення даної ініціативи є розвиток стратегії, що проводиться міністерством оборони і урядом в області модернізації навчання і тренінгу, а також для об'єднання вищих навчальних закладів та комерційних підприємств для створення стандартів у сфері електронного навчання [578].

Н. Кіяновська у своєї статті «Поняття електронного навчання в контексті сучасної педагогічної науки» пише: «Створення стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model, «зразкова модель об'єкта вмісту для спільного використання») є першим кроком на шляху до розвитку концепції ADL, оскільки даний стандарт визначає структуру навчальних матеріалів і інтерфейс середовища виконання. Завдяки цьому навчальні об'єкти можуть

бути використані в різних системах електронної дистанційної освіти. SCORM описує структуру такої освіти за допомогою декількох основних принципів, специфікацій і стандартів, ґрунтуючись при цьому на інших, раніше створених. специфікаціях і стандартах електронної та дистанційної освіти».

Мовна освіта як процес розкриття і поєднання світобачення має інтегративний характер, з урахуванням якого необхідно формувати навчальні програми, дозволяють адаптування одне світобачення до другого, розуміти, що різні мови сформовані на основі певних світоглядів [86]. Багато авторів, які займаються дослідженням інформатизації мовної освіти, відзначають, що інформатизація мовної сфери включає такі аспекти: створення національної системи комп'ютерної лексикографії, формування національної лінгвістичної мережі, формування і розвиток автоматичних коректорів і редакторів; формування системи автоматичного перекладу; формування можливостей автоматизованого реферування, формування комп'ютерних технологій розуміння природної мови як у письмовому, так і в усному варіантах.

Смелянська В. В. [193, с. 140] в своїй статті «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у початковій школі США» особливо підкреслює, що на особливу увагу заслуговує досвід використання майбутніми вчителями іноземних мов технічних засобів навчання, у тому числі ІКТ (електронних щоденників (blogs), електронних портфелів (e-portfolio) тощо), які є могутнім інструментом організації інноваційної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства. Як зазначають вітчизняні науковці [181, с. 116], дослідження можливостей ІКТ ґрунтується на визнанні того, що людське пізнання й поведінка можуть репродукуватися логічними й лінгвістичними засобами комп'ютера. Використання ІКТ є тим інноваційним простором, у якому вчитель може реалізувати свою інноваційну діяльність у нових педагогічних умовах (наприклад, він отримує можливість постійного оновлення навчального матеріалу завдяки використанню автентичних інтернет-ресурсів тощо). Наприклад, у США особливою популярністю

користуються он-лайн відеоматеріали, в яких представлено навчальні заняття або їх фрагменти на різних освітніх ступенях із коментарями вчителів та учнів (наприклад, відеобібліотека практики навчання іноземних мов (Teaching Foreign Languages K-12: A Library of Classroom Practices); зустрічі вчителів-практиків і науковців; практичні майстерні, присвячені питанням навчання іноземних мов, як-от: практична майстерня з питань викладання іноземних мов (Teaching Foreign Languages K-12 Workshop), збірка он-лайн мультимедійних практичних майстерень для вчителів рідкісних іноземних мов (STARTALK Multimedia Teacher Workshop Collection) тощо. Крім того, створення таких матеріалів сприяє вдосконаленню процесу навчання майбутніх учителів ІМПШ та їхньому подальшому професійному розвитку [193, с. 142].

Американські вчені засвідчують використання в багатьох школах численних ІКТ на базі технічних засобів навчання (радіо, телебачення, відео, комп’ютера та інтернету), які під впливом змін в науково-технічному просторі швидко впроваджуються в систему навчання іноземних мов у школах США. Кінець XX – початок XXI ст. позначений інтенсивним розвитком ІКТ у суспільстві загалом і в шкільній освіті зокрема. Одним з умінь XXI ст. є здатність використовувати технології (proficiency in using technology), яка має значний вплив на соціально-економічний та суспільно-політичний розвиток США [244, с. 93] та виявляється в інформатизації американської системи освіти. Цей процес супроводжується підключенням шкіл до локальної та глобальної інформаційних мереж, створенням електронних банків інформації про навчальні заклади, розвитком інтерактивних, дистанційних, програмованих форм навчання тощо [234,с.13].

Марк Розенберг (Marc Rosenberg) дав таке тлумачення терміну e-Learning: e-Learning – використання Інтернет-технологій для надання широкого спектра рішень, що забезпечують підвищення знань та продуктивності праці; e-Learning базується на трьох основних принципах: робота здійснюється по мережі; доставка навчального контенту кінцевому

користувачу здійснюється за допомогою комп’ютера з використанням стандартних Інтернет-технологій [578, с. 10].

Еллісон Роззетт (Allison Rossett) визначає e-Learning так: Web-навчання (WBT) або електронне навчання, або онлайн навчання – це є підготовка кадрів, що знаходиться на сервері або на комп’ютері, який підключений до мережі Інтернет (World Wide Web) [335].

П.В. Сисоєв в своїй роботі «Основні напрямки інформатизації мовної освіти» констатує, що домінуючими підходами до навчання мови і культури в умовах інформатизації освіти будуть компетентнісний, особистісно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний, соціокультурний та багатокультурне підходи. Компетентнісний і особистісно-діяльнісний є загальнонауковими підходами, що характеризують реалізацію конкретної моделі освіти, включаючи викладання ряду дисциплін. Комунікативно-когнітивний, соціокультурний і полі-культурний підходи виступають приватними підходами, які відображають специфіку навчання безпосередньо іноземної мови та культури країни досліджуваної мови. Проникнення в освіту нових інформаційних технологій змушує подивитися на дидактичний процес як на інформаційний процес, в якому відбувається отримання інформації учнями, її переробка і використання. Програмоване навчання і слідом за ним технологія навчання показали, що вчення, що розуміється як процес переробки інформації, може бути строго керовано, подібно процесам в складних системах, якими займається кібернетика. Тому інформатизацію освіти слід розглядати не просто як використання комп'ютера та інших електронних засобів у навчанні, а як новий підхід до організації навчання, як напрям у науці, яке вчені називають педагогічної інформатикою. Інформаційний підхід до навчання ставить перед дидактикою і в цілому перед педагогікою ряд проблем [10, с. 187].

Основними мовнокомунікативними уміннями, реалізованими з допомогою Інтернет-технологій є:

- уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею (використання електронної бібліотеки для читання відео книг, статей мовою оригіналу, та іншої навчальної літератури);
- уміння розуміти зі слуху носіїв мови (використання навчальних відеофільмів, навчальних програм, відео сюжетів, відеороликів, для розуміння змісту мовлення);
- уміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань (використання електронної пошти, написання листа другу);
- уміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах, (використання онлайн-конференцій, телемостів Інтернет-проектів) [309; 577; 576; 642].

Використання Інтернет-технологій на уроці іноземної мови є неможливим без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення учнями, а також елементарними навиками роботи самого вчителя з Інтернет-технологіями. Необхідні уміння оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування. Він може успішно застосовуватися лише за умови середнього та високого рівнів володіння мовою. Використання його на початковому етапах навчання є неефективним, за наявності дефіциту мовних засобів в учнів. Завдання для учнів вчитель підбирає відповідно до їх вікових особливостей, мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного розвитку, а також відповідно до кожного етапу оволодіння іноземною мовою.

Як уже зазначалося, у сучасній школі новітні ІКТ стають постійним елементом навчання ІМПШ, тому округи розширюють доступ молодших школярів до комп’ютера. Наприклад, початкова школа Ефесус Роуд у місті Чейпел Хіл використовує інтерактивне спілкування з іншими програмами з французької мови по всьому світу на сайті під назвою «Ethnokids»

(www.ethnokids.net). Цей проект є результатом спільної роботи вчителів та учнів у 14 школах 14 країн, включаючи Бельгію, В'єтнам, Гайану, Кот-д'Івуар тощо. Учні всіх шкіл-учасників роблять свій внесок у вигляді есе, малюнків, описів свят, домівок, шкіл тільки французькою мовою. Учні в Портленді все більше використовують електронну пошту та інші технічні можливості, що надає комп'ютер. Дистанційне вивчення рідкісних мов стало можливим у Портленді та Гластонбері саме завдяки новітнім ІКТ [384, с. 22].

Подальші дослідження із цієї проблеми плануємо спрямувати на обґрунтування ефективності застосування спеціальних навчальних мультимедійних програм під час вивчення англійської мови.

4.5. Шляхи використання американського педагогічного досвіду з організації мовної освіти національних меншин в Україні у контексті «Концепції державної етнонаціональної політики України»

Міжнародний досвід організації мовної освіти поліетнічних країн з високим рівнем включеності в глобалізаційні процеси, які успішно уникли «мовних воєн», безумовно, становить інтерес для України. Американський досвід цілеспрямованого вирішення проблем мовного регулювання та організації мовної освіти національних меншин (друга половина XX – початок XXI століття) є показником збалансованої етнонаціональної політики з урахуванням мовної ситуації в країні.

Сучасний розвиток етнокультурної ситуації в Україні характеризується підвищенням ролі національного чинника та зростанням національної свідомості етнічних груп у суспільно-культурному житті країни.

Відповідно до Конституції України метою державної етнонаціональної політики є створення умов для консолідації і розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також для розвитку етнічної,

культурної, мовної та релігійної самобутності корінних народів і національних меншин, інтеграції всіх етнічних спільнот в українську політичну націю (Український народ) на основі визнання прав і свобод людини, створення підґрунтя для ефективного оновлення законодавства у сфері міжетнічних відносин.

Головними завданнями державної етнонаціональної політики є сприяння розвиткові рівноправних відносин між представниками української етнічної нації, корінних народів і національних меншин, інших етнічних спільнот, які проживають в Україні; формування атмосфери міжетнічної толерантності і злагоди в українському суспільстві; забезпечення рівних можливостей в економічній, соціальній, політичній і культурній сферах суспільства для всіх її громадян незалежно від раси, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, політичних, релігійних переконань, мовних та інших ознак.

Концепція етнонаціональної політики є базовим політичним документом для формування моделі етнонаціональної політики держави, розроблення та подальшого впровадження на її основі правових документів. Проекти Концепції державної етнонаціональної політики України почали створюватися науковцями з кінця 1990-х років. Проте більшість з них були відхилені, оскільки не задовольняли передусім вимоги представників національних меншин, що проживають в Україні. Черговий проект закону України «Про Концепцію державної етнонаціональної політики України» був розроблений Держкомнацрелігій ще у 2006 р. на виконання доручення Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2006 року № 35679/2/2-06 до Указу Президента від 28 лютого 2006 року № 154 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 8 лютого 2006 р. «Про суспільну ситуацію в Автономній Республіці Крим» (далі Концепція) [170; 171; 172].

Вченими Інституту держави і права ім. В. Корецького НАН України, які є членами Наукової ради Державного комітету у справах національностей та релігій, наприклад, розроблена Концепція державної етнонаціональної

політики України. Етнонаціональна політика України, згідно цього документа, базується на принципах:

• визнання поліетнічності українського суспільства цінністю, яка потребує захисту і збереження;

• сприяння задоволенню етнокультурних прав представників української нації, національних меншин та етнічних груп шляхом створення законодавчих умов для їх реалізації;

• пріоритет територіальної цілісності й державного суверенітету України щодо територіального самовизначення осіб, які належать до національних меншин та етнічних груп;

• захист прав та інтересів української нації, національних меншин та етнічних груп здійснюється шляхом забезпечення індивідуальних прав осіб, що належать до цих спільнот;

• забезпечення прав осіб, які належать до української нації, національних меншин та етнічних груп, як невід'ємної частини загальновизнаних прав людини і основоположних свобод;

• забезпечення права громадянина вільно обирати та відновлювати належність до української нації, національної меншини або етнічної групи,

проявляти своє національне та/або етнічне самоусвідомлення;

• рівність прав і свобод людини незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних або інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак;

• вільне здійснення громадянами своїх етнокультурних прав та реалізація інтересів задля збереження і розвитку національної, етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності;

• недопущення примусової асиміляції представників української нації: національних меншин та етнічних груп;

• запобігання міжетнічним, етнополітичним конфліктам;

• утвердження міжетнічної злагоди у суспільстві, протидія будь-яким проявам ксенофобії, розпалюванню расової, національної, етнічної, релігійної ворожнечі;

• сприяння задоволенню етнокультурних потреб українців, які проживають за межами України [98, с. 66].

Автори Концепці державної етнонаціональної політики України (Проект) І. Кресіна, Л. Лойко, В. Явір визначають основні напрями у культурно-гуманітарній сфері:

- створення умов для збереження та розвитку мов, етнокультурної спадщини (історії, національних звичаїв, традицій) української нації, національних меншин та етнічних груп;
- формування і поширення цінностей міжетнічної злагоди, толерантності шляхом впровадження відповідних програм у систему дошкільної, загальної середньої та вищої освіти;
- сприяння розвитку міжкультурного діалогу з метою формування в українському суспільстві атмосфери толерантності, впровадження програм з протидії та запобіганню ксенофобії;
- утвердження толерантності та недопущення розпалювання національної, расової та релігійної ворожнечі у публічних сферах: інформації, освіті, управлінні, політиці.

Автори спиралися на Конституцію України, Декларацію прав національностей України, Закони України „Про національні меншини в Україні”, „Про біженців”, „Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства”, „Про об’єднання громадян”, „Про громадянство України”, „Про мови в Українській РСР”, „Про освіту”, „Про інформацію”, „Про друковані засоби масової інформації в Україні”, „Про свободу совісті та релігійні організації”, інші нормативно-правові акти, а також міжнародні договори, ратифіковані Україною, зокрема Рамкову конвенцію про захист національних меншин, Європейську Хартію регіональних мов або мов меншин, Міжнародний пакт про громадянські та політичні права.

З метою визначення можливих шляхів використання американського педагогічного досвіду з організації мовної освіти національних меншин в Україні, нами було проаналізовано сучасні мовно-правові засади захисту прав і свобод суб'єктів етно-національних відносин у контексті формування ефективної державної етнонаціональної політики України – ЗАКОН УКРАЇНИ Про забезпечення функціонування української мови як державної (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 21, ст.81); досліджено концепцію мовної політики як базового політичного документа для формування моделі етнонаціональної політики держави; окреслено передумови для прийняття Закону від 25.04.19 р. № 2704-VIII «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (далі – Закон № 2704), що упорядковує низку питань щодо застосування та використання державної мови. Зазначимо, що з перших років незалежності України, питання державної мови неодноразово обговорювалося у Верховній Раді України та було внесено ряд змін у законодавство (на президентських виборах 1994 р., у передвиборній кампанії кандидата в Президенти Л. Кучми, було використано пункт про двомовність українського суспільства; 2004 р. кандидат у Президенти В. Ющенко гарантував захист права володіння російською мовою; за роки президентства В. Януковича з березня 2012 р. Верховна Рада України проголосувала за законопроект № 9073 «Про засади державної мовної політики», за подання С. Ківалова та В. Колесніченка. Цей закон викликав масові незадоволення і супроводжувався протестними акціями. Так, відповідно до Закону № 5029-VI «Про засади державної мовної політики» або як його називають неофіційно – «закон Ківалова – Колесніченка», 18 мов отримали статусу регіональних. 19 грудня 2017 р. було зареєстровано законопроект «Про мови в Україні» (№ 5556), який регулює мовне питання, а 19 січня у Верховній Раді зареєстровано одразу два законопроекти: «Про функціонування української мови як державної та порядок застосування інших мов в Україні» (№ 5669) та «Про державну мову» (№ 5670), які передбачають нові вимоги до мови засобів масової інформації, книговидання, кінематографа й реклами та ін.

Отже, згідно із Законом № 2704 статус української мови як єдиної державної мови передбачає обов‘язковість її використання на всій території України для здійснення повноважень органами держвлади та органами місцевого самоврядування, в інших публічних сферах суспільного життя. Закон не поширюються на сферу приватного спілкування та здійснення релігійних обрядів, тобто не є обов‘язковим застосовувати українську мову в приватних бесідах, під час домашнього спілкування тощо та у храмах, церквах, якщо так буде зручно та комфортно певній особі (особам). Ст. 2 Закону № 2704 передбачено, що застосування кримськотатарської мови та інших мов корінних народів, національних меншин має визначатися законодавством, яке регулює порядок реалізації прав корінних народів, нацменшин України, однак з урахуванням визначених Законом № 2704 особливостей (ідеться про пріоритетність саме державної мови). Важливим є й те, що Законом № 2704 урегульовано правила застосування його положень у різних сферах життя, зокрема: нормативно-правових документах; освітній, науковій, культурній, медичній, спортивній діяльності; на телебаченні та радіомовленні, ЗМІ; книговиданні, інтерфейсах комп‘ютерних програм.

Відповідно до Ст. 21. Закону № 2704 «Державна мова у сфері освіти» (Повний текст див. *Додаток И*):

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 України. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) із навчанням мовою

відповідної національної меншини України поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням державною мовою.

Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, гарантується право на вивчення мови відповідних корінного народу чи національної меншини України 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 провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови.

Однак 21 стаття – лише повторює статтю 7 Закону «Про Освіту», який уже діє в Україні. Єдиним доповненням до нього, яке знаходимо у Законі «Про забезпечення функціонування української мови як державної», є норма про те, що мовою зовнішнього незалежного оцінювання, крім оцінювання з іноземних мов, є державна мова. Втім ця норма набирає чинності лише у 2030 році! Закон імплементує європейські цінності в національну систему освіти, включаючи положення, які дозволяють національним меншинам вивчати свою мову та навчатися на ній. Водночас закон застерігає роль державної мови «як інструменту соціальної єдності та цілісності».

Плани щодо імплементації мовної статті Закону «Про освіту» та сітуації стосовно мовного питання всередині українського суспільства обговорили 09 лютого 2018 року на зустрічі у Вашингтоні Міністр освіти і науки України (в той час) Лілія Гриневич та очільник Бюро Державного департаменту США з європейських та євразійських справ Весс Мітчелл. Загальна кількість школярів в Україні – 3,7 мільйони у понад 16 тис шкіл. З цього числа 400 тис дітей навчаються мовою власної національної меншини. Діти, що належать до національних громад, відвідують близько 1 тис 345 початкових і середніх шкіл в Україні. З цього числа кількість шкіл з

винятково мовою навчання національної громади – 735. Існують різні підходи до навчання в цих школах.

Наприклад, є угорські школи з навчанням материнською мовою. Багато румунських шкіл застосовують двомовний підхід. Польські школи вже навчають значної кількості предметів українською мовою. «Ми серйозно стурбовані ситуацією в районах, щільно населених національними меншинами. Згідно з нашими офіційними даними, 55% школярів зі шкіл у румунських густонаселених громадах та 62% школярів зі шкіл в угорських густонаселених громадах не змогли скласти зовнішнє незалежне тестування. Це серйозна перешкода для подальшої освіти та професійної кар'єри цих дітей в Україні. Неможливість використання державної мови також позбавляє школярів можливості в майбутньому отримати належну роботу», – розповіла Л. Гриневич. Вона додала, що Україна задоволена висновками Венеційської комісії та готова імплементувати її рекомендації. Зокрема, йдеться про продовження перехідного періоду для мовної статті до 2023 року, а також детальніший опис різних моделей вивчення та навчання державною мовою в школах для різних національних громад у Законі «Про загальну середню освіту».

Тому обрання траєкторії політики мовної освіти в Україні залежить від розуміння державних пріоритетів: з одного боку, – відродження національної самосвідомості, української культури і мови, з іншого, – прагнення інтеграції у світове та європейське товариство, що вимагає орієнтації на інтеркультурну освіту.

Фахівець з питань мовної адаптації іммігрантських меншин Гуус Екстра поділився своїм баченням мовної ситуації в Україні: «Україна вже живе в умовах трилінгвізму! Чим більше мов знаєш, тим більше шансів знайти себе у цьому великому світі. Але всіх мов не вивчиш». Професор з Нідерландів, завідувач кафедри мов і меншин Тілбурзького університету завітав в Україну в рамках програми British Council «Багатомовна Європа». Гуус Екстра спеціалізується на питаннях мовної адаптації іммігрантських

меншин та освіти на національному та європейському рівнях. 26 лютого 2012 у рамках свого візиту в Україну він провів лекцію для студентів Національного лінгвістичного університету присвячену висвітленню ідеї *трилігнвізму*, так званої «трилінгвістичної формули», яку сьогодні активно просуває Європейська Комісія: державна мова, мова «персональної адаптації» (національної ідентифікації, рідна мова, діалект), мова «інтернаціонального престижу». Україна, як вважає Гуус Екстра, «… не є винятком із загальносвітових тенденцій. Після коректної оцінки ситуації, стає зрозуміло, що ви вже застосовуєте цю трилінгвістичну формулу. Тобто маєте свою власну українську мову як державну та офіційну, так само використовуєте англійську як мову «престижу», і, наскільки я знаю, в Україні налічується близько 13 мов національних меншин».

Закон «Про освіту» і його сьома стаття не має за мету сприяти асиміляції національних меншин. Вони мають зберігати свою культурну ідентичність, але водночас інтегруватися в українське суспільство. Бо і угорці, і поляки, і німці, і румуни, і греки, і росіяни, які мешкають на нашій території, є громадянами нашої держави. А громадяни України будь-якої національності мають розуміти державну мову без перекладу!

Україна діє відповідно до всіх міжнародних угод і, зокрема, відповідно до *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин*. Між іншим там чітко прописано, що вивчення національних мов не може бути на заваді вивченню державної мови. Бо тоді людина не зможе реалізовуватися в країні, громадянином якої вона є. А фактично саме така ситуація сьогодні склалася в Україні, коли населення окремих сіл чи цілих районів не послуговується українською мовою. Хартія дозволяє застосовувати три підходи до навчання національних меншин. Перший — найбільш ліберальний. Коли всі предмети викладаються мовою меншини, і офіційна мова вивчається лише як окремий предмет. Другий підхід – це коли частина предметів викладається мовою меншини, а частина – державною. І третій

підхід – коли всі предмети викладаються державною мовою, і паралельно забезпечується вивчення рідної.

ОФІЦІЙНО

Закон України «Про освіту», із ст. 7

«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».

ОФІЦІЙНО

Закон України «Про освіту», із ст. 7

«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».

Закон говорить про те, що з 5-го класу школярі України переходять на навчання державною мовою. Але пункт 4-й його сьомої статті дозволяє один або декілька предметів викладати офіційними мовами Євросоюзу. До них, нагадаю, належить угорська, румунська, польська, болгарська, чеська, англійська… Власне, мови всіх країн ЄС. У перехідних положеннях нового Закону «Про освіту» йдеться про те, що школи нацменшин мають перехідний період до 2020 року, щоб навчатися за новими правилами.

Концепція мовної освіти в Україні (Проект) визначає мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації. Вона ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», про мови, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, «Про функціонування української мови як державної та порядок застосування інших мов в Україні» (№ 5669), «Про державну мову» (№ 5670), Указу Президента України № 344/2013 «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», що орієнтує на посилення уваги до розвитку мовної шкільної освіти, вивчення державної та іноземних мов та інших нормативних документів.

Реалізація мети мовної освіти в Україні передбачає виконання таких завдань:

- вироблення в учнів/студ стійкої мотивації у вивченні певної мови;
- формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови в різноманітних ситуаціях спілкування;
- засвоєння учнями/студ. мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок;
- становлення гуманістичного світогляду, формування інтелекту і духовного світу учнів/студентів, прилучення їх до національних і загальнолюдських цінностей.

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Концепція мовної освіти США, яку ми представили у вигляді діаграми (Діаграма 1.1., стор. 49), визначає мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації у контексті концепції етнонаціональної політики США. Для нашого дослідження було важливо визначити шляхи використання американського педагогічного досвіду з

організації мовної освіти національних меншин в Україні. Отже, необхідно обрати напрямки розвитку політики мовної освіти представників мовних меншин (з досвіду США), які відповідають сучасним умовам соціально-політичного, духовно-культурного і на поточний момент 2020 року - політико-економічного статусу України.

Метою мовної політики держави є забезпечення рівноважного функціонування суспільства без струсів і потрясінь, досягнення в суспільстві злагоди, стабільності та соціальної цілісності, самодостатнього рівня життєдіяльності людей. Метою соціальної політики також є надання кожному членові суспільства можливості вільно розвиватися, реалізовувати свої здібності, одержувати дохід, поліпшувати добробут. Мовна стаття Закону «Про освіту» не звужує, а розширює і гарантує права національних меншин, не порушує ані міжнародні угоди, які підписала Україна, ані Конституцію нашої держави.

Згідно зі статтею 7 Закону «Про освіту» представникам національних меншин гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти мовою відповідної меншини. Пункт 4-й сьомої статті дозволяє один або декілька предметів викладати офіційними мовами Євросоюзу. До них належить угорська, румунська, польська, болгарська, чеська, англійська… , мови всіх країн ЄС. Російська не є мовою ЄС. Ситуація в «російських школах» буде відрізнятися від, скажімо, ситуації в «польських», «румунських» або «угорських» навчальних закладах. Російська не є мовою ЄС. У таких школах всі предмети будуть викладатись українською мовою. За виключенням російської мови та російської літератури. Російську можуть застосовувати також під час викладання предметів із варіативної частини – наприклад, історії російської культури. Але базові дисципліни включно з математикою, фізикою і так далі викладатимуться українською. У таких школах всі предмети будуть викладатись українською мовою. За виключенням російської мови та російської літератури. Російську можуть застосовувати також під час

викладання предметів із варіативної частини – наприклад, історії російської культури. Але базові дисципліни включно з математикою, фізикою і так далі викладатимуться українською. Розглядається варіант: це так зване двомовне навчання, коли, наприклад, один урок математики викладається румунською (чи угорською), а другий – українською. Для того щоб діти знали термінологію двома мовами.

Також слід зазначити, що вчені розробляють методики викладання української мови для національних меншин – носіїв неслов'янських мов тому що викладати українську дитині з іншої мовної групи складніше, ніж, приміром, малюку, для якого рідна мова – словацька, польська чи російська).

Якщо проаналізувати духовно-культурний напрямок стратегії мовної освіти у американському суспільстві, то, наприклад, у США створені і активно застосовуються у педагогічній практиці *Програми збереження мови,* які спрямовані на вивчення культури етнічних іммігрантських меншостей та тих культур, яким загрожує вимирання. Спочатку створюються класи з рідною мовою, в яких друга мова виконує підпорядковану роль, забезпечуючи належний рівень соціалізації мови національних меншин, що перебуває під загрозою.

Можна зробити висновок, що з одного боку, одне із важливих завдань України як суверенної держави – перешкоджати мовній фрагментації свого суспільства, а з іншого боку, інтеграція України у світове та європейське товариство, вимагає орієнтації на інтеркультурну освіту, неприпустимість втрати дво(полі-)мовності як *лінгвістичного ресурсу*.

Культурний плюралізм в мовній освіті національних меншин США також розглядається як частина боротьби за рівні можливості. В даний час залишається факт повного порушення прав на іншомовну освіту школярів і студентів з вадами слуху/ зору, які відносяться до категорії мовних меншин. В Україні слабочуючих та глухих школярів не навчають іноземним мовам! Випускники спеціальних середніх шкіл не атестуються з іноземних мов. Іншомовне спілкування для такої групи інвалідів закрито в Україні. Ця

проблема стосується не тільки школярів, але й усіх інвалідів по слуху, хто хотів би володіти іноземними мовами, наприклад, для професійного спілкування із зарубіжними партнерами по Інтернету.

В якості ілюстрації до вищесказаного, наведемо приклад з практичної частини нашого дослідження. В невеликому вступі слід зазначити, що процеси гуманізації громадського життя, які мають місце на сучасному етапі розвитку людської цивілізації, вимагають негайного вирішення шляхетного завдання: пошуку шляхів підвищення цінності життя, адаптації, реабілітації та соціальної інтеграції інвалідів, їхньої активної участі у громадському житті та забезпечення рівності з іншими членами суспільства. Тому була зроблена спроба експериментального навчання англійської мови молоді з вадами слуху.

Під керівництвом академіка Шевченко Г. П. 13 липня 2009 року *Науково-дослідний інститут духовного розвитку людини* СНУ ім. В. Даля і Луганська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат уклали «Договір про співробітництво» для досягнення наступних спільних для них цілей: створення спільними зусиллями на базі школи-інтернату експериментального майданчику з метою забезпечення духовно-морального, фізично-реабілітаційного, інтелектуального, естетичного, креативного розвитку учнів школи-інтернату. Для досягнення цілей цього договору з боку Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини було заплановано: розробка і впровадження інноваційної педагогічної технології навчання дітей з особливими потребами іноземним мовам; забезпечення підходу, що зберігає здоров’я дітей; для подальшого самовизначення дітей з особливими потребами проведення діагностики схильності дітей до вивчення іноземних мов і створення різновікових груп для вивчення іноземних мов за вибором; створення експериментальних груп викладачів школи-інтернату і «Центру міжкультурних комунікацій» СНУ ім. В. Даля з метою організації та проведення проблемних семінарів-практикумів, педагогічних читань із залученням викладачів школи-інтернату. Таким чином, актуальність

наданого соціально-педагогічного проекту обумовлена наступними чинниками:

- вимогою пошуку нетрадиційних підходів до вирішення проблеми навчання школярів з особливими потребами іноземним мовам;
- необхідністю формування людини та громадянина, здатного інтегрувати до сучасного суспільства (з рівними правами та рівними можливостями) і націленого на удосконалення цього суспільства засобами своїх моральних та духовних особистісних якостей;
- соціальною потребою розширення доступності навчання іноземним мовам школярів з особливими потребами (зі слуховими обмеженостями).

Одним із найбільш актуальних і пріоритетних напрямків політики кожного цивілізованого демократичного устрою держави є ставлення до людей з інвалідністю, їх соціальний захист, психолого-педагогічна підтримка. В Україні сьогодні багато пишуть про розвиток мовної освіти. Суть державної політики України щодо виховання здорової людини зафіксована в Конституції, «Основах законодавства України про охорону здоров'я», Державних національних програмах «Освіта (Україна XXI ст.)», «Діти України», Законах України «Про загальну середню освіту» та ін.

Подолання школярами з обмеженими слуховими можливостями почуття ізольованості, відчуженості, замкнутості можливі за умови формування у них комунікативної культури засобами іноземних мов. Іноземна мова належить до таких дисциплін, які мають потенційні можливості формувати у школярів зі слуховими обмеженостями готовність до комунікабельності, соціальної активності, трансляції власної і чужої культурної традиції. На сайті МОН України розміщені програми з іноземних мов для школярів з обмеженнями слуху і зору. Цілком природною вбачається та увага, яка сьогодні приділяється вивченню іноземної мови в Україні. Іноземна мова стає ефективним інструментом взаємодії і комунікації, але це є актуальним тільки стосовно здорових дітей. У вищих навчальних закладах

України програми з іноземних мов для студентів з інвалідністю взагалі не передбачені.

Першим етапом реалізації проекту було організація профорієнтаційної роботи серед учнів спеціальних та загальноосвітніх шкіл і формування трьох груп школярів з вадами слуху, які пройдуть навчання англійської мови з застосуванням педагогічних методів для такої категорії школярів та застосуванням кращих інноваційних методик США, які вивчені викладачами Східноукраїнського національного університету імені В.Даля та на їх основі розроблення нових, відповідно до вимог МОН України та спеціалізованих шкіл. *Другий етап* апробація методик навчання слабочуючих школярів, організація соціально-психологічного супроводу школярів, викладачів, батьків в цьому процесі, адже одним із аспектів успіху навчання є всебічне розуміння та підтримка тих процесів, що відбуваються в навчанні. *Третій етап* – обмін досвідом через проведення майстер-класів, науково-практичних семінарів та конференцій. *Четвертий етап* - форматування начально-методичних матеріалів та видавництво монографій з навчання та соціально-психологічного супроводу слабочуючих дітей англійській мові. Було досліджено та апробовано технічні засоби, що необхідні для організації навчання та моделі соціально-психологічні та педагогічні супроводу навчального процесу з слабочуючими школярами.

За допомогою реалізації проекту було вирішено кілька проблем:

- надання права та можливоті слабочуючим школярам вивчати англійську мову нарівні з фізично здоровими однолітками;
- розроблення та апробація методик навчання слабочуючих дітей, якої не було в Україні;
- забезпечення школярам можливість вступу у вищі навчальні заклади, де вимагається складання незалежного тестування з іноземної мови

Далі, протягом 2011-2014 р. експериментальне навчання продовжилося на філологічному факультеті, коли випускники обласного інтернату для глухих дітей стали студентами Національного університету - СНУ ім. В.Даля.

Результати дослідження були включені в *Методичні рекомендації для викладачів «Основи навчання англійської мови студентів з вадами слуху» і «Основи навчання англійської мови студентів з вадами зору»*

Таким чином, актуальність наданого дослідження була обумовлена наступними чинниками: вимогою пошуку нетрадиційних підходів до вирішення проблеми навчання школярів з особливими потребами іноземним мовам; необхідністю формування людини та громадянина, здатного інтегрувати до сучасного суспільства (з рівними правами та рівними можливостями) і націленого на удосконалення цього суспільства засобами своїх моральних та духовних особистісних якостей; соціальною потребою розширення доступності навчання іноземним мовам школярів з особливими потребами.

Ми розглядаємо експериментальне впровадження практики навчання школярів і студентів з вадами слуху англійської мови та американському жестовій мові як один з кроків використання американського педагогічного досвіду з організації мовної освіти національних меншин в Україні.

Вивчення передового педагогічного досвіду організаці мовної освіти національних меншин в США під час проходження стажування за програмами Державного департаменту США з питань освіти і культури «*The International Visitor Leadership*» (IVLP), Washington, D.C., Florida, Missouri США, 2011 р.; «*Program Specialist International Exchange Programs Mobility International USA*», Washington, D.C., Arizona, Oregon, США, 2013 р.; інтерв'ювання викладацького складу та адміністрації різних навчальних закладів та громадських правозахисних організацій в штатах Аризона, Міссурі, Орегон, Флорида та м. Вашингтон, округ Колумбія; опитування та бесіди з представниками національних меншин США, матеріали польових досліджень, проведених автором в ряді міст США в 2011 р. і 2013 р.; участі у міжнародному науковому проекті «США-Україна: інклюзивна освіта. Доступність вищої освіти для студентів з фізичними обмеженнями» у рамках Програми імені Фулбрайта *«Fulbright in Ukraine»*, Україна, 2011-2016 рр. (в

якості керівника проекту) дозволили автору знайти ще один аспект впровадження американського педагогічного досвіду з організації мовної освіти етнічних меншин в Україні.

Здобутими емпіричними даними й науковими висновками можна послуговуватися при викладанні іноземних мов студентам-іноземцям в Україні. На основі матеріалів дослідження теорії та практики організації мовної освіти національних меншин в США кафедрою іноземних мов та професійної комунікації СНУ ім. В. Даля в рамках науково-педагогічного дослідження «Тенденції розвитку мовної освіти у XXI столітті» розробляються навчально-методичні комплекси для студентів-іноземців в Україні – «Лінквокультурологіческій практикум з англійської мови», «Основи навчання англійської мови студентів-іноземців в Україні», колективна монографія «Психолого-педагогічні основи лінгвокультурної адаптації студентів-іноземців в Україні».

Враховуючи парадоксальність сучасної соціолінгвістичної ситуації в Сполучених Штатах, яка полягає в тому, що якщо на державному рівні англійська мова стрімко втрачає свої позиції як єдина державна мова, то на світовому рівні триває не менш стрімке зміцнення її позицій як глобальної мови, ми приходимо до висновку, що в США:

1. Подальше зміцнення позицій англійської мови на законодавчому рівні може призвести до видозміни взаємин між владою та етнолінгвістичними складовими, зокрема між американською та іспанською частинами соціуму. Поява другої мови загальнонаціонального значення на території США свідчить про зміну лінгвокультурного вектора розвитку країни і ставить питання про еволюцію *американської ідентичності*. Тому на початок третього тисячоліття єдиною офіційною мовою залишається англійська, як запорука національної безпеки (Blackledge)[289, с.252].
2. Головна перевага білінгвізму полягає не лише у здатності спілкуватися з більшою кількістю осіб, але й у доступі до двох

культур, двох національних літератур та двох світобачень. Для дітей з етнічних меншин спілкування батьківською мовою послуговує збереженням зв' язку між поколіннями та сприяє формуванню етнічного ототожнення та почуття власної гідності.

3. Суперечки відбуваються навколо ролі шкіл забезпечувати спільну мову як механізм створення *національної єдності*.
4. Останнім часом у США ведеться активне обговорення необхідності збереження багатих мовних ресурсів.

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі досліджено практичні шляхи організації мовної освіти національних меншин в США.

З’ясовано, що протягом усієї історії США політика щодо мовної освіти дітей представників мовних меншин, що проживають у країні, змінювалася залежно від демографічних явищ, соціальних умов та політичних тенденцій. Уже в середині 1990-х років більше половини всіх школярів, які проживали у 25 найбільших містах США, були представниками національних меншин. В США національною меншиною прийнято називати індіанців і ескімосів на Алясці, тобто – корінні народності. Так само етнічні групи, утворені іммігрантами, називаються імміграційними меншинами. За статистичними даними Центру прикладної лінгвістики США для кожного п’ятого громадянина США англійська мова не є рідною.

Досліджено, що національні меншини діляться на дві основні категорії: 1) народи-нації (*national peoples*), тобто регіонально концентровані групи, які не мають автономії, але мають виражені культурні відмінності (етнонаціопальние групи, корінні народи); 2) народи-меншини (*minority peoples*) – територіально розпорошені групи, зазвичай складаються з іммігрантів.

Розглянуто термін *національна меншина* та поняття *корінні жителі Америки, афро-американці, латиноамериканці, американці азіатського походження* в контексті організації мовної освіти.

Встановлено, що вимоги до сучасної організації мовної освіти корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження в США визначено положеннями Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закону «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.), проектами Законів «Про державну мову в США» («English language Unity Act of 2015»).

Окреслено специфічні стратегії та практичні шляхи організації мовної освіти національних меншин в США: особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження; підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США, пріоритетний рекрутинг і збереження вчителів – представників меншин; педагогічні умови розвитку мовно-комунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, які мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США (мовленнєві порушення, розлади процесів читання і письма; методи, що сприяють подоланню школярами з обмеженими можливостями почуття ізольованості, відчуженості, замкнутості та формування в них комунікативної компетенції; особливості організації мовної освіти молоді з вадами слуху).

Спираючись на дослідження Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Дж. Макі (Mackey J.), Каммінса (Cummins), К. Бейкер, схарактеризовано найпоширеніші білінгвальні програми у США: 1) предметно-мовне інтегроване навчання; англійська мова як L2 (ESL); 3) імерсійні програми; 4) система трьох мов (трилінгвальне навчання); 5) програма збагачення; 6) перехідна програма; 7) програми збереження мови.

Проаналізовано два аспекти іншомовної компетенції, де перший – базові комунікативні навички повсякденного спілкування, другий – це

когнітивна (академічна) мовна компетенція, яка необхідна поза ситуацій повсякденного спілкування, у тому числі для розвитку здатності сприймати зміст предметів, що викладаються на іноземній мові.

Визначено, що проблема перегляду змісту освіти гостро постала перед школою США в 60-ті рр. XX ст. після запуску СРСР космічного супутника. У «післясупутниковий» період США прийняли декілька законів, зокрема Закон про сприяння освіти національній обороні (1958), Закон про розвиток вищої освіти (1963), Закон про розвиток початкової й середньої освіти (1965), Поштовхом до них стала широковідома доповідь урядової комісії «Нація у небезпеці» (1983), висновки якої набули значного розголосу в американському суспільстві. Констатуючи низьку якість національної освіти, комісія запропонувала 38 рекомендацій, згрупованих за 5 категоріями: зміст, стандарти та очікування, час, викладання, лідерство та фіскальна підтримка.

З’ясовано, що на початку XXI століття укладачі програм для англомовних дітей намагаються сфокусувати увагу на цілісному принципі освіти транскультурних / транснаціональних народів у глобальному контексті.

Досліджено, що одними із актуальних напрямів педагогічної освіти в США є теорія і практика *полікультурної підготовки вчителя*. У 80-ті рр. XX ст. в американській педагогіці посилюються ідеї полікультурності як усвідомлення важливості етнічної різноманітності як умови стабільності та культурного багатства суспільства.

Установлено, що проблемами полікультурного виховання в США займаються також інститути спеціальної педагогічної підготовки: Національна Рада Акредитації педагогічної освіти (The National Council for the Accreditation of Teacher Education), Інститут Монтессорі (Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest), Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти (The American Association of Colleges for Teacher Education) тощо. Національна Рада Акредитації педагогічної освіти

наполягає на диференційованому підході до навчання представників різних національностей, етнічних груп.

Визначено, що у стандартах NCATE є розділ, в якому сформульовані такі умови навчання: 1) урахування расової, етнічної різноманітності студентів і викладачів, наявності різних мовних, релігійних груп; 2) відображення культурного різноманіття в навчальних планах, при контролі виконання навчальних планів, у діях професорсько-викладацького складу, результатах навчання; 3) створення в навчальних закладах атмосфери взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, представлених у студентському та професорсько-викладацькому складі. Для сучасної науки характерною є поява нових підходів у дослідженні полікультурних складників професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США: культурологічний, аксіологічний, діатропічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, інтердисциплінарний.

Доведено, що пріоритетними тенденціями мовної освіти США XXI століття є її інформатизація. Досягнення НТР, безсумнівно, посприяли стрімкому розвиткові ІКТ в американській мовній освіті. Відомі американські вчені досліджують проблеми вивчення рідної мови та іноземних мов в інформаційному суспільстві; прийоми навчання іншомовного мовлення за допомогою відеофонограми.

З’ясовано, що актуальність дослідження мовної освіти набуває сьогодні, особливо, гострого характеру, оскільки відбувається боротьба за панування в інформаційному просторі. Конкурентоздатність держави й окремо взятої людини залежить від володіння інформацією, а тому втрата інформації у зв’язку з мовним бар’єром стає однією з актуальних соціальних проблем сучасності. Уміння працювати з інформацією як рідною, так і іноземними мовами забезпечує перевагу людини в будь-якій сфері діяльності. Огляд спеціальної літератури свідчить про інтерес сучасних дослідників до проблем мовної освіти в епоху інформаційного суспільства.

Систематизовано та узагальнено дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин у США. Окреслено можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному просторі України.

Розроблено рекомендації щодо використання конструктивних ідей американського досвіду в організації мовної освіти національних меншин в України, а також у вітчизняній педагогічній теорії і практиці: навчально-методичні комплекси для студентів-іноземців в Україні – «Лінгвокультурологічний практикум з англійської мови», «Основи навчання англійської мови студентів-іноземців в Україні», методичні рекомендації для викладачів «Основи навчання англійської мови студентів з вадами слуху» і «Основи навчання англійської мови студентів з вадами зору», колективна монографія «Психолого-педагогічні основи лінгвокультурної адаптації студентів-іноземців в Україні».

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й наукове роз’яснення проблеми організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)». Результати дослідження засвідчили досягнення мети, розв’язання завдань і дали підставу для таких висновків:

1. Схарактеризовано теоретико-методологічні засади мовної освіти національних меншин як історико-культурний феномен становлення США. З’ясовано, що:

- *історичні передумови* (а) розширення території англійських колоній, а згодом і нової держави – США – за рахунок земель, що належали раніше Франції, Голландії, Іспанії та Мексиці, супроводжувалося подальшою експансією англійської мови; б) асиміляція корінних народів Північної Америкі – племен індіанців (*черокі, навахи, сіу*), створювання шкіл в

резерваціях; в) демографічні тенденції: зростання іспано-американського населення або латиноамериканців мексиканського походження, афро-американців, американців азіатського походження; г) зростання іммігрантських спільнот і діаспор різних народів сприяли розвитку двомовної освіти в країні;

- *державотворча* функція мовної освіти реалізується, коли мова є виявом саморозвитку держави, головним чинником, який консолідує суспільство в націю. Цю функцію англійська мова виконує, забезпечуючи формування національно-свідомої еліти, культурного, інформаційного, засадничо-ідеологічного суверенітету США. Тобто американський народ будує свій, відмінний від інших, образ світу, притаманний саме цій спільності;

- головним *пріоритетом* мовної освіти є вивчення англійської мови як інструменту створення національної єдності, домінування англійської мови, є унікальним культурним продуктом американського «плавильного казана», а не наслідком етнічного домінування. Недостатня увага до мов етнічних меншин у шкільних програмах призведе до втрати двомовності як лінгвістичного ресурсу США.

2. Визначено, що між мовною політикою й мовними правами національних меншин в США є складна й суперечлива взаємодія: національна єдність, спільність мови й культури, національне виховання. Так само, вимога спільності мови породжує настрій ксенофобії, нетерпимості до «інших». Ця суперечлива взаємодія і визначала концепції мовної політики (або мовного планування) в системі освіти США, які створювалися також на засадах мовної ситуації в країні періоду другої половини XX – початку XXI століття. Тому мовна освіта національних меншин в США врегульовується мовною політикою держави та відображається потребами суспільства в цілому.

Встановлено, що різні типи офіційної мовної політики мали істотний вплив на організацію мовної освіти національних меншин в США: політики,

які орієнтовані на поширення / обмеження мови, соцільно-орієнтовані закони про мови, толерантно-орієнтовані, репресивні мовні політики.

З'ясовано, що мовна політика (мовне планування) включає: планування статусу мови, планування змісту мови і планування мовної освіти. Мовне планування освіти національних меншин відповідає за:

- *Лінгвістичну асиміляцію*, яка передбачає, що кожен член суспільства, незалежно від його рідної мови, повинен вивчати і вживати панівну в суспільстві мову. Показовим прикладом є рух за єдину англійську мову в США («English-only movement»).

- *Лінгвістичний плюралізм* – підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США визнання й однакова підтримка декількох мов в суспільстві.

- *Лінгвістичне «просторіччя»* передбачає відновлення та розвиток корінних національних мов та їхнє поступове запровадження державою в статусі офіційних.

- *Інтернаціоналізація* – прийняття нерідної, проте загальнопоширеної мови за офіційну в суспільстві.

Визначено, що мовна освіта у вимірах духовно-культурних цінностей виховання формує мовну особистість – узагальнений образ носія свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовної культури й культури спілкування. Тому *людинотворча* функція мови синтезуються в понятті «*мовне виховання особистості*».

Обґрунтовано, що подальша еволюція мовної освіти в США буде залежати від: збереження і зміцнення статусу єдиної супердержави, який породив безпрецедентну роль англійської мови в сучасному світі; продовження масової еміграції; ідейної еволюції США в напрямку або більшої багатокультурності, або, навпаки, більш жорсткої культурної одноманітності.

3. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення організації мовної освіти національних меншин в США другої половини XX – початку XXI століття

Встановлено, що з введенням двомовного навчання для дітей з етнічних меншин у 60-90 ті роки XX століття у державних школах США (Акт про двомовну освіту, 1968) головну увагу приділяли не лише функціональному вивченню мов, але й етнокультурному компоненту, тобто вивченню історії та культури певної етнічної групи. Поправки до Закону про двомовну освіту (Amendments to Bilingual Education Act, 1994) сприяли посиленню уваги до вивчення рідної (материнської) мови представників мовних меншин; викладанню іноземною мовою, збільшенню досліджень двомовної освіти на федеральному та штатовому рівні; додаткове фінансування освіти іммігрантів.

Виокремлено *періоди* становлення білінгвальної освіти, *моделі* білінгвального навчання, основні *види програм* з двомовної освіти національних меншин в США другої половини XX – на початок XXI століття.

З'ясовано, що заходи, спрямовані на надання англійській мові статусу офіційної і обмеження використання міноритарних мов, були схвалені в 32 штатах. Політичний рух «Тільки англійська» (English-Only) отримав силу в період масової імміграції з країн Азії, Центральної та Південної Америки, країн Африки та Близького Сходу. Історично домінуюча ідеологія «Тільки англійська» вимагала декультурації для всіх міноритарних груп. Прихильниками монолінгвізму англійська мова розглядалася як: а) мова рівних можливостей; б) перевага для держави, тому, що спільна мова зміцнює національну ідентичність та єдність американського народу.

4. Досліджено інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття: створення освітньої стратегії щодо доступності якісної освіти для всіх громадян США й дотримання національних освітніх стандартів, підняття рівня мовної освіти

національних меншин, надання державної допомоги дітям-мігрантів, підтримка програм, спрямованих на розвиток мовно-комунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі в спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США.

Встановлено, що *зміст навчання мов* структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і стратегічною. Програмою «Цілі – 2000» (Goals 2000) було передбачено розробку і впровадження загальних американських *стандартів у мовній освіті.*

Визначено, відповідно до федерального закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act of 2001), організаційно-педагогічні *вимоги*, що сприяють успішному вивченню англійської мови представниками національних меншин.

З'ясовано, що цей Закон робить освіту більш інклюзивною, справедливою й успішною. Закон під назвою «Кожен студент досягає успіху, 2015» («Every Student Succeeds Act, 2015») зберігає деякі аспекти того, що *жодна дитина не залишається без уваги*, але вже бере під контроль професійну підготовку педагогів для роботи з національними меншинами, передбачає створення *Комплексного центру із питань грамотності*, вимагає фінансування низки додаткових програм допомоги школам *Програм грантів на навчання грамоті* (Literacy Education Grant Program), забезпечує впровадження *Шкільних інновацій* в рамках ESSA.

З'ясовано, що ESSA забезпечує всім учням – від дошкільної до післяшкільної освіти, включно зі студентами з низьким доходом, студентами з різним кольором шкіри, студентами, представниками різних національних меншин, студентами з обмеженими можливостями, які вивчають англійську мову і інших історично маргіналізованих студентів – рівний доступ до мовної освіти, яка готує їх до коледжу, кар'єри та життя.

5. Обґрунтовано концептуальні *підходи* до мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства. Встановлено

етапи розвитку мовної освіти національних меншин в контексті трансформації полікультурної освіти в США. Виокремлено провідні полікультурні *засади*, які мали значний вплив на організацію мовної освіти національних меншин, було досліджено генезис полікультурної освіти в педагогічних реаліях США. Серед багатьох типів *навчальних планів* у США, які використовуються в рамках полікультурної освіти, виокремлено: предметно-центристський, предметно-ареальний, переніалістський, есенціалістський, стрижневий, студентоцентричний, діяльнісно-центристський.

Проаналізовано *групи педагогічних результатів*, які забезпечують полікультуралізм в мовній освіті національних меншин: рівні можливості навчання; обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів; полікультурність у програмах навчання; входження на рівних представників меншин в глобальне суспільство; поступова поетапна трансформація курікулуму для американських шкіл згідно з концепцією полікультурної освіти Дж. Бенкса (стадії сприяння, примноження, трансформації, соціальної дії).

Визначено поняттєво-категоріальний апарат мовної освіти в умовах американської полікультурності: *мовнокультурна ідентичність людини*, *мовна ідентифікація*, *мовна картина світу.*

Узагальнено педагогічну думку в США в контексті формування *мовної особистості* в американському середовищі яка розглядається крізь призму взаємодій особистих, соціальних, політичних, етнічних, мовно-культурних освітніх факторів, рівних можливостей незалежно від етнічної, расової, мовної, соціальної, релігійної і статевої приналежності.

З’ясовано, що концепція мовної освіти національних меншин у США спрямована на визначення та використання сил, здатних впливати на формування полікомунікативності, інтеркультурності, толерантності та духовного розвитку громадян США й осіб, які проживають у цій країні.

6. Окреслено специфічні стратегії та практичні шляхи організації мовної освіти національних меншин в США:

а) особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження;

б) *підготовка педагогів* до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США, пріоритетний рекрутинг і збереження вчителів – представників меншин; з'ясовано, що полікультурний складник професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із представниками національних меншин у США виступає теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на формування в майбутніх фахівців досвіду міжкультурної взаємодії; визначені *підходи* до професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США (культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, діатропічний, інтердисциплінарний, особистісно-орієнтований); критерії і показники полікультурної компетентності майбутніх викладачів (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий).

в) *педагогічні умови* розвитку мовно-комунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, які мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США (мовленнєві порушення, розлади процесів читання і письма; методи, що сприяють подоланню школярами з *обмеженими можливостями* почуття ізольованості, відчуженості, замкнутості можливе за умови формування в них комунікативної компетенції; особливості організації *мовної освіти молоді з вадами слуху*).

Проаналізовано стратегії для підвищення грамотності і розвитку навиків спілкування у молоді із вадами слуху, цілі білінгвального підходу до навчання нечуючих, здатність соціально інтегруватись у післяшкільне середовище; переваги «здвоєної школи» над простим розміщенням глухих

дітей в масовій школі: взаємодію і співпрацю між глухими і чуючими однолітками, відсутність різниці у рівні почуттів власної гідності та самотності між глухими та чуючими.

Розглянуто деякі аспекти *інформатизації мовної освіти* в США, застосування ІКТ в американській мовній освіті. Американське суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти в суспільному інформаційному світі заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці. Сучасне вивчення мови передбачає не лише розгляд її як засіб пізнання, необхідне також дослідження мовної освіти як способу організації та здійснення суспільного розвитку.

8. Систематизовано та узагальнено дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин у США.

Окреслено можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному просторі України.

Розроблено рекомендації щодо використання конструктивних ідей американського досвіду в організації мовної освіти національних меншин в України, а також у вітчизняній педагогічній теорії і практиці: навчально-методичні комплекси для студентів-іноземців в Україні – «Лінгвокультурологічний практикум з англійської мови», «Основи навчання англійської мови студентів-іноземців в Україні», методичні рекомендації для викладачів «Основи навчання англійської мови студентів з вадами слуху» і «Основи навчання англійської мови студентів з вадами зору», колективна монографія «Психолого-педагогічні основи лінгвокультурної адаптації студентів-іноземців в Україні».

Здійснене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми мовної освіти національних меншин в США. До *перспективних напрямів подальших досліджень* відносимо: теорію і практику організації мовної освіти національних меншин в штатах і територіальних одиницях США, де ще не прийнятий закон про державну мову і в навчальних закладах практикується

полілінгвізм; прогнозування та обґрунтування перспектив розвитку мовної освіти національних меншин в США в XXI столітті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М.Ю. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ : Центр навч. літератури, 2004. С. 472.
2. Авчіннікова Г. Д, Білецька І. О. Профільна диференціація навчання учнів старшої школи США : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. Ос., 2015. 185 с.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. С. 90.
4. Альтбах Ф. Нация в опасности : к вопросу о реформе образования в США. *Перспективы.* 1987. № 3. С. 13-26.
5. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире: «одноязычная» и «двуязычная» практики и проблема языковой ассимиляции. *Comparative politics*. 2013. № 2 (12). С. 8-28.
6. Андрусів С. Національне буття як мова. *Урок Української.* 2003. № 1. С. 42.
7. Андрущенко В.П. Науковість, формування патріота та громадянина – основні тенденції трансформації гуманітарної освіти в Україні. Гуманітарна освіта: досвід і проблеми. Ужгород, 1999. 256 с.
8. Антоненко Т.Л. Виховання у підлітків культури почуттів засобами мистецтва: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01. Харків, 1994. 21 с.
9. Арделян О.В. Сленгова лексика мікрополя «людина» у сучасному мовленні американців як об’єкт лінгвокультурологічного дослідження. *Мовні і концептуальні картини світу*: збірник наукових праць. 2009. Вип. 26. Ч.1. С. 32.
10. Андріченко Л. В. Регулювання та захист прав національних меншин в законодавстві зарубіжних країн. *Держава і право.* 2002. № 3. С. 112.
11. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики. Москва : Просвещение, 1984. 295 с.

12. Бахов І. Ідеологія монолінгвізму і білінгвізму в полікультурній освітній політиці США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. / гол. ред.: М. Т. Мартинюк|. Умань : ФОН Жовтий О. О., 2016. С. 8-9.
13. Бахов І.С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2017. С. 15.
14. Бацевич, Ф. С. Філософія мови : історія лінгвофілософських учень : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Ф. С. Бацевич. 2-ге вид., стер. Київ : Академія, 2011. 240 с.
15. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. С. 344.
16. Бейкер К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. 5-те вид. Дніпро : ЛІРА, 2016. 645 с.
17. Берн Е. Ігри, в які грають люди. Люди, які грають в ігри. Вид.: Університетська книга. М., 1998. 397 с.
18. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. К.: Либідь, 2003. 344 с.
19. Біланюк Л. Мовна критика і самовпевненість: ідеологічні впливи на статус мов в Україні. *Державність укр. мови і мовний досвід світу*: матеріали міжнар. конф. К., 2000. С. 65.
20. Білодід І. К. Деякі аспекти взаємодії пізнавальної і естет, функції мови. В кн.: Мова. Людина. Суспільство. К., 1977. С. 6–12
21. Білецька І. О. Білінгвізм як основа формування полікультурної особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Випуск 56. С. 45-46.
22. Білецька І. О. Національні стандарти вивчення іноземних мов. *Наука ХХІ століття : відповіді на виклики сучасно*сті : зб. наук. пр. за матеріалами

міжнар. наук.-практ. конф. (Бухарест, 17 трав. 2013 р.). Бухарест, 2013. С. 31-36. URL:http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream /6789/2005

23. Білецька І.О. Двомовна освіта та її функціонування у США. *Молодь і ринок*. 2014. № 2 (109). С.105-107.
24. Білецька І. О. Іншомовна освіта США: полікультурні засади. *Наукові записки. Серія: педагогіка.* 2014. № 1. С. 34.
25. Білецька І. О. Двомовне навчання у середніх навчальних закладах США: міфи та реальність. *WORLD SCIENCE.* 2018. January № 1(29). Vol.5. С. 15-19. URL: http://ws-conference.com/
26. Богачев К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2006. 20 с.
27. Бондарчук Т. Моделі білінгвальної освіти у теорії та досвіді діяльності сучасної школи. *Вісник Львівю ун-ту. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 212–219.
28. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. д-ра филол. наук. Л., 1984. 40 с.
29. Богуш А. Витоки виховання мовної особистості вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2003. №9. С. 12-14.
30. Божович Л.И. Личность и ее формирования в детском воздасте. М. 2000. 132с.
31. Болотов В.А., Вальдман И.А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников. Педагогика. 2013. №8. С. 7.
32. Болотов В.А., Вальдман И.А. Информирование различных целевых групп как условие эффективного использования результатов оценки учебных достижения школьников. Проблемы современного образования. 2012. №6. С. 17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informirovanie-razlichnyh-tselevyh-grupp-kak-uslovie-effektivnogo-ispolzovaniya-rezultatov-otsenki-uchebnyh-dostizheniya-shkolnikov-1

33. Борисов В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості. Краматорськ, 2003. 519 с.
34. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 304 с.
35. Боринштейн Євген. Соціокультурні особливості мовної особистості. URL: http://politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=31&c=486
36. Братко М. Система освіти США:структура, традиції, управління, особливості вищоїосвіти. ISSN On line: 2312-5829. *Освітологічний дискурс*, 2017, № 3-4(18-19), С. 256-257.
37. Бузовський А. Двомовна освіта у школах США та Європи. *Науковий вісник Донбасу.* 2011. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_13.
38. Бузовський А.В. Функціонування двосторонніх програм у державних школах США. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.* 2006 №6. С. 189 – 194.
39. Вайсгербер Й. Л. Язык и философия. *Вопросы языкознания*. 1993. № 2
40. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. Москва : Прогресс, 1972. С. 25-60.
41. Василенко В.Р. Мовна картина як засіб міжкультурної комунікації. *Вісник психології і соціальної педагогіки.* Збірник наук. праць. К., Вип. 7. 2012.
42. Гаганова О.Г. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание. *Педагогика.* 2005. № 1. С. 86-95.
43. Гаганова О. К. Полікультурна освіта в системі загального шкільної освіти США: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2003.
44. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : автореф. дисс. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.08. Москва, 2002. 37 с.
45. Горошкіна О.М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю: автореф. дис. …доктора пед. наук. К., 2005. 40 с.

46. Грибан Г. В., Формування естетичної культури учнів засобами мови. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку:* збірник наукових праць / За ред.. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 362-367.
47. Гришаева, Е. Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект): дис. … д-ра филол. наук. Красноярск, 2007. 592 с.
48. Грицяк Д.І. Державна мовна політика Сполучених Штатів Америки: особливості формування та сучасний стан. *Держава і право.* 2011. Вип. 52. С. 722-727.
49. Горіна Ж.Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки).* 2011, серпень. №15 (226). С. 94-102.
50. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (1830–1835). Избранные труды по языкознанию. М., 1984. 344 с.
51. Гурьянова Н. В. Понятие языка, знания языка и овладения этим знаним в концепции языка и мышления Н. Хомского. *Учён. зап. Ульянов. гос. ун-та. (Серия: Образование).* Ульяновск, 1999 Вып. 2 С. 182–191.
52. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 40 с.
53. Гулягина Е. А. Теоретические основы и исторические этапы развития билингвального обучения в школах США. *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 3. С. 176-187.
54. Дешериев Ю.Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании. Методы билингвистических исследований. Москва, 1976. С. 20-33.
55. Даниленко Л. Лінгвістика ХХ-початку ХХІ ст. у пошуках цілісної теорії взаємозв’язку мови, культури і мислення. *Мовознавство.* 2009. № 5 С. 3-11.

56. Даніл'ян В.О. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні (соціально- філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. 09.00.03. Х., 2006. 19 с.

57. Деніц Т. Реформа норм в американських школах. Шкільна освіта в США. США: Суспільство та цінності. *Журнал Держдепартаменту США.* Том 5 Міжнародні інформаційні програми №2. 2018. с. 9

58. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. Москва : Владос, 1993. С. 356.

59. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика.* 2000. № 10. С. 3-11.

60. Дружененко Р. С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи: автореф. дис. … канд. пед. наук. Херсон, 2005. 20 с.

61. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008 1040 с.

62. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. С. 28-33.

63. Жайворонок В.В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народов Причерноморья.* 2002. №32. С. 51-53.

64. Желанова В.В. Ґенеза полікультурної освіти у США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2017. Вип. 53. С. 132- URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_20

65. Живіцька І.А. Паремії на означення рис характеру людини в українській мові: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кривий Ріг, 2013. 202 с.

66. Жлуктенко, Ю. А. США: «плавильный котел» американизации, мифы о языковом плюрализме и реальность. Межъязыковые отношения и языковая политика. Капиталистические государства и страны «третьего мира» / под ред. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Наукова думка, 1988. С. 36-58.

67. Жуков Ю. М., Петровская Л.А., Растянииков П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва, 1990. С. 28.

68. Зайцева Н. Особливості змісту двомовного навчання в середніх школах США. *Педагогіка вищої та середної школи.* 2013. Вип. 38. С. 311-315.

69. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 624 с.

70. Закон України. Про забезпечення функціонування української мови як державної. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 21. ст. 81. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text

71. Зборовська Н.А., Таранченко О.М. Мовна освіта нечуючих : сучасні напрями. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання* : зб. наук. пр. / за ред. Колупаєвої А.А. Київ : Педагогічна думка, 2012. Вип. 3. С. 22-28.

72. Зеленов Є.А. Загальнолюдські цінності – основа планетарного виховання студентської молоді. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_ gum./ domtp/ 2009 1 / Zelenov.p.

73. Зіноватна О. М. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 53. Педагогічні науки, 2010. С. 158.

74. Зіноватна О. М. Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США [Professional Training of Master's Students of Languages, Literatures and Linguistics in the Universities of the USA]. Abstract for thesis for a candidate degree. Черкаський нац. ун-т ім. Б.Хмельницького, 2011. С. 20 .

75. Зайцева Н. Особливості змісту двомовного навчання в середніх школах США. *Педагогіка вищої та середної школи.* 2013. Вип. 38. С. 311-315.

76. Зозуля І. Є. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. URL: http: ir.lib.vntu.edu.ua›bitstream/handle/123456789

77. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація: Тези про місце і роль мови в національному відродженні України. Дрогобич, 1994. С.59.

78. Іконнікова М. В. Принципи професійної підготовки філологів у системі вищої освіти США. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки* : наук. журн. Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2016. Вип. 9. С. 90-95.

79. Інформаційне суспільство. URL: http://europa.dovidka.com.ua/i.html#_Toc90362240

80. Інформаційні технології. Інформаційне суспільство. URL: http://esu.com. ua/search_articles.php?id=12462

81. Каверина Э. Приоритеты политики США в области образования. США-Канада. 2002. № 5. С. 90-103.

82. Капоторти Ф. Исследование по вопросу о правах лиц, принадлежащих к этническим, религиозным и языковым меньшинствам. Нью-Йорк: ООН, 1979. С. 109–110.

83. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.

84. Карасик В.И. Ценностная картина мира: межкультурный аспект. *Языковое сознание: содержание и функционирование*: тезисы докладов XIII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 1-3 июня 2000 г). М.: Институт языкознания РАН и МГПУ, 2000. С. 106-107.

85. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелёв. М.: Наука, 1987. С. 3-4.

86. Карпець Л.А., Олійник О. І. Мовна освіт*а в інформаційному суспільстві*. Спецпроект: аналіз наукових досліджень: зб. наук. праць IX міжнар. наук.практ. конф., (м. Дніпропетровськ, 30–31 травня 2014 р.). : у 2 т. Дніпропетровськ, С. 87.

87. Клименко, О. К. Многоязычие в Соединенных Штатах Америки. Язык в глобальном аспекте: *Северная Америка сегодня как культурно-языковой феномен:* сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2013. С. 36–53.

88. Кобель І.Г., Кобель М.Т. Навчання глухих та інклюзія : мовний виклик. Україна і міжнародний досвід. Науково-теоретичні засади вивчення мови жестів. Лабораторія жестової мови. Київ, 2011. С. 28-46.

89. Коваленко С. В. Основні етапи інформатизації суспільства та освіти в Україні. *ВІСНИК Серія : Педагогічні науки. Розділ 3. Шляхи модернізації освіти в Україні.* № 135. С. 181.

90. Королевська А.В., Долюк Р.О. Інформатизація суспільства в фері освіти США. *«Молодий вчений»*. 2016. № 12.1 (40). С. 108-110.

91. Комар О.С. Етнокультурна парадигматика національно-маркованих мовних одиниць: автореф. дис. канд. філолог. наук: 10.02.01. К.: КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2009. 20 с.

92. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004.112 с.

93. Кара-Мурза URL: http://www.karamurza.ru/books/sc_b/sc_b24.htm#hdr_31

94. Концепція мовної освіти в Україні /2018. Документ із сайту osvita.ua

95. Костянтинова С. Духотворчий феномен мови. *«Українознавство» Науковий суспільно-політичний культурно-мистецький релігійно-філософський педагогічний журнал*. / За редакцією П. Кононенка. Київ: Вид-во Науково-дослідного інституту українознавства МОН України, 2003. 4 (9). С. 334-338.

96. Крочук Ю.В. Мовна особистість як об’єкт дослідження антропоцентричних лінгвістичних студій. *«Молодий вчений»*. К. 2015. № 2 (17). С. 202-203.

97. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.

98. Кресіна І., Лойко Л., Явір В. Концепція державної етнонаціональної політики України (Проект). Політичний менеджмент. 2010. 2. С. 66.

99. Крсек О.Є. Мовна освіта національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. 316 с.

100. Крсек О.Є. Двомовна освіта дітей з етнічних меншин в державних навчальних закладах США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* збірник наукових праць / гол. редактор Г.П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 5 (68). С. 43-53.

101. Крсек О.Є Мовна освіта національних меншин у США в умовах мовного розмаїття (Language diversity and lingual education of national minorities in the USA). *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. Покровськ: Видавець: Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет», 2017. № 2 (21). С. 96-102.

102. Крсек О.Є. National Minority Language Education and Bilingualism in the USA (Мовна освіта національних меншин і білінгвізм у США). *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса: вид-во ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2018. Випуск 5. С. 21-24.

103. Крсек О.Є. Мовна особистість у вимірах духовно-культурних цінностей виховання. Духовно-культурні цінності виховання Людини: монографія / Шевченко Г.П., Антоненко Т. Л., Бєлих О. С., Зеленов Є. А., Карпенко І. М., Крсек О.Є., Рашидова С. С., Рашидов С. Ф., Фунтікова Н. В., Шайкіна О. О. Луганськ: вид-во „НОУЛІДЖ”, 2013. Вип. 5. С. 161-212.

104. Крсек О.Є. Педагогічні умови формування мовної особистості в полікультурному освітньому середовищі. Мовна особистість як суб’єкт мови, культури, освіти, комунікації : монографія / Г.П. Бондаренко, О.І.

Козьменко, І.М. Кошман, О.Є. Крсек, Т.В.Модестова. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 64-95.

105. Крсек О.Є. Мовна освіта в інформаційному суспільстві. Мовна освіта XXI століття: методологія, теорія і практика: монографія. / Н.О. Барвіна, Л.У. Бєловєцька, Н.О. Давіденко, О.І. Козьменко, О.Є.Крсек, Н.С. Сідаш, Т.Г.Солопова. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім.В.Даля , 2018. С. 95-115.

106. Крсек О.Є. Педагогічна думка в США у контексті формування мовної особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* збірник наукових праць / гол. редактор Г.П.Шевченко. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. Вип. 1 (54). С. 95- 109.

107. Крсек О. Інорматизація мовної освіти в США. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – Вип. LXXX. Том 1. С. 21-24.

108. Крсек О.Є. Принципи організації мовної освіти у США в умовах етнокультурної різномонітності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* збірник наукових праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2017. Вип. 5 (86). С.157- 167.

109. Крсек О.Є. Інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* збірник наукових праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2019. Вип. 5 (92). С. 135 – 149.

110. Крсек О.Є. Підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США. *«Актуальні питання гуманітарних наук:* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» . – Випуск № 27. 2020. С. 163-167.

111. Крсек О.Є. Педагогічні умови розвитку мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США. *«Київський*

науково-педагогічний вісник» : Науковий журнал. – Випуск № 19. 2020. С. 18-25

112. Крсек О.Є. Концептуальні підходи до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства. *«Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки»*. 2020. № 2. С. 89–97.

113. Крсек О.Є. Білінгвізм в мовній освіті США. *«Лінгвістика. Комунікація. Освіта»:* матеріали V міжнар. наук.-практ. конференції (Луганськ, 1–2 березня 2012 р.). Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2012. С. 19–22.

114. .Крсек О.Е. Концептуальные основы мультилингвальной сурдопедагогики *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: матеріали доповідей наук.-практ. конф. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2010. С. 69–70.

115. Крсек О.Є. Влияние билингвального обучения на поликультурную образованность студентов в США. *«Теорія і практика виховання сучасної молоді: цінності, зміст, технології»*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Луганськ, 27 вересня 2012 р.). Луганськ, 2012. С. 56–60.

116. Крсек О.Є. Этнолингвистические особенности эбоникса. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали восьмої наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2012. С. 32–34.

117. Крсек О.Є. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти» «Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2012»; матеріали XVIII наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 24–25 жовтня 2012). Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. С. 49–51.

118. Крсек О.Є. Формування мовної особистості в умовах полікультурності та полілінгвізму США. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : Збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.

(м. Одеса, 23–24 січня 2015 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 73–77.

119. Крсек О.Є. Духовно-культурні цінності мовної освіти. *Етнодизайн у контексті українського національного відродження та європейської інтеграції*. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол.: М. І. Степаненко, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2018. С. 54–60.

120. Крсек О.Є. Навчання англійської мови національних меншин у США – оцінка державних структур. *«Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення»:* матеріали VI міжнар. наук. конф. (м. Бахмут, 10 квітня 2018 р.). Бахмут: Вид-во Б.І. Маторіна, 2018. С. 104–106.

121. Krsek O. Ye. The Mother Tongue Education of Ethnic Minorities in the USA: *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 24–25 травня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 54–56.

122. Krsek O. Ye. IT in language learning and educational management of national minorities in the USA. *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Сєвєродонецьк, 19–22 березня 2019 р.) / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 190–192.

123. Krsek O. Ye. Teaching English to Language Minority Students in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація :* матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 27–30.

124. Крымский С.Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации. *Вопросы философии.* 1992. №12. С. 21-28.

125. Кузнєцова Л. В., Кузнєцова Л. М. До питання про роль сучасних соціокультурних умов у формуванні мотивації учнів до вивчення другої іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: педагогічні науки:* Збірник. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. № 43. С. 24 - 29.

126. Кучерук О.А. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2014. Вип. *42* С. 30.

127. Левченко Т. Мова і духовність нації. *Українська мова і література в школі.* 2003. №5. С. 67-69

128. Лем С. Модель культури. *Вопросы философии*. 1969. №8. С.49.

129. Леонгард Э. И. Система формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушением слуха. *«Инновации в Российском образовании»*. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. М., 1999. 227 с.

130. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: А 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.1. 392 с; Т.2. 320 с.

131. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ : Віра ІНСАЙТ, 2000. 444 с.

132. Лавриненко О.Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості. URL: http://vuzlib.com/content/view/851/94

133. Лингвистический энц иклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Совет. энцикл., 1990. С. 628.

134. Лисенко М.Ю. Загальна структура системи освіти в США. URL: http://nauka.zinet.info/20/lysenko.php

135. Літвінов О.І. Двомовний аспект полікультурної освіти у школах США. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 119-127.

136. Літвінов О.І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США: автореф. дис ... канд. пед. наук. Луганськ, 2000. С. 12.

137. Літвінов О.І. Проблема полікультурної освіти в школах США. *Вісник Луган. держ. пед. ін-ту ім. Т.Г. Шевченка*. Луганськ, 1997. №2. С. 20-24.

138. Литвинов О.И. Антирасистский аспект поликультурного образования в школах США. *Вісник Луган. держ. пед. ін-ту ім. Т.Г. Шевченка.* Луганськ, 1997. № 3. С. 55-56.

139. Лобанова Е.А. Етнічні і расові відносини в Сполучених Штатах Америки: проблеми державного управління (ретроспектива і сучасність) : дис. … канд. політ. наук : 23.00.02. Москва, 2004, 156 с.

140. Лощенова І.Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці. *Педагогіка і психологія.* 2002. № 1-2. С. 68-77.

141. Лук'янчук С. Ф. Підготовка вчителя у вищих навчальних закладах США до навчальної діяльності у полікультурному середовищі. *Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія.* Київ, 2013. Вип. 13. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_1

142. Лук'янчук С.Ф. Основні чинники актуалізації завдання полікультурного виховання в американському суспільстві на рубежі XX-XXI століть. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2009. Вип. 43С. 169.

143. Лунячек В. Е. Деякі практичні питання управління освітою в США. *Нова педагогічна думка.* 2008. № 1. С. 16-20.

144. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.): дис.... дра педагогічних. наук 13.00.04. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2013. 40 с.

145. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения: учеб, пособие для вузов / Н. А. Морева. М. : Просвещение, 2003. С. 61.

146. Мала енциклопедія етнодержавознавства. К.: Генеза. 1996. 942 с.

147. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособ. / В.А. Маслова. – М.: Изд. Центр "Академия", 2001. 208 с.

148. Махінов В.М. Становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору: монографія/ Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 428 с.

149. Мельничайко В. Я. Мовний розвиток особистості: завдання і засоби. *Мовна освіта в контексті завдань української середньої середньої і вищої школи:* Матеріали науково-практ. конференції. – Тернопіль, 1995. –С.3-11.

150. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

151. Мигалина З.І. Полікультурна освіта дітей мігрантів в США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2017. Вип. 2 (41). С. 169.

152. Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (аналіз концепции Д. Бэнкса). Педагогика. 1993 № 1. С. 104–110.

153. Николаев Б. В., Павлова Н. А. Языковая политика в США: основные тенденции развития.: Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Право. № 4 (32), 2014. С. 54.

154. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Слово. 1991. Ч. 13. Липень. С. 4-5.

155. Омарова, С. К. Особенности современного иноязычного образования в высшей школе. Текст : непосредственный, электронный. *Педагогика сегодня: проблемы и решения :* материалы I междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). Чита : Издательство Молодой ученый, 2017. С. 140-144. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12120/ (дата обращения: 29.04.2020)

156. Орловська О. В. Полікультурна підготовка вчителя в Сполучених Штатах. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*. *Педагогічні науки*. 2008. № 1. С. 203-205.

157. Певзнер М. Н. Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта: монография. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Новгород : НГУ, 1999. 96 с.

158. П.І. Підкасистий. ПЕДАГОГІКА: навч. посібн. для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів. М: Педагогічне товариство Росії, 1998. С. 187.

159. Педагогічний словник / Ред. кол. : М.Д. Ярмаченко, І.А. Зязюн, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало та ін.; за ред. М.Д. Ярмаченко. К. : Пед. думка, 2001. С. 11.

160. Педагогічна технологія : підруч. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. К. : Четверта хвиля, 2003. 224 с.

161. Полипова Т. А. Упровадження комп'ютерних технологій у викладання іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2002. Вип. 3. С. 13-14.

162. Подолянська Н.О. Білінгвальна освіта. Роль англійської та етнічних мов у системі шкільної освіти Сполучених Штатів Америки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II(10), Issue: 20. URL: www.seanewdim.com С.93-95.

163. Поливанова К.Н. Национальные и международные программы оценки качества образования: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. С. 45.

164. Поляренко В.С Мова і культура: взаємодія та співіснування. Риси характеру українського народу як складова національної культури. *«Молодий вчений»*. 2015. № 5 (20) Ч. 3 травень. С. 8.

165. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2002. С. 5-16.

166. Пентилюк М.І. Культуромовний аспект підготовки майбутнього учителя-філолога в білінгвальному середовищі. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* Глухів : ГДПУ, 2009. Вип. 13. 272. С. 20-27.

167. Подранецька Н. Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості. *Укр. мова і література в школі*. 2006. № 4. С. 22-25

168. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. Ред. коллегия: М.Ф. Овсянников (пред.) и др. Сост., вступ. статья и примеч. И.В. Иванова и А.И. Колодной. М.:Искусство, 1976. 614 с.

169. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: збірник наукових праць. Рівне, 2006. Вип. VI. 344с.

170. Про затвердження Концепції літературної освіти Наказ МОН №58 від 26.01.11 р.

171. Про Положення про Раду з питань етнонаціональної політики: Указ Президента України від 18.07.2006 р. № 625/2006. URL: http://www.president.gov.ua/ documents/4734.html. 8

172. Проблеми законодавчого врегулювання етнонаціональної політики в Україні. Основні критерії майбутніх законів: (круглий стіл Комітету Верховної Ради України з питань прав людини, національних меншин і міжнаціональних відносин, 20.05.2010р.) / В.Таран. URL: htpp//www.kompravlud. rada.gov.ua.

173. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.

174. Поликультурное воспитание в США и Канаде. URL: http://old.prosv.ru/metod/dgur/index.htm/

175. Попеску И. В. Теоретические основы языковой политики. URL: http://russian.kiev.ua/ print.php?id=9001564

176. Роджерс К. Л. Взгляд на психотерапию. Становление человека / общ. ред. Ипредисл. Е. И. Исениной. М. : Издательская Группа «Прогресс», Универс., 1994. 480 с.

177. Розьєр Г. Інклюзивне навчання глухих. URL: www.deafchild.org.ua.

178. Романовська О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX–XXI століття. Кн. 2: Особливості вищої освіти США кінця XX – початку XXI століття: навч. посібник. Вінниця: Нова Книга, 2010. С. 266.

179. Руденко-Моргун О. І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання. *Іноземні мови в школі.* 2002. Випуск 4. С. 19-20.

180. Саламанкська декларація і Рамки дій з освіти для осіб з особливими потребами (1994). Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами: Доступ і якість. URL: www.unesco.ru/files/docs/salamanka.pdf

181. Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства США. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2008. № 35. С. 115-119.

182. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля. К, 2006. 716 с.

183. Сепир Е. Вибрані праці з мовознавства та культурології. М .: Прогрес, 2001. С. 31.

184. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие / Пер. с фр. М., 1990

185. Сідун Л. Вирішення освітніх проблем національних меншин у вищій школі США. *Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка, соціальна робота*. Ужгород, 2014. Вип. 34. С. 185.

186. Скачкова И.И. Языковая политика США в отношении миноритарных языков. URL: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jazykovaja-politika-v-ssha-v-otnoshenii-minoritarnyh-jazykov.html

187. Скачкова И. И. Классификация языковых политик в американской социолингвистике. Политическая лингвистика.2011. № 2(36). с. 167-168. URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/ling/ling36/ling36_26.pdf

188. Скачкова И. И. Движение «Только английский» и языковая политика США в школах. *Научный диалог. Филология.* 2013. № 5 (17). С. 29–48.

189. Скачкова И. И. Идеология английского одноязычния как основа языковой политики США. *Вестник Балтийского федерального*

университета им. И. Канта. – Серия : Филологические науки. 2012. № 2. С. 80-87.

190. Скачкова И.И. ЭТНОЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В США В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-4. С. 846-850. URL:http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36947(18.05.20).

191. Скачкова И. И. Какой должна бать языковая политика США. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 4 (22), Ч.1. С. 185-188.

192. Слоньовська О.Б. Зміст освіти в державних школах США. *Українська полоністика. Вип. 3-4. Педагогічні дослідження.* С. 165-168.

193. Смелянська В. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у початковій школі США. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 64 С. 140-142.

194. Степаненко М., Степаненко Н. На шляху до справжньої багатомовності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2001. № 5. С. 19 – 22.

195. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993). Резолюція Генеральної Асамблеї ООН 48/96.

196. Стріха М. Мовна політика й мовне законодавство України. URL: http://www.vesna.org.ua/txt/konf/mp2000/03.html

197. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. П.: Довкілля. К., 2008. С. 712 с.

198. Серебренников Б. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка / Отв. ред. Б. А. Серебренников. М., 1970. С. 85.

199. Степаненко М. На шляху до справжньої багатомовності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2001. № 5. С. 19 - 22.

200. Струганець Л.В. Теоретичні основи культури мови. Тернопіль, 1997.

201. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Вибрані педагогічні твори: В 5 т. К., 1977. Т.1. С. 319-655.

202. Тадеєв, П. О. Теорія і практика організації навчання обдарованих школярів у США (20-ті роки ХХ - початок ХХІ століття) : автореферат дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ. 2012. с. 40.

203. Тадеєв ПО. Американська модель пошуку талантів – інноваційна форма навчання обдарованих школярів. Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : матеріали міждисциплінарної наук.-практ. конф. К. : Інформаційні системи, 2010. С. 123-129.

204. Термінологічний словник з культурології. / уклад. Н. Больша, Н. Єфімчук. К. : МАУП, 2004. 141 с.

205. Товчигречка Л.В. Формування системи двомовної освіти в США. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.* Зб. статей : Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип.24. Ч.2. 220с.

206. Товчигречка Л.В. Вплив мовної політики США на розвиток двомовної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2012. № 46. С. 86-89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov_2012_46_27.

207. Товчигречка Л.В. Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ - початок ХХІ століття): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки; Сумський держ.пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 20 с.

208. Томан І. Мистецтво говорити: Пер. з чес. 2-е вид. К., 1989. С .20.

209. Трибушний О. Мовна політика в Україні: проблеми і пріоритети. Віче. 1997. № 9. С.10.

210. Українська мова: Енцикл. / Редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. К.: Укр. енцикл., 2000. С. 752 .

211. Уорф Б. Л. Ставлення норм поведінки і мислення до мови. Нове в лінгвістиці. М .: Изд-во іноземної літератури. Вип. 1. 1960. С. 49.

212. Уорф Б. Наука і мовознавство. Зарубіжна лінгвістика. М.: Прогрес, 1999. С. 79.

213. Фадєєв С. В. Про питання застосування комп'ютера в навчанні ІМ. *Іноземні мови в школі*. 2003. Вип. 5. С. 15-17.

214. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності). Львів: Місіонер, 2000. С. 284.

215. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

216. Фишман, Дж. Сегодняшние споры между примордиалистами иконструктивистами: связь между языком и этничностью с точки зренияученых и повседневной жизни. Логос, 2005. 4 (49). С. 132–140.

217. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. Чернівці : Зелена Буковина, 2002. 488 с.

218. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000. 380 с.

219. Хомский Н. Язык и проблемы знания Вестник Моск. ун-та. Сер. 9 Филология. 1995. № 4, 6. 1996. № 2, 4, 6.

220. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: АСТ, 2008. 635 с.

221. Чинне міжнародне право: зб. документів. Т. 1. Москва, 1996. С. 71.

222. Черкаська О. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі. *Вища школа*. 2010. № 12. С. 63-72

223. Чернухина И.Я. Параметры языковой личности и ее развитие. Проблемы формирования язык. личности учителя-русиста. Волгоград: Перемена 1993. С.10-11.

224. Чувакова Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.

225. Чувакова Т.Г. Ціннісні орієнтації професійної підготовки вчителів у США. *Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя : Психолого-педагогічні науки.* Ніжин, 2000. С. 134-137.

226. Шандрук С. Тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів у США. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім.*

Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(1). С. 88-93.

227. Швейцер А.Д. Социолингвистика. Русский язык. Энциклопедия. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия»; Издательский дом «Дрофа», 1997. С. 624.

228. Шевченко Г.П. Проблеми формування духовної культури молоді засобами мистецтва. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002:* Зб. наук. пр. Харків: "ОВС", 2002. Ч. 2. С. 112-125.

229. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2004. Вип. 5. С. 3-15.

230. Шевченко Г.П. Педагогіка духовності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* збірник наукових праць / Гол. редактор: Г.П. Шевченко. Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. Вип. 1. С. 3-9

231. Шевченко Г.П. Духовність та духовна культура особистості. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Монографія. Г.П. Шевченко, О.С. Бєлих, Є.А. Зеленов, Т.Л. Антоненко, Н.В. Фунтікова, І.С. Котенєва, Л.Л. Бутенко, І.М. Карпенко, О.Г. Ігнатович, В.П. Горащук. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. С.30.

232. Шумаєва С. П. Розвиток масмедійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки". Житомир, 2005. – С. 13.

233. Шумаєва М.І. Глобальні та національні проблеми економіки. *Особливості стратегії інформатизації суспільства в країнах світу*. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. 2015. Вип. 6. С. 15-17.

234. Электронный философский словарь. URL: http:// philosophy.polbu.ru/obschechelovecheskie_tsennosti.htm.

235. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки. Київ : Вища школа, 1975. 423 с.

236. Abedi Jamal. «The No Child Left Behind Act and English Language Learners: Assessment and Accountability Issues» (PDF). Oregon Department of Education. Retrieved 25 July 2014.P. 17-34.

237. Adeeb Patty and Bosnick, Janet. Hands-on Mathematics + Multicultural Education = Student Success Retrieved from: http/www.edchange.org/multicultural/ papers/math.html 12.03.18

238. Alliance for the Advancement of Heritage Languages. Retrieved from: http:/www.cal.org/heritage/index.html 04.11.17

239. America’s Original Languages. Category: Indigenous Peoples' Languages.http:/ourmothertongues.org/blog/post/2011/10/28/AMERICA%E2%80%99S-ORIGINAL-LANGUAGES.aspx 22.11.17

240. Altenbaugh R. J., & Underwood, K. (1990). The evolution of normal schools. In J. I. Goodlad & R. Soder (Eds.), Places where teachers are taught (P. 136–186). San Francisco: JosseyBass.

241. America – 2000. An Education Strategy. – Wash., D.C.: U.S. Gov. Printing Office, 1991. – 34 p.

242. American education at Glance. National Centre for Education Statistics. – Office of Education Research and Improvement. U.S. Department of Education. – 1989. – 12 p.

243. A Nation of Opportunity : Building America's 21st Century Workforce [Електронний ресурс] / U. S. 21st Century Workforce Commission, 2000 – 93 p. – http:/digitalcommons.ilr.cornell. edu/cgi/viewcontent.cgi? article=1003& context=key_workplace. 12.03.18

244. Anbinder T. (1992). Nativism and slavery: The Northern know nothings and the politics of the 1850s. New York: Oxford University Press.

245. Antia S.D., Kreimeyer, K.H. The role of interpreters in inclusive classrooms. American Annals of the Deaf, 146 (4), 2001. P. 355-365.

246. A Chronology of Federal Law and Policy Impacting Language Minority Students | Colorín Colorado http:/www.colorin colorado.org/article/ chronology -federal-law-and-policy-impact-in-language-minority-students 12.05.17

247. A First Look at the Literacy of America‟s Adults in the 21st Century/ U.S. Department of Education [Electronic resourse]. – Mode of access : http:/nces.ed.gov/naal/pdf/2006470.pdf 12.03.18

248. Aguirre, N. ESL students in gifted education. In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners. pp. 17–27).

249. Ahrenholz B. Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen : „Sprache ist der Schlussel zur Integration“ [Electronic resource] / B. Ahrenholz. – Bonn : Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010 – Access mode : http:/library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf 25.01.19

250. Al-Amri M. Effects of Bilingualism on Personality, Cognitive and Educational Developments: A Historical Perspective. American Academic & Scholarly Research Journal Vol. 5, No. 1, Jan. 2013. P. 2-5.

251. Alliance for the Advancement of Heritage Languages. Retrieved from: http://www.cal.org/heritage/index.html

252. America’s Original Languages. Category: Indigenous Peoples' Languages.http:/ourmothertongues.org/blog/post/2011/10/28/AMERICA%E2% 80% 99S-ORIGINAL-LANGUAGES.aspx 22.11.17

253. America–2000: an education strategy. – Washington: U.S. Gov. Printing Office, 1991 – 34 p.

254. Americans Overwhelmingly Support Official English.: http://www. opposingviews.com/arguments/americans-overwhelmingly-support-official-english. 19.05.19

255. Anderson B. State strategies to support local school improvement [Text]/ Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization. – 2002 – Vol. 9 – № 1 – P. 42-86

256. Appel R., Muysken P. (1987). Language contact and bilingualism. London:Edward Arnold. P.144.

257. Artiles A. J., Ortiz, A. A. English language learners and special education: A summary of English language learners with special education needs. Center for Applied Linguistics. National Education Association. Retrieved from http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/inclusion. 19.05.19

258. Baath G. Special schools for deaf and hard of hearing: today and in the future. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, Maastricht: ICED 2005. P. 140.

259. Baerts J., Aerden K. Integration in regular education: a pendulum between two cultures: Integration into the Deaf World. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, Maastricht: ICED. 2005. P. 85.

260. Baker J. The educational effectiveness of bilingual education [Text]/ J.Baker /Research in the Teaching of English. − 1999. − 3. − P. 1−74.

261. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual matters / C. Baker. – Clevedon, 2006 – 492 p.

262. Baker G.C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction / G.C. Baker. - Addison-Wesley Publishing Company, 1994. – 217 p.

263. Baker C., Jones S. P. The Encyclopedia of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon. – 1998.

264. Baldauf R. Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. [Electronic Resource]. URL: http:/espace.library.uq. edu.au/eserv/UQ:24518 /LPPCoPap1AAAL04.pdf (date of access: 15.03.2016).

265. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. - New York: Teachers College Press, 1999. – 137 p.

266. Bandeira de Mello, V. (2011), Mapping State Proficiency Standards Onto the NAEP Scales: Variation and Change in State Standards for Reading and Mathematics, 2005–2009 National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.

267. Bandeira de Mello, V., Blankenship, C., and McLaughlin, D.H. (2009). Mapping State Proficiency Standards Onto NAEP Scales: 2005-2007. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

268. Banks J.A. Handbook of research on multicultural education / J.A. Banks, C.A. Banks. - San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

269. Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society / J.Banks. - New York: Teachers College Press, 1995. – 212 p.

270. Banks J.A. Multiethnic education: Theory and practice. Toronto : Allyn and Bacon, 1981. – 502 p.

271. Banks J.A. Multicultural Education. In: The International Encyclopedia of Education: Research and Studies/ ed.-in-chief: Torsten Husen. 1ed. v.6. M-O. Oxford [u.a.]: Pergamon Pr., 1985, pp. 3340–3442.

272. Banks J.A. A content analysis of the Black American in textbooks/ Social Education. 1969. № 33 (8). – P. 954-957.

273. By the Year 2000, First in the World/ Report of the FCCSET Committee on Education and Human Resources, FY 1992 Budget Summary. Washington D. C., February 1991. – 89 p.

274. Barkan, J., & Bernal, E. (1991). Gifted education for bilingual and limited English proficient students. Gifted Child Quarterly, 35, pp.144–147.

275. Barone M. (2001). The new Americans: How the melting pot can work again. Washington, DC: Regnery. 289 p.

276. Barzilai G. Communities and Law: Politics and Cultures of Legal Identities / Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003. – P. 8-12.

277. Bayer A. E. (1980). The assimilation of American family patterns by European immigrants and their children. New York: Arno Press.

278. Brooke C. N., Highfield, J. R., & Swaan, W. (1988). Oxford and Cambridge. New York: Cambridge University Press.

279. Barzilai G. Communities and Law: Politics and Cultures of Legal Identities / Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003. – P. 8-12.

280. Bennis, W., Nanus, B. (2008). Leaders Strategies for Taking Charge. New York : Harper & Row, 220 p.

281. Beykont Z. F. Introduction / Z. F. Beykont/ The Power of Culture : Teaching Across Language Difference / ed. by Z. F. Beykont. – Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2002. – P. VII–XXXVI. 22.11.17

282. Bayley R. Linguistic diversity and English language acquisition/ R. Bayley/ Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 268-286.

283. Berenyi J. "Appropriate action," inappropriately defined: amending the equal education opportunities act of 1974. Washington and Lee Law review, - 2008.- pp. 640-659. http: /scholarlycommons.law.wlu.edu/wlulr/vol65/iss2/719.05.19

284. Bermudez, A., Rakow, S., Marquez, J., Sawyer, C., & Ryan, C. Meeting the needs of the gifted and talented limited English proficient student: The UHCL prototype. Proceedings of the National Association for Bilingual Education, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360872)

285. Bernal, E. M. Three ways to achieve a more equitable representation of culturally and linguistically different students in GT programs. Roeper Review, 24, 82–88.

286. Bialystok E., Hakuta K. In other words [Текст] / E. Bialystok, K. Hakuta. – Basic Books, 1994. – 246 p.

287. "Bilingual Education is a Human and Civil Right". Rethinking Schools, 2002 – 2003 Retrieved from: http:/www. rethinking-schools.org/special_reports/ bilingual/Bili172.shtml 22.11.17

288. Blackledge A. Discourse and Power in a Multilingual World. – Amsterdam: John Benjamins, 2005. – 252 p.

289. Bailyn B. (1960). Education in the forming of American society. Chapel Hill: University of North Carolina.

290. Blogoreader. Що таке блог? –[Електронний ресурс]. –Режим доступу: http:/blogoreader.org.ua/what-is-a-blog/ 12.11.18

291. Blommaert J. Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition Language/ Problems and Language Planning. – 1996. – № 20(3). – P. 199-222.

292. Boas F. The history of anthropology / F. Boas/ Science. . V. 20 – P. 73.

293. Bogue, D. J., et al., The Population of the United States : Historical Trends and Future Projections, 3d ed. Published by Free Press in New York. 1997. P. 724.

294. Brown M., Miller S., Coté O.R., Lynn-Jones S.M. MIT Press, 2001. P. 491.

295. Center for Applied Linguistics. (2010). Directory of two-way bilingual immersion programs in the U.S. Retrieved from: http:/www.cal.org/twi/directory

296. Chomsky N. Language and Responsibility. – Brighton: Harvester Press, 1979. – P. 146.

297. Clarke J. John Clarke's classical program of studies. In W. Smith (Ed.), Theories of education in Early America (pp. 38–45). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.

298. Cobarrubias J., Fishman J. A. Fishman Language Varieties and Situations. Progress in language planning: International perspectives. (Contributions to the Sociology of Language, 31.) Berlin: Mouton, 1983. – P. 414.

299. Colman A.M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / A.M.Colman. - Oxford e.a.: Bergman Press, 1982. – XII. – 301 p.

300. Corcoran T. The use of research evidence in instructional improvement [Text]/ Consortium for Policy Research in Education Policy Briefs. – 2003 – December 15; available at: www.cpre.org/Publications/rb40.pdf 22.11.17

301. Cooper R. Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. – P. 30.

302. Coben S., & Ratner, L. The development of an American culture. New York: St. Martin's Press. 1983.

303. Conelly F. M. Curriculum Planing for the Classroom/ F. M. Conelly, A. S. Ducacz and F. Quinlyn. – Ontario : ISE, 1981 – 248 p.

304. Covello L. The social background of the Italo-American school child. Leide, Netherlands: E. J. Bill.

305. Cremin L. American education: The colonial experience, 1607–1783. New York: Harper & Row. 1970.

306. Cummins J., Hornberger N. H., (eds), 2008. Encyclopedia of Languageand Education (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer. ETS The Praxis Series Tests http:/www.ets.org/praxis/about. 20.01.18

307. Cummins J., Sayers D. Multicultural education and technology: promise and pitfalls / Multicultural Education. № 2. –1996. –P. 4–11.

308. Curtain H. Languages and Children : Making the Match : New Languages for Young Learners, Grades K-8 /Helena Curtain, Carol Ann Dahlberg. – Boston : Pearson, 2010 – xxiii, 543 p.

309. Cenoz J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review [Текст] / J. Cenoz/ International Journal of Bilingualism. – Vol. 7. – No. 1. – March 2003. – pp. 71-87.

310. Center for Applied Linguistics. (2010). Directory of two-way bilingual immersion programs in the U.S. Retrieved from: http:/www.cal.org/twi/directory 22.11.17

311. Cerda N., Hernandez, C.M. (2006). Bilingual education. Retrieved from: http:/cerdahdz.webs.com 22.11.17

312. Chomsky N. Language and Responsibility. – Brighton: Harvester Press, 1979. – 146 p.

313. Cobarrubias J., Fishman J. A. Fishman Language Varieties and Situations. Progress in language planning: International perspectives. (Contributions to the Sociology of Language, 31.) Berlin: Mouton, 1983. P. 414.

314. Cohen, L. (1998). Meeting the needs of gifted and talented minority language students: Issues and practices. Silver Spring: Maryland National

Clearinghouse for Bilingual Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED309592)

315. Collier V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. TESOL Quarterly, 21 – P. 617 – 641
316. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics / R. Schmidt/ Cognitive approaches to Interlanguage Pragmatic Development / ed. G. Kasper and others. – Interlanguage pragmatic : NY, Oxford. – 1993 – P. 21–42.
317. Convention on the rights of the child. United Nations General Assembly Resolution, 20 September, 1989. http:/www.unhchr.ch/html/ menu3/b/k2crc.htm. 22.11.17
318. Conelly F. M. Curriculum Planing for the Classroom/ F. M. Conelly, A. S. Ducacz and F. Quinlyn. – Ontario : ISE, 1981 – 248 p.
319. Cooper, Robert (1989). Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press. p. 30.
320. Crawford J. Bilingual education: history, politics, theory and practice/J. Crawford. Los Angeles: Bilingual Education Services, 1999.
321. Crawford J. Comment: Bilingualism and schooling in the United States/ J. Crawford/ International Journal of the Sociology of Language. – 2002 – № 155–156. – P. 93–99.
322. Crawford J. Best evidence: Research foundations of the Bilingual Education Act [Text]/ J.Crawford. − Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997. − 243 p.
323. Crawford James Language Policy – Louisiana. Language Legislation in the U.S.A.. Language Policy in an Age of Anxiety. – Multilingual Matters, 2000. – P. 17. – ISBN 978-1-85359-505-9.
324. Crawford, J. Anatomy of the English-Only Movement. http:/ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/anatomy.html.
325. Crawford J. Best evidence: Research foundations of the Bilingual Education Act [Text]/ J.Crawford. − Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997. – P. 243

326. Cummins, J. Empowering minority students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education. 1989. – 298 p.

327. Cummins J., Hornberger N. H., (eds), 2008. Encyclopedia of Languageand Education (2nd edition), Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer.

328. Curran Ch.A. Counseling-Learning in Second Languages. –Apple River, Illinois : Apple River Press, 1976. –133p.

329. Danial P. Standards, Curriculum and Performance: A factorial and Comparative Perspective / P. Danial and L. Resnick / A Report to the National Comission on Excellence in Education. 1982 – August 31. – 138 p.

330. Davidov M. V. Why Johnny Can t Read and Ivan Can? / M. V. Davidov. – M.: «Novosti» press agency house, 1977. – 100 p.

331. Davis M., Head, J., Pickard, J., Graham, J. What is inclusion? Can it by defined? Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf. Maastricht: ICED 2005. P. 160.

332. Day Shin, http:/www.docme.ru/doc/568914/how-does-ability-to-speak-english-affect-earnings%3F 22.11.17

333. D'Angelo, Andrea M. and Dixey, Brenda P. Using Multicultural Resources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom: Early Childhood Education Journal. – Vol. 29 - #2. – Winter 2001 – P. 83–87.

334. Defining eLearning / Performance, Learning, Leadership, & Knowledge Site. [Electronic resource] . – Mode of access : http:/www.nwlink.com/~donclark/ hrd/elearning/define.html. 19.05.19

335. De Klerk J.P., & Hermans, M.B.T. (2005). Co-enrollment at the twinschool: an example of tailor-made education for deaf peoples. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.85. Maastricht: ICED 2005.

336. Debreuck K., Geysels,G. Integration in regular education: a pendulum between cultures. Our mainstream program: collaboration between school and residential/semiresidential center. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, Maastricht: ICED 2005. P. 85.

337. Digest of Education Statistics http:/nces.ed.gov/programs/digest/ 2011menu_tables.asp. 19.05.19

338. De Houwer A. E. The Acquisition of Two Languages from Birth : a Case Study / A. E. De Houwer. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990 – 408 p.

339. Douglas K. Stevenson American Life and Institutions Revised Edition Ernst Klett Verlag Stuttgart Munchen Dusseldorf Leipzig 1998. p. 14.

340. D'Innocenzo M., & Sirefman, J. P. Immigration and ethnicity: American society, "melting pot" or "salad bowl?" Westport, CT: Greenwood. 1992.

341. Education World: Educators Battle Over Calculator Use [Electronic resource]/ Education World. – Mode of access : http://www.educationworld.com/ a_curr/curr072.shtml

342. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W.C.Parker. – The Ohio State University: Inf. Age Publ. Inc., 2002 –242 p.

343. Edwards J. Multilingualism / John R. Edwards. – New York: Routledge, 1994 – 256 p.

344. Edwards J. D., Lenker A.L., Kahn D. National Language Policies: Pragmatism, Process, and Products/ The NECTFL Review 63. Fall/Winter 2008/2009. URL:http:/www2.dickinson.edu/prorg/nectfl/review63.pdf 23.03.19

345. Encyclopedia of Education/ [ed. by J. Guthrie]. – USA: Macmillan Reference Library, 2003 – 3357 p.

346. English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act, http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg40.html

347. English-only fails; lopsided vote ends heated campaign, The Tennessean, 2000. http:/www.findingdulcinea.com/news/ Americas/2009/jan/English-Only-Measure-Defeated-in-Nashville.html 22.11.17

348. 'English only' law may be repealed in Florida county, «The racially orientated redistricting of the Dade County commission may accomplish what a long campaign by Hispanics has failed to do – repeal the local English only law». Observer-Reporter (May 3,1993), P. 8.

349. Escamilla, Kathy. Integrating Mexican-American History and Culture into the Social Studies Classroom http :/ www . ericdigests . org /1992-2/ mexian . htm 19.05.19

350. Educating Americans for the 21 st century: A Plan of Action for Improving mathematics, science and technology education. – Wash. : The Natural Science Board Commission on precollege education in mathematics, science and technology, 1983. 251 p.

351. ETS The Praxis Series Tests [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:/.ets.org/praxis/about. 19.05.19

352. Executive Summary of the No Child Left Behind Act of 2001. U.S. Department of Education, 2006. [Electronic resource]. – Mode of access : www2.ed.gov/nclb/overview/execsumm.html 09.11.18

353. Epstein N. Language, Ethnicity, and the Schools: Policy Alternatives for Bilingual Education. Washington. – 1977. 51 p.

354. Esser H. Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration Von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. – Neuwied/ Darmstadt. – 1980. 125 p.

355. European Foundation for Quality in eLearning. –[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:/efquel.org/ 19.05.19

356. Fact Sheet: No Child Left Behind Act [Electronic resourse]. –Mode of access http:/georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases.html 02.02.18

357. Fenstermacher H. An Open Letter To Michigan State Representatives Nesbitt, McBroom, O'Brien, Cotter, Pscholka. – 2013. – February 13 URL: http://www.gala-global.org/ files/webfm/GALALetterMichigan.pdf 09.09.18

358. Finocchiaro M. & Brumfit C. The Functional-Notional Approach. –New York, NY : Oxford University Press, 1983. –235p.

359. Fischman, J.A. Who speaks what language to whom and when/ La Linguistique, - 1965, No 2 – P. 67 – 88

360. Fishman J. A. Language loyalty in the United States. The Hague — 1966.

361. Fishman J. A. Reversing language shift [Text]/ J. A. Fishman. − Clevedon: Multilingual Matters, 1991. − 142 p.

362. Fishman J. A. Multilingualism and non-English mother tongues /J. A. Fishman/ Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century. –New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 115-132.

363. Fishman J. (1977). The social science perspective. In Bilingual education: Current perspectives: Social science (pp. 1-49). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

364. Fitzpatrick A. The impact of information and communications technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages [Електронний ресурс]/ A. Fitzpatrick, G. Davies. – International Certificate Conference, 2003 – 103 p. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/ policies/lang/doc/ict.pdf. 19.05.19

365. Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World [Електр. ресурс]–Режим доступу:http:/www.mla.org/flreport) 22.11.17

366. Formal Principles of Language Acquisition [Електронний ресурс]. – Access technique : http://mitpress.mit.edu/catalog/item/default.asp?ttype=2&tid =8033.

367. Fraser, J. W. The school in the United States. Boston: McGraw Hill. 2001.

368. Freeman R. D. Bilingual Education and Social Change. Clevedon: Philadelphia, 1998. P. 37.

369. Fuhrman S., Clune W. & Elmore R. Research on education reform: Lessons on the implamentation of policy [Text]/ Teachers College Record. – 1988 – Vol. 90 – №2. – P. 237-277.

370. Gal S. “Multiplicity and contention among language ideologies: A commentary”. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (eds.), Language Ideologies: Practice and Theory. New York: Oxford University Press, - 1998.- 3-47.

371. Gallagher, J., & Coleman, M. R. (1994). A Javits project: Gifted education policy studies program final report. Chapel Hill: University of North Carolina, Gifted Education Policy Studies Program. Gifted Child Quarterly, 40(1), 41–48.

372. Garcia E. Student cultural diversity: understanding and meeting the challenge/E. Garcia. Boston: Houghton Mifflin, 1999. − 82 p.

373. Garcia, G. History of Bilingual Education. URL: http:/www. rethinkingschools. org/restrict.asp?path=archive/12_03/langhst.shtml 05.11.18

374. Garcia O. Bilingual education in the 21st century : A global perspective / O. Garcia. − Oxford : Wiley-Blackwell, 2009. – 481 p.

375. Garcia O., Baker C. (eds), Bilingual Education: An Introductory Reader. Clevedon: Nultilingual Matters. 2007. 405 p.

376. Garza R. O., DeSipio L., Garcia Ch. F. et al. Latino Voices: Mexican, Puerto Rican, and Cuban Perspectives on American Politics. Boulder: San Francisco; Oxford, 1992. P. 41–43, 96–97.

377. Gattegno Caleb. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. –New York City : Educational Solutions, 1972. – 202 p.

378. Genesee F. *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students.* University of California, Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. 1999.

379. Gentemann K.M. & Whitehead, T.L. The cultural broker concept in bicultural education / The Journal of Negro Education. – 1983. – № 52. – P. 118-129.

380. Gibson C. Multicultural Pre-service Education: Promising Multicultural Pre-service Teacher Education Initiatives. – 2004. http:/radicalpedagogy.icaap.org/ content/issue6_1/gibson.html 19.05.19

381. Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Languages in the Mainstream Classrom/ P.Gibbons. –Heinemann, Portsmouth, NH, 2002. –167p.

382. Gibson M. A. Promoting academic success among immigrant students: Is acculturation the issue? Educational Policy, 12 (6), 615-633.

383. Gilzow D. Lessons Learned : Model Foreign Language Programs. Professional Language Series/ Douglas F. Gilzow, Lucinda E. Branaman. – Washington, D. C. : ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. – 223 p.

384. Glazer, Nathan, We Are All Multiculturalists Now (1997); Harvard University Press, 1997. 179 p..

385. Glazer N & Moynihan D P. Beyond the melting pot: the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City. Cambridge, MA: MIT Press, 1970 (1963). 363 p.

386. Gollnick Donna M., Chinn, Philip C. Multicultural Education for Exceptional Children http:/www.ericdigests.org/pre-9220/exceptional.htm

387. Gollnick D. M. Multicultural education/ Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980. – V. 56. – № 1. – P. 7–17.

388. Goals 2000 : Educate America Act : H. R. 1804 [Electronic resource] / Official web site of the U. S. Department of Education. – http:/www.ed.gov/legislation/GOALS2000/

389. Gordon M. Assimilation in American Life. N.Y. Oxford University Press. 1964. P.15.

390. Gordon M. Human Nature, Class, and Ethnicity. N.Y. Oxford University Press. – 1978. P.175.

391. Gonzalez V. Language and cognitive development in second language learning: Educational implications for children and adults [Текст]/ V. Gonzalez. – Boston, MA: Allyn and Bacon, 1999. – 310 p.

392. Gorski P. Multicultural Education Hightlights/ Multicultural Pavilion. http:/www.edchange.org/multicultural/

393. Gorski P. The Challenge of defining Multicultural Education [Electronic resource]/ P. Gorski. - Mode of access: http:/www.mhhe/com/socscience/ education/multi. 19.05.19

394. Grant C. A. The Evolution of multicultural education in the United States: A Journey for human rights & social justice/ Cooperative learning in multicultural societies: Critical reflections. Turin: Papers from the IA1E-IASCE Conference, 2008. Grant CA (2008). Challenging the myths about multicultural education/ History of multicultural education. V. 2 / ed. by CA Grant, TK Chapman. NY: Routledge. 2008. – P. 316-325.

395. Grant C. A. The literature on multicultural education: review and analysis/ Educational Studies. – 1986. – V. 12. – № 1. – P. 47-71.

396. Griffith P., Johnson, H., Dastoli, S. If teaching is conversation, can conversation be taught?: Discourse abilities in hearing impaired children. In D. Ripich, F. Spinelli , School discourse problems San Diego, CA: College-Hill Press). 1995. P. 149-177.

397. Grosjean F. Individual bilingualism/ The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994 And in Spolsky, B. (Ed.). Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. www.loveandculture.net/file_ download/11. 19.02.19

398. Grosjean F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.– Cambridge, MA : Harvard University Press, 1982. P. 78.

399. Guibernau, Montserrat, and Rex, John, eds., The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism, and Migration. Wiley, 1997. 336 p.

400. Gamperz J. J., Hymes D. Directions in Sociolingustics: The Ethnography of Communication. – New York, 1972. P.115.

401. Gumperz, J. J. Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. P.225.

402. Habermas J. The Theory of Communicative Action/ McCarthy T. (ed.) Boston: Beacon Press, 1987 b. V. 2. P.18.

403. Hakuta K. Mirror of language: The debate on bilingualism/ K. Hakuta. – New York: Basic Books, 1999. P. 298 p.

404. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (1992): Limitations and possibilities http:/dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/1/Harrop Content.

405. Haugen E. Planning for Standard Language in Modern Norway/ Anthropological Linguistics. – 1959. – № 8. – P. 8–11.

406. Heath S.B. Taking a cross-cultural look at narratives/ Topics in Language Disorders.– 1986. – Vol. 7, № 1. – P. 84-94.

407. Heath S. B. Sociocultural contexts of language development. In Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students/

Sacramento, CA: California State Department of Education, Sacramento, Bilingual Education Office. [ED 304 241] pp. 143-186.

408. Higham J. (1988). Strangers in the land: Patterns of American nativism, 1860-1925 [Text]/ J.Higham. − New Brunswick: Rutgers University Press, 2003. − 198 p.

409. Hiner N. R. The cry of Sodom enquired into: Educational analysis in seventeenth century New England. The social history of American education (pp. 3–22). Urbana: University of Illinois Press. 1988.

410. Heath S.B. A National Language Academy? Debate in the New Nation/ International Journal of the Sociology of Language. – 1976a – № 11. – P. 9–43.

411. Heath S.B. Colonial Language Status Achievement: Mexico, Peru, and the United States/ Language and Sociology/ eds. A. Verdoodt, L. Kjolseth. Peeters, 1976. – P. 49-91.

412. Hernandez, R., Marcelo, S., & Rochin, R. I. (2001). Latino youth: Converting challenges to opportunities (JSRI Working Paper No. Journal for the Education of the Gifted 50). East Lansing: Michigan State University, The Julian Samora Research Institute. P.335.

413. Harris, B., Rapp, K., Martinez, R., & Plucker, J. (2007). Identifying English language learners for gifted and talented programs: Current practices and recommendations for improvement. Roeper Review, 30, 26–29.

414. Heath S.B. Colonial Language Status Achievement: Mexico, Peru, and the United States / Language and Sociology / eds. A. Verdoodt, L. Kjolseth. Peeters, 1976. – P. 49–91.

415. H.R.997 – 114th Congress. English Language Unity Act of 2015 https://www.congress.gov/bill/114th-congress/house-bill/997

416. Herriman M., Burnaby B. Language policies in English-dominant countries. – Clevedon, England: Multilingual Matters, 1996. – P. 244 .

417. Higgins Jennifer Johnson. Multicultural Children's Literature: Creating and Applying an Evaluation Tool in Response to the Needs of Urban Educators http:/www.newhorizons.org /strategies/multicultural/higgins.htm 22.11.17

418. Honig M. The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation [Text]/ Policy Analysis. – 2004 – № 26 – P. 65-87.

419. Huntington, Samuel P. Who are we? The Challenges to America's National Identity. Simon & Shuster. New York, 2004. – 428 p.

420. Hymes D. Communicative Competence/ Sociolinguistics – Selected Readings / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. – London, 1972.

421. Immigration and Nationality Act, http://www.immigration-usa.com/ina 6_title _3.html

422. "Improving America's School Act". K12 academics, 2004 –2011 Retrieved from: http:/www.k12academics.com/us-education-legislation/improving-americas- schools-act

423. Indian Citizenship Act, Public Law 68-175 [HR 6355] 43 Stat. 253,Approved, June 2, 1924 / US Code, Title 8, Sec. 1401 (b)/ US National Archives & Records Administration

424. Ingold C. W., Wang S. C. The teachers we need: Transforming world language education in the United States: National Foreign Language Center at the University of Maryland. Retrieved from: http://www.nflc.org/publications/ the_teachers_we_need.pdf 22.11.17

425. Irvine J. Transforming for the twenty first century / Educational Horizons. – 1990. – Fall. – P. 16-21.

426. Jaeger, R. M. 1998 Reporting the Results of the National Assessment of Educational Progress.

427. Jimenez-Sanchez C., Antia, S.D. Team-teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hearing teachers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4(3), 1999. P. 215-224.

428. Jeynes W. Immigration in the United States and the golden years of education: Was Ravitch right? Educat. Studies, 35, 2004. P. 248-270.

429. Jeynes W. A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. Urban Education, 2005. 40, 237–269.

430. Jensen J. National foreign language policy: A state language coordinator's perspective / The Modern Language Journal. – № 91(2) 2007. – P. 261-264.

431. Johnson L., Moller J., Pashiardis P., Savvides V., Vedoy G. Culturally responsive practices/ US and cross-national policies, practices and preparation: Implications for successful instructional leadership, organizational learning, and culturally responsive practices/ eds. R. Ylimaki, S. Jacobson. – Dordrecht: Springer, 2011. – P. 75-101.

432. Johnson A. J. Introduction to the foundations of American education / A. J. Johnson, H. W. Collins, J. H. Dupius, J. H. Johansen. – Boston, 1991. – 574 p.

433. Johnsen, S. (1999, Spring). What the research says about Latino gifted and talented students. Tempo, 19(2), 26–31.

434. Johnson S. Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions / Johnson S. & Birkeland S./ American Educational Research Journal. № 40(3). 2003. P. 581-617.

435. Jokinen M. J. J. (2005). Views of the World Federation of the Deaf (WFD) on Inclusive Education. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.84. Maastricht: ICED 2005.

436. Jones B.E., Clark, G.M. & Soltz, D.F. (1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in Inclusive Education Programs. Exceptional Children, 63(2), 257-268.

437. Kaplan B., Robert, and Richard B. Baldauf Jr. Language Planning from Practice to Theory. Clevedon: Multilingual Matters ltd., 1997. P. 188.

438. Kessner, T. (1981). New Yorkers in prosperity and depression: A preliminary reconnaissance. In D. Ravitch & R. K Goodenow (Eds.) Educating urban people (P. 84–100). New York: Teachers College Press.

439. Kircher C. (1994). Co-enrollment and Inclusion Model. American Annals of the Deaf, 139, 163-164.

440. Kjolseth R. Cultural Politics of Bilingualism / Rolf Kjolseth/ Society. - 1983. - Vol. 20. - № 4 (May - June). - PP. 40 - 48.

441. Kloss H. Language Rights of Immigrant Groups/ International Migration Review. 1971 – № 5 – P. 250-268.

442. Kloss H. The American Bilingual Tradition. Washington DC and McHenry IL: Center for Applied Linguistics and Delta System / Reprints of Kloss H. The American Bilingual Tradition. – Rowley MA: Newbury House, 1988.

443. Kluwin T.N., & Corbett, C.A. (1998). Parent characteristics and educational program involvement. American Annals of the Deaf, 164, 52- 57.

444. Knoors H. (2004). Inclusion of bilingual deaf children: facing dilemmas. Paper submitted to the Congress on the Education of the Deaf. Congress Handbook.

445. Kreimeyer K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for deaf and hard-of-hearing children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5, 174-185.

446. Kraut A. The huddled masses: The immigrant in American society, 1880-1921. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson. 1986.

447. Kroskrity P. “Arizona Tewa Kiva speech as a manifestation of a dominant language ideology”. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (eds.), Language Ideologies: Practice and Theory. New York: Oxford University Press, - 1998. 103-220 p.

448. Krsek O.Ye. Teachers’ Speech Communication Competence in a Diverse American Society/ Proceedings of the International Scientific Conference “The Competence of the Contemporary Teacher”. - Chlewiska, Poland, 4-6 June 2012 Volume 1, P.98-102

449. Krsek O.Ye. Pedagogical Principals of Deaf Teachers’ Training in the USA: Speech Communication/ Proceedings of the international academic conference “Pedagogical Principles for the Formation of the Citizen and the Specialist in

the Environment of University Education". - Book 1, Volume 2, Bulgaria, Sofia University "St. Kliment Ohridski", 2012. P. 378 -384.

450. Krsek O.Ye Culturally responsive pedagogy in the USA: forming lingual Personality/ Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Vol. 3.- Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2013. C. 20-25.

451. Krsek O.Ye Multilingual Personality in Global Information Environment/ Science in the Modern Information Society (Материалы международной научной конференции "Наука в современном информационном обществе") Vol. 2.- Moscow, 2013. C. 105-107.

452. Krsek O.Ye. Language diversity and lingual education of national minorities in the USA (Мовна освіта національних меншин у США в умовах мовного розмаїття)/ Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». № 2 (21). - Покровськ: Видавець: Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет», 2017. - С. 96-102.

453. Krsek O.Ye. National Minority Language Education and Bilingualism in the USA (Мовна освіта національних меншин і білінгвізм у США)/ Науковий журнал «Інноваційна педагогіка».- Випуск 5.- Одеса: Вид-во ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2018.- С. 21-24.

454. Krsek O.Ye. American Subculture: Forming Multilingual Personality/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 1 (42). – Луганськ: Вид-во СНУ ім.. В.Даля, 2011. С.75 – 86.

455. Krsek O.Ye. Language Policy in the United States: Forming Lingual Personality/ Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice: Collection of Research Materials. – Issue 1(64), Severodonetsk, 2015. – 340 pp. (Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових

праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 1 (64). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2015. С. 119-133.

456. Krsek O.Ye. Education of Teachers for Language Ethnic Minority Students in the USA (Підготовка вчителів для роботи з учнями з мовних етнічних меншин в США) / Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 6 (69). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2015. С.100 – 112.

457. Krsek O.Ye. English-only Movement: Its Consequences on the Teaching of Linguistic Minorities Students in USA/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол.редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 1 (70). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 59 – 69.

458. Krsek O.Ye. Regulatory Support of Minority Language Education in the USA (20-th of XX – beginning of XXI century)/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол.редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 2 (71). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 104 – 113.

459. Krsek O.Ye. Spiritual and Cultural Component of the Mother Tongue Education of Ethnic Minorities in the USA (Духовно-культурний компонент освіти рідною мовою національних меншин у США)/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 3 (72). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2016. С. 127-136.

460. Krsek O.Ye. Language Education of National Minorities in Terms of Cultural Pluralism and Ethnocentrism of the American Society/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць/ За матеріалами IX Міжнародної науково-практичної конференції «Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки» (23 травня 2018 року, м. Київ); Ч.П/ Гол. редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 3 (84). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2018. С. 94 - 102.

461. Krsek O.Ye. Use of Assistive Technologies for Language Learners in the USA/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол.редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 6 (93). – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2019. С.148-155.

462. Krsek O.Ye. Organization of Language Education of National Minorities in the Inclusive Environment in the United States. / Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії // Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.). – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. – С. 74-78.

463. Krsek O. Forming intercultural competence in foreign language learners/ Міжнародної науково-практичної конференції «Маркетинг як основа формування стратегії соціально-економічного розвитку прикордонного регіону» 6-8 травня 2020 року м. Чернівці (Україна) – м.Сучава, Ватра-Дорней (Румунія), 2020. С. 94-96.

464. Krsek O. New Trends in English Teaching in the Context of Globalization/ Сучасні технології в науці та освіті: Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції; 27 -28 лютого 2020 р., м. Сєвєродонецьк/ Гол.ред. О.І. Рязанцев. – Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. – С. 79-82.

465. Language Use in the United States: 2007/ U. S. Census Bureau. http://www.census.gov./population/www/socdemo/language/appendix.html

466. Lawton Rachele «Speak English or Go Home: The Anti-Immigrant Discourse of the American 'English Only' Movement», Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines T. 7 (1). 2013. 100-122

467. Lasagabaster D., Huget A. A Transitional study in European bilingual contexts/ Multilingualism in European Bilingual Contexts : Language Use and Attitud; ed. by D. Lasagabaster. – Clevedon, GBR : Multilingual Metters Limited, 2006 – 251 p.

468. Lacob K.Javits. Gifted and Talented Students Education Act/ Lacob K.Javits. - Title N, Pat B of P.L. – P.100-297.

469. Leal C. (2005). Inclusive education and bilingualism. Good practices and progress from Spain. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.156. Maastricht: ICED 2005.

470. Levy H. M. Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. The Clearing House, 2008. – V. 4. – P. 161-164.

471. Lewis A. C. Commentary: the multicultural education model and minorities/ Anthropology and Education Quarterly. – 1976. – V. 7. – № 1. – P. 32-37.

472. Lorrie Shepard Standards, Assessments, and Accountability –Education Policy White Paper / National Academy of Education, Washington. – 2012. – 87 p.

473. Learning to teach and its implication for the continuum of teacher education: A ninecountry cross-national study (Report to Teaching Council) / Conway P., Murphy R., Rath A., Hall K. – Ireland : University College Cork, 2009 – 363 p.

474. Leibowitz A. H. Educational policy and political acceptance: The imposition of English as the language of instruction in American schools [Text] / A. H. Leibowitz. − Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2000. P. 276.

475. Lippi-Green R. English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States. – London: Routledge, 1997. P. 286.

476. Lippi-Green R. Language Ideology and Language Prejudice/ Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century. – New York: Cambridge University Press, 2008. P. 289–304.

477. Linton April. Is Spanish Here to Stay? Contexts for Bilingualism Among U.S.-Born Hispanics, 1990–2000. San Diego, 2003. P.95.

478. Liphshiz C. “Melting pot” approach in the army was a mistake [Electronic reoursce]/ C. Liphshiz/ HAARETZ. - 09.05.08. - Mode of access: http://www.haaretz.com/melting-pot-approach-in-the-army-was-a-mistake-says-idf-absorption-head- 1.245477. 22.11.17

479. Long M. H. Methodological Principles for Language Teaching / Michael H. Long / The Handbook of Language Teaching / eds. Michael H. Long, Catherine J.

Doughty. – John Wiley & Sons, 2011 – P. 373–395.

480. Macias R. F. Language Politics and the Historiography of Spanish in the United States/ Language in Action: New Studies of Language in Society : essays in Honor of Roger W. Shuy / eds. Peyton J. K., Griffin P., Wolfram W. — Cresskill NJ: Hampton Press, 2000. P. 52—83.

481. McCarty T. Dangerous Difference: A Critical-Historical Analysis of Language Education Policies in the United States/ Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda? / eds. J. Tollefson, A.B.M. Tsui. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 71-93.

482. Macias R. F. The flowering of America : Linguistic diversity in the United States / R. F. Macias/ New Immigrants in the United States : Readings for Second Language Educators / ed. by S. L. McKay & S. C. Wong. – Cambridge, Eng. : Cambridge University Press, 2000. – P. 11-57.

483. Mackey W.F. A typology of bilingual education/ Bilingual schooling in the United States: a coursebook for educational personnel. – 1976 P.72 – 89.

484. Maker, J. Quality education for gifted minority students. Journal for the Education of the Gifted, 6, 140–153.

485. Malakoff Marguerite, Kenji Hakuta History of Language Minority Education in the United States. in A. Padilla, H. Fairchild, & C. Valadez (Eds.), Advances in Language Education: Theory, Research, and Practice. New York Sage Publications.1990. P. 5–9.

486. Marland, S. P., Jr. Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

487. Marshall P., & Manuel, D. The light and the glory. Grand Rapids, MI: Fleming Revell. 1977.

488. McKenzie, J. (1986). The influences of identification practices, race, and SES on the identification of gifted students. Gifted Child Quarterly, 30, 93–95.

489. Montgomery, D. (Ed.). (2001). Able underachievers. London: Whurr. National Center for Education Statistics. (2008). Elementary and secondary enrollment of ELL Students in U.S.: 1989–90 to 2004–2005. Retrieved from http:/www.ncela.gwu.edu/expert/ faq/08leps.html Malakoff Marguerite, Kenji Hakuta History of Language Minority Education in the United States. in A. Padilla, H. Fairchild, & C. Valadez (Eds.), Advances in Language Education: Theory, Research, and Practice. New York Sage Publications.1990. P. 2-9.

490. Malone, M., Rifkin, B., Christian, D., & Johnson, D. E. (2004). Attaining high levels of proficiency: Challenges for language education in the United States. Journal for Distinguished Language Studies, 2, P. 67 – 88.

491. Martin James An American Adventure in Bookburning in the Style of 1918, Ralph Myles Publisher. 1988. P.215.

492. Marschark M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. Journal of Deaf Studies and deaf education, 10, 1, 38-50.

493. Mashie S. N. (1995). A first language: Whose choice is it? Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center. P.177.

494. Mason D.G. (1995). Why bilingualism/biculturalism is appropriate in deaf education. DCS newsletter of Deaf Children's Society of British Columbia.

495. May S. Bilingual/Immersion Education : What the research tells us/ Encyclopedia of Language and Education ; ed. by J. Cummins and N. Hornberger. – Springer Science + Business Media LLC. – 2008 – P. 19–34

496. McLaughlin B., Second language acquisition in childhood. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978. Pp. 239.

497. Minderovic Z. Multicultural Education/Curriculum/ GALE Encyclopedia of Childhood and Adolescence http://findarticles.com/ p/articles/mi_g2602/is_0003/ai_2602000388 22.11.17

498. Miller H. A. School and the immigrant. Manchester, NH: Ayer. 1990. P.92.

499. Mora J. K. Second-language teaching methods. http://www.lhup.edu/evalerio/Web%20Docs/Articles%20for%20Methods/Web%20Methods.doc 22.11.17

500. Mintz P. P. America, the melting pot. New York: Scribner. 1969. P.154.

501. Monroe W. S. Teaching learning theory and teacher education, 1890 to 1950. Urbana: University of Illinois Press. 1952. P.85.

502. Moreo D. W. Schools in the Great Depression. New York: Garland. 1996.

503. Mutulich L. A cross-disciplinary study of the European immigrants of 1870 to 1925. New York: Arno Press. 1980. P.159.

504. Musella D. Problems in policy implementation [Text]/ In Holmes M., Leithwood K. & Musella (Eds.) Educational policy for effective schools. – P. 93-111. – Toronto, Canada: The Ontario Institute for studies in education.

505. Nahir M. Language Planning Goals: A Classification. Article in Language Problems & Language Planning 8(3): 294-327p.

506. National Center for Education Statistics (2013). The Nation's Report Card: A First Look: 2013 Mathematics and Reading. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

507. National Center for Education Statistics (2011). The Nation's Report Card: Civics 2010 Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

508. National Center for Education Statistics (2013).The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012 Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

509. National Commission on Excellene in Education. 1983 A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education, U.S. Department of Education/ http:/www.eric.ed.gov/PDFS/ED226006.pdf 19.05.19

510. National Commission on Teaching & America's Future. What Matters Most: Teaching for America's Future. – New York, 1996 – 162 p.

511. National Telecommunication & Information Administration http:/www.ntia.doc.gov/about.]. 19.05.19

512. No Child Left Behind Act of 2001 (Public Law 107–110), 2001

513. No Child Left Behind Act: Text, Interpritation and Changes/ Editor Olivert Damian P. Nova Science Publishers, Inc. New York. 2007. – P. 70.

514. Native American Languages Act of 1990, http:/en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/11802649 22.11.17

515. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (03 1999). "Two-Way Bilingual Education Programs in Practice: A National and Local Perspective". Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/resources/digest/ed379915.html 09.01.19

516. National Education Association of the United States, Committee of Ten on Secondary School Studies. (1893). Report of the Committee [of ten] on secondary school studies appointed at the meeting of the National educational association July 9, 1892, with the reports of the conferences arranged by this committee and held December 28–30, 1892. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

517. National Education Association of the United States, Commission on the Reorganization of Secondary Education. Cardinal principles of secondary education: A report of the commission on the reorganization of secondary education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

518. Nieto S. Bringing bilingual education out of the basement, and other imperatives for teacher education/ Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism / ed. Z. F. Beykont. – Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2000. – P. 187–208.

519. Nieto Sonia. Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education / Sonia Nieto. – London, 2000. – P. 305-412.

520. Ngo B. Problems and Possibilities of Multicultural Education / B. Ngo/ Practice Education and Urban Society, 2010 – Vol. 42(1). – P. 473-495.

521. National Commission on Excellene in Education. 1983 A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education, U.S. Department of Education/ http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED226006.pdf 22.11.17

522. National Commission on Teaching & America's Future. What Matters Most: Teaching for America's Future. – New York, 1996 – 162 p.

523. Neal Jenny Maria,"Educational Leaders Serving Language Minority Students (1965-2001)" (2012). Dissertations. Paper 371.

524. New York State Teacher Certification Examinations. –http: /www.nystce.nesinc.com /PDFs/NY_fld028_ prepguide. Pdf 19.05.19

525. New Teacher Center: http://www.newteachercenter.org/about-ntc. 01.11.19

526. NEA Foundation. Using Data to Improve Teacher Induction Programs: http://www.neafoundation.org/pages/educators/knowledge-and resources/ neafoundation-publications New Teacher Center:http://www.newteacher center.org/about-ntc. 19.05.19

527. Official English Is Not "English Only", proenglish.org.

528. Obama to Seek Sweeping Change in 'No Child' Law/ http:/www.nytimes.com/2010/02/01/education/01child.html?pagewanted=2&_r =1&ref=no_child_left_behind_act

529. Official English Laws: Code of Virginia, Chapter 829. 2015.

530. Olneck M. R., & Lazerson M. The school achievement of immigrant children: 1900– 1930. In G. E. Pozzetta (Ed.), American immigration and ethnicity: Education and the immigrant. New York: Garland. 1991. P. 259–288.

531. Orr M. T. Keeping students in school: A guide to effective dropout prevention programs and services. San Francisco: Jossey-Bass. 1987.

532. Optimality and Functionality : some critical remarks on to syntax / Frederick J. Newmeyer. – University of Washington, July 2000 – P. 70 – Режим доступу :http:/roa.rutgers.edu/files/402-0800/402-0800-NEWMEYER-0-0.PDF01.09.17

533. Ovando C. J. Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts [Text]/ C.J. Ovando,V.P. Collier, M.C. Combs. − Boston: McGrawHill, 2003. − 304 p.

534. Ovando Carlos J. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues. Arizona State University. Bilingual Research Journal, 27:1. – Spring 2003

535. Ovando C. J., Collier V. P., Combs M. C. *Billingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition). New York: VcGraw Hill. 2003. 470 p.

536. Page D. P. Theory and practice of teaching. New York: Arno Press. 1982. P.5.

537. Parker L. Language Development Technologies for Young English Learners. Working Paper/ L. Leann Parker. – University of California, Office of the President, January 2005 – 69 p. –http:/www.ucop.edu elltech/parkerpaper1-21-05.pdf. 08.08.18

538. Paulston C.B. Bilingual education: Theories and issues. – 1980. P.445.

539. Pidruchniki.ws. ЧайкаВ.М. Основи дидактики. – http:/pidruchniki.ws/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya.

540. Patton, J. The disproportionate representation of African Americans in special education: Looking behind the curtain for understanding and solutions. Journal of Special Education, 32, pp. 25–31.

541. Pavlenko A. We Have Room for but one Language Here/ Language and National Identity in the U.S. at the Turn of the 20th Century. Multilingua. 2002. 21 (2/3). – P. 163-196.

542. Perlmann J. Ethnic differences: Schooling and social structure among the Irish, Italians, Jews, and Blacks in an American city, 1880–1935. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1988.

543. Peterson, J. S., & Margolin, L. (1997). Naming gifted children: An example of unintended reproduction. Journal for the Education of the Gifted, 21, 82–100.

544. Peterson P. E., & West, M. R. No child left behind? The politics and practice of school accountability.Washington, DC: Brookings Institution Press. 2003. P.122.

545. Pidruchniki.ws. ЧайкаВ.М. Основи дидактики. – http:/pidruchniki.ws/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya.

546. Plucker, J. A. (1996). Gifted Asian-American students: Identification, curricular and counseling concerns. Journal for the Education of the Gifted, 19, 315–343.

547. Plummer, D. (1995). Serving the needs of gifted children from a multicultural perspective. In J. L. Genshaft, M. Birely, & C. L. Hollinger (Eds.), Serving gifted and talented students: A resource for school personnel, pp. 285–30).

548. Pozzetta, G. E. Education and the immigrant. New York: Garland. 1991. P.5.

549. President Obama's Remarks to the Pew Hispanic Center. U.S. [Electronic resource]:http:/www.pewhispanic.org/2012/10/11/latino-voters-support-obama

550. Principles for Professional Ethics [Електронний ресурс] / National Association of School Psychologists. – 2010 – Режим доступу : http:/ nasponline.org/standards/2010standards/1_20Ethical%20Principles.pdf. 3.03.19

551. Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction – Режим доступу: http:/www.pearsonhighered.com/samplechapter/ 01061.pdf.

Progress in the English Language Program [Електронний ресурс]/ Course Catalogue 2011–2012: Pontifical College of Josephinum. – P. 18 –: http://www.pcj.edu/registrar/2011-12catalog.pdf. 22.11.17

553. Pros & Cons of the No Child Left Behind Act / http:/usliberals.about.com/od/education/i/NCLBProsCons.htm

554. Proposition 227 : Anti-Bilingual Education Initiative in California [Electronic resource]/ Issues in US Language Policy. − URL : http://www.languagepolicy.net/archives/unz.htm 08.08.18

555. Psychological principles – Режим доступу: http:/changingminds.org/ disciplines/workplace_design/psychological_principles.htm. 18.08.17

556. Public Law 100-297 1988 National Assessment of Educational Progress Improvement Act (Article No. USC 1221). Washington, DC.

557. Pullum Geoffrey K. Natural Language and Linguistic Theory T. 5 (4): 603–609. Reprinted in Geoffrey K. Pullum. The Great Eskimo Vocabulary Hoax and Other Irreverent Essays on the Study of Language, Chicago: University of Chicago Press, 1991. – P. 111.

558. Pulliam J. D., & Van Patten, J. J. History of education in America. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. 1991.

559. Pyrillis R. Stemming the Tide/ National Museum of the American Indian: Celebrating Native Traditions and Communities. – 2001. – Vol. 2. – №1. – http://yeoldeconsciousnessshoppe. com/art44.html.9. – C. 15-18.

560. Quance F. M. Part-time types of elementary schools in New York City: A comparative study of pupil achievement. New York: Teachers College Publications.

561. Ravitch D. The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Times / D. Ravitch. - New York: Basic Books, 1985.

562. Ramírez, J.D., Wiley, T.G., de Klerk, G. & Lee, E., & Wright, W. (Eds.) (2005). Ebonics in the Urban Education Debate, 2nd Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters, LTD.

563. Rational Presentation and the Principle of Clarity. (2014). Retrieved 23.07.2016 from: http:/www.csus.edu/indiv/m/mayesgr/phl4/Tutorial/Phl4 clarity.htm. 08.08.18

564. Reid T.R. Spanish At School Translates to Suspension, The Washington Post, December 9, 2005.

565. Review of State policies on teacher induction/ Goldrick L., Osta D.,Barlin D., Burn J. – Santa Cruz, CA : New Teacher Center, February, 2011 – 48 p.

566. Resnick, D., & Goodman, M. (1997). Research review. Retrieved from http://www.nwrel.org/nwedu/fall_97/article6.html

567. Requirements for the Education of Language Minority Children. – http:/www.users.interport.net/r/e /readinst/50state.html 08.08.18

568. Richard B. Morris Seven Who Shaped Our Destiny: The Founding Fathers as Revolutionaries New York: Harper & Row, 1973. P.55.

569. Rich Alex. English As A National Language: An Overview/ Points of View: English As National Language / Alex Rich, Noelle Vance. – March 1, 2016.

570. Ricento T. An Introduction to Language Policy: Theory and Method. – Malden, Massachusetts: Blackwell, 2006. – 371 p.

571. Ricento T. K. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. Journal of Sociolinguistics, 4, 2000. P. 196 – 213

572. Richard B. Morris Seven Who Shaped Our Destiny: The Founding Fathers as Revolutionaries New York: Harper & Row, 1973.

573. Rippa S. A. (1997). Education in a free society. White Plains, NY: Longman. P.158.

574. Rhodes N. Foreign Language Teaching in U. S. Schools. Results of a National Survey [Електронний ресурс] / Nancy C. Rhodes, Ingrid Pufahl. – Santillana USA, 2009 – 7 p. – Режим доступу : http:/www.cal.org/projects/ Exec%20Summary_111009.pdf. 08.11.19

575. Rhodes N. Teaching Foreign Languages to Children Through Video / Nancy C. Rhodes, Ingrid Pufahl/ ERIC Digest. – 2003 ERIC Identifier : EDO-FL03ttp:/www.cal.org/resources/Digest/digest_pdfs/0310puhfahl.pdf. 03.05.18

576. Rhodes N. Foreign Language Instruction in the United States : A National Survey of Elementary and Secondary Schools/ Nancy C. Rhodes, Lucinda E. Branaman. – Washington, D. C. : Delta System Inc., McHenry, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1999 – 111 p.

577. Rosenberg M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge / Marc J. Rosenberg, Ph. D./ ASTD International Conference – June 3 – Atlanta, 2007.

578. Rotherham A. Hopes and hazards: No Child Left Behind & low performing public schools [Text]/ The State Education Standard. National Association of State Boards of Education. – 2003 – P. 30-35.

579. Rubin J. Shuy. Language Planning: Current Issues and Research. - Washington, DC: Georgetown Univ. Press, 1973.

580. Rury John L. Education and social change: themes in the history of American schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2002).

581. Rippa S. A. Education in a free society. White Plains, NY: Longman. 1997. 144 p.

582. Requirements for the Education of Language Minority Children. – http:/www.users.interport.net/r/e /readinst/50state.html 08.08.18

583. Roll call vote on the Amendment (Inhofe Amdt. No. 4064), US Senate, May 18, 2006.

584. Roll call vote on the Amendment (Salazar Amdt. No. 4073 As Modified), US Senate, May 18, 2006.

585. Roll call vote on the Amendment (Inhofe Amdt. No. 1151), US Senate, June 6, 2007.

586. Roll call vote on the Amendment (Salazar Amdt. No. 1384), US Senate, June 6, 2007.

587. Roosevelt Theodore, Works (Memorial ed., 1926), vol. XXIV, p. 554 (New York: Charles Scribner's 11 Sons).

588. Ryan C. Language Use in the United States: 2011/ American Community Survey Reports, ACS-22. – U.S. Census Bureau, Washington, DC. – 2013 URL: https:/www.census.gov/ .../2013pubs/acs22.pdf

589. San Miguel Guadalupe. Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States, 1960-2001 / Guadalupe San Miguel. – College Station, TX, USA: University of North Texas Press, 2004. – 168 p.

590. Saccuzzo, D. P., Johnson, N. E., & Guertin, T. L. (1994). Identifying underrepresented disadvantaged gifted and talented children: A multifaceted approach (Vol. 1–2). (ERIC DocumentReproduction Service No. ED368095).

591. Shevchenko G. P./ Spiritual Development of a Personality as a Process of Spirit Creation / G. P. Shevchenko/ Spirituality: New Reflections: Materials of the 2nd Global Conference ["Spirituality in the 21st Century: At the Interface of Theory, Praxis and Pedagogy"], (March 21st–24th, Prague 2012). – Edited by

Martin C. Fowler, Michael Weiss and John L. Hochheimer. – Режим доступу: https://www.interdisciplinarypress. net/online-store/ebooks/diversity-and-recognition/spirituality. 08.08.18

592. Schmidt R. Language Policy and Identity Politics in the United States. Philadelphia: Temple University Press. - Retrieved from http://www.temple.edu/tempress/titles/1505_reg_print.html

593. Sleeter Ch. E., Grant C. A. An analysis of multicultural education in the United States / Harvard Educational Review. – 1987. – V. 57. – № 4. – P. 421-444.

594. Soto, L. D. (1997). Language, culture and power: Bilingual families and the struggle for quality education. Albany, NY: SUNY Press.

595. Spring J. The American school 1642–1996. White Plains, NY: Longman. 1997. 342 p.

596. Stainback W., & Stainback, S. (1990). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H. Brooks.

597. StandartSCORM and its application http:/cccp.ifmo.ru/scorm/index.html.

598. Stinson M.S. & Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In Marschark, M. & Spencer, P.E. (Eds.) Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education. Oxford-New York: Oxford University Press, 52-64.

599. Stokoe W. C. (1960). Sign language structure; an outline of the visual communication systems of the American deaf. Buffalo: University of Buffalo Press. 77 p.

600. Stewart G. Jr. A history of religious education in Connecticut. New York: Arno Press & New York Times. 1969.

601. Strickland C. A. Tools for high quality differentiated instruction. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.– 2007.– 97 p.

602. Summers M. W. Railroads, reconstruction, and the gospel of prosperity: Aid under the radical Republicans, 1865–1877. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1984.

603. Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research:Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

604. Schmid C. L. The Politics of Language. Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective. Oxford University Press. 2001. P. 72.

605. Seelye, Katherine Q.; Parker, Ashley. "For Santorum, Trying to Tamp Down a Firestorm Over Puerto Rico Remarks". New York Times. 2012.

606. Skutnabb-Kangas T., McCarty T. Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological and Empirical Foundations / T. Skutnabb-Kangas, T. Key McCarty/ Encyclopedia of Language and Education; ed. by J. Cummins and N. Hornberger. – Springer Science + Business Media LLC. – 2008 – P. 3-17.

607. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or not : The education of minorities / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon : Multilingual Matters, 1983 – 404 p.

608. Skutnabb-Kangas, T. (2002) Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity. Keynote address at the World Congress on Language Policies, 16–20 April, 2002.

609. Skutnabb-Kangas T. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwal, NJ: Erlbaum. 2000.

610. Smith B.O., Cohen S.B. & Pearl A.A. Teachers for the Real World. – Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher education, 1969. – 15 p.

611. Snow M. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction /M. Snow, M. Met, F. Genesee/ TESOL Quarterly. – 1989. – Vol 23. – P. 201 – 217.

612. Spolsky B. (2012). The Cambridge Handbook of Language Policy. In B. Spolsky (Ed.), Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, p. Iii). Cambridge: Cambridge University Press.

613. Stepler R., Brown A. Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 1980 – 2013. – May 12, 2015. URL: http:/www.pewhispanic.org /statisticalportrait-of-hispanics-in-theunited-states-2013-key-charts. 11.09.19

614. Stritikus T. Immigrant Children and the Politics of English-Only. N.Y., 2002.

615. Style and Sociolinguistic Variation / ed. by P. Eckert and J. Rickford. – Stanford University: Cambridge University Press, 2001 – P. 31

616. Successful Bilingual Education Programs. http://www.idra.or /IDR_Newsletter/January_2002_Self_ Renewing_Schools_ Leadership/ Successful_Bilingual_Education_Programs/ 08.08.18

617. Supreme Court of the United States (June 25, 2009). “Horne, Superintendent, Arizona Publick Instruction v. Flores et al.” (PDF). Washington D.C.: Supreme Court of the United States. http://nces.ed.gov/edfin/pdf/lawsuits/flores_v_az.pdf

618. Tatalovich Raymond. Nativism Reborn?: The Official English Language Movement and the American States. Lexington, Kentucky: University of Kentucky Press. 1995 – P. 166.

619. Teacher Induction Programs: Trends and Opportunities/ AmericanAssociation of State Colleges and Universities. – Volume 3, Nomber 10 –October 2006 – 4 p.

620. Tellez K. What Student Teachers Learn About Multicultural Education From Their Cooperating Teachers/ Teaching and Education, – No.24. 2008.P. 43-58.

621. Tewksbury S. Founding of American colleges and universities before the Civil War. New York: Teachers College.

622. The American Association of Colleges for Teacher Education – URL: – http://www.aacte.org 08.08.18

623. The benefits of second language study http:/www.sde.ct.gov/ sde/lib/ sde/ PDF/Curriculum/Curriculum_RootWeb_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf

624. The Didactic Principles and Their Applications in the Didactic Activity/ Marius-Costel Esi/ Online Submission. – Sino-US: English Teaching, Sep 2010 – V. 7 – N. 9 – P. 24–34.

625. The German-American International School (GAIS). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gais.org/ 10.08.18

626. The Indian Self-Determination and Education Assistance Act Public Law 93-638, 88 Stat.2203, US Code, Title 25 § 450, 455-458 / University of North Dakota , December 17 2010

627. The Language Battle: Speaking the Truth, University of Miami Law School, February 9, 2007, P. 12.

628. The Telecommunications Act of 1996 and its Impact. http://www.stern.nyu.edu/ networks/telco96.html 22.11.17

629. Tennessee becomes first state to protect businesses with English workplace policies. http:/www.us-english.org/view/780

630. The Rights of Immigrants -ACLU Position Paper (9/8/2000). Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965; Public Law 90-247. https:/www.gpo.gov/fdsys/pkg/ 02.01.19

631. The System of the Didactic Principles with Applicability in Teaching Economics. (2011). Retrieved 22.07.2016 from:http:/www.manecognitiva.ro/ jurnals/spiru-haret-economics/2011/vol2/issue2/12-dalianatascobici-dragomirrobert-107-112.pdf. 22.11.17

632. The National Council for the Accreditation of Teacher Education – URL: http:/www.ncate.org

633. The United States Department of Education. URL:http:/www.ed.gov 01.11.19

634. Thomas W.P.,Collier V.P. School effectiveness for language minority students. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series, No. 9, December, 1997–96p.

635. Tozer S.E., Violas P.S., Senese G. School and Society: Historical and Contemporary Perspectives. –3rd ed.–Boston: McGraw-Hill, 1998.– P.446-447.

636. Tucker R. W., & Keely, C. B. Immigration and U.S. foreign policy. Boulder, CO: Westview Press. 1990.

637. Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education II Governors' Task Force on Teaching. – Wash., D. C, 1986

638. Tollefson J. W. Introduction: Critical Issues in Educational Language Policy. In: Tollefson, J.W. Language Policies in Education: Critical Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Ed.) – 2002. – P. 4.

639. Turner F. J. The significance of the frontier in American history [Text] / F.J. Turner/ In C. A. Milner. Major problems in the history of the American West. − II Ed., Lexington, MA: D. C. Heath, 1999. − P. 2−34.

640. Tyack D. B. Turning points in American educational history. Waltham, MA: Blaisdell. 1967.

641. Universal Service Program for Schools and Libraries (E-Rate).

642. Unger H. Encyclopedia of American education / Harlow Unger. - Facts on File: New York, 2007. - 1370 p.

643. Urban W., & Wagoner, J. American education: A history. Boston: McGraw-Hill. 2000.

644. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. The condition of education. – Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2010.

645. U.S. Department of Education date. Retrieved June, 15, 2004, www.ed.gov/about/overview/budget/statetables/index.html 22.11.17

646. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. The condition of education.–Washington,DC:U.S.Government Printing Office, 2004

647. U.S. Departament of Education: New directions in late ‘80s: The ninth annual report. Washington 1985 – P. 7.

648. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. The condition of education 2005 (NCES 2005- 094). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

649. U.S. Bureau of the Census. Historical statistics of the United States. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 1975.

650. U.S. Department of Education. Digest of education statistics. Washington, DC: Author. 2003.

651. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. The condition of education. – Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2004

652. U.S. Department of Labor. Bureau of Labor Statistics: National compensation survey.Washington, DC: Author. 2005.

653. U.S. Departament of Education: New directions in late ‘80s: The ninth annual report. Washington 1985 – P. 7.

654. The United States Department of Education. (n.d.). Part A –English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act. Retrieved from http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea040.html 04.04.18

655. Valdes G.M 2001, Learning and Not Learning English: Lationi Students in America Schools. New York: Teachers College Press.

656. Valimaa J. Indigenous minorities in higher education/ J. Valimaa. Boston: Houghton Mifflin, 2000.− 23 p.

657. Vasquez, O. Latinos in the global context: Beneficiaries or irrelevants? Journal of Latinos and Education, 6, 119–137.

658. www.2.ed.gov/legislation/ESEA/ 22.11.17

659. www.2.ed.gov/legislation/GOALS/ 22.11.17

660. www.ed.gov/legislation/ 22.11.17

661. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z. Wahab/ Ethical and Social Issues in Professional Education/ Ed. By C.M.Brody, J.Wallace. – State University of New York Press, 1994 – P.133.

662. Walton, P., Baca, L., & Escamilla, K. A national study of teacher education: Preparation for diverse student population. – Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE). – 2002 – Режим доступу: http :/ www . crede . ucsc . edu / research/pdd/2.les.html

663. Ward C., Bochner S., & Furnham A. The Psychology of Culture shock (2nd ed.). Philadelphia: Routledge. 2001

664. Weinberg M. A Chance to Learn: a History of Race and Education in the United States. 2nd edition. – Long Beach: California State University, University Press, 1995.

665. Weinstein B. The Civic Tongue: Political Consequences of Language Choises. – N. Y.: Longman, 1983. Weiss B. American Education and the European Immigrant, 1840–1940. Urbana: University of Illinois Press, 1982.

666. Weinstein C. E. The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock. (Ed.) Handbook of research on teaching / Weinstein C. E., Mayer R. E. – New York : Macmillan, 1996 – P. 315–327.

667. Weiss B. American Education and the European Immigrant, 1840–1940. – Urbana: University of Illinois Press, 1982.

668. Wiley, T.G., Christian, D., Peyton, J., Moore, S., Liu, N. (Eds.) (2014). Handbook on Heritage, Community, and Native American Language Education in the United States: Research, Policy and Practice. London: Routledge. https:/en.wikipedia. org/wiki/Terrence_G._Wiley

669. Wiley, T.G., Lee, J.S., Rumberger, R. (Eds.) (2009). The Education of Language Minority Immigrants in the United States. Bristol, UK: Multilingual Matters, LTD. https:/en.wikipedia.org/wiki/Terrence_G._Wiley

670. Wiley, T.G. (2005). Literacy and Language Diversity in the United States, Second Edition. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems. https:/en.wikipedia.org/wiki/Terrence_G._Wiley

671. Wiley T. G. Language planning, language policy, and the English-Only Movement /Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century. — N. Y.: Cambridge University Press, 2008 P. 319—338.

672. Wiley T. G. The Imposition of World War I Era English-Only Policies and the Fate of German in North America. — In Ricento and Burnaby, eds., 1998 P. 211—241.

673. Wilson R. (2004, April 13). 350th anniversary of Indian College commemorated. Harvard University Gazette, 2004. p. 3. http.www.news. harvard.edu/gazette/2005/04.14/03-indian.html. 08.08.18

674. Will Americans Really Learn Chinese? [Електронний ресурс] / [ed. by K. Roberts, T. Tang, S. Ellingwood, F. Zhang]/ New York Times Room for Debate: Running Commentary on the News. - 2010. - February 7. -Режим доступу до блогу: http:/roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/02/07/will-americans-really-learn-chinese/ 22.11.17

675. Wirth L. The Problem of Minority Groups. / The Science of Man in the World Crisis. -New York: Columbia University Press, 1945. – P. 347.

676. Weinberg M. A Chance to Learn: a History of Race and Education in the United States. 2nd edition. — Long Beach: California State University, University Press, 1995

677. Weinreich, U. Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton, 1953.– P. 25 - 60 pp.

678. Weinstein B. The Civic Tongue: Political Consequences of Language Choises. — N. Y.: Longman, 1983

679. What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching & America's Future, September 1996 – 178p. – http:/www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf 22.11.17

680. Why would the USA make English as official language? https://aeon.co/ essays/why-would-the-usa-make-english-an-official-language 02.02.18

681. Wodak R. Language, Power and Ideology: Studies in political discourse.– John Benjamins Publishing Company, 1989. – 288 p.

682. Wodak R. Linguistic Analyses in Language Policies/ An Introduction to Language Policy: Theory and Method / ed. T. Ricento (ed.). – Malden, Massachusetts: Blackwell, 2006. – P.170–193.

683. Zaitseva G. (1999). Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, 9-15.

684. Wodak R. The discourse-historical approach/ Methods of Critical Discourse Analysis / eds. R. Wodak, M. Meyer. – London: Sage Publications Ltd., 2001. – P. 63–95.

685. Wong H. K. Producing educational leaders through induction programs /

Walton, P., Baca, L., & Escamilla, K. A national study of teacher education: Preparation for diverse student population. – Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE). – 2002 – Режим доступу: http www . crede . ucsc . edu / research/pdd/2.les.html 22.11.17

686. Wong Fillmore L. W. Language in Education/ Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century. N. Y.: Cambridge University Press, 2008. P. 339-361.

687. Wong-Fillmore L. Language and cultural issues in the early education of language minority children. In S. Kagan (Ed.) The care and education of American young children: Obstacles and opportunities, The 90th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, p.78.

688. Wyer K. The Civil Rights Project: Proyecto Derechos Civiles University of California, Los Angeles, 2011 Retrieved from: http:/civilrightsproject.ucla.edu/research 22.11.17

689. Zaitseva G. (1999). Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, 9-15.

690. Zentella A. C. The ‘Chiquitafication’ of US Latinos and their Languages, OR Why We Need an *Anthropolitical Linguistics*/ SALSA III. Proceedings of the Third Annual Symposium about Language and Society. Austin: University of Texas, 1996. – Texas Linguistic Forum 36. – P. 1–18.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Крсек О. Є. Мовна освіта національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. 316 с.
2. Крсек О. Є. Мовна особистість у вимірах духовно-культурних цінностей виховання. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / Шевченко Г. П., Антоненко Т. Л., Бєлих О. С., Зеленов Є. А., Карпенко І. М., Крсек О. Є., Рашидова С. С., Рашидов С. Ф., Фунтікова Н. В., Шайкіна О. О. Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2013. С. 161–212.
3. Крсек О. Є. Педагогічні умови формування мовної особистості в полікультурному освітньому середовищі. Мовна особистість як суб’єкт мови, культури, освіти, комунікації : монографія / Г. П. Бондаренко, О. І. Козьменко, І. М. Кошман, О. Є. Крсек, Т. В. Модестова. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 64–95.
4. Крсек О. Є. Мовна освіта в інформаційному суспільстві. Мовна освіта XXI століття: методологія, теорія і практика : монографія / Н. О. Барвіна, Л. У. Бєловєцька, Н. О. Давіденко, О. І. Козьменко, О. Є. Крсек, Н. С. Сідаш, Т. Г. Солопова. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 95–115.

Статті у наукових фахових виданнях (у тому числі ті, які індексуються в науково-метричних базах)

5. Krsek O. Ye. American Subculture: Forming Multilingual Personality. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : Збірник наукових праць* / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. Вип. 1 (42). С. 75–86.
6. Крсек О. Є. Педагогічна думка в США у контексті формування мовної особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і*

практика : Збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. Вип. 1 (54). С. 95–109.

7. Krsek O. Ye. Language Policy in the United States: Forming Lingual Personality. *Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice* : Collection of Research Materials. Severodonetsk, 2015. Issue 1(64). 340 pp. (*Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 1 (64). С. 119–133).
8. Крсек О. Є. Двомовна освіта дітей з етнічних меншин в державних навчальних закладах США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 5 (68). С. 43–53.
9. Крсек О. Є. Формування іншомовної й комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями засобами іноземної мови. *Вісник Луганського нац. університету імені Тараса Шевченка: Педаг. науки.* Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. Частина ІІ. Вип. 22 (209). С. 57–63.
10. Krsek O. Ye. Education of Teachers for Language Ethnic Minority Students in the USA (Підготовка вчителів для роботи з учнями з мовних етнічних меншин в США). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 6 (69). С. 100–112.
11. Krsek O. Ye. English-only Movement: Its Consequences on the Teaching of Linguistic Minorities Students in USA. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 1 (70). С. 59–69.
12. Krsek O. Ye. Regulatory Support of Minority Language Education in the USA (20-th of XX – beginning of XXI century). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* Збірник наукових праць / Гол. ред.

Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 2 (71). С. 104–113.

13. Krsek O. Ye. Spiritual and Cultural Component of the Mother Tongue Education of Ethnic Minorities in the USA (Духовно-культурний компонент освіти рідною мовою національних меншин у США). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 3 (72). С. 127–136.
14. Крсек О. Інформатизація мовної освіти в США. *«Педагогічні науки»:* Збірник наукових праць. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXX, Том 1, С. 21–24.
15. Krsek O. Ye. Language diversity and lingual education of national minorities in the USA (Мовна освіта національних меншин у США в умовах мовного розмаїття). *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія».* Покровськ: Видавець: Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет», 2017. № 2 (21). С. 96–102.
16. Крсек О. Є. Духовно-культурні цінності мовної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2017. Вип. 2 (77). С. 157–167.
17. Крсек О. Є. National Minority Language Education and Bilingualism in the USA (Мовна освіта національних меншин і білінгвізм у США). *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка».* Одеса: Вид-во ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2018. Випуск 5. С. 21–24.
18. Крсек О. Є. Принципи організації мовної освіти у США в умовах етнокультурної різноманітності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* Збірник наукових праць / Гол. ред.

Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. Вип. 5 (86). С. 157–167.

19. Krsek O. Ye. Language Education of National Minorities in Terms of Cultural Pluralism and Ethnocentrism of the American Society. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* Збірник наукових праць / За матеріалами IX Міжнародної науково-практичної конференції *«Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки»* (м. Київ, 23 травня 2018 року,); Ч. II / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. Вип. 3 (84). С. 94–102.
20. Krsek O. Ye. Use of Assistive Technologies for Language Learners in the USA. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Вип. 6 (93). С. 148–155.
21. Крсек О. Є. Інноваційні тенденції організації мовної освіти національних меншин у США на початку XXI століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко.Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Вип. 5 (92). С. 135–149.
22. Крсек О. Є. Мовна освіта як чинник духовної безпеки та єдності гуманітарного простору США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* Збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. Вип. 2(95). С. 82–94.
23. Крсек О. Є. Підготовка педагогів до роботи в освітніх закладах з представниками національних меншин в США. *«Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2020. Випуск № 27. С. 163–167.
24. Крсек О. Є. Педагогічні умови розвитку мовнокомунікативного потенціалу дітей-білінгвів зі спеціальними потребами, що мають

труднощі у спілкуванні в інклюзивних навчальних закладах США. *«Київський науково-педагогічний вісник»* : Науковий журнал. 2020. Вип. № 19 (20). С. 18–25.

25. Крсек О. Є. Концептуальні підходи до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства. *«Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки»*. 2020. № 2. С. 89–97.
26. Крсек О. Є. Шляхи використання педагогічного досвіду США з організації мовної освіти національних меншин в Україні у контексті «Концепції державної етнонаціональної політики України». *«Актуальні питання гуманітарних наук:* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2020. Випуск № 33/20. С. 126–136.
27. Крсек О. Є. Особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження. *«Київський науково-педагогічний вісник»* : Науковий журнал. 2020. Вип. № 21 (20). С. 57–65.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

28. Krsek O. Ye. Teachers' Speech Communication Competence in a Diverse American Society. *Proceedings of the International Scientific Conference «The Competence of the Contemporary Teacher»*. Chlewiska, Poland, 4–6 June 2012 Volume 1, Pp. 98–102.
29. Krsek O. Ye. Pedagogical Principals of Deaf Teachers' Training in the USA: Speech Communication. *Proceedings of the international academic conference «Pedagogical Principles for the Formation of the Citizen and the Specialist in the Environment of University Education»*. Bulgaria, Sofia University «St. Kliment Ohridski», 2012. Book 1, Volume 2, Pp. 378–384.
30. Krsek O. Ye. Culturally responsive pedagogy in the USA: forming lingual Personality. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and*

Psychology. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2013. Vol. 3. Pp. 20–25.

31. Krsek O. Ye. Multilingual Personality in Global Information Environment/ Science in the Modern Information Society. Материалы международной научной конференции *«Наука в современном информационном обществе»*. Moscow, 2013. Vol. 2. Pp. 105–107.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Крсек О. Є. Білінгвізм в мовній освіті США. Чтения памяти Михаила Матусовского. *«Лінгвістика. Комунікація. Освіта»:* матеріали V міжнар. наук.-практ. конференції (Луганськ, 1–2 березня 2012 р.). Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2012. С. 19–22.

33. Крсек О. Е. Обучение аудированию на иностранном языке и формирование речевого слуха аудитора. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* Острог: Видавництво Національ. університету «Острозька академія». 2008. Вип. 9. С. 470–477.

34. Крсек О. Е. Внедрение интерактивных методов обучения аудированию иноязычного материала. *«Актуальні проблеми металінгвістики»* : матеріали VI міжн. наук. конф. (м. Черкаси, 21–22 травня 2009 року), Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. С. 78–81.

35. Крсек О. Е. Неологизмы-американизмы в социально-экономической литературе. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: матеріали доповідей наук.-практ. конференції. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2007. С. 84–86.

36. Крсек О. Е. Концептуальные основы мультилингвальной сурдопедагогики. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: матеріали доповідей наук.-практ. конф. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2010. С. 69–70.

37. Крсек О. Е. Влияние билингвального обучения на поликультурную образованность студентов в США. *«Теорія і практика виховання сучасної молоді: цінності, зміст, технології»*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Луганськ, 27 вересня 2012 р.). Луганськ, 2012. С. 56–60.

38. Крсек О. Е. Этнолингвистические особенности эбоникса. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали восьмої наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2012. С. 32–34.

39. Крсек О. Є. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США. *«Університет і регіон: проблеми сучасної освіти»* Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля; матеріали XVIII наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 24–25 жовтня 2012). Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. С. 49–51.

40. Крсек О. Є. Формування мовної особистості в умовах полікультурності та полілінгвізму США. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : Збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 23–24 січня 2015 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 73–77.

41. Крсек О. Є. Формування етичних та психологічних первин комунікації в майбутніх перекладачів. *Наука і вища освіта* : тези доп. учасників XVI міжнар. наук. конф. молодих науковців (м. Запоріжжя, 17–18 квітня 2008 р.) : У 4 т. / Класичний приватний університет. Запоріжжя: КПУ, 2008. Т. 3. С. 49.

42. Крсек О. Е. Слушание и его роль в коммуникативной компетенции специалиста-филолога. *«Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали доп. наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукраїнський націонал. університет ім. В. Даля, 2008. С. 161–163.

43. Krsek O. Ye. Interactive techniques in the process of teaching transport technologies students professional terminology. *Globalization of scientific and educational space. Innovations of transport. Problems, experience,*

prospects.: International Scientific and Practical Conference. (Dresden (Germany), Paris (France), 3–12 May 2017). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 101–103

44. Крсек О. Є. Духовно-культурні цінності мовної освіти. *Етнодизайн у контексті українського національного відродження та європейської інтеграції.* Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол.: М. І. Степаненко, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2018. С. 54–60.
45. Krsek O. Ye. Language Education in the Epoche of Global Informatization (Мовна освіта в епоху інформаційного суспільства). *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали міжнар. наук-практ конф. (м. Сєвєродонецьк, 19–22 лютого 2018 р.). / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 199–200.
46. Krsek O. Ye. Some Aspects of Teaching Professional Terminology to Students of Non-Philological Specialties. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали І міжн. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 26–27 травня 2017 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля. 2017. С. 39–42.
47. Krsek O. Ye. Forming multilingual personality in information society. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін : Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація:* матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конференції науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 26–27 червня 2018 р.). / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 18–21.
48. Крсек О. Є. Навчання англійської мови національних меншин у США –оцінка державних структур. *«Східнослов'янська філологія: від*

Нестора до сьогодення»: матеріали VI міжнар. наук. конф. (м. Бахмут, 10 квітня 2018 р.). Бахмут: Вид-во Б.І. Маторіна, 2018. С. 104–106.

49. Krsek O. Ye. The Mother Tongue Education of Ethnic Minorities in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 24–25 травня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 54–56.
50. Krsek O. Ye. IT in language learning and educational management of national minorities in the USA. *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Сєвєродонецьк, 19–22 березня 2019 р.) / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 190–192.
51. Krsek O. Ye. Teaching English to Language Minority Students in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація :* матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 27–30.
52. Krsek O. Ye., Kauffman L. Teaching English to Deaf and Hard-of-Hearing Students in the USA. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін : Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.) / За заг. ред. Целіщева О. Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 22–24.
53. Крсек О. Є. Мовна освіта як чинник національної безпеки в США. «*Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження*

людства в епоху культури»: матеріали X міжнар. наук.-практ. конф. в рамках міжнародного проекту Пола Д. *Шафера «Епоха Культури»*. Київ, 2019.

54. Крсек О. Є. Organization of Language Education of National Minorities in the Inclusive Environment in the United States. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії* : Збірник наукових праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 74–78.
55. Krsek O. New Trends in English Teaching in the Context of Globalization. *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Сєвєродонецьк, 27–28 лютого 2020 р.) / Гол. ред. О. І. Рязанцев. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 79–82.
56. Krsek O. Forming intercultural competence in foreign language learners. *«Маркетинг як основа формування стратегії соціально-економічного розвитку прикордонного регіону»:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 6–8 травня 2020 р.). м. Сучава, Ватра-Дорней (Румунія), 2020. С. 94–96.
57. Krsek O. Subject-language integrated education of the language minority youth in the United States. *«Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»:* матеріали міжнар. наук. інтернетконф. (м. Переяслав Хмельницький, 30 вересня 2020 р.). Переяслав Хмельницький, 2020. Вип. 63. С. 45–47.

Навчальні посібники

58. Крсек О. Є. Фразеологія англійської мови: теорія і практика : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. (Гриф МОН №1/11-26). Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2014. 230 с.

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дослідження

№ з/п	Назва конференції, семінару	Місце та дата проведення	Форма участі
	Міжнародні		
1	Лінгвістика. Комунікація. Освіта	Луганськ, 1–2 березня 2012 р.	очна, доповідь
2	Актуальні проблеми металінгвістики	м. Черкаси, 21–22 травня 2009 р	заочна, друк тез
3	Теорія і практика виховання сучасної молоді: цінності, зміст, технології.	Луганськ, 27 вересня 2012 р.	очна, доповідь
4	Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика.	м. Одеса, 23–24 січня 2015 р.	заочна, друк тез
5	Наука і вища освіта.	м. Запоріжжя, 17–18 квітня 2008 р.	заочна, друк тез
6	Globalization of scientific and educational space. Innovations of transport. Problems, experience, prospects.	Dresden (Germany), Paris (France), 3–12 May 2017	очна, доповідь
7	Сучасні технології в науці та освіті.	м. Сєвєродонецьк, 19–22 лютого 2018 р.	очна, доповідь
8	Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація.	м. Сєвєродонецьк, 26–27 травня 2017 р.	очна, доповідь
9	Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін : Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація.	м. Сєвєродонецьк, 26–27 червня 2018 р.	очна, доповідь
10	Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення.	м. Бахмут, 10 квітня 2018 р.	заочна, друк тез
11	Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: Освіта, політика, економіка, міжкультурна.	м. Сєвєродонецьк, 24–25 травня 2019 р.	очна, доповідь
12	Сучасні технології в науці та освіті.	м. Сєвєродонецьк, 19–22 березня2019 р.	очна, доповідь
13	Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна.	м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.	очна, доповідь
14	Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін : Освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація.	м. Сєвєродонецьк, 6 грудня 2019 р.	очна, доповідь
15	Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в епоху культури. Епоха Культури.	Київ, 2019.	заочна, друк тез
16	Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії.	м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.	заочна, друк тез
17	Сучасні технології в науці та освіті.	м. Сєвєродонецьк, 27–28 лютого 2020 р.	очна, доповідь
18	Маркетинг як основа формування стратегії соціально-економічного розвитку прикордонного регіону.	м. Чернівці, 6–8 травня 2020 р.	заочна, друк тез
19	Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації.	м. Переяслав Хмельницький, 30 вересня 2020 р.	заочна, друк тез
	Всеукраїнські		
20	*Університет і регіон: проблеми сучасної освіти*	Луганськ, 24–25 жовтня 2012	очна, доповідь
21	*Етнодизайн у контексті українського національного відродження та європейської інтеграції.*	Луганськ, 2018	заочна, друк тез
	Регіональні		
22	*Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: мат-ли доповідей наук.-практ. Конф-ї. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2007. С. 84–86.	Луганськ, 2007	очна, доповідь
23	*Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»*: мат-ли доповідей наук.-практ. конф. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2010. С. 69–70.	Луганськ, 2010	очна, доповідь
24	*Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали восьмої наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукр.нац. універ.ім.В.Даля,2012. С. 32–34.	Луганськ, 2012	очна, доповідь
25	*Мова в контексті культури і міжкультурної комунікації»:* матеріали доп. наук.-практ. конф. Луганськ: Східноукр. націонал. університет ім. В. Даля, 2008. С. 161–163.	Луганськ, 2008	очна, доповідь

Додаток В

Сполучені Штати Америки
United States of America

Сполучені Штати Америки (США) (англ. *United States of America (USA)*) — держава в Північній Америці, що складається з 50 штатів: Аляски, Гаваїв і 48 штатів на території між Атлантичним і Тихим океанами і між Канадою і Мексикою. Крім того, виділено федеральний (столичний) округ Колумбія. Володіння США: Віргінські о-ви у Вест-Індії, Східне Самоа, Гуам та інші острови в Океанії.

Площа країни 9629,09 тис. км^2.

Населення 272,64 млн. чол. (2001).

Столиця – Вашингтон.

Офіційна мова – англійська (де-факто).

Грошова одиниця – американський долар.

США - федеративна конституційна республіка, в якій владні повноваження розподіляються між федеральним урядом і урядами 50 штатів.

Штати: Айдахо, Айова, Алабама, Аляска, Аризона, Арканзас, Вайомінг, Вашингтон, Вермонт, Вірджинія, Вісконсін, Гаваї, Джорджія, Делавер, Західна Вірджинія, Іллінойс, Індіана, Каліфорнія, Канзас, Кентуккі, Колорадо, Коннектикут, Луїзіана, Массачусетс, Міннесота, Міссісіпі, Міссурі, Мічиган, Монтана, Мен, Меріленд, Небраска, Невада, Нью-Гемпшир, Нью-Джерсі, Нью-Йорк, Нью-Мексико, Огайо, Оклахома, Орегон, Пенсільванія, Род-Айленд, Північна Дакота, Північна Кароліна, Теннессі, Техас, Флорида, Південна Дакота, Південна Кароліна, Юта.

Виконавча, законодавча і судова влади — представлені відповідно Президентом, Конгресом і Верховним Судом. Кожен із 50 штатів має свою конституцію, систему органів влади і управління.

Географічне розташування Країна розташована в центральній частині Північної Америки. Територія становить близько 9 373 тисячі квадратних кілометрів. Столиця — місто Вашингтон (Washington), округ Колумбія.

Сполучені Штати Америки складаються з трьох основних частин: Континентальні США (англ. *Continental USA*) — межують на півночі з Канадою, на півдні — з Мексикою, на заході омиваються Тихим океаном, на сході — Атлантичним океаном. Аляска (англ. *Alaska* — півострів у північно-західній частині Північної Америки. Гаваї (англ. *Hawaii*) — архіпелаг у Тихому океані напівдорозі між США та Австралією. Найбільші міста США (станом на 2000 рік): Нью-Йорк - 8,008 млн. жителів. Лос-Анжелес (Каліфорнія) - 3,695 млн, Чикаго (Іллінойс) - 2,896 млн, Х'юстон (Техас) - 1,954 млн, Філадельфія (Пенсільванія) - 1,518 млн, Фенікс (Аризона) - 1,321 млн, Сан-Дієго (Каліфорнія) - 1,223 млн, Даллас (Техас) - 1,189 млн, Сан-Антоніо (Техас) - 1,144 млн, Детройт (Мічиган) - 0,951 млн.

Адміністративний поділ

США — федеративна республіка. В адміністративному відношенні територія країни ділиться на 50 штатів (*state*) і один федеральний округ Колумбія.

Початково до складу федерації входило 13 штатів: Нью-Гемпшир, Массачусетс, Род-Айленд, Коннектикут, Нью-Йорк, Нью-Джерсі, Пенсільванія, Делавер, Меріленд, Вірджинія, Південна Кароліна, Північна Кароліна, Джорджія. Останніми територіями, що отримали статус штату в 1959 році стали Аляска і Гаваї.

Штати групуються в 9 регіонів: **Нова Англія:** Мен, Нью-Гемпшир, Вермонт, Массачусетс, Род-Айленд, Коннектикут; **Середньо-Атлантичні штати:** Нью-Йорк, Нью-Джерсі, Пенсільванія; **Північно-Східний Центр:** Огайо, Індіана, Іллінойс, Мічіган, Вісконсін; **Північно-Західний Центр:** Міннесота, Айова, Міссурі, Південна Дакота, Північна Дакота, Небраска, Канзас; **Південно-Атлантичні штати:** Делавер, Меріленд, федеральний округ Колумбія, Вірджинія, Західна Вірджинія, Північна Кароліна, Південна Кароліна, Джорджія, Флорида; **Південно-Східний Центр:** Кентуккі , Теннессі, Алабама, Міссісіпі; **Південно-Західний Центр:** Арканзас, Луїзіана, Оклахома, Техас; **Гірські штати:** Монтана, Айдахо, Вайомінг, Колорадо, Нью-Мексико, Аризона, Юта, Невада; **Тихоокеанські штати:** Вашингтон, Орегон, Каліфорнія, Аляска, Гаваї.

Кожний штат підрозділяється на округи (всього 3041), які традиційно називають графствами (в штаті Луїзіана — парафіями). Самі округи діляться на муніципалітети (всього 19 078) і тауншіпи (всього 16 734). Перші здійснюють місцеве самоуправління в містах, другі — в сільській місцевості (в Новій Англії обидві одиниці називають тауни).

Мови. Найбагатомовніший штат — Каліфорнія (207 мов). «Найодноманітніший» з усіх штатів — Вайомінг (56). У Нью-Йорку говорять на 129 мовах, а в Лос-Анджелесі — на 137. Найпоширеніша в США мова — англійська. Нею володіють 215,4 млн осіб з 293 млн, що проживають у США.

Англійська мова не має офіційного державного статусу на всій території США. На законодавчому рівні вона затверджена як державна лише в 28 штатах і двох територіях (Американські Віргінські острови і Пуерто-Ріко).

Населення. США належить до країн переселенського типу. Сучасні американці - переважно нащадки імігрантів з Європи, Азії та переселенців з країн Африки, яких примусово привозили для роботи на плантаціях. Частка корінних жителів є незначною, це - індіанці, ескімоси, алеути, гавайці. За кількістю населення США посідає 3-тє місце у світі. Через великі розміри території середній приріст населення в різних регіонах істотно різниться. В середгьому він становить 1%. На приріст населення впливає зовнішня міграція, яка розглядається державою позитивно. Щорічно в країну в'їжджають до 800 тис. осіб. Серед них виділяють такі групи : спеціалісти вищої кваліфікації, некваліфікована робоча сила, політичні іміграни і нелегальні (небажані). Для США характкрною є міграція по країні населення, яке працює. Середня густота населення - 30 осіб на 1 км^2. Найгустіше заселено штати: Каліфорнія, Нью-Йорк, Техас, Флорида. У США значним є рівень урбанізації: 75% нвселення - жителі міст. Найбільші міські агломерації: Нью-Йорк (20 млн осіб), Лос-Анджелес(16 млн осіб), Чикаго(9 млн осіб), Сан-Франциско(6 млн осіб). Крім того, у країні є близько 50 міст з населенням понад 1 млн осіб. Великі міські агломерації, об'єднуючись, утворють мегаполіси - Приатлантичний (45 млн), Приозерний (35 млн), Каліфорнійський (25 млн осіб).

Сім'я зі штату Меріленд, рідна мова - ебонікс.
Вашингтон, США, 2013 (Washington, D.C.).
Фото автора.

Вашингтон, США, 2013 (Washington, D.C.).
Фото автора.

Додаток Г

Національний склад США

Етнічні групи:

Фото автора.

- Американці США - нащадки переселенців-3/4 ;
- Перехідні емігрантські групи (ще не натуралізуватися)-порівняно недавні переселенці ;
- Жителі-аборигени (індіанці, ескімоси, алеути, гавайці)-близько 0,8 %.

Загалом у США американці європейського походження становлять 80 % населення країни. Особливою расово-етнічною групою серед жителів США є негри, чисельність яких на початок 90-х років становила близько 30 млн. чол. (12% населення).

“Чорний південь»(53 % всього чорношкірого населення США): Техас, Міссісіпі, Алабама, Джорджія. 84 % негрів живе в містах. Самі»негритянські»з міст США-Детройт (понад 4/ 5-негри), Вашингтон, Чикаго, Нью-Йорк.

Третє місце займають американці латиноамериканського походження. Тільки за період з 1980 по 1990 рр.. їх частка в чисельності населення країни збільшилася з 6,4 % до 9 %. Їх частка особливо велика в Техасі, Каліфорнії, Арізоні, Нью-Мексико, Колорадо, Іллінойсі (мексиканці), в штаті Нью-Йорк (пуерторіканці), у Флориді (кубинці).

Четверте місце займають американці азіатсько-тихоокеанського походження, частка яких за період 80-90 рр.. збільшилася з 1,5 до 2,9 %. Більшість з них влаштувалися в Каліфорнії і на Гавайських островах.

П’яте місце-корінне населення. Приблизно половини індійців живе в містах, половина-у резерваціях. Загальне число резервацій в США наближається до 300. Резервація Навахо в штаті Арізона має площу 64 тис. км2, що відповідає розмірам досить великої європейської країни.

Частка кольорового населення зростає. Якщо в 1960 р. співвідношення»білого»і»небілого»населення становило 9:1, то в 1990 р. це співвідношення дорівнювало 8:1. Кольорове населення переважає в таких містах як Лос-Анджелес, Майамі, Сан-Антоніо, наближається до 1 / 2 в Х’юстоні, Новому Орлеані, Сан-Франциско.

Нині вже 14 % населення не говорить по-англійськи. У штаті Нью-Йорк ним не володіє майже 1 /4, а в штаті Каліфорнія майже 1/ 3 всіх жителів.

Згідно з прогнозом до 2040 року частка кольорового населення складе 59 %.

Департамент мовної освіти.
Університет Міссурі- Сент Луї (University of Missouri–St. Louis).
Місто Сент-Луїс , штат Міссурі, США, 2011.
Фото автора.

Додаток Д

NO CHILD LEFT BEHIND

1994 ESEA Elementary and Secondary Education Act	2002 NCLB No Child Left Behind
Bilingual Education Act	Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students
Office for Bilingual Education and Minority Language Affairs	Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students
National Clearinghouse for Bilingual Education	National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs
To help limited English proficient students "to achieve competence in the English language …[and] to meet grade-promotion and graduation standards.	"To ensure that children who are limited English proficient, including immigrant children and youth, attain English proficiency."

George W. Bush Signs the No Child Left Behind Act.
Photo courtesy of Wikipedia.
georgewbush-whitehouse.archives.gov

Додаток Е

Глосарій

“Американськ мозаїка” (від латин. musivum – присвячений музам) – термін, який використовувався у США на початку XX століття й відтворював полікультурну 26 палітру американського суспільства й дав однойменну назву ідеологічній концепції етнонаціонального розвитку країни.

“ Американськ симфонія” (від латин. simfonia – співзвучність) – концепція етносоціального розвитку США XX століття, згідно з якою усі етнічні спільноти й культури мають співіснувати у безконфліктній взаємодії на благо поліетнічної країни.

Білінгвізм (або двомовність) – це практика поперемінного використання двох мов. Двомовності можна досягти двома шляхами, перший – природній, це коли засвоєння мови вібувається в процесі спілкування з носіями мови, а інший – штучний, тут на допомогу приходять уроки іноземної мови у школі, на курсах, у вузі.

Етнос – історично сформована на певній території стійка сукупність людей, яка володіє загальними рисами й стабільними особливостями культури, психологічним складом, а також усвідомленням своєї єдності та відмінності від інших подібних утворень (самосвідомістю).

Зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – *мовленнєвою, мовною, соціокультурною і стратегічною*.
Мовленнєва змістова лінія визначає зміст роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів, що передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі).
Мовна змістова лінія містить основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечує обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів/студентів. *Соціокультурна змістова лінія є* інтегративною, передбачає зв’язок навчання мови й мовлення з формуванням соціокультурної компетенції, що забезпечує єдність змісту і форми спілкування, визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань, вимоги до відповідних умінь і навичок. *Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія* має суто процесуальний характер, спрямована на забезпечення систематичного розвитку мисленнєвих здібностей учнів/студентів у процесі навчання мови, на оволодіння базовими мисленнєвими прийомами і методами – порівнянням, узагальненням, моделюванням, а

також на усвідомлення учнями/студентами структури своєї пізнавальної діяльності від постановки мети до одержання результатів, вироблення стратегії індивідуального стилю діяльності, формування в учнів/студентів здатності самостійно здобувати знання, уміння фіксувати й оцінювати сприйняту інформацію, працювати колективно в умовах вибору, пошуку, дослідження тощо.

Інформатизація освіти - це досить складна сучасна тенденція, пов'язана з впровадженням в навчально-освітній процес різного роду інформаційних засобів, що працюють на основі мікропроцесорів, а також електронної продукції і нових педагогічних технологій, що базуються на використанні ІКТ для навчання. Процес інформатизації освіти має свої цілі. До них відноситься: створення сприятливих умов для доступу до навчальної, наукової і культурної інформації; інтенсифікації взаємодії учасників педагогічного процесу за допомогою застосування засобів інформатизації; зміна моделі управління освітою; підвищення якості освіти за рахунок використання ІКТ.

Культура мови — рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Наука про культуру мови — окрема галузь мовознавства, яка, використовуючи дані історії літературної мови, граматики, лексикології, стилістики, словотвору, виробляє наукові критерії в оцінці мовних явищ.

Культура мовлення — це дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання й побудови висловів; нормативність, літературність усної й писемної мови, що виявляється в її грамотності, точності, ясності, чистоті, логічній стрункості.

Меншина етнічна – спільнота людей, яка у порівнянні з місцевим етносом становить меншу кількість. Розрізняють ***національні меншини*** (мають свою національну державу за межами держави проживання), ***регіональні меншини*** (завжди проживали на території іншої національної держави, ніколи не мали власної держави), ***мігрантські меншини*** (проживають на території держави тимчасово), ***колонізовані меншини*** (нащадки давнього населення завойованих і заселених колоністами територій).

Мовне планування, або в сучасній науці – мовний менеджмент, – спроби окремих членів мовної спільноти, що мають (або думають, що мають) відповідні повноваження, змінити мовну ситуацію, зокрема через примушування або стимулювання інших осіб до використання іншого діалекту чи навіть іншої мови.

Мовна асиміляція – втрата своєї мови особою, етнічною групою чи народом і перехід на мову іншого народу, а також утрата мовою своїх оригінальних рис під впливом мови панівної нації. Розрізняють природну асиміляцію як наслідок індивід. вибору (напр., у мішаних шлюбах) і примусову, характерну для країн, де національності нерівноправні.

Мовна освіта – одна із підсистем сфери освіти, в якій мова і освіта є як соціальні явища, що мають у своїй основі комплексний системний характер. Слід розуміти процес засвоєння систематизованих знань про знакові системи рідної мови та інших мов, які дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь, взаємодії між представниками різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та іноземних мов.

Мовна особистість — індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності.

Мовна політика — сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи у певному напрямі.

Поліетнічні держави – з наявністю двох і більше ареалів корінних етносів із кількісним переважанням одного з них (Велика Британія, Іспанія, Китай, Росія та ін.); за відсутності домінуючого переважання одного з них (Афганістан, Індія, Індонезія, Нігерія) або колонізаційного типу із расово змішаним населенням та аборигенами (Болівія, Венесуела, Еквадор, Колумбія, Мексика, Австралія, Аргентина, Канада, Нова Зеландія, США та ін.).

Полікультурна освіта це - нова освітня стратегія, що визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання дисциплін і методику виховної роботи на основі принципу гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психічних чинників розвитку особистості.

Додаток Є

Національний склад США

Етнічні групи:

- Американці США-нащадки переселенців-3/4 ;
- Перехідні емігрантські групи (ще не натуралізуватися)-порівняно недавні переселенці ;
- Жителі-аборигени (індіанці, ескімоси, алеути, гавайці)-близько 0,8 %.

Загалом у США американці європейського походження становлять 80 % населення країни. Особливою расово-етнічною групою серед жителів США є негри, чисельність яких на початок 90-х років становила близько 30 млн. чол. (12% населення).

“Чорний південь»(53 % всього чорношкірого населення США): Техас, Міссісіпі, Алабама, Джорджія. 84 % негрів живе в містах. Самі»негритянські»з міст США-Детройт (понад 4/ 5-негри), Вашингтон, Чикаго, Нью-Йорк.

Третє місце займають американці латиноамериканського походження. Тільки за період з 1980 по 1990 рр.. їх частка в чисельності населення країни збільшилася з 6,4 % до 9 %. Їх частка особливо велика в Техасі, Каліфорнії, Арізоні, Нью-Мексико, Колорадо, Іллінойсі (мексиканці), в штаті Нью-Йорк (пуерторіканці), у Флориді (кубинці).

Четверте місце займають американці азіатсько-тихоокеанського походження, частка яких за період 80-90 рр.. збільшилася з 1,5 до 2,9 %. Більшість з них влаштувалися в Каліфорнії і на Гавайських островах.

П’яте місце-корінне населення. Приблизно половини індійців живе в містах, половина-у резерваціях. Загальне число резервацій в США наближається до 300. Резервація Навахо в штаті Арізона має площу 64 тис. км2, що відповідає розмірам досить великої європейської країни.

Частка кольорового населення зростає. Якщо в 1960 р. співвідношення»білого»і»небілого»населення становило 9:1, то в 1990 р. це співвідношення дорівнювало 8:1. Кольорове населення переважає в таких містах як Лос-Анджелес, Майамі, Сан-Антоніо, наближається до 1 / 2 в Х’юстоні, Новому Орлеані, Сан-Франциско.

Нині вже 14 % населення не говорить по-англійськи. У штаті Нью-Йорк ним не володіє майже 1 /4, а в штаті Каліфорнія майже 1/ 3 всіх жителів.Згідно з прогнозом до 2040 року частка кольорового населення складе 59 %.

Додаток Ж

Періоди	**Законодавчий акт**
Період пристосувань: 1960-ті − 1980-ті	1958 Акт освіти в інтересах національної оборони
	1968 Закон про двомовну освіту
	1968 Стаття VII закону про початкову та середню освіту
	1974 Акт рівних освітніх можливостей
	1978 Поправки до Закону про двомовну освіту
Дисмісивний (дозвільний) період: 1980 − 1988	1982 Поправки до Закону про двомовну освіту
Період обмеження: 1988−2008	1988 Поправки до Закону про двомовну освіту
	1992 «Закон про національну грамотність»
	1993 Поправки до Закону про двомовну освіту. «Закон про систему заходів щодо поліпшення американських шкіл»
	1994 Поправки до «Закону про початкову й середню освіту 1965 року»
	1998 Поправка 227
	2001 Закон «Жодної невстигаючої дитини»
	2002 Поправка до закону «Жодної невстигаючої дитини»
Період відновлення: 2009 р. – дотепер	2009 Прийняття освітньої програми «Гонка до вершини»
	2015 Закон «Кожен Студент Досягає Успіху»
Період пристосувань: 1960-ті − 1980-ті	1958 Акт освіти в інтересах національної оборони
	1968 Закон про двомовну освіту
	1968 Стаття VII закону про початковута середню освіту
	1974 Акт рівних освітніх можливостей
	1979 Поправки до Закону про двомовну освіту
Дисмісивний (дозвільний) період: 1980 − 1988	1983 Поправки до Закону про двомовну освіту
Період обмеження: 1988−2008	1989 Поправки до Закону про двомовну освіту
	1995 «Закон про національну грамотність»
	1996 Поправки до Закону про двомовну освіту. «Закон про систему заходів щодо поліпшення американських шкіл»
	Поправки до «Закону про початкову й середню освіту 1965року»
	1998 Поправка 227
	2003 Закон «Жодної невстигаючої дитини»
	2002 Поправка до закону «Жодної невстигаючої дитини»
Період відновлення: 2009 р. – дотепер	2010 Прийняття освітньої програми «Гонка до вершини»
	2015 Закон «Кожен Студент Досягає Успіху»

Додаток 3

АМЕРИКАНСЬКІ ІСПИТИ

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – це тест, успішні результати якого є необхідною умовою для вступу до багатьох коледжів та університетів США, Канади та інших країн світу, для участі в різноманітних програмах закордонного стажування в закладах, де викладання проводиться англійською мовою. Крім того, TOEFL використовується для визначення рівня володіння англійською мовою багатьма урядовими структурами та міжнародними організаціями. TOEFL визнається також у Великій Британії.

CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), DELTA (Diploma of English Language Teaching to Adults)– сертифікати, що надають право викладати англійську мову як іноземну дорослій аудиторії.

GMAT (Graduate Management Admission Test) – це стандартний письмовий психометричний тест, метою якого є визначення рівня і кваліфікації ти кандидатів, які прагнуть вступити до бізнес-школи. GMAT не вимагає спеціальних знань, навичок і вмінь, але з його допомогою можна перевірити нахили людини, прогнозувати її успіхи в ході навчання в бізнес-школі.

Додаток И

Стаття 21. Державна мова у сфері 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 України. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) із навчанням мовою відповідної національної меншини України поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням державною 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 України. 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) із навчанням державною мовою.

Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, гарантується право на вивчення мови відповідних корінного народу чи національної меншини України 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 провадити 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. Мовою зовнішнього незалежного оцінювання за результатами здобуття повної середньої освіти та вступних випробувань є державна мова, крім зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов.

4. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти.

5. У закладах освіти відповідно до освітньої програми одна або декілька дисциплін можуть викладатися двома чи більше мовами - державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу.

6. 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.

7. Викладання іноземної мови в закладах освіти і на курсах з вивчення іноземних мов здійснюється відповідною іноземною або державною мовою.

8. Держава сприяє створенню та функціонуванню за кордоном закладів освіти, в яких навчання здійснюється державною мовою або вивчається державна мова.

9. Особливості використання мов в окремих видах та на окремих рівнях освіти визначаються спеціальними законами.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

пр. Центральний, 59А, м. Сєвєродонецьк, Луганська обл., 93406

Телефон-факс: (06452) 4-03-42 http://www.snu.lg.ua/ E-mail: uni.snu.edu@gmail.com

Від 30.01.2020 № 114/1520

ДОВІДКА

про впровадження у практику роботи
результатів дисертаційного дослідження
Крсек Ольги Євгенівни на тему
«Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження О.Є. Крсек на тему «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)» впроваджувалися в освітній процес на кафедрі іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля впродовж 2017-2019 рр. На основі матеріалів дослідження О.Є. Крсек кафедрою іноземних мов та професійної комунікації СНУ ім. В. Даля в рамках науково-педагогічного дослідження «Тенденції розвитку мовної освіти у XXI столітті» розробляються навчально-методичні комплекси для студентів-іноземців в Україні – «Лінгвокультурний практикум з англійської мови», «Основи навчання англійської мови студентів-іноземців в Україні», колективна монографія «Психолого-педагогічні основи лінгвокультурної адаптації студентів-іноземців в Україні».

Здобутими емпіричними даними й науковими висновками можна послуговуватися при викладанні іноземних мов студентам-іноземцям в Україні. Здобуті результати можуть бути застосовані з метою вдосконалення мовного виховання та мовної освіти національних меншин в Україні.

Проректор з наукової роботи СНУ ім. В. Даля
Доктор хімічних наук, професор Потапенко Е. В.

МІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА
61022, м. Харків, пл. Свободи, 4, факс +38057705-02-41,
Тел.+38 057 705-12-47, +38 57 707-52-31, E-mail: uniwer@.karazin.ua

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Крсек Ольги Євгенівни на тему
«Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,
у навчально-виховний процес Харківського національного університету
імені В.Н. Каразіна

У дослідженні Крсек Ольги Євгенівни «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)» представлено результати вивчення організації мовної освіти національних меншин в США, схарактеризовано історико-культурні основи, принципи організації та структура мовної освіти в США в умовах етнокультурної різноманітності; використано комплексний підхід до розкриття теми з позиції філософії, соціології, педагогіки, засвідчено чітку логіку викладу наукового матеріалу та глибоке обґрунтування власних наукових позицій щодо сутності категорії «мовна освіта», «мовна політика», «мовна ситуація», «мовне середовище», «багатомовність», «етнічні меншини», «вищі людські цінності»; систематизовано, узагальнено дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин в США й окреслено можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному просторі України.

Протягом 2017/2018 навчального року основні положення, що викладені в дисертаційному дослідженні й монографії О. Є. Крсек впроваджено у викладання курсів «Педагогіка», «Сучасна українська мова», «Польська мова», «Англійська мова», що викладаються на філологічному факультеті.

Науково-педагогічні результати дисертаційного дослідження О. Є. Крсек розкривають особливості професійного розвитку майбутніх викладачів, а використання розроблених у ході дослідження педагогічних ідей дозволяє інтенсифікувати та індивідуалізувати навчальний процес.

Аналіз дослідження О.Є. Крсек дає підстави для висновку, що його наукові результати мають істотне значення для удосконалення підготовки майбутніх фахівців-філологів в університетах України.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Д 29.051.06 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля Міністерства освіти і науки України.

Проректор з наукової роботи В.О. Катрич

Декан філологічного факультету Ю.М. Безхутрий

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНА МЕТАЛУРГІЙНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ

пр. Гагаріна, 4, м. Дніпро, 49005, тел. (056) 745-31-56;
E-mail: nmetau@nmetau.edu.ua; web-site: http://nmetau.edu.ua, код ЄДРПОУ 02070766

12.11.2019 № 01-10/666 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Крсек Ольги Євгенівни на тему «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, у навчально-виховний процес Національної металургійної академії України (кафедра перекладу та іноземних мов)

Дисертаційне дослідження Крсек Ольги Євгенівни з теми «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)» є результатом вирішення однієї з актуальних проблем сьогодення. Результати дисертаційного дослідження були впроваджені в роботу кафедри **перекладу та іноземних мов** протягом 2018-2019 навч. року.

У дослідженні Крсек О.Є. представлено результати теоретичного вивчення організації мовної освіти національних меншин в США, схарактеризовано історико-культурні основи, принципи організації та структура мовної освіти в США в умовах етнокультурної різноманітності; систематизовано, узагальнено дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин в США й окреслено можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному просторі України.

Запропоновані Крсек О.Є. матеріали та перелік джерел були використані та продовжують використовуватися викладачами академії для наукових розвідок у галузі мовної освіти студентів. Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства, вимоги до сучасної організації мовної освіти та проблеми розвитку полікультурної освіти в США стали предметом обговорення на семінарах, присвячених проблемам мовної освіти в XXI столітті.

Довідка про апробацію і впровадження дисертаційного дослідження Крсек Ольги Євгенівни з теми «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в

США (друга половина XX – початок XXI століття)» обговорена і затверджена на засіданні кафедри перекладу та іноземних мов (Протокол № 2 від 15.10.2019).

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Д 29.051.06 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля Міністерства освіти і науки України.

Перший проректор, д-р т. н., проф. В.П. Іващенко

Завідувач кафедри
перекладу та іноземних мов,
к. філол. н., доцент В.В. Прутчикова

Лучанінова О.П.
050-590-72-04

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області
МФО 851011 Код 02125591

10.10.2019 № 01-13/599

на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Крсек Ольги Євгенівни на тему
«Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,
в освітній процес Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Матеріали дисертаційного дослідження Крсек Ольги Євгенівни з теми «Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)», що є результатом вирішення однієї з актуальних проблем сьогодення, були впроваджені в роботу кафедри теорії та методики дошкільної освіти протягом 2017-2018 н. р.. Метою упровадження є вивчення освітньої політики щодо дітей мовних меншин в США, зокрема, вибору навчання рідною мовою як частини освітньої програми. Розглянуті дисертанткою шість моделей двомовної освіти, питання потреб у двомовній освіті, переваги двомовної освіти збагатили зміст фахової підготовки студентів.

Представлені у дослідженні Крсек О.Є. результати теоретичного аналізу організації мовної освіти національних меншин в США, схарактеризовані історико-культурні основи, принципи організації та структура мовної освіти в США в умовах етнокультурної різноманітності; систематизовані й узагальнені дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин в США та окреслені можливі шляхи використання напрацювань американських науковців у педагогічному освітньому просторі України були використані під час проведення лекційних занять, у пошуковій роботі викладачів, що позитивно впливало на інформативну підготовленість лекційних та семінарських занять з педагогіки, історії педагогіка та окремих методик.

Проректор з науково-педагогічної роботи І.О. Степанець

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
пл. Шибанкова,2, м. Покровськ, Донецька обл., 85300
тел./ факс (06239) 2-03-09, e-mail: mail@donntu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02070826

№ 31. від 07.10.2019

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Крсек Ольги Євгенівни на тему
«Теорія і практика організації мовної освіти національних меншин в США (друга половина XX – початок XXI століття)»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,
у навчально-виховний процес ДВНЗ «ДонНТУ», м.Покровськ

Видана Крсек О.Є. в тому, що результати її дисертаційного дослідження були впроваджені в роботу викладачів університету, зокрема кафедри мовної підготовки протягом 2017-2018 навч. року. В умовах інтеграції у світовий освітній простір важливим є раціональне використання зарубіжного педагогічного досвіду. Особливий інтерес становить вивчення досвіду мовної освіти національних меншин в США, оскільки Сполучені Штати – суспільство культурного, етнічного, расового і релігійного розмаїття.

Запропоновані Крсек О.Є. матеріали та перелік джерел були використані та продовжують використовуватися викладачами університету для наукових розвідок у галузі мовної освіти студентів. Теоретичне обгрунтування сучасних підходів до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства, вимоги до сучасної організації мовної освіти та проблеми розвитку полікультурної освіти в США стали предметом обговорення на семінарах, присвячених проблемам мовної освіти в XXI столітті.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Д 29.051.06 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля Міністерства освіти і науки України.

Завідувач кафедри
мовної підготовки М. М. Кабанець

Проректор
з наукової роботи С. В. Подкопаєв