

В. М. Смокотин

**ЕВРОПЕЙСКОЕ МНОГОЯЗЫЧИЕ:
ОТ ГОСУДАРСТВ-НАЦИЙ
К МНОГОЯЗЫЧНОЙ
И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ЕВРОПЕ**



В.М. Смокотин

**ЕВРОПЕЙСКОЕ
МНОГОЯЗЫЧИЕ:
ОТ ГОСУДАРСТВ-НАЦИЙ
К МНОГОЯЗЫЧНОЙ
И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ЕВРОПЕ**

Под научной редакцией профессора С.К. Гураль



Издательство Томского университета
2010

УДК 304.81'26:811.1/2

ББК 71.4:81.2/81.7

К 78

Рецензенты:

проф. Тюменского государственного университета *В.И. Сушкова*,
зав. кафедрой лингвистического образования ТРТУ, д-р пед. наук,
проф. *И.А. Цатурова*

Смокотин В.М.

К 78 Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной
и поликультурной Европе. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. 178 с.

ISBN 978-5-7511-1962-1

Рассматривается процесс становления многоязычия и поликультурности как ведущих принципов внутренней политики Европейского союза. Показывается изменение общественного сознания от одноязычия и монокультурности, характерных для государств-наций, к признанию ценностей многоязычного и поликультурного общества. Выявляются особенности функционирования многоязычия на уровне личности, проблемы межъязыкового общения в многоязычной Европе и трудности осуществления политики поддержки многоязычия и языкового разнообразия. Особое внимание уделено роли образования в осуществлении языковой политики, направленной на построение информационного общества, основанного на принципах равенства языков и культур. Описываются пути решения задачи, поставленной руководством ЕС, по воспитанию многоязычной и поликультурной личности, владеющей не менее чем двумя языками, кроме родного или первого языка.

Для исследователей культур и языков европейских народов, для студентов и аспирантов, специализирующихся в области культурологии, лингвистики и межкультурной коммуникации, а также для лиц, интересующихся проблемами преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров.

УДК 304.2:81'26:811.1/2

ББК 71.4:81.2/81.7

ISBN 978-5-7511-1962-1

© В.М. Смокотин, 2010

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ЯЗЫКОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КАК ВЕДУЩИЕ ПРИНЦИПЫ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

1.1. Процесс создания Европейского союза и становление принципа многоязычия и равенства всех официальных языков

Языковая политика и принцип многоязычия стали приоритетными вопросами при создании Европейского союза. Процесс политического и экономического объединения европейских государств с целью экономической интеграции и кооперации, а также предотвращения угрозы новой мировой войны начался вскоре после Второй мировой войны с учреждения Европейского объединения угля и стали в 1951 году. В 1958 году вступил в силу договор об учреждении Европейского экономического сообщества (ЕЭС), которое первоначально объединило шесть европейских стран в единый Общий рынок. Идея беспрепятственного развития экономических связей на европейском континенте привела к дальнейшему росту Европейского экономического сообщества. 7 февраля 1992 года в Маастрихте (Нидерланды) правительства двенадцати государств, членов Европейского экономического сообщества, подписали договор о создании Европейского союза, который вступил в силу 1 ноября 1993 года. С присоединением Австрии, Финляндии и Швеции в 1994 году число членов Европейского союза достигло пятнадцати. Создание Европейского союза означало переход интеграционных процессов в Европе на новую ступень: было расширено сотрудничество в области социальных вопросов, внешней политики, безопасности и судопроизводства. Маастрихтский договор предусматривал введение единой европейской валюты, европейского гражданства и наднациональных органов – Комиссии, Европейского парламента и Европейского суда.

Концепция многоязычия и равенства официальных и рабочих языков была принята за основу лишь после подписания в 1957 году Договора об учреждении Европейского экономического сообщества и Европейского сообщества по атомной энергии. Статья 314 Договора ЕЭС гласит о том, что все четыре текста договора (на голландском, французском, немецком и итальянском языках) равным обра-

зом имеют силу оригинала [1]. В 1958 году законодательный орган ЕЭС, Совет сообщества, на основании статьи 290 договора о языках сообщества принял Свод правил №1, регламентирующий использование языков, согласно которому статус официальных языков в учреждениях Сообщества получили все четыре официальных языка стран-участниц. Статьи Свода правил №1 обеспечивали равенство всех официальных языков и предоставляли гражданам Сообщества право пользования любым официальным языком по их выбору при обращении в официальные органы [2]. В процессе расширения ЕЭС и его дальнейшей интеграции в Европейский союз принцип многоязычия оставался неизменным и подтверждался в официальных документах. Экономическое и политическое объединение не означало отказа от национальных языков и культур. Согласно пункту 3 статьи 6 Маастрихтского договора «союз обязуется уважать национальную принадлежность стран-участниц» [3]. Заключительная статья 53 договора указывает на то, что текст договора имеет одинаковую силу оригинала на всех официальных языках Союза. По мере расширения Союза список официальных и рабочих языков возрастает, и, соответственно, статья 53 выходит в новой редакции с учётом текстов договора на языках вновь принятых стран. Многоязычие и языковое многообразие были также включены Европейским советом, комиссией и парламентом в Хартию основных прав Европейского союза от 7 декабря 2000 года. Статья 22 хартии гласит: «Союз обязуется уважать культурное, религиозное и языковое разнообразие» [4]. После вступления в силу с 1 декабря 2009 года Лиссабонского договора, подписанного главами ЕС в 2007 году, Хартия основных прав приобрела статус законодательного документа.

Осознание необходимости поддержки многоязычия и языкового разнообразия в странах Европейского союза на начальном этапе европейской интеграции понималось как гарантия демократического представительства, так как узаконенное многоязычие обеспечивало право участия в политической жизни Европейского сообщества на своём родном языке. С преобразованием Европейского экономического сообщества в Европейский союз, ставящий перед собой цель способствовать экономическому и социальному прогрессу посредством создания единого пространства без внутренних границ с правом свободного передвижения граждан Союза с целью трудоустройства, деловой деятельности, культурного обмена и обучения, стало ясно,

что право свободного перемещения, предоставляемое статьёй 2 договора может быть обеспечено лишь при всемерной практической поддержке многоязычия и языкового плюрализма. Доклад Европейской комиссии Белая книга от 1995 года по вопросам преподавания и обучения поставил ряд целей и задач по построению «обучающегося общества», среди которых в качестве Четвертой цели было выделено компетентное владение тремя языками Европейского союза. Зелёная книга Комиссии европейских сообществ от 1996 года, посвящённая вопросам устранения препятствий академической мобильности в странах Союза, в разделе «Языковые и культурные барьеры» предложила курс действий по способствованию академической мобильности и устранению языковых и культурных барьеров. Авторы Зелёной книги подчёркивали, что «обучение, по крайней мере, двум языкам Сообщества стало необходимым предварительным условием для того, чтобы граждане Европейского союза могли воспользоваться профессиональными и личными возможностями, которые для них открывает единый рынок» [5].

К началу третьего тысячелетия законодатели ЕС приходят к выводу о том, что многоязычие должно быть закреплено законодательными актами не только в качестве основополагающего принципа ЕС на уровне межгосударственных отношений, но и на уровне отдельного гражданина ЕС как отличительная черта «лица европейской принадлежности» (European identity).

Отличительный характер многоязычия Европейского союза отмечается многими исследователями. Так, при описании особенностей многоязычия в условиях ЕС, Фебус Атанассион отмечает «фундаментальные количественные и качественные отличия многоязычности Европейского союза от любой другой наднациональной организации, как, например, ООН, Совет Европы или НАТО». Концепция многоязычия выделяется как один из наиболее ярких символов исторического, политического и культурного разнообразия Европы, и, в добавление к своему внутренне присущему символическому измерению, европейское многоязычие приобрело мандатный характер правового императива и значительность политической необходимости [6]. Однако, как уже отмечалось выше, при заложении основ Европейского союза, на стадии учреждения первых сообществ, подход к многоязычию мало чем отличался от других международных организаций, то есть многоязычие не рассматривалось как осно-

вополагающий принцип, требующий специальных мер для его поддержания, включая правовые акты. ООН использует в своей работе шесть официальных языков, число которых не менялось со времени её основания; Совет Европы и НАТО, при количестве стран-участниц 47 и 28, соответственно, ограничиваются английским и французским в качестве официальных языков. В Европейском союзе количество официальных и рабочих языков в настоящее время уже превысило число языков при основании первых сообществ почти в шесть раз. Ожидается дальнейший рост числа официальных и рабочих языков ЕС при дальнейшем расширении Союза и укреплении принципа многоязычия, что является выражением девиза ЕС – «единство в разнообразии».

Развитие Европейского союза как многоязычного и шлюрикультурного наднационального объединения воспринимается как естественный спонтанный процесс, вызванный либерализацией экономической, политической и социальной жизни в западных странах после Второй мировой войны. Оксфордский манифест Либерального интернационала от 1947 года в качестве главной цели выделил права человека, в том числе и право культурного самоопределения. Основные положения Оксфордского манифеста оказали влияние на деятельность ООН, в следующем, 1948 году она приняла Всеобщую декларацию прав человека, в которой наряду с экономическими и политическими правами признаются культурные права для всех без каких-либо ограничений [7]. Оксфордский манифест Либерального интернационала от 1997 года подчеркнул ответственность мирового сообщества за соблюдение прав человека. Согласно Либеральному манифесту от 1997 года права человека должны стать «предметом международного контроля и, при необходимости, интервенции» [8].

Однако понимание эволюции ЕС в подходе к вопросу о языковых правах с точки зрения общих глобализационных процессов является недостаточным, так как не объясняет причины возникновения системы европейских ценностей, отличающейся во многом от других мировых центров, и в частности от Соединённых Штатов. Так, в Соединённых Штатах политика языкового и культурного разнообразия, практикуемая в ЕС, часто воспринимается как развитие по пути языковой и культурной балканизации, ведущее к опасным военным конфликтам и в конечном итоге к дезинтеграции любого союза. Американские политики и исследователи, отвергающие языковое и

культурное разнообразие, обычно приводят примеры Канады, Бельгии и Шри Ланки, где, по их мнению, конфликты, угрожающие существованию этих стран, объясняются расколом на разные языковые группы и отсутствием общего национального языка. Либеральный американский историк Артур Майер Шлезингер-младший ещё в 1992 году предупреждал Америку об опасности «культы этничности». В своей работе о многоязычном обществе он писал: «Двуязычие приведёт к разложению нашего национального единства» [9].

В отличие от Соединённых Штатов, где идея превращения страны в многоязычное и поликультурное объединение и предоставление статуса официального языка какому-либо другому языку, кроме английского, не имеет достаточной поддержки и даже вызывает отрицательное отношение со стороны консервативно настроенной части населения, в Европейском союзе приобретение концепцией языкового и культурного разнообразия статуса основополагающего принципа носит характер планируемого изменения. Планируемое изменение является одним из основных понятий в области теории организационного развития, основы которой были заложены американским психологом Куртом Левином ещё в 30-х годах двадцатого столетия в его экспериментах с планируемыми изменениями в организациях [10]. Организационное развитие (ОР) понимается как сложная стратегия, предназначенная для изменения взглядов, отношений, ценностей и структуры организаций, для того чтобы они могли лучше адаптироваться к новым технологиям, рынкам и проблемным ситуациям. По классическому определению Ричарда Бекхарда, «организационное развитие – это планируемая деятельность, осуществляемая сверху в масштабе всей организации, с целью повышения эффективности организации и её жизнеспособности. ОР осуществляется посредством интервенций в организационные процессы с использованием знаний бихевиоральных наук» [11]. В теории организационного развития главная роль уделяется так называемым агентам изменения (change agents), которые, используя знания о природе человеческого поведения, помогают руководству организаций осуществлять изменения для более эффективного достижения определённых целей.

Необходимость в планируемых изменениях в организационном развитии Европейского союза возникла, когда в результате расширения Союза за счёт приёма новых членов появилась угроза нор-

мальному и бесперебойному функционированию официальных учреждений на всех уровнях, и особенно на уровне Европейского парламента, совета и комиссии. Перспектива превращения Европейского союза в современный вариант Вавилонской башни ставила под вопрос возможность создания единого экономического и политического пространства. Проблемы общения в международных организациях могут быть в определённой степени разрешены при включении в штат этих организаций специальных служб устного и письменного перевода и использования инновационных технологий и аппаратуры. Однако технические и финансовые трудности применения используемых языков на практике возрастают с ростом их числа [12]. Так, при числе официальных языков 22 число языковых комбинаций составит 462. В 2001 году, когда ЕС готовился к увеличению числа официальных и рабочих языков в два раза за счёт поэтапного принятия новых членов, ежегодные расходы Союза на переводческие услуги уже приближались к одному миллиарду евро. Ещё больше сомнений во время планирования в начале 90-х годов дальнейшего расширения ЕС возникло относительно возможности переводческих служб справиться с техническими трудностями перевода при количестве языков свыше 20 при безусловном соблюдении принципа многоязычия и равенства всех языков.

Трудности в осуществлении принципа многоязычия для обеспечения демократического права избранных членов Европейского парламента говорить, читать и писать на своих родных языках, что символизировало бы независимость и суверенитет стран-членов ЕС, были очевидными, но не единственными причинами планируемого изменения в рамках организационного развития Европейского союза. Возникновение информационного общества и глобализационные процессы в конце XX столетия привели к нарушению баланса системы языков мира. В результате доминирующей роли в мировой экономике и политике в послевоенные годы англоязычного мира, и прежде всего США, и растущей необходимости в общем языке общения в сфере международных экономических, финансовых, культурных и научных обменов английский язык стал постепенно приобретать статус нового образования – глобального языка. Распространение английского языка сопровождалось также и ростом влияния американской культуры через американские кинофильмы, телевизионные программы, видеосюиты, музыкальные альбомы. Амери-

канизация общества вызвала опасения, особенно в политических кругах европейских стран, за судьбы своих языков и культур.

На первых этапах развития Европейского экономического сообщества принцип соблюдения равенства языков в деятельности официальных учреждений, и в особенности при публикации законодательных документов, не подвергался сомнениям. Доминирование французского языка в неофициальном общении и в работе отдельных групп экспертов воспринималось как естественное продолжение исторической роли французского языка в XVIII, XIX и начале XX столетия как международного языка дипломатии. С вступлением в 1973 году в ЕЭС Великобритании, Дании и Ирландии языковой баланс в Сообществе стал быстро меняться. Французский язык утратил свои позиции, причём процесс усиления доминирования английского языка в работе официальных европейских учреждений продолжался в ходе расширения объединённой Европы и смены поколений европейских политических лидеров. Многоязычная вавилонская башня объединённой Европы стала приобретать, по мнению некоторых европейских политиков, очертания Тауэра – символа Лондона.

Значительное влияние на активную поддержку принципа многоязычия и языкового разнообразия с целью защиты культурного наследия Европы сыграла теория языкового империализма Роберта Филлипсона, который в начале 90-годов опубликовал свой главный труд “Linguistic Imperialism”. Филлипсон обвинил США и Англию в языковом и культурном империализме. По его определению, английский языковой империализм представляет собой доминирование английского языка в мире путём установления и постоянного воссоздания и поддержания структурных и культурных неравенств между английским и другими языками [13]. Используя понятие культурной гегемонии из социальной теории итальянского марксиста Антонио Грамши, Филлипсон предпринял попытку объяснить преобладание английского языка в современном мире сложными гегемонными процессами, основанными на широком использовании английского языка в современных технологиях и инновационных процессах и его статусе как символа эффективности и экономического процветания.

1.2. Новый этап в развитии принципа многоязычия в Европе: построение многоязычного и поликультурного общества

С подписанием в 1992 году Маастрихтского договора о создании Европейского союза начинается качественно новый этап не только политической и экономической интеграции европейских сообществ, но и целенаправленных мер по планируемому изменению языковой политики в Союзе с целью осуществления законодательной поддержки многоязычия и языкового разнообразия и преодоления языковых и культурных барьеров не за счёт принятия доминирующего языка в качестве единственного официального и рабочего языка Союза, а путём отказа от традиционной политики одноязычия европейских государств-наций. Главной задачей, стоящей перед европейскими политическими деятелями, для достижения цели сохранения языкового и культурного разнообразия было, используя возможности информационного общества знаний, добиться преодоления одноязычного менталитета на уровне рядового гражданина ЕС. Исторически истинное, сбалансированное многоязычие было привилегией элиты, как в Европе, так и на других континентах, что привело к восприятию многоязычия как исключительного явления, недоступного для рядовых масс общества.

Создание нового типа многоязычной личности не могло быть результатом непродолжительной кампании, а требовало принципиально нового подхода. Информационное общество предполагало переход к новой концепции в области образования и обучения – к понятию непрерывного обучения в течение всей жизни. В условиях научно-технической революции формальное обучение в течение первых этапов жизни не является достаточным для успешного обеспечения инновационных технологических процессов и выбора оптимальных решений в постоянно меняющемся мире. Особенно это относится к овладению иностранными языками на достаточном функциональном уровне для полноценного участия в жизни многоязычного общества, в котором одноязычие ведёт к ограничению свободного доступа к мировым языковым и культурным ценностям и к маргинализации. В 1995 году Европейский парламент, совет и комиссия предпринимают ряд важных шагов по поддержке языкового разнообразия и многоязычия с использованием концепции непрерывного обучения. 23 октября 1995 года Европейский парламент и

совет постановили провозгласить следующий 1996 год «Европейским годом обучения в течение всей жизни» и запланировать ряд мероприятий с целью «подчёркивания важности роли непрерывного обучения в течение всего периода жизни отдельной личности» [14]. Решение Европарламента и совета основывалось на решении совета от 31 марта 1995 года об улучшении и диверсификации языкового обучения в образовательных системах Европейского союза, в котором заявлялось о необходимости предоставления учащимся средних школ возможности изучения двух языков ЕС, кроме своего родного языка, в течение «по крайней мере двух лет подряд в период обязательного обучения» [15]. Данное требование устанавливало лишь минимальный уровень и подкреплялось специальными обучающими программами, предусматривающими успешное развитие лингвистических навыков и умений в разных сферах дальнейшего обучения. Доклад комиссии от 1995 года Белая книга по вопросам образования в условиях построения обучающегося общества в качестве цели №4 впервые устанавливал требование «о компетентности для всех на трёх языках Сообщества». В следующем докладе комиссии от 1996 года, Зелёная книга по вопросам преодоления препятствий академической мобильности между странами ЕС, подтверждалось требование овладения тремя европейскими языками как условия осуществления профессионального роста и преодоления барьеров, препятствующих академической мобильности [5].

К моменту принятия решения о проведении курса на строительство обучающегося общества с использованием стратегии обучения в течение всей жизни концепция обучения на протяжении жизни получила поддержку многих стран и международных организаций в качестве основы для политики в сфере образования. Так, в 1994 году, ЮНЕСКО избрала «Обучение в течение жизни для всех» в качестве своей стратегии на период с 1996 по 2001 год. В том же году конференция министров образования Организации экономического сотрудничества и развития предложила странам-членам этой организации принять данную стратегию в качестве приоритетной на последующий пятилетний период. В течение Европейского года обучения в течение всей жизни комиссия отобрала для финансирования из 2000 проектов 454 национальных, 88 общеевропейских и 10 медийных проектов. Многие из проектов включали в себя в качестве целей и задач изменение общественного мнения в пользу концепции

обучения на протяжении жизни. Наиболее популярными форматами осуществления проектов были конференции, семинары, конкурсы и различные культурные мероприятия, широко освещавшиеся в средствах массовой информации. Тематика проектов включала среди прочего развитие европейского аспекта исходного и последующего образования и обучения, содействие взаимному пониманию и мобильности в Европе, так же как и в европейском образовательном пространстве, для сотрудничества в сфере образования и содействия развитию языковых способностей и умений [16].

В результате деятельности, связанной с широкомасштабным внедрением принципа обучения в течение жизни, концепция обеспечения содействия непрерывному обновлению знаний и умений в информационном обществе получила дальнейшее развитие, и в настоящее время является основой всех европейских программ обучения как на национальном, так и на общеевропейском уровне. 12 ноября 1997 года Комиссия представила Директивы по политике Сообщества в образовании, обучении и молодёжным вопросам на период 2000–2006 год, в которых было заявлено о том, что осуществление образовательных программ ЕС будет «непосредственно связано с целью развития принципа обучения в течение жизни, которую Европейский союз поставил перед собой и которая была включена в Амстердамский договор» [17].

Лиссабонский европейский совет от 23 и 24 марта 2000 года поставил перед Европейским союзом новую стратегическую цель – «стать самой конкурентоспособной и динамичной экономикой, построенной на знаниях, способной на устойчивый экономический рост при увеличении и качественном улучшении рабочих мест и более высокой социальной сплочённости». Решения Лиссабонского совета от 2000 года послужили основой для развития в сфере образования и профессиональной подготовки европейских стран на последующие 10 лет в рамках рабочей программы «Образование и профессиональная подготовка 2010», в ходе претворения которой Европейская комиссия разработала рамочную стратегию многоязычия для повышения эффективности овладения языковыми умениями и навыками [18]. В соответствии с мандатом, данным Лиссабонским советом, Европейская комиссия в своём докладе от 31 января 2001 года указала на конкретные цели и задачи, которых образовательные системы ЕС должны достигнуть в течение десяти лет для

обеспечения участия всех европейцев в новом обществе, основанном на знаниях. Принятие так называемой Лиссабонской стратегии развития образовательных систем европейских стран ознаменовало начало нового этапа во внедрении концепции многоязычия и языкового и культурного разнообразия в жизнь. Конкретные цели и задачи Лиссабонской стратегии включали повышение качества образовательных систем за счёт использования Интернета и мультимедийных технологий, облегчение доступа к образованию путём увеличения возможностей академической мобильности и создание систем образования, открытых для мира. Последняя, 3-я цель предполагала создание Европейского образовательного пространства с использованием академической мобильности и обучения иностранным языкам, с одной стороны, и усиление связей с производственной и исследовательской средой и гражданским обществом – с другой. Данная цель включала в себя задачу способствовать изучению двух языков Европейского союза в добавление к своему родному языку в течение не менее двух последовательных лет [19]. В отличие от первых докладов Европейской комиссии середины 90-х годов, в которых будущее многоязычие Союза было представлено в форме абстрактных пожеланий с элементами утопизма ввиду отсутствия исторических прецедентов и научно-исследовательской базы, на новом этапе европейское многоязычие начинает обретать конкретные формы, подкреплённые законодательным образом.

Решающую роль в конкретизации планов построения многоязычной и поликультурной Европы сыграло проведение в 2001 году Европейского года языков согласно решению Европейского парламента и совета от 17 июля 2000 года. Проведение Европейского года языков было естественным результатом успешного осуществления проектов, инициированных в ходе Европейского года обучения в течение жизни в 1996 году и докладов Комиссии по вопросам образования от 1995 и 1996 годов, известных как Белая и Зелёная книга, которые подчёркивали важность овладения европейскими гражданами языковыми навыками и умениями для преодоления языковых и культурных барьеров и более плодотворного участия в создании европейского общества знаний.

Перед Европейским годом языков 2001 года был поставлен ряд специальных целей и задач, которые включали 1) достижение осознания богатства языкового разнообразия в ЕС с точки зрения цивили-

лизации и культуры; 2) способствование многоязычию; 3) ознакомление широкой европейской аудитории с преимуществами овладения несколькими языками с целью улучшения возможностей коммуникации среди граждан ЕС, роста межкультурного взаимопонимания, доступа к правам европейских граждан, в особенности права жить и работать в любом месте ЕС, что повышает личные и профессиональные возможности и делает европейскую экономику более конкурентоспособной; 4) способствование изучению языков на протяжении всей жизни; 5) сбор и распространение информации об инновационных и эффективных методах обучения иностранным языкам [20].

Мероприятия в рамках проведения Европейского года языков включали в себя, во-первых, информационную кампанию в масштабах всего Союза, а во-вторых – широкий круг проектов на национальном и региональном уровнях. Информационная кампания, полностью финансируемая из бюджета Сообщества, включала не только организацию специальных мероприятий и публикацию информационных материалов во всех средствах массовой информации, включая Интернет, но и проведение научных исследовательских работ в области преподавания и изучения иностранных языков в Европе. В период проведения Европейского года языков было осуществлено 190 проектов на местном, региональном, национальном и транснациональном уровнях. Проекты включали, как правило, три или четыре типа мероприятий, как, например, фестивали, конференции, семинары, выставки, дни открытых дверей, краткие языковые курсы и соревнования. Проекты широко освещались в печати и в Интернете. Проекты Европейского года языков не ограничивались лишь официальными и рабочими языками ЕС, но соблюдали баланс между официальными и региональными языками, языками меньшинств и языками стран, готовящихся к вступлению в Европейский союз. Общее число европейских языков, охваченных проектом, составило 60 и включало также языки глухонемых. Аудитория каждого проекта составляла более чем 12000 человек.

В рамках осуществления целей, поставленных Европейским годом языков, Совет Европейского союза от 29 ноября 2001 года принял резолюцию, направленную на содействие языковому разнообразию и изучению языков, в которой было подтверждено, что языковое разнообразие и многоязычие имеют для Европейского союза важное

стратегическое значение. Совет подчеркнул, что знание языков является одним из основных умений каждого гражданина, необходимых для эффективного участия в европейском обществе знаний, для повышения академической и профессиональной мобильности, а также для укрепления европейского единства в свете дальнейшего расширения Союза. Совет заявил о том, что все европейские языки равны по своей ценности и положению с культурной точки зрения и составляют неотъемлемую часть европейской культуры и цивилизации. Рекомендации совета включали принятие мер по предоставлению учащимся возможности изучения двух и более языков, кроме родного языка, и по содействию изучению иностранных языков в контексте «обучения в течение жизни». Совет настаивал на диверсификации языков с целью включения, кроме официальных языков ЕС, языков соседних стран и / или регионов. Совет также рекомендовал, чтобы учебные программы и цели обучения способствовали положительному отношению к другим языкам и культурам и стимулировали навыки межкультурной коммуникации с раннего возраста [21].

В конце Европейского года языков Европейский парламент принял резолюцию о региональных и менее используемых европейских языках, в которой подтвердил необходимость для стран-членов ЕС и комиссии принятия мер по обеспечению возможности всем гражданам изучать языки «с целью коммуникации как основы для лучшего взаимного понимания и терпимости, личной мобильности и доступа к информации в многоязычной и поликультурной Европе». Парламент поставил перед Комиссией ЕС задачу разработать к концу 2003 года долгосрочную программу по языкам и выделить в данной программе финансирование для региональных и менее используемых языков. Четвертый пункт резолюции содержал призыв к Комиссии ЕС разработать меры по содействию языковому разнообразию и изучению языков [22].

Лиссабонская стратегия превращения ЕС в самую конкурентоспособную и эффективную экономику мира на основе построения общества знаний и включения владения иностранными языками в общую европейскую схему для определения основных навыков и умений была далее подтверждена Барселонским советом от 15–16 марта 2002 года. Барселонский совет поставил перед ЕС цель превратить к 2010 году европейскую систему образования во всемирный стандарт качества (world quality reference). Барселонская

программа выделила в качестве основных три принципа развития образовательных систем Европы: улучшение качества образования, облегчение всеобщего доступа к образованию и открытие образовательных систем для более широкого международного сотрудничества. Совет призвал страны ЕС к введению инструментария для обеспечения прозрачности университетских дипломов и квалификаций в рамках Болонского процесса с целью создания Европейского образовательного пространства. Барселонская программа подчёркивала важность улучшения качества овладения основными навыками и умениями, «и в особенности обучения, по крайней мере, двум иностранным языкам с самого раннего возраста». С целью контроля за качеством языковых квалификаций в странах Европы Барселонский совет рекомендовал разработку в течение следующего года «индикатора языковой компетенции» (*linguistic competence indicator*) [23].

Следуя указаниям Барселонского совета, Европейская комиссия разработала и опубликовала в 2003 году план действий на 2004–2006 годы по содействию изучению иностранных языков и языковому разнообразию. Комиссия констатировала неравномерное распределение языковых навыков и умений среди стран ЕС и социальных групп. Каждый европейский гражданин, как заявила Европейская комиссия, должен иметь достаточную языковую компетенцию, по крайней мере, в двух других языках, кроме родного. План действий включал содействие языковому образованию в рамках уже действующих программ «Сократ» (SOCRATES), «Леонардо да Винчи» (LEONARDO DA VINCI) и программы «Медиа плюс» (MEDIA Plus) по поддержке кинопромышленности. Для поощрения инновационных методов устанавливался «Европейский ярлык» за инновационные инициативы в области языкового обучения и изучения. С целью поддержки малых языков вводилось Европейское бюро менее используемых языков и Информационная сеть MERCATOR для содействия региональным языкам и языкам языковых меньшинств и для поддержки и сохранения их культур [24].

План действий выделил среди основных направлений расширение преимуществ обучения языкам в течение жизни и определил следующие цели и задачи:

- изучение родного языка плюс двух других языков;
- изучение языков в системе среднего образования;
- изучение языков в сфере высшего образования;

- изучение языков среди взрослого населения;
- развитие широкого диапазона языков, предлагаемых для обучения.

Успешное претворение в жизнь плана действий по содействию изучению иностранным языкам и языковому разнообразию укрепило позиции многоязычия в ЕС и способствовало осуществлению Лиссабонской стратегии 2000 года, которая включала достижение стабильного трёхязычия европейских граждан как части концепции изучения на протяжении жизни. Как показывает доклад Европейской комиссии от 2007 года о результатах выполнения плана действий, из 47 мероприятий 40 были уже или завершены, или близки к завершению [25].

В ходе выполнения плана действий многоязычие становится приоритетной линией развития Европейского союза. В ноябре 2005 года Европейская комиссия опубликовала новую рамочную стратегию многоязычия, в которой указывалось на то, что «Европейский союз основан на «единстве в разнообразии»: разнообразии культур, обычаев, верований и языков». Уважение к языковому разнообразию, подчёркивалось в сообщении комиссии, «является одной из основных ценностей ЕС наряду с уважением к личности, открытостью к другим культурам, терпимостью и принятием других. Действия Союза и стран-членов ЕС по поддержке многоязычия имеют, следовательно, прямое влияние на жизнь каждого гражданина» [26].

Комиссия заявила о том, что многоязычие является новой областью её политики, способствующей полному выражению всех языков. Многоязычная политика комиссии согласно новой стратегии ставит перед собой три цели:

- содействовать изучению языков и способствовать языковому разнообразию в обществе;
- способствовать развитию здоровой, многоязычной экономики;
- предоставить гражданам Европейского союза доступ к законодательным документам, процедурам и информации на их собственных языках [27].

Новая рамочная стратегия многоязычия, опираясь на результаты, достигнутые в ходе осуществления Лиссабонской стратегии 2000 года и программы «Образование и профессиональная подготовка 2010» (86), наметила ряд конкретных действий для построения «многоязычного общества» и «многоязычной экономики», а также

для обеспечения принципа многоязычия учреждений Евросоюза, и прежде всего Европейской комиссии, при работе с европейскими гражданами. Комиссия отметила прогресс в росте индивидуального многоязычия в странах-членах ЕС со времени публикации Барселонских решений от 2002 года и Плана действий по содействию изучению языков и языковому разнообразию от 2003 года и вновь подчеркнула, что перспективной целью комиссии является достижение индивидуального многоязычия европейских граждан при условии овладения практическими навыками и умениями, по крайней мере, в двух языках, кроме родного. Многоязычное общество не может быть построено, если при числе официальных и рабочих языков Союза свыше 20 будет сохраняться тенденция, при которой «изучение иностранного языка» означает лишь «изучение английского языка» [28]. Для повышения результативности Плана действий по содействию изучению языков и языковому разнообразию от 2003 года комиссия указала на важность новых программ по международному обмену, проектов сотрудничества городов-близнецов и Европейской добровольческой службы.

Поддержке многоязычия и языкового разнообразия в значительной мере способствуют также культурные программы. В ходе осуществления программы «Культура 2000», учреждённой решением № 508/2000/ ЕС Европейского парламента и совета от 14 февраля 2000 года, был внесён «исключительный вклад в содействие культурному сотрудничеству в Европе» [29]. Конкретизация целей и задач программы «Культура 2007», которая в момент публикации Новой стратегии находилась в стадии разработки, могла, по мнению комиссии, способствовать развитию языковых умений и языкового разнообразия. Действительно, Программа «Культура 2007–2013», которая заменила Программу ЕС «Культура 2000», называла в качестве своих целей «поддержание межнациональной мобильности людей, работающих в культурном секторе», и «содействие межкультурному диалогу» [30]. Новая стратегия предусматривала также продолжение финансирования деятельности Европейского отдела менее используемых языков (European Bureau for Lesser-Used Languages) — неправительственной организации, представляющей интересы свыше 40 миллионов европейских граждан, говорящих на региональных языках и языках меньшинств, а также университетов, работающих в области исследования менее используемых языков в рамках про-

граммы «Меркатор» (Mercator) [31]. На основании проведенного Комиссией в 2004–2005 годах исследования о возможном учреждении Европейского агентства по языковому обучению и языковому разнообразию комиссия предложила как более приемлемый вариант учреждение сети Центров языкового разнообразия, финансируемых на многолетней основе по программе обучения в течение жизни [32].

Новая стратегия поддержала рекомендации странам-членам ЕС Группы национальных экспертов по языкам, созданной в рамках программы «Образование и профессиональная подготовка 2010» [33], по установлению общевропейских стандартов в ключевых сферах деятельности национальных систем образования ЕС. На основе данных рекомендаций комиссия предложила скорректировать национальные стратегии с целью более целенаправленного содействия многоязычию на уровне отдельной личности и на уровне общества, повысить качество подготовки учительских кадров, ввести языковое обучение с раннего возраста, поддержать внедрение интегрированного подхода предметного обучения на иностранных языках, разнообразить использование иностранных языков в высшей школе, поддержать академические исследования в области многоязычия и разработать Европейский индикатор языковой компетенции для объективной оценки действительного уровня языковой подготовки в национальных системах образования [34].

Принимая во внимание практическую невозможность достижения безграничного индивидуального многоязычия при числе официальных и рабочих языков ЕС, которое превысило 20, Европейская комиссия в своей новой стратегии многоязычия сделала также ставку на исследовательскую работу и развитие новых технологий информационного общества для преодоления языковых барьеров. Исследовательские работы в области многоязычия, поддержанные комиссией, включали разработку и проектирование средств повышения эффективности работы переводчиков (программы переводческой памяти, словари и тезаурусы онлайнового режима), интерактивных полуавтоматических систем перевода для быстрого, высококачественного перевода текстов в специальных областях, а также полностью автоматизированных систем перевода от низкого до среднего качества и систем автоматического речевого распознавания и синтеза, диалога и перевода. Предусматривалась также финансовая поддержка исследовательской программы в области общественных и

гуманитарных наук. Исследования в области многоязычия были предусмотрены при решении вопросов языкового разнообразия, языковых меньшинств, проблем иммигрантов и вопросов культурного разнообразия и межкультурного взаимопонимания [35].

Второй целью новой стратегии многоязычия от 2005 года являлось построение многоязычной экономики с высокой конкурентоспособностью. Эффективность единого рынка, как указывалось в сообщении Европейской комиссии о новой стратегии многоязычия, может быть достигнута при более высокой мобильности рабочей силы. Роль языковых навыков и умений, а также навыков и умений межкультурной коммуникации в мировой торговле и маркетинговых стратегиях постоянно возрастает. Владение несколькими языками увеличивает возможности на рынке труда, включая свободу работать и учиться в другой стране-члене Евросоюза [34]. Новая стратегия комиссии в области многоязычия предложила план действий по развитию многоязычной экономики в информационном обществе ЕС. Первой задачей в содействии многоязычию в рамках инициативы 2010 года по развитию и созданию рабочих мест в информационном обществе и медиаиндустриях было провозглашено создание «единого европейского информационного пространства, предлагающего богатое и разнообразное содержание и цифровые службы». Предусматривалось создание цифровых библиотек, которые обеспечили бы более лёгкий доступ к мультимедиаресурсам, и сохранение богатого европейского наследия, сочетающего поликультурную и многоязычную среды. План действий комиссии по развитию многоязычной экономики включал также широкомасштабные исследовательские работы в области языковых технологий, машинного перевода и создания многоязычных ресурсов в форме словарей и тезаурусов [36]. Новая стратегия по многоязычию уделила особое внимание обеспечению принципа многоязычности в работе Еврокомиссии и других учреждений ЕС с гражданами. Обеспечение демократической законности и прозрачности, как вновь заявили авторы новой стратегии, требует, чтобы граждане могли общаться с учреждениями ЕС и читать правовые акты на своих национальных языках, а также принимать участие в проекте по созданию Единой Европы без преодоления языковых барьеров. Вместе с тем комиссия была вынуждена признать определённые ограничения в безусловном осуществлении принципа многоязычия учреждений ЕС при всё возрастающем

числе официальных и рабочих языков. «Учреждения ЕС должны соблюдать баланс между издержками и преимуществами многоязычия», но «без многоязычия демократический и прозрачный Европейский союз просто не возможен» [36].

Ряд мер по обеспечению многоязычия в учреждениях Евросоюза включал контроль над разумным соблюдением политики многоязычия во всех отделах комиссии, запуск портала европейских языков через Интернет-портал Eurora для информации о многоязычии в ЕС, организацию семинаров по многоязычию на высоком уровне в странах ЕС для журналистов и всех других, оказывающих влияние на общественное мнение. Важное место в плане действий комиссии было уделено вопросам устного и письменного перевода, в частности выделению грантов университетам для исследований и разработки в области синхронного перевода на конференциях, для поддержки подготовки специалистов в области синхронного перевода конференций со степенью европейского магистра и для организации международных конкурсов перевода между школами в странах ЕС для содействия языковым знаниям и языковым профессиям [37].

Новая рамочная стратегия Европейской комиссии предусматривала создание группы высокого уровня по многоязычию из независимых экспертов для мониторинга мер по развитию многоязычия в странах ЕС и для обеспечения поддержки инициативам в этой области. На основании докладов стран ЕС и рекомендаций группы по многоязычию комиссия намеревалась представить специальное сообщение парламенту и совету с предложением всеобъемлющего подхода к многоязычию в Европейском союзе [38].

В результате осуществления новой стратегии Еврокомиссии языковое обучение было внесено в план Программы ЕС обучения в течение жизни на период 2007–2013 год, как одно из четырёх основных направлений деятельности для предоставления европейским гражданам возможности повышения своего образовательного уровня и получения новых навыков и умений на всех этапах своей жизни на всём протяжении общего европейского образовательного пространства. Согласно рекомендации 2006/962/ЕС Европейского парламента и совета от 18 декабря 2006 года по ключевым компетенциям в обучении в течение жизни одной из ключевых компетенций была названа коммуникация на иностранных языках [39].

Другим важным следствием принятия новой стратегии было введение с января 2007 года нового поста Европейского комиссара по многоязычию при Европейской комиссии для осуществления контроля над языковой политикой Европейского союза. Первый Европейский комиссар по многоязычию, Леонард Орбан, выступая на слушаниях Европейского парламента по вопросу введения нового поста, заявил о том, что «многоязычие способствует мобильности рабочей силы, терпимости и чувству европейского гражданства, и как интегральный аспект законности, прозрачности и демократичности европейской интеграции многоязычие вносит свой вклад в успешное осуществление коммуникационной политики Европейского союза» [40].

Устранение препятствий свободному передвижению рабочей силы как одно из необходимых условий построения открытой, конкурентоспособной экономики Евросоюза стало темой мероприятий Европейского года мобильности рабочих, проведённых под руководством Европейской комиссии в 2006 году. Одним из основных барьеров, препятствующих географической мобильности, как указывалось в ходе информационной кампании, является недостаточный уровень владения языковыми навыками. Хотя, по данным Еврокомиссии, в масштабах всего ЕС каждый второй человек говорит по крайней мере на одном из других языков, кроме родного, этот факт скрывает значительные отличия во владении языковыми навыками между странами-членами ЕС. Так, в Великобритании 70 % населения говорят лишь на английском языке [41].

Содействие многоязычию европейских граждан и учреждений ЕС является частью поддержания общеевропейского культурного наследия. Соответственно, Европейский комиссар по многоязычию и Европейский комиссар по образованию, обучению и культуре осуществляют совместную деятельность по «межкультурному диалогу». Важность взаимосвязи многоязычия и культуры была подчеркнута Европейским советом в резолюции от 16 ноября 2007 года по Европейскому плану деятельности в культурной сфере, которая установила многоязычие в качестве одного из приоритетных направлений деятельности для содействия культурному наследию [42].

Несмотря на то что принцип межкультурного диалога является одним из основополагающих в работе Европейского союза и его уч-

реждений, понятие межкультурного диалога, как показывают данные опросов, проведённых исследователями сектора анализа общественного мнения при Европейской комиссии (Eurobarometer), не имеет чёткого, общепринятого значения среди европейцев. Форум, организованный Советом Европы в ноябре 2006 года, предложил следующее определение данного понятия: «открытый и основанный на взаимном уважении обмен взглядами между отдельными личностями и группами, принадлежащими различным культурам, который ведёт к более глубокому пониманию восприятия мира другими» [43].

Признание важности доведения до общественного сознания европейцев той роли, которую играет межкультурный диалог в построении многоязычного и поликультурного общества, привело Европейский парламент и совет к принятию решения о проведении в 2008 году Европейского года межкультурного диалога. Одной из основных целей Европейского года межкультурного диалога являлось «содействие межкультурному диалогу как процессу, в котором все проживающие в Евросоюзе могли бы улучшить свои способности и иметь дело с более открытой, а также более сложной культурной средой, в которой одновременно сосуществуют различные культурные идентичности и верования». Частные цели, среди прочего, подчёркивали роль образования и средств массовой информации как важных факторов содействия пониманию других культур и развития навыков, умений и лучшей общественной практики межкультурного общения [44].

Языковая политика Европейского союза, направленная на поддержание многоязычия и языкового и культурного разнообразия, продолжает оставаться приоритетной областью деятельности Европейской комиссии и других европейских учреждений. В выводах Европейского совета от 22 мая 2008 года по многоязычию подчёркивается, что языковое и культурное разнообразие являются отличительными чертами в повседневной жизни всё возрастающего числа европейских граждан в результате увеличившейся мобильности населения, миграции и глобализации. Языковые компетенции при этом являются «желаемыми жизненными навыками и умениями, предоставляющими европейским гражданам экономические, социальные и культурные преимущества свободного передвижения в пределах Союза». В выводах совета отмечается, однако, что «языковые нужды

европейского общества учитываются недостаточно». Совет заявил о необходимости усиления политики поддержки многоязычия и языкового разнообразия. Изучение языков должно обеспечиваться «как можно более широким диапазоном языков обучения и опираться на новые технологии и инновационные подходы». Особое внимание в выводах о многоязычии совет уделил образованию. «Языковые и культурные компетенции являются центральными в образовании». Преемственность языкового обучения должна осуществляться в рамках концепции обучения в течение жизни. Эффективное обучение языкам требует высокого качества подготовки преподавателей, которые должны иметь высокий уровень владения языками обучения, иметь доступ к высококачественной языковой подготовке и обладать необходимыми умениями и навыками межкультурной коммуникации. Совет подчеркнул также важность осуществления качественного устного и письменного перевода для обеспечения эффективной коммуникации между говорящими на разных языках. Совет призвал страны-члены ЕС усилить сотрудничество в проведении политики многоязычия с учётом выделенных приоритетных направлений и обратиться к Европейской комиссии с рекомендацией о незамедлительной разработке всеобъемлющей основы политики многоязычия (*comprehensive policy framework on multilingualism*) с учётом языковых нужд граждан и учреждений, включая соблюдение прав граждан общаться с учреждениями Европейского союза на любом из его официальных языков [45].

Таким образом, расширение Евросоюза за счёт принятия новых членов и увеличения числа официальных и рабочих языков привели не к ослаблению позиций многоязычия и переходу к использованию ограниченного числа языков или даже к моноязычию, а, напротив, к проведению активной языковой политики по поддержке многоязычия и языкового разнообразия. Возникновение информационного общества и глобализация, в которых многие политические деятели и исследователи видят угрозу многоязычию и опасность утраты языкового и культурного разнообразия, предоставили европейским лидерам, ответственным за принятие решений, новые возможности для поддержания многоязычия и языкового разнообразия за счёт использования информационных технологий и обеспечения многоязычия законодательной поддержкой. Для изменения традиционного моноязычного и монокультурного менталитета европейцев Европейский

совет, комиссия и парламент эффективно использовали кампании, проводимые в формате Европейского года. Мероприятия Европейского года по определённой тематике, проводимые на национальном, региональном и общесвропейском уровнях, включают широкие информационные кампании, фестивали, конкурсы, организацию научных исследований с последующей публикацией результатов в средствах массовой информации.

Системы мероприятий по актуальной тематике в формате Европейского года стали ежегодно проводиться в Европейском сообществе с начала 80-х годов, с возникновением информационного общества. Первым мероприятием, которое способствовало поддержке многоязычия и языкового многообразия, был Европейский год обучения в течение жизни (1996 год). Активное участие в жизни информационного общества, как показали мероприятия 1996 года, невозможно без преодоления моновязычия путём изучения двух и более языков в течение жизни. 2001 год как Европейский год языков был уже непосредственно посвящён многоязычию и языковому разнообразию и сыграл решающую роль в изменении общественного сознания в пользу многоязычия и языкового разнообразия, а также в обеспечении широкой поддержки для принятия законодательных мер в области образования с целью воспитания нового многоязычного поколения европейских граждан, владеющих не менее чем двумя языками, кроме родного. Тематика многоязычия и языкового и культурного разнообразия включалась и в другие Европейские годы. Европейский год межкультурного диалога (2008 год) продемонстрировал важность сохранения культурного наследия Европы и необходимость поддержки национальных культур, особенно культур и языков малых народов.

Культурное разнообразие, однако, должно быть основано на признании общесвропейских ценностей и не вести к самоизоляции и культурной балканизации. Экономическая и политическая интеграция Европейского союза и Лиссабонская стратегия на основе решений Европейского совета от 2000 года, поставивших цель «стать самой конкурентоспособной и динамичной экономикой, построенной на знаниях», открыли новый этап в проведении в жизнь концепции многоязычия и языкового и культурного разнообразия. Лиссабонская стратегия в области образовательных систем получила дальнейшее развитие в решениях Барселонского совета от 15–16 марта

2002 года, которые постановили перед ЕС цель превратить европейскую систему образования во всемирный стандарт качества. Неотъемлемой частью данного всемирного образовательного стандарта является стабильное трёхязычие, осуществляемое на основе специальных программ в рамках концепции обучения в течение жизни в общем мировом образовательном пространстве.

МНОГОЯЗЫЧИЕ НА УРОВНЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЕВРОПЕ

2.1. Малоизученность индивидуального многоязычия и трудности осуществления политики поддержки многоязычия и языкового разнообразия

Языковая политика на уровне отдельных государств, а также на уровне международных отношений, направленная на сохранение языкового и культурного разнообразия и поддержание принципа многоязычности, получает всё большее признание даже в национальных государствах, традиционно придерживавшихся политики моноязычия. Однако реальное осуществление политики многоязычия, как показывает опыт, сопряжено со значительными трудностями и приводит к значительным издержкам. В ООН принцип равенства официальных языков ставится под вопрос в связи с участвовавшей практикой проведения неформальных встреч, когда с целью экономии средств обходятся без переводчиков и используется один рабочий язык [46]. Неравенство официальных языков ООН проявляется также в том, что многие издания и банки данных ООН недоступны на всех официальных языках [47]. Противоречие между декларируемой политикой многоязычия и применением принципа многоязычия на практике имеет место и в Европейском союзе, где нормальное функционирование этой организации затрудняется из-за большого количества официальных языков. Страны, активно проводящие политику многоязычия и равенства официальных языков, сталкиваются с неменьшими проблемами. В Канаде недовольство франкоговорящих жителей провинции Квебек неравным положением официальных языков страны на практике является питательной средой политического движения за отделение этой провинции от федерации. В Южно-Африканской республике английский язык, который является родным лишь только для 7 % населения страны, тем не менее используется как основное средство общения разноязычных групп этой страны и является пресобладающим в сферах управления, торговли, образования и так далее. Из 11 официальных

языков ЮАР лишь английский и африкаанс используются в системе высшего образования.

Одной из основных причин неудач в осуществлении политики многоязычия на уровне отдельных государств или в международных отношениях является недостаточная изученность функционирования многоязычия на уровне личности, что приводит к возникновению языковых барьеров при многоязычном общении. Проблема двуязычия и многоязычия привлекла внимание исследователей, когда в связи с коренными политическими, экономическими, культурными и другими изменениями в мире явление многоязычия стало приобретать массовый характер. В прошлом индивидуальное многоязычие не было исключением даже в традиционных моноязычных обществах, но считалось доступным лишь для образованной элиты. Свободное владение правящими классами в странах Европы иностранными языками, особенно французским, придавало им ореол исключительности и превосходства над низшими слоями общества, которые часто не владели даже литературной формой своего родного языка и не получали достаточного образования. В России XIX – начала XX столетия наиболее многоязычными были члены императорской семьи, так как многоязычие давало им возможность общения не только со своим народом, но и с правящей элитой Европы.

В XX веке языковая ситуация во многих странах мира значительно изменилась. Иммиграционные потоки привели к необходимости преодоления языковых барьеров путём овладения новыми языками. При этом приобретение и развитие двуязычия и многоязычия происходило в неблагоприятной среде, в условиях необходимости усвоения доминирующего языка страны, непонятного для иммигрантов, которые, как правило, имели низкий уровень образования на своём родном языке. Социальное окружение, часто в условиях геттоизации и диглоссии, не способствовало ни успешному усвоению нового, ни поддержанию и развитию родного языка. В США, как показывают данные изучения семей иммигрантов на протяжении нескольких поколений, чем ниже образовательный уровень, тем дольше и более болезненно протекает процесс достижения сбалансированного двуязычия. Так, представители второго поколения иммигрантов в общем двуязычны, но недостаточно владеют английским языком для того, чтобы успешно окончить среднюю школу и поступить в университет. В то же время второе поколение еврейских

иммигрантов из Восточной Европы, выходцы из семей иммигрантов с более высоким уровнем, не только успешно завершают среднее образование, но и продолжают образование в университете [48].

Низкая успеваемость и высокий процент отсева в средней школе среди детей испаноязычных иммигрантов из Латинской Америки привели многих американских исследователей к выводу о том, что двуязычие оказывает отрицательное влияние на развитие ребёнка в школьном возрасте [49]. Эти взгляды, как казалось, не противоречат данным о высоких академических достижениях многоязычных представителей правящих классов в предыдущие эпохи, так как только подчёркивают исключительность и элитарность многоязычия и трудности в его достижении в условиях крупномасштабной иммиграции.

2.2. Исследования деятельности коры головного мозга и развитие индивидуального многоязычия

Исследования деятельности коры головного мозга, начатые ещё в 50-х годах прошлого столетия, показали несостоятельность некоторых распространённых представлений о многоязычии, и прежде всего гипотезы об умственном отставании многоязычных детей из-за трудностей поддержания активного многоязычия. Канадский нейрохирург Уайлдер Пенфильд, наблюдая за процессами восстановления деятельности головного мозга людей, перенесших травмы головы, обратил внимание на то, что дети обретают утраченные функции речи гораздо легче, чем взрослые. Особенно интересным в этих исследованиях были выводы относительно усвоения языков с возрастом, а также многоязычия. Было установлено, что двуязычные люди после несчастного случая, приведшего к мозговой травме, могут сохранить способность говорить на одном из языков при полной потере способности использовать другой, даже свой первый язык [50]. Пенфильд пришёл к выводу о том, что многоязычие протекает в наиболее благоприятных условиях в детском возрасте, когда, по его словам, «дети являются специалистами по изучению языков». Самый благоприятный период усвоения языков – с младенческого возраста до начала наступления половой зрелости. В этот период мозг отличается особой гибкостью и способностью образовывать нейронные связи, необходимые для формирования речевых центров. Позд-

нее эта способность в значительной мере утрачивается, и освоение другого языка возможно только в результате специальных образовательных усилий, не всегда ведущих к успеху. Пенфильд проверил свои идеи на опыте. Он поместил своих детей с раннего возраста во многоязычную среду, что позволило ему заложить в них основы многоязычия ещё до того, как его дети приступили к получению школьного образования, и подтвердило его вывод о необходимости раннего языкового обучения при организации многоязычного образования [50].

Раннее двуязычие и многоязычие как объект исследования привлекли особое внимание лингвистов на рубеже веков, когда традиционная политика одноязычия стала уступать идеям культурной и языковой диверсификации. Распространение многоязычия в мире рассматривается многими учёными как закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании [51]. Исследования раннего многоязычия позволили сделать вывод о том, что двуязычные и многоязычные дети опережают своих одноязычных сверстников в вербальных и невербальных тестах измерения умственных способностей и добиваются лучших результатов в стандартизированных тестах. Отмечаются также более высокие способности овладевающих другими языками к творчеству и решению сложных задач [52]. Наибольшего успеха в достижении сбалансированного двуязычия без негативных явлений, связанных со стрессовыми ситуациями, можно достичь в случае создания благоприятных условий, подобных условиям усвоения родного языка в естественной среде. При усвоении двух или нескольких языков с раннего возраста дети легко переходят от одного языка к другому, используют лексические и грамматические структуры одного из языков в другом и так далее. Значительные отклонения в речи одноязычных детей при освоении родного языка не вызывают беспокойства и гнева взрослых говорящих и постепенно устраняются из речи, так как дети в конечном счёте ориентируются на речь взрослых говорящих, как на модель. Как свидетельствуют данные наблюдений над речевым поведением многоязычных детей, в процессе становления многоязычия использование отдельных языков приходит в норму уже в период прохождения начального обучения в школе.

Многоязычная, особенно двуязычная, среда может быть создана в любой семье, в которой один или более из взрослых членов семьи владеют в достаточной степени иностранными языками. Преимущества многоязычных людей для более полного самовыражения в современном многоязычном мире настолько очевидны, что многие родители разрабатывают свои собственные стратегии языкового управления для создания дву- или многоязычной среды в своих семьях. Так, воспитание двуязычных детей превратилось в широко распространённое движение. Движение «Двуязычная семья» (Bilingual Parenting) возникло в Америке, в стране иммигрантов, где многие родители хотели бы, чтобы их дети говорили также на языке своих предков. В данном движении используется стратегия «один родитель – один язык». С помощью Интернета движение «Двуязычная семья» быстро распространилось по всему земному шару [53]. Интерес к многоязычному воспитанию вызвал к жизни целую многоязычную культуру, которая поддерживается коммерческими структурами. В помощь двуязычному и многоязычному воспитанию выпускаются специальные книги, аудио- и видеокассеты, игрушки и так далее. Для родителей двуязычных семей выпускается специальная литература; издательство «Вопросы многоязычия» (Multilingual Matters) регулярно выпускает специальный информационный бюллетень, который превратился в форум многоязычных семей и источник информации и поддержки для осуществления многоязычного воспитания в семье [54].

Многоязычие на уровне личности открывает один из путей решения проблем общения в многоязычном мире. Норвежский исследователь Тур Хейердал, организовавший в 1969 и 1970 годах экспедиции на папирусных лодках «Ра-1» и «Ра-2» с целью доказать возможность плавания в Америку древних египтян, не только справился со своей непосредственной задачей, но и показал возможности совместной деятельности людей, говорящих на разных языках и представляющих разные культуры. С этой целью он подобрал интернациональный экипаж из 7 человек, в который были включены не только люди разных стран и континентов, но и представители двух центров в «холодной войне» – США и СССР. Одним из условий подбора экипажа было владение одним из международных языков. Пять членов экипажа говорили на английском языке. Два члена экипажа, не знающие английского языка, могли общаться на француз-

ском языке, и контакт с ними мог осуществляться через Хейердала, который был самым многоязычным, так как мог говорить на пяти языках. Для управления лодкой весь экипаж был обучен командам на английском языке, что удалось осуществить с помощью американца, единственного члена экипажа с профессиональным опытом навигации. В июле 1975 года состоялся экспериментальный полёт американского и советского космических кораблей «Аполлон» и «Союз». Программа совместного полёта ЭПАС предусматривала ряд операций, включающих стыковку кораблей, взаимные переходы экипажей и совместные научные эксперименты, что вызвало необходимость общения разноязычных экипажей. Языковой барьер был преодолен путём использования при общении как английского, так и русского языка. Учитывая трудности общения на иностранном языке людей с относительно коротким периодом специальной языковой подготовки, было решено, что американцы должны будут говорить по-русски, а советские космонавты – по-английски. Успешные эксперименты Тура Хейердала и программы ЭПАС были проведены в период, когда закладывались основы многоязычного Европейского союза. В 1995 году Европейская комиссия опубликовала официальный доклад о вопросах образования, в котором была поставлена цель трёхязычия всех европейских граждан. Комиссия подчеркнула важность многоязычных навыков общения в условиях единого рынка в информационном веке [55].

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Зарождение многоязычного обучения в условиях традиционного одноязычного мышления

Целенаправленные исследования в области многоязычного образования начались относительно недавно, если не считать поиски эффективных методов преподавания иностранных языков как части учебной программы. В традиционном мышлении одноязычие является нормой, и, как правило, все учебные материалы, особенно литература, связанная с изучением иностранных языков, рассчитаны на одноязычных людей. В основном усилия исследователей до сих пор были привлечены к проблемам двуязычного образования как наиболее часто встречающейся форме многоязычного обучения. Процессы, связанные с освоением третьего языка, и тем более ещё большего количества языков, наименее изучены и стали объектом исследования лишь только в последнее время – в связи с планами Европейской комиссии узаконить трехязычное образование.

Двуязычное образование в промышленно развитых странах мира имеет довольно длительную историю и не является лишь только результатом роста языкового и культурного самосознания и необходимости межкультурной коммуникации во второй половине XX века. Если в европейских странах с начала введения обязательного образования языковая политика, за исключением нескольких многонациональных государств, была направлена на поддержание одноязычия, в США в течение XIX и начала XX века, благодаря усилиям некоторых педагогов, политиков и лидеров отдельных этнических групп, был открыт ряд двуязычных школ для детей европейских иммигрантов. В XIX веке выходцы из Германии составляли наиболее многочисленную группу из этнических меньшинств. Немецкие общины были также наиболее активными в организации для своих детей двуязычных школ. На западе США, особенно в штате Техас, получило распространение двуязычное образование для испаноговорящих детей, после того как ряд мексиканских

территорий отошёл к США. Целью двуязычного образования для детей иммигрантов в США и бывших мексиканцев в западных штатах являлась подготовка учащихся к постепенному переходу к получению образования на английском языке. Многие родители не хотели порывать с культурным и языковым наследием своей страны и рассматривали двуязычное образование как средство сохранения этнического самосознания. Двуязычное образование получило законодательную поддержку во многих штатах, в том числе в Мэриленде, Айове, Индиане, Кентукки, Огайо, Миннесоте и т.д. [56]. Наиболее распространённой формой двуязычного образования было обучение детей на родном языке на начальном этапе с последующим переходом в старших классах на английский язык, за исключением предметов, связанных с художественным воспитанием. Двуязычные школы не являлись обязательными и открывались по инициативе родителей в случае, если в данном районе мог быть обеспечен определённый минимальный набор учащихся.

После Первой мировой войны в результате роста антигерманских и антииммигрантских настроений в американском обществе двуязычное обучение было вытеснено из системы народного образования. В течение длительного периода одноязычное образование настолько укрепило свои позиции, что, когда возник вопрос о праве детей иммигрантов на использование в обучении своего родного языка, общественное сознание уже утратило память об опыте прошлого.

Возрождение двуязычного образования в США в 70-х годах XX века произошло скорее как результат политического движения за гражданские права, чем как следствие деятельности исследователей в области образования. Под давлением лидеров испаноговорящих иммигрантов Конгресс США издал в 60-х и 70-х годах ряд законодательных актов, которые привели к учреждению федеральной политики двуязычного образования для языковых меньшинств. Наиболее решающее значение во введении программ двуязычного обучения имели Закон о двуязычном образовании от 1968 года, Постановление Верховного суда в деле против Николса от 1974 года и Закон о равных возможностях в образовании от 1974 года, которые привели к широкому использованию двуязычного обучения на практике и к интенсивной исследовательской работе в этой области образования [57]. Учреждённое в 1974 году Управление по гражданским

правам (The Office of Civil Rights) создало специальную рабочую группу по выработке плановой политики для осуществления языковых прав этнических меньшинств. Рабочая группа пришла к выводу, что наилучшим подходом для обеспечения равных возможностей в образовании является переходное двуязыковое образование (transitional bilingual education, TBE).

Переходное языковое образование предусматривает обучение на родном языке в течение трёх-четырёх лет и одновременно изучение языка большинства с целью постепенного перехода на обучение на нём основным предметам школьной программы. Для теоретического обоснования двуязычного образования, построенного на поэтапном обучении сначала на родном языке (L1), а затем на втором языке (L2), были привлечены теоретики «поддерживающего образования на родном языке». Исследователь проблем двуязычного образования Джим Камминс из университета Торонто выдвинул гипотезу «развитийной взаимозависимости», согласно которой обучение чтению на родном языке облегчает чтение на втором языке. «Гипотеза порога» Камминса построена на предположении о том, что успех в освоении второго языка зависит от уровня освоения родного языка [58]. Гипотезы Камминса были использованы для утверждений о необходимости достижения высокого уровня грамотности в родном языке путём предметного обучения, для того чтобы наилучшим образом подготовить учащихся к изучению английского языка. Был также сделан вывод о том, что обучение на родном языке позволит учащимся избежать отставания в познавательном развитии.

Переходное двуязычное образование имело декларированные цели обеспечить право учащихся с ограниченными навыками владения английским языком на обучение на родном языке для устранения их отставания в академической успеваемости, а также помочь им освоить английский язык в достаточной степени, для того чтобы влиться в основной поток народного образования. Ни одна из заявленных целей в последующие 30 лет после принятия в 1968 году раздела VII Закона о начальном и среднем образовании не была достигнута. Самый главный показатель качества обучения – отсев учащихся в старших классах средней школы – сократился в период после принятия Закона о двуязычном образовании для всех других категорий учащихся, кроме детей выходцев из Латинской Америки. Так, в 1975 году отсев в старших классах средних школ составлял

11,4% для белых учащихся, 22,9% – для чёрных и 29,2% – для детей из испаноговорящих семей. В 1994 году было отмечено значительное сокращение отсева белых и чёрных учащихся (до 7,7% для белых учащихся и до 12,6% для чёрных). Что касается детей выходцев из Латинской Америки, отсев составил 30% [59]. Ещё хуже обстояло дело с освоением английского языка. Для многих испаноговорящих детей достижение грамотности в английском языке оказалось слишком трудной задачей. Большинство из них задерживались в классах испанского языка на 6–7 лет, а 10% учащихся продолжали образование на испанском языке в течение последующих двух лет. Критики переходного двуязычного образования отмечали, что оно не только приводит к разделению американцев, но и ограничивает возможности испаноговорящих в образовании и улучшении их профессионального статуса из-за недостаточного уровня владения английским языком и низкого процента учащихся, оканчивающих среднюю школу [60].

Недовольство результатами эксперимента с переходным двуязычным образованием, особенно со стороны испаноговорящих родителей, привело к переосмыслению целей и задач образования для детей иммигрантов. В 2002 году действие Закона о двуязычном образовании не было продолжено в пересмотренном варианте Закона об элементарном и среднем образовании. Раздел VII Закона получил новое наименование: Закон об усвоении английского языка. Изменения в законодательстве об образовании были результатом длительной борьбы между сторонниками и противниками двуязычного образования. Основные положения нового закона были разработаны в правительственной программе президента Джорджа Буша ("No Child Left Behind"). Новый закон предусматривает значительное увеличение финансирования программ обучения детей с ограниченным уровнем английского языка, но вводит требования отчётности, по которым финансирование школ будет напрямую зависеть от успеха в обучении детей английскому языку. Наиболее важным показателем в работе школ является теперь процент обучающихся английскому языку, перешедших в категорию владеющих английским языком по результатам ежегодных оценочных испытаний. Новый закон также подчёркивает необходимость финансирования только «научно обоснованных» программ обучения детей с ограниченным владением английским языком. То, что составители правительственной про-

граммы использовали в тексте этого документа выражение «научно обоснованный» более ста раз, подчёркивает, что научные исследования в области образования не должны использоваться с политическими целями для оправдания образовательных программ, не выдерживающих испытания на практике.

Причины несудавшегося эксперимента с введением двуязычного образования в США объясняются прежде всего самым подходом к возникновению сбалансированного двуязычия. Авторы переходного двуязычного образования настаивали на необходимости первоначального овладения учащимися родным языком. С этой целью использовались работы исследователей, доказывавших, что ранний возраст противопоказан в изучении иностранных языков и что более важным является подбор правильной методики и обеспечение других факторов, как, например, мотивации и так далее. Профессор Бэрри МакЛафлин из Калифорнийского университета, ссылаясь на данные исследования, сделал даже вывод, что способности детей в раннем возрасте к изучению второго языка являются мифом [61].

3.2. Становление многоязычного подхода в образовании

Искусственное затягивание периода обучения учащихся на родном языке в американском эксперименте с двуязычным образованием приводило к тому, что учащиеся лишались преимуществ обучения иностранным языкам в раннем возрасте. Переходное двуязычное образование совершенно не учитывало биологического фактора в становлении языка. Впервые гипотеза о преимуществе раннего освоения иностранных языков в естественной или искусственно созданной многоязычной среде, подобной среде родного языка, была высказана Уайлдером Пенфильдом на основе его изучения патологии головного мозга [50]. Освоение языка в процессе развития предопределено биологически, о чём свидетельствует универсальность стадий усвоения языка в естественных условиях [62, 63]. При усвоении родного языка дети проходят через определённые предсказуемые стадии. В случае отсутствия патологических отклонений все дети овладевают родным языком в довольно раннем возрасте. Исключение составляют случаи полной изоляции детей от человеческого общества. Однако при задержке контакта с другим языком, что часто сопровождается ограниченностью языковой нагрузки и фор-

мальностью образовательного процесса, развитие другого языка не является генетически обусловленным и предсказуемым. Лишь незначительное количество людей овладевают другими языками в условиях более позднего вхождения в новую языковую среду. Чем больше задержка в обучении второму языку, тем больше усилий необходимо приложить, чтобы достичь стадии владения языком, как родным. Исследования влияния возраста начала обучения второму языку на качество обучения без учёта возрастных особенностей детей младшего возраста не отражают преимуществ раннего обучения, а лишь только демонстрируют большую готовность учащихся более старшего возраста к формальному обучению в условиях классной комнаты.

Изучение опыта многоязычных семей показывает, что при создании благоприятной поддерживающей среды для второго языка развитие второго языка проходит через те же предсказуемые стадии, что и при усвоении первого языка. Погружение ребёнка с младенческого возраста в многоязычную среду приводит к образованию в головном мозге дополнительных проводящих путей и связей, необходимых для нормального функционирования в языковых системах. Наиболее чувствительной к задержке в языковом развитии человеческого организма является система восприятия и произношения звуков. Так, уже к концу первого года жизни младенцы различают фонемы своего языка и не реагируют на фонемы неизвестных им языков [63]. Фонетический аспект при изучении второго языка, как свидетельствуют многочисленные исследования, определяется в основном возрастом начала языкового обучения. Чем раньше учащиеся приступают к освоению второго языка, тем более легко достигается акцент, соответствующий естественному акценту носителей данного языка [64].

О естественности раннего многоязычия свидетельствуют также сравнительные данные активности головного мозга у ранних и поздних многоязычных людей, полученные с помощью функциональной магнитно-резонансной визуализации (ФМРВ), новейшего метода нейровизуализации, позволяющего исследовать особенности речевой деятельности, регистрируя электромагнитные сигналы мозга. Метод ФМРВ основан на том, что участки мозга, находящиеся в состоянии активности, выделяются при сканировании, так как получают больший кровоток, что отражается в изменении их электро-

магнитного сигнала. Использование ФМРВ при изучении многоязычия революционизировало исследовательскую деятельность в этой области, так как сделало возможным непосредственное наблюдение над функционированием речевых центров многоязычных людей. Одними из первых этот метод использовали лингвисты Базельского университета (Швейцария), которые установили, что сканирование мозга с помощью приборов функциональной магнитно-резонансной визуализации (fMRI scanning) даёт разные результаты при раннем и позднем многоязычии. Раннее многоязычие активирует идентичные области головного мозга, то есть все языки воспринимаются как родные. В случае позднего многоязычия, другие языки активируют другие области мозга [65].

Благоприятная поддерживающая языковая среда, без которой невозможно развитие сбалансированного многоязычия, включает в себя возможность участия в различных видах деятельности в непринуждённой, неформальной обстановке, что ведёт к богатому языковому опыту. Даже у одноязычных людей можно судить о богатстве их языкового опыта по степени владения различными регистрами (стилями) речи родного языка. Если же весь языковой опыт во втором языке заключается в нескольких занятиях в формальной обстановке классной комнаты и ограничивается временем, потраченным на выполнение домашнего задания, задача достижения сбалансированного многоязычия окажется недостижимой. Родители в семьях, где поддерживается активное двуязычие и многоязычие, создают благоприятную среду для развития других языков осознанно, используя языки в каждодневном общении, предоставляя детям возможность читать, слушать записи и смотреть разнообразные программы на изучаемых языках. Языковой опыт расширяется также за счёт специальных занятий по языкам, помещения детей в специальные языковые сады и школы, организации путешествий в страны, где говорят на изучаемом языке, и так далее [66].

Неудачи с попытками использовать возможности раннего развития многоязычия в формальном контексте школьного класса привели также к росту интереса к различным формам неформального обучения, особенно к обучению в домашней обстановке. Домашнее образование (home education) узаконено во многих странах, в частности в Северной Америке, Австралии и большей части Европы. В США образование на дому получают около миллиона школьников.

Причины, заставляющие родителей отдавать предпочтение образованию своих детей в домашних условиях, могут быть разными, как, например, религиозные, моральные, философские и педагогические убеждения или просто индивидуальные особенности некоторых детей, которые не могут приспособиться к формальному, регламентированному школьному режиму. Дети, получающие образование на дому, превосходят своих ровесников в своих академических успехах, что говорит о больших возможностях обеспечения благоприятной среды обучения в условиях неформального образования [67]. Изучение поведения детей раннего возраста в неформальных условиях домашней обстановки и в условиях детского сада, которые по школьным стандартам являются достаточно неформальными, показывают, что дети, открытые к общению с родителями и задающие непрерывные вопросы относительно всего, что происходит вокруг них, чувствуют себя стесненно в обстановке детского сада, и их беседы со взрослыми сводятся скорее к ответам на вопросы, чем к инициации своих вопросов или участию в минимальном вербальном обмене.

При неформальном обучении детей строгое, структурированное следование учебному плану исключается. Детская логика и логика учебного плана не совпадают. В условиях формального школьного обучения детей более старшего возраста отклонение от учебного плана не допускается, даже если учащиеся не понимают изучаемый материал. Неформальное обучение следует нелинейной логике, что особенно отражено в языковом развитии ребёнка.

В настоящее время повсеместный переход мира на раннее обучение детей по всем предметам школьной программы требует особого внимания к изменению подходов в учебном процессе. Особенно это касается обучения иностранным языкам. Примером взвешенного подхода к изучению иностранных языков с раннего возраста является позиция Министерства образования Франции. Во Франции возраст начала занятий вторым языком снижен до 5 лет, при этом основной упор делается на обеспечение в раннем возрасте доступа к другим культурам, а не на непосредственные практические результаты в усвоении грамматических структур [68].

В европейских странах в послевоенные годы интеграционные процессы вызвали всеобщий интерес к проблемам повышения эффективности преподавания иностранных языков в системе всеобще-

го образования. Исследования в области языкового обучения, направляемые вначале Советом Европы, а затем, по мере экономического и политического объединения ряда европейских стран, Советом Европы совместно с Европейским союзом, сопровождались важными политическими изменениями. Провозглашение руководящими органами Европейского союза многоязычия и поликультурности в качестве ведущих принципов и присоединение многоязычных и межкультурных компетенций к числу основных не только значительно повысили роль языковой компоненты в образовании, особенно на уровне средней школы, но и поставили перед лингвистами и исследователями в области методики ряд задач по осуществлению общей цели – воспитания многоязычной личности нового типа. Несмотря на определенные различия в подходах Совета Европы и Европейского союза к целям и задачам многоязычного образования, о чём свидетельствует даже разница в использовании терминологии, деятельность обеих организаций взаимно дополняет друг друга и основывается на поддержке языкового разнообразия и признании языковых и культурных прав всех европейцев. Наиболее важным инструментом в координации европейских национальных систем образования для осуществления концепции многоязычного и поликультурного образования является руководство Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [69], которое используется при разработке образовательных программ с языковой компонентой и составлении общеевропейских документов, включающих данные о владении иностранными языками (как, например, европейского портфеля и языкового паспорта).

Таким образом, при организации успешных многоязычных программ необходимо учитывать следующие факторы. Для достижения сбалансированного двуязычия необходимо обеспечить одновременное образование на нескольких языках с раннего возраста. При двуязычном образовании часть предметов школьной программы должна вестись на обоих языках. Если второй язык является для учащихся новым или малознакомым, необходима предварительная организация интенсивных занятий в неформальной обстановке, максимально приближенной к домашним условиям. Двуязычная школа должна создать благоприятную поддерживающую среду для обоих языков путём организации всей школьной деятельности таким образом,

чтобы второй язык использовался ежедневно не только в классе, но и во внеклассной деятельности, как, например, в библиотеке, столовой, комнате игр. Важное значение имеет профессионализм преподавателей, их преданность поставленной цели достижения сбалансированного многоязычия. Интерес к использованию второго языка должен непрерывно поддерживаться и поощряться путём организации всевозможных культурных и спортивных мероприятий, вовлечения детей в активное использование языков в разных контекстах. Двужычные школы должны быть также специально оборудованы и оснащены, включая спутниковое и кабельное телевидение, лингволаборатории, залы для просмотра кинофильмов. Компьютерные классы должны иметь достаточный выбор программного обеспечения на изучаемых языках. Задачей двужычных школ является обеспечение богатого языкового опыта в изучаемых языках. Необходимо также установить контроль за результатами языкового развития детей, для того чтобы можно было обеспечить обратную связь с целью регулярного внесения необходимых коррективов.

Воспитание многоязычной и поликультурной личности не должно ограничиваться условиями классной комнаты и не может быть осуществлено исключительно усилиями системы национального образования. Важным фактором в достижении массового индивидуального многоязычия, как показывает опыт Европейского союза, является целенаправленная языковая политика на государственном уровне, ориентированная на отказ от одноязычного и поликультурного мышления и на поддержку и сохранение языкового и культурного разнообразия общества.

Глава 4

РАЗВИТИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Наиболее интересный положительный опыт многоязычного образования был накоплен в процессе построения объединённой Европы, который начался с учреждения в 1951 году первого Европейского сообщества – Европейского объединения угля и стали. Хотя первоначально при создании данного объединения преследовалась цель интеграции угольной и сталелитейной промышленности Франции и Германии, основные архитекторы проекта – министр иностранных дел Франции Робер Шуман и глава Генеральной комиссии по планированию Франции Жан Монне – были активными сторонниками западноевропейской интеграции, для которых консолидация ведущих отраслей тяжёлой промышленности была лишь «первым конкретным шагом к европейской федерации как необходимого условия мира в Европе и предотвращения новой мировой войны» [70].

В отличие от утопических проектов европейского единства прошлого, начиная с идеи Уильяма Пенна об учреждении Европейского парламента, которую он высказал ещё в 1693 году в своём памфлете «Очерк о настоящем и будущем мире в Европе», и философского проекта вечного мира Иммануила Канта, предложившего в 1795 году создать «федерацию свободных государств», план Шумана-Монне оказался успешным и привёл к росту сотрудничества европейских государств в экономической и финансовой сферах и подписанию в 1957 году Римского договора об учреждении Европейского экономического сообщества. Успеху европейского объединения во многом способствовали изменявшаяся обстановка в Европе и поддержка видных политических деятелей, включая Уинстона Черчилля, выдвинувшего ещё в 1946 году идею о «Соединённых Штатах Европы», и послевоенного канцлера Западной Германии Конрада Аденауэра. Интеграционные процессы в Европе начались с гармонизации экономической и политической деятельности стран-членов

Европейского сообщества, а к концу XX столетия европейское сотрудничество распространилось на сферы культуры и образования.

4.1. Модель Европейской школы: заложение основ многоязычного и поликультурного образования

Ещё задолго до реформ образовательных систем, инициированных правящими структурами в Евросоюзе в 90-х годах XX века в ответ на вызовы информационного общества, в Европе были заложены предпосылки многоязычного образования нового типа, и возникла модель европейской школы, принципиально отличающаяся от традиционных Европейских школ, основанных на национальных системах образования государств-наций. Проект Европейских школ начался по инициативе группы родителей – дипломатических служащих первого Европейского сообщества, ЕОУС, в октябре 1953 года при поддержке люксембургского правительства с открытия первой Европейской школы, Люксембург I, в пригороде Люксембурга Кирхберге. По мнению инициаторов этого проекта, национальные школы европейских государств недостаточно удовлетворяли языковые, культурные и академические запросы их детей. Обучение детей персонала нового типа европейских наднациональных учреждений требовало стандартизации европейских образовательных программ и учебных планов, специального подхода к подбору учителей, к контролю за качеством обучения и общеевропейского признания достигнутых уровней, системы оценок и документов об образовании.

Эксперимент по созданию многоязычной и плюрикультурной школы нового типа для обучения учащихся с новым типом мышления, свободного от ограничений, накладываемых узким национализмом и местничеством, оказался настолько успешным, что вскоре из частной инициативы перерос в крупный общественный проект, финансируемый Европейским сообществом. В апреле 1957 года страны-члены ЕЭС заключили договор, согласно которому люксембургская Европейская школа получила статус первой официальной Европейской школы с правом присуждения своим выпускникам квалификации, признаваемой всеми университетами стран-членов Сообщества, как удовлетворяющей основным требованиям к поступающим в высшие учебные учреждения Европы. Вслед за приняти-

ем законодательного акта о Европейских школах, новые Европейские школы были учреждены в других странах Сообщества, включая Бельгию, Италию, Германию, Нидерланды, Великобританию, Испанию и Францию. На начало 2008/09 учебного года в Евросоюзе уже действовало 14 школ нового типа. Наибольшее число Европейских школ в настоящее время действует в Бельгии (4 в Брюсселе и одна в Моле), что объясняется высокой концентрацией общесвропейских учреждений в Брюсселе, который фактически является столицей Европейского союза. Статут Европейских школ, принятый в 1957 году, неоднократно пересматривался с целью включения необходимых поправок, но основные цели и задачи школ данного типа, основанные на многоязычии и культурном плюрализме, остаются неизменными.

Основатель политики европейского объединения Жан Монне определил цели Европейских школ следующим образом: «Обучаясь вместе, ученики из разных европейских стран, будучи свободными с младенческого возраста от вызывающих рознь предрассудков и знакомыми с лучшими образцами различных культур, по мере своего возрастания будут осознавать свою общность. Не теряя чувства любви к своим странам и гордости за их достижения, они будут осознавать себя европейцами, готовыми завершить и упрочить труд своих отцов для претворения в жизнь идеи о единой и процветающей Европе» [71]. Пергамент с текстом данного высказывания Жана Монне закладывается в основание всех Европейских школ в начале строительства. Кроме детей персонала европейских учреждений, конвенция, определяющая статут Европейских школ, предусматривает также обучение детей местного населения и иммигрантов в пределах, устанавливаемых Советом директоров, что позволяет избежать социальной изоляции и «геттоизации», а также способствует поддержанию языкового и культурного разнообразия. Статья 3 Конвенции, определяющая статут Европейских школ, предусматривает полный курс обучения, включая детский сад, пять классов начальной школы и семь классов средней школы. Согласно статье 5 Конвенции, пройденные классы и вся соответствующая документация, включая справки и дипломы, признаются на территории стран-членов ЕС в соответствии с таблицей эквивалентности. По завершении полного цикла обучения учащихся получают аттестат «Европейского бакалавриата», предоставляющий им право поступления в

любой университет на территории любой страны-члена ЕС на тех же условиях, как и граждане данной страны, имеющие эквивалентные документы о завершении среднего образования [72].

Наиболее важным компонентом модели Европейской школы является многоязычная и плюрикультурная постановка обучения, преследующая цель подготовить учащихся к жизни и деятельности в обществах, разнообразных в языковом и культурном отношении. Обучение проводится на официальных языках ЕС, что означает, что в случае, если родной язык учащегося не включён в состав официальных языков, при выборе первого языка обучения (L1) родители, как правило, принимают решение в пользу официального языка их страны-члена Сообщества. Программа Европейских школ предусматривает достижение высоких уровней функционального мастерства и грамотности в овладении, по крайней мере, двумя языками, а именно родным языком учащегося и одним из трёх рабочих языков Еврошкол – английским, французским или немецким. Многоязычный подход к обучению позволяет обеспечить первенство родного языка (L1) и достижение аддитивного и сбалансированного многоязычия. Качество языкового и предметного обучения обеспечивается подразделением школы на языковые отделы с одинаковыми программами и учебными планами, за исключением случаев обучения на родном языке [73]. Количество языковых отделов (или секций) определяется контингентом учащихся. В более крупных школах, как, например, в школах Брюсселя и Люксембурга, число языковых отделов может быть больше десяти. Обучение в каждом языковом отделе осуществляется носителями данного языка. Изучение первого иностранного языка (L2) – английского, французского или немецкого – является обязательным в течение всего периода обучения начиная с первого класса начальной школы. С третьего класса средней школы история и география преподаются на первом иностранном языке учащегося. Начиная с четвёртого класса средней школы первый иностранный язык (L2) используется также при преподавании других предметов цикла общественных наук, в частности экономики, на факультативной основе. Изучение второго иностранного языка (L3) является обязательным для всех классов, кроме последних двух, и начинается со второго года средней школы. В качестве второго иностранного языка учащиеся могут выбрать любой язык Евросоюза при условии его наличия в списке языков, изучаемых в данной

школе, за исключением учащихся из Ирландии и Бельгии, для которых является обязательным изучение другого национального языка своей страны. Третий иностранный язык (L4) предлагается учащимся с четвертого класса средней школы как один из факультативных предметов.

Отличительной особенностью модели Европейской школы по сравнению с другими формами интенсивного обучения иностранным языкам является постепенный переход к использованию первого иностранного языка в качестве средства обучения. На начальном этапе введения L2 первый иностранный язык используется с этой целью лишь с третьего класса начальной школы на занятиях предметного неакадемического цикла, а затем его роль в учебном процессе постепенно возрастает, хотя ни на одном этапе обучения он не становится единственным средством преподавания предметов школьной программы. Изучение на первом иностранном языке академических предметов, требующих более высоких познавательных навыков и абстрактно-логического мышления, начинается лишь в средней школе, что позволяет учащимся достигнуть сбалансированного двуязычия в академическом использовании как родного (L1), так и первого иностранного языка (L2). Для достижения высокого уровня владения иностранными языками в Еврошколах доля иностранных языков в учебном процессе возрастает от 10% в первых двух классах начальной школы до более чем 60% в последних двух классах средней школы.

При переходе от начального образования к среднему роль первого иностранного языка в качестве средства обучения значительно возрастает. Так, в течение первых двух лет средней школы доля использования L2 в качестве средства преподавания предметов школьной программы составляет 30%, а в последние четыре года обучения в средней школе эта доля возрастает до более чем 35% классного времени. Большое внимание в Европейских школах уделяется качеству овладения грамматической структурой языков. Изучение L1 и L2 как предметов продолжается вплоть до окончания средней школы. В последние четыре года обучения в средней школе на L1 отводится 10%, а на L2 – 7–8% учебного плана. Ввиду неравномерного языкового развития и разницы начальных уровней учащихся в первом иностранном языке предусматриваются различные виды языковой поддержки, включая специальные классы по подтягиванию

учащихся с недостаточной степенью владения L2 до среднего уровня, которые предлагаются вместо стандартных классов по изучению L2 как предмета, и дополнительные занятия во внеклассное время с репетиторами. Специальные «классы поддержки» для учащихся средней школы имеют целью обеспечить языковую поддержку для тех учащихся, которым трудно даются иностранные языки.

Практика многоязычного обучения одновременно детей из разных стран Европы в Еврошколах показала также необходимость систематического общения разноязычных детей как в условиях классной комнаты, так и вне класса, за пределами учебного процесса. Языковые занятия ведутся носителями языка в смешанных группах, состоящих из детей разных национальностей. В средней школе занятия по музыке, искусству и физической культуре всегда проходят в группах разнородного состава, составленных из учащихся разных языковых секций. Усвоению первого иностранного языка и успешной выработке навыков общения в многоязычной, поликультурной среде в значительной степени способствуют так называемые Европейские часы, которые проводятся еженедельно в начальной школе. Во время Европейских часов учащиеся из разных языковых секций совместно участвуют в культурной и художественной деятельности и игровых мероприятиях. Общение детей с преподавателями и между собой осуществляется на одном из трёх основных языков Европейских школ, являющихся средством межнационального общения в данной школе (*vehicular languages*).

Кроме практических целей, связанных с улучшением языкового обучения учащихся, Европейские часы преследуют цель развития у школьников осознания европейской общности и чувства принадлежности к общей европейской культуре, «европейской идентичности». Важным в поддержании и развитии многоязычной и поликультурной среды в модели Европейской школы является каждодневное общение и взаимодействие учащихся из разных языковых секций на площадке для игр, спортплощадке, в коридорах и рекреационных комнатах. Практика преднамеренного смешения учащихся различного национального, языкового и культурного происхождения в учебном процессе и во внеклассное время с целью предотвращения фрагментации школьного контингента по классовому, национальному или языковому признаку получила название «социальной инженерии» и используется не только в Европейских школах. В Европей-

ских школах, однако, «социальная инженерия» является эффективным способом создания многоязычной среды и способствует повышению качества изучения иностранного языка [74].

Качество обучения учащихся в значительной мере определяется качеством подготовки самих учителей и отбором преподавательского состава. Все учителя Европейских школ назначаются соответствующими национальными системами образования и являются носителями языка, используемого в качестве средства обучения. Большинство учителей не имеют специальной подготовки для работы с многоязычными группами неносителей языка по программам многоязычного образования, и поэтому в Европейских школах используется система внутреннего обучения учителей для овладения соответствующими квалификациями. Все учителя должны быть двуязычными и владеть, по крайней мере, одним из трёх рабочих языков Европейских школ. Все учителя Европейских школ должны также разделять философию модели Европейской школы, то есть признание многоязычия и плюрикультурности как желаемых и достижимых целей образования.

Учебники и учебные материалы, используемые в Еврошколах, рассчитаны на постепенный переход к обучению на первом иностранном языке на уровне носителей языка. Учебные материалы по первому иностранному языку как средству обучения в старших классах средней школы являются в основном аутентичными, предназначенными для одноязычных носителей данного языка.

При изучении L2 как предмета на начальном этапе образования в Европейской школе преобладают коммуникативные методы, при которых роль преподавателя заключается в обеспечении систематического контакта учащихся с богатым лексико-грамматическим языковым материалом с последующей практической проработкой в ситуациях, имитирующих реальную жизнь. Стратегии при этом включают работу над проектами, организацию игр, разыгрывание театральных сценок, съёмку видеофильмов, разучивание песен, а также организацию коротких поездок и одной-двух более длительных поездок (до недели) в страну изучаемого языка [75]. Во время обучения в первых трёх классах начальной школы грамматическая терминология и формальная грамматическая теория практически не применяются. Систематическое аналитическое изучение L2, включая грамматику, начинается в средней школе. В средней школе первый ино-

иностранный язык также всё более входит в учебную программу в качестве средства обучения, что требует целенаправленного развития таких языковых навыков, как умение конспектировать, суммировать основные моменты дискурса и описывать научные эксперименты.

Система оценивания результатов обучения первому иностранному языку в европейской школе предусматривает формальное тестирование лишь начиная с четвёртого класса средней школы. По окончании средней школы учащиеся сдают серию устных и письменных экзаменов на первом иностранном языке (L2) по всем предметам, которым они обучались в школе (L2) как предмет обучения, география, история, экономика, социология, религия, искусство, ряд факультативных научных курсов). Уровень проведения выпускных экзаменов на «Европейский бакалавриат» соответствует стандартам, принятым в национальных системах образования при тестировании одноязычных носителей языка (как, например, во французских лицеях и немецких гимназиях).

В начальной школе и в первые три года обучения в средней школе, для оценки результатов обучения первому иностранному языку используется текущий неформальный контроль без проведения формального тестирования.

Несмотря на успешное развитие Европейских школ в течение более чем полувека, опыт многоязычного и поликультурного образования данной школьной модели в течение длительного времени оставался за пределами исследовательского интереса педагогов, лингвистов, социологов и политиков. Напротив, модель «погружения», возникшая в Канаде с принятием официальной политики англо-французского двуязычия, привлекла значительный интерес исследователей как перспективная форма многоязычного образования, которая может быть перенесена с обучения французскому языку детей-англофонов в Канаде на иные языковые ситуации [76].

Недостаточный интерес к опыту Европейских школ в период, предшествующий осознанию европейскими политиками необходимости активного проведения политики многоязычия при строительстве Европейского союза, объясняется отношением к Европейским школам как к школам *sui generis*, имеющим мало общего с массовым обучением детей школьного возраста в реальных жизненных ситуациях. Европейские школы предназначены для обучения детей дипломатов, и их репутация элитарных школ дополняется тем, что

школьный контингент складывается из детей среднего класса, включая местных, проживающих там, где базируются данные школы.

В 80-е и 90-е годы XX столетия в связи с изменениями в промышленно-развитых странах мира, связанными с информационной революцией и построением информационного общества, произошли изменения также и в общественном сознании в пользу признания языковых прав в качестве основных прав человека. Вопросы двуязычия и двуязычного образования оказались в фокусе жарких политических дебатов, особенно в связи с большими надеждами, которые возлагались на введение в США двуязычного образования. Крупномасштабные исследования в области многоязычия и многоязычного образования, которые начались в этот период, не ограничились лишь сферой всеобщего образования. Опыт многоязычного образования Европейских школ впервые был подвергнут тщательному анализу, несмотря на то что модель многоязычного обучения данных школ не могла быть безусловно перенесена в системы национального образования. Исследования учебного процесса и его результатов в Европейских школах, особенно с точки зрения достижения уровня владения учащимися первым иностранным языком, подтвердили соответствие заявленных целей Еврошкол и результатов, получаемых учащимися на выходе при сдаче экзаменов на «Европейский бакалавриат», согласно которым выпускники достигают активного многоязычия при степени владения первым иностранным языком, не уступающей уровню одноязычных носителей языка [77]. Наибольший интерес исследователей вызвало сопоставительное изучение языковых нагрузок и результатов в овладении L2 в случае модели Еврошколы по сравнению с канадской моделью «погружения» (Immersion model). Данное сопоставление вполне оправданно в связи с тем что, как и в Европейских школах, контингент учащихся в канадских школах «погружения» состоит в основном из выходцев из средних классов, и основной целью является подготовка двуязычных специалистов для федеральных учреждений.

Исследования продемонстрировали значительное превосходство выпускников Еврошкол в овладении первым иностранным языком по сравнению с учащимися, обучаемыми по канадским программам. Учащиеся, заканчивающие курс средней школы по канадской модели, согласно данным исследованиям, продолжают допускать значительные грамматические погрешности и неточности в письме и речи

на L2, в то время как выпускники Еврошкол достигают результатов, сравнимых с результатами одноязычных носителей языка [78].

Более высокие результаты в первом иностранном языке, показываемые учащимися Еврошкол по сравнению с их ровесниками в канадских школах погружения, свидетельствуют прежде всего о важности языкового окружения. Так, в исследовании моделей двуязычного образования, проведённом в начале 90-х годов, канадские школьники из системы погружения в возрастной категории 13 лет, несмотря на языковую нагрузку в классе, в три раза превышающую соответствующую языковую нагрузку в Европейских школах Брюсселя и Люксембурга, показали при тестировании L2 более низкие результаты, чем их сверстники в исследованных Еврошколах. Важным отличием в обучении было то, что в случае Европейских школ L2 используется в широком контексте за пределами школы, в то время как в случае канадских школ погружения в англоязычных провинциях Канады L2 за пределами школы почти не используется [79].

Однако, как свидетельствуют сравнительные исследования, более качественное владение L2 выпускниками Европейских школ по сравнению с результатами на выпускных экзаменах обучаемых по канадской программе, вне зависимости от языковой среды за пределами школы, указывает на эффективность обеспечения многоязычной среды и целесообразность продолжения преподавания L2 как предмета обучения в старших классах средней школы, что является отличительной чертой европейской модели.

Опыт многоязычного образования Европейских школ привлёк внимание европейских исследователей начиная с 90-х годов, в связи с поисками конкретных путей реализации беспрецедентных планов органов управления Европейского союза придать европейскому многоязычию законодательный статус и достичь такого уровня многоязычия на индивидуальном уровне, при котором каждый образованный гражданин ЕС владел бы, кроме родного языка, по крайней мере одним другим языком Евросоюза. Несмотря на нецелесообразность переноса модели Европейской школы на системы национального образования европейских стран, как пишет исследователь многоязычия Алекс Хоузен из Брюссельского университета, многое из опыта Европейских школ может вполне быть применено в системе массового школьного образования. Хоузен выделяет четыре важных фактора, определяющих эффективность модели Европейской школы

в достижении многоязычной компетентности, которые необходимо учитывать при разработке других дву- и многоязычных программ обучения и организации успешного многоязычного образования:

1. Фактор времени (оптимальный возраст, с которого необходимо вводить обучение первому иностранному языку; длительность обучения L2 и соотношение объёмов L1 и L2 в учебном процессе).

2. Интегрирование L2 как предмета и как средства обучения в учебном процессе.

3. Необходимость независимого, самостоятельного речепроизводства (развитие продуктивных навыков в использовании первого иностранного языка).

4. Необходимость в формальном преподавании L2 как предмета в течение всего курса обучения с целью развития и совершенствования грамматических и стилистических навыков [80].

Возраст начала обучения первому иностранному языку как фактор, влияющий на успешность многоязычного образования, оказался в центре исследований в области языкового образования ещё задолго до того, как возникла необходимость достижения сбалансированного дву- и многоязычия в национальных системах образования ЕС. Несмотря на противоречивость данных исследований, при создании модели многоязычного образования Европейских школ был сделан выбор в пользу раннего начала обучения первому иностранному языку с первого же года обучения в начальной школе. Европейская модель также основана на длительном и непрерывном периоде обучения первому иностранному языку, включая начальное и среднее образование, что обеспечивает элемент целостности и неразрывности курса обучения и учебного плана. Опыт Европейских школ также показывает необходимость обеспечения оптимального соотношения L1 и L2 в учебном процессе для достижения высокой степени владения первым иностранным языком без ущерба родному языку и культуре.

Эффективность интегрирования в учебном процессе преподавания иностранного языка как предмета и его использования в качестве средства обучения была продемонстрирована не только Европейскими школами, но и многочисленными экспериментами, включая канадский метод «погружения» [76]. Опыт Европейских школ показывает, что для успешного обучения иностранному языку необходимо использование данного языка в качестве средства преподавания

хотя бы одного предмета. На начальной стадии обучения использование L2 на уроках физического воспитания, музыки, искусства и даже введения в естествознание создаёт возможности для работы с контекстуально обусловленным и когнитивно-нестребовательным языковым материалом, что ведёт к введению основных элементов вокабуляра и речевых актов. На уровне средней школы становится возможным преподавание предметов, требующих абстрактно-логического, когнитивного мышления.

Использование L2 в качестве средства обучения, как показывает опыт «погружения», способствует в основном развитию рецептивных языковых навыков и умений, что объясняется традиционной организацией учебного процесса, при которой учителю отводится доминирующая роль, и возможности учеников в активном участии в классном дискурсе ограничены. В Европейских школах независимо, самостоятельное речепроизводство при использовании первого иностранного языка в качестве средства обучения и общения предусматривается как в классе, так и в неклассное время путём создания коммуникативно насыщенной языковой среды, способствующей спонтанному продолжительному речепроизводству. Развитию языковых навыков в первом иностранном языке в условиях Европейских школ также способствует смешение языковых групп, которое в условиях совместной учебной и внеклассной деятельности ведёт к широкому использованию L2 как языка межнационального общения.

Использование L2 в качестве средства обучения, как показывает опыт многоязычного образования, особенно на примере канадского «погружения», не гарантирует достижения уровня в изучаемом языке, сравнимого с уровнем носителя языка, без формального обучения первому иностранному языку как предмету в течение всего курса обучения, включая старшие классы средней школы. Программа Европейских школ разработана с учётом необходимости непрерывного совершенствования грамматических и стилистических навыков учащихся в L2 в дополнение к занятиям с использованием L2 в качестве средства обучения. Как показывают исследования качества обучения иностранным языкам, тщательное изучение грамматической структуры изучаемого языка позволяет достичь более высоких уровней грамматической и стилистической точности и уместности языкового использования [81].

Таким образом, опыт Европейских школ в организации многоязычного образования показывает, что противоречивые требования академического, языкового и культурного развития учащихся могут быть согласованы и цель достижения сбалансированного многоязычия может быть достигнута. Успешность модели Европейской школы по сравнению с другими моделями многоязычного образования, также использующими факторы раннего начала языкового обучения и предметно-языкового интегрированного обучения, определяется созданием в модели Европейской школы языковой среды за пределами классной комнаты, развитием продуктивных языковых навыков и в преподавании L2 как предмета в течение всего курса обучения, что способствует постоянному совершенствованию качества языкового обучения.

4.2. Европейская культурная конвенция 1954 г. и превращение изучения языков и культур в приоритетную область европейского сотрудничества

В отличие от ограниченной сферы модели многоязычного образования Европейских школ, которая с самого начала своего возникновения развивалась успешно, развитие системы преподавания иностранных языков в сфере всеобщего образования стран Европы столкнулось с рядом трудностей педагогического, методического и организационного характера, которые казались непреодолимыми. Во многом распространению многоязычного образования препятствовало исторически сложившееся моноязычное мышление. Противоречие между требованиями к воспитанию многоязычной личности, возникшими в процессе интеграции послевоенной Европы, и моноязычным мышлением на всех уровнях, включая государственное управление, удалось преодолеть не сразу. Концепция многоязычного образования обычно связывается с Европейским советом – высшим политическим органом Европейского союза, который на своих встречах глав государств и правительств стран-членов определяет основные стратегические направления развития в процессе интеграции ЕС. Между тем многие основополагающие изменения в политике Европейского союза во всех областях европейского сотрудничества, включая сферу образования и культуры, берут своё начало в деятельности Совета Европы – первой международной организации,

посвящённой вопросам интеграции европейских стран, созданной ещё в 1949 году с целью достижения европейского единства и содействия экономическому и социальному прогрессу.

Совет Европы не является частью Европейского союза, и его многосторонние соглашения между странами-членами, часто называемые Европейскими договорами, не являются обязательными для всех европейских стран, что позволяет значительно расширить поле деятельности. Хотя многосторонние соглашения Совета Европы являются обязательными лишь только для стран, подписавших данные договоры, сфера сотрудничества постоянно увеличивается. Так, например, Болонское соглашение о создании общего европейского образовательного пространства было подписано большинством стран Европы, включая Россию.

История многоязычного и поликультурного образования в Европе начинается с усилий Совета Европы в начале 50-х годов XX столетия по достижению более тесного единства между европейскими странами-членами совета с целью сохранения и дальнейшего развития общего европейского культурного наследия. 19 декабря 1954 года в Париже под эгидой Совета Европы была заключена Европейская культурная конвенция, которая призвала к политике совместного действия европейских стран в сфере культуры и образования.

Статья 2 конвенции гласила:

Каждая из договаривающихся сторон обязуется, насколько это возможно,

1) поощрять изучение своими гражданами языков, истории и цивилизации других договаривающихся сторон и предоставлять возможности для этих сторон обеспечивать такое изучение на своей территории;

2) способствовать изучению своего языка или языков, истории и цивилизации на территории других договаривающихся сторон и предоставлять возможности гражданам других сторон обеспечивать такое изучение на своей территории [82].

Из текста конвенции следует, что изучение языков в начальный период деятельности Совета Европы воспринималось в традициях гуманизма, унаследованных из изучения классических языков и литературы. Один из основателей современного многоязычного образования в Европе Джон Трим в своём обзоре деятельности Совета

Европы в области преподавания современных языков подчёркивает, что в атмосфере 50-х годов XX столетия изучение языков рассматривалось не как необходимое предварительное условие коммуникации, а как формальная дисциплина, предоставляющая доступ к культуре, которая, в свою очередь, ещё не рассматривалась в своём социо-антропологическом смысле, включающем полный диапазон ценностей, верований, традиций и обычаев страны или группы людей, а как «высокая культура», относящаяся к занятиям в области искусств и духовных достижений [83].

Принятие Советом Европы Европейской культурной конвенции 1954 года превратило изучение современных языков и культур в приоритетную область европейского сотрудничества и привело к ряду инициатив, которые в ходе их осуществления в виде проектов по совершенствованию преподавания современных языков преобразовали представления о роли языков в обществе и их месте в учебных программах на всех этапах обучения.

Первая инициатива по содействию сотрудничеству в преподавании иностранных языков была осуществлена по предложению французского правительства в 1957 году. В рамках данной инициативы был учреждён Комитет экспертов по планированию развития преподавания современных языков в Европе. Первая Межправительственная конференция (симпозиум) по сотрудничеству в преподавании языков, состоявшаяся в том же году в Париже, поддержала проекты Центра по изучению и распространению французского языка. Проекты включали детальное описание основного словаря и грамматики французского языка *“Le Français fondamental”* и инновационный аудио-визуальный курс изучения французского языка для взрослых *“Voix et images de la France”*.

На первом этапе построения европейского сотрудничества в преподавании иностранных языков важную роль сыграли инициативы французского правительства и активная деятельность в области методологии французских методистов и экспертов Центра по изучению и распространению французского языка (*“Centre de Recherches et d’Etudes pour la Diffusion du Français”*). По инициативе французского правительства и при участии Совета Европы 4–6 ноября 1959 года в Париже состоялась конференция руководящих работников в сфере образования, которая предложила проект программы европейского сотрудничества в области среднего и специального

среднего образования. Вслед за этой конференцией, 12–13 ноября 1959 года в Гааге состоялась первая встреча министров образования Европы, которая приняла данный проект программы европейского сотрудничества за основу. На встрече в Гааге было достигнуто решение о придании встречам европейских министров образования статуса Постоянной конференции европейских министров образования.

Программа сотрудничества в области среднего и специального среднего образования под эгидой Совета Европы предусматривала в качестве одного из четырёх направлений «координацию учебных планов и расширение в каждой стране обучения иностранным языкам» [84]. При поддержке Совета Европы и французского правительства в апреле 1960 года была проведена серия первых встреч-семинаров ведущих экспертов стран-членов Совета Европы, на которых Центр по изучению и распространению французского языка представил курс «Новые методы обучения языкам» на основе курсов “Le Français fondamental” и “Voix et images de la France”. Деятельность Центра по изучению и распространению французского языка была одобрена, и был принят ряд рекомендаций по улучшению преподавания иностранных языков в европейских странах. Рекомендации экспертов включали более широкое использование аудиовизуальных методов, повсеместное проведение лингвистических исследований с целью создания для каждого языка основного словаря и простых грамматических конструкций, изучение возможности использования данной методики на уровне средней школы, организацию курсов по новой методике и организацию обмена, между европейскими школами и исследовательскими центрами, учителями и исследователями.

Результаты проведения курса «Новые методы обучения языкам» и соответствующие рекомендации по использованию новых методов в преподавании современных языков были представлены на Второй конференции министров образования, состоявшейся в Гамбурге 12–14 апреля 1961 года. На конференции была высказана критика традиционных методов, использовавшихся в то время в преподавании иностранных языков в средних школах Европы. По мнению экспертов Министерства образования Франции, без изучения разговорного языка в рамках школьной программы по иностранным языкам школьники будут лишь продолжать накапливать большой объём

пассивных знаний об иностранных языках, которыми они не смогут воспользоваться для самовыражения. Участники конференции обсуждали трудности перехода к всеобщему обязательному преподаванию хотя бы одного иностранного языка в условиях господства концепции элитарности обучения иностранным языкам. Лишь только 20 % учащихся школ в европейских странах того времени изучали иностранный язык в достаточном объёме, и, несмотря на требования времени, возможность всеобщего обязательного обучения иностранным языкам ставилась многими под сомнение.

Вторая конференция европейских министров образования приняла Резолюцию №6, в которой предлагался ряд рекомендаций, направленных на создание условий для расширения преподавания современных языков.

В резолюции подчёркивалась необходимость знаний современных языков для «международного сотрудничества и сохранения и развития нашего общего наследия». Рекомендации по улучшению качества преподавания иностранных языков с целью возможного осуществления их обязательного включения в программу школьного обучения предусматривали меры по стимуляции лингвистических и психологических исследований в области преподавания современных языков и по расширению сотрудничества между европейскими странами по вопросам методологии. Соответственно, один из пунктов резолюции гласил: «Необходимо продолжить встречи экспертов под эгидой Совета Европы с целью изучения методологических и других проблем обучения современным языкам» [85].

Резолюция впервые включала упоминание о «практичности» обучения иностранным языкам с раннего возраста.

Совет Европы в ответ на рекомендации Второй конференции европейских министров образования о расширении европейского сотрудничества учредил 1 января 1962 года Совет по культурному сотрудничеству, который приступил к подготовке Третьей конференции европейских министров образования по этому вопросу.

Важное значение для дальнейшего развития методологии обучения иностранным языкам имел семинар экспертов европейских стран, состоявшийся в Лондоне 12–23 марта 1962 года. Лондонский семинар расширил тематику Парижского семинара 1960 года, включив в свою работу обсуждение новых, малоисследованных мер по улучшению качества преподавания иностранных языков. «Аудио-

визуальная методология получила дальнейшую поддержку экспертов Лондонского семинара, были рассмотрены вопросы её применения в условиях средней школы. Эксперты пришли к мнению о необходимости улучшения качества подготовки преподавателей иностранных языков. С этой целью было предложено удлинить курс подготовки для получения университетской степени с трёх до четырёх лет и включить для будущих специалистов требование проживания и учёбы в стране изучаемого языка. Лондонский семинар оказал значительное воздействие на языковую политику в системе образования Великобритании. Средние школы были оборудованы лабораториями устной речи, проживание за границей стало неотъемлемой частью подготовки языковых специалистов в университетах, была проведена широкая исследовательская работа в области методологии, включая эксперимент по обучению иностранному языку с раннего возраста.

Третья сессия Постоянной конференции европейских министров образования, состоявшаяся 8–13 октября 1962 года в Риме, поддержала рекомендации Лондонского семинара. Министры образования одобрили использование аудио-визуальной методики и поддерживали рекомендации по улучшению подготовки преподавателей иностранных языков, включая обязательную практику в стране изучаемого языка. Особенное внимание было уделено повышению квалификации преподавателей на курсах без отрыва от преподавательской работы с привлечением работников университетов и исследовательских институтов. Министры рекомендовали проводить обучение иностранным языкам в небольших группах как необходимое условие перехода к аудиовизуальной методике обучения. Конференция также высказалась в пользу международного сотрудничества для разработки на сравнительной основе основных вокабуляров и фундаментальных грамматических структур в европейских языках [86].

По рекомендациям Второй и Третьей конференции европейских министров образования о проведении лингвистических исследований в 1963 году был проведён ряд исследований, результаты которых были опубликованы в рамках Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы. Подводя итог широкому обзору данных лингвистических исследований, профессор современного английского языка из Лидского университета (Великобритания) Питер Стрелленс назвал изменения, происходившие в системах образования ев-

ропейских стран, «революцией в преподавании языков» и призвал Совет Европы создать специальный орган ("machinery") для координации исследовательских усилий европейских стран. Французское правительство предложило Совету по культурному сотрудничеству учредить в качестве органа для координации лингвистических и образовательных исследований Европейский центр прикладной лингвистики по американской модели. В марте 1964 года, на встрече экспертов по вопросам обучения иностранным языкам в Париже, Совет по культурному сотрудничеству отклонил предложение об учреждении Европейского центра прикладной лингвистики и решил ограничиться осуществлением программы по координации исследовательской и преподавательской работы в сфере современных языков под общим названием «Основной проект. Современные языки».

Реализация Основного проекта по современным языкам осуществлялась в период с 1964 по 1974 год под руководством трёх экспертов, представлявших три сектора (постоянных комитета) Совета по экономическому сотрудничеству, а именно секторы школьного образования, образования для взрослых и университетского образования. Координационная группа трёх постоянных комитетов, возглавляемая «тремя мудрецами» – Дональдом Ридди (школьный сектор), Мэкком Горошем (образование для взрослых) и Бернаром Потье (университетское образование), на первом этапе осуществления Основного проекта провела работу по анализу совместной деятельности европейских исследователей в лингвистике и образовании и представила логически последовательную программу действий на последующие годы «Современные языки в мире сегодня», которая была опубликована в 1967 году [87]. Перед участниками Основного проекта была поставлена цель преодолеть традиционные барьеры, которые разделяли преподавателей языков в Европе из-за фрагментации европейских систем образования и отсутствия координации в учебных планах, методах обучения, исследовательских работах в области лингвистики и методологии и в системе подготовки учителей. Необходимо было также устранить разрыв между теорией и практикой, который привёл к тому, что лингвистические исследования в университетах почти исключительно сводились к изысканиям в области литературы и филологии, в то время как интеграция Европы предъявляла новые требования к улучшению качества препода-

вания языков и введению объективных способов оценки результатов обучения.

Наряду с консультативными встречами экспертов и проведением целенаправленных исследований с последующей публикацией результатов, значительную роль в осуществлении Основного проекта сыграли Межправительственные конференции, организованные Советом по культурному сотрудничеству в десяти различных странах-членах Европейского совета. Организация межправительственных конференций способствовала росту сотрудничества между европейскими национальными системами образования и достижению международного консенсуса среди влиятельных европейских государственных деятелей, а также признанию Совета Европы в качестве эффективного органа осуществления общеевропейских проектов в языковой политике, а позднее – и в других сферах европейской интеграции.

4.3. Рекомендации Резолюции (69) 2 Совета Европы: грандиозная программа развития европейского языкового образования

В ходе реализации Основного проекта наиболее важным достижением было принятие 15 января 1969 года Комитетом министров Совета Европы Резолюции (69) 2 «Об интенсивной европейской программе обучения современным языкам». Авторы Резолюции (69) 2 изложили в преамбуле основные принципы, которым должны следовать европейские страны в области преподавания иностранных языков. Согласно этим принципам для достижения полного понимания между странами Европы языковые барьеры между ними должны быть устранены. Языковое разнообразие является частью европейского культурного наследия, и посредством изучения современных языков оно должно стать скорее источником интеллектуального обогащения, чем препятствием к единству. Лучшее знание современных европейских языков приведёт к усилению связей и росту международных обменов, от которых всё более зависит экономический и социальный прогресс Европы. Заключительный принцип представлял собой концептуальный сдвиг в системе образования, а именно отказ от рассмотрения обучения иностранным языкам как привилегии: «Знание современных языков не должно более рассмат-

риваться как роскошь, предназначенная лишь только для элиты, а как инструмент информации и культуры, который должен быть доступен для всех» [88]. Резолюция (69)2 представила ряд рекомендаций программы интенсивного обучения современным языкам с учётом специфики различных областей европейского образования. Рекомендации для начальных и средних школ включали:

- как можно более широкое внедрение в существующих условиях европейских стран обучения по крайней мере одному широко используемому языку учащихся в возрасте 10 лет с последующим вовлечением в сферу обучения всех детей этого возраста;
- подготовку современных обучающих материалов с полным и систематическим использованием аудио-визуальных средств обучения;
- ревизию методов оценки (тесты, экзамены) с учётом значения навыков устной речи и восприятия на слух;
- проведение систематических экспериментальных исследований с целью выяснения возможности введения в учебный план для всех европейских учащихся по крайней мере одного широко используемого языка на как можно более раннем этапе до 10 лет.

Для высших учебных заведений и для других форм послешкольного образования Резолюция (69)2 предлагала следующие рекомендации:

- модернизацию языковых курсов для студентов, специализирующихся в современных языках, для овладения современными формами использования этих языков и приобретения глубоких знаний о цивилизации страны изучаемого языка;
- установку оборудования для создания как можно лучших условий для практических занятий языками;
- введение или расширение договорённостей об учебных командировках (посредством, где это возможно, взаимообменов) в страны изучаемого языка;
- обеспечение студентов, не специализирующихся в изучении языков, возможностями (например, языковыми центрами) для удовлетворения их общих и профессиональных требований в изучении или улучшении знаний современных языков.

Резолюция (69)2 предусматривала также необходимость поддержки взрослого населения в изучении современных языков по их

выбору путём создания надлежащих условий для «перманентного образования» в современных языках.

Рекомендации по подготовке преподавателей современных языков включали:

- организацию для всех преподавателей современных языков и для тех, кто проходит обучение в этой области, курсов по изучению новейших изменений в методах обучения и достижений в лингвистических исследованиях, касающихся языкового обучения и его эффективности;
- способствование соглашениям о регулярном взаимобмене или учебных заграничных командировках (например, программы, позволяющие работающим преподавателям преподавать или проходить обучение в странах изучаемого языка).

Резолюция (69)2 включала ряд рекомендаций по исследованиям в области языкового обучения:

- исследование факторов, влияющих на овладение языками и на обучение языкам и их изучение для всех возрастов и всех категорий учащихся;
- исследования в области разработки наиболее приемлемых программ, материалов и методов обучения для всех категорий учащихся и обучаемых;
- определение критериев овладения языком с целью разработки тестов для оценки результатов языкового обучения;
- подготовку основных списков слов и структур европейских языков (разговорных и письменных) для облегчения разработки и создания учебных материалов, соответствующих современным целям и методам языкового обучения. Исследование возможности содействия изучению менее известных европейских языков;
- анализ специализированного языка науки и технологии, экономики и других сфер специального применения языка.

Для практического осуществления интенсивной программы Комитет министров Совета Европы призвал правительства стран-членов создать национальные центры для систематического сбора и распространения среди преподавателей информации о результатах исследований в области обучения современным языкам, включая приёмы оценки степени владения языками и использование современного технического оборудования в языковом обучении [88].

Принятие Советом Европы Резолюции (69)2 представляло собой концептуальный сдвиг в истории языкового обучения. Резолюция провозглашала в качестве цели языкового обучения предоставление европейцам возможности свободного общения и сотрудничества за счёт устранения языковых барьеров, сохраняя при этом разнообразие национальных языков и культур. Резолюция отвергала элитарный подход в языковом обучении, предлагая ввести обязательное языковое обучение с раннего возраста, при этом процесс освоения языков должен продолжаться на всех периодах обучения и привести к «перманентному» обучению в течение жизни. Авторы резолюции рекомендовали разработать новые эффективные методы оценки результатов языкового обучения. Подчёркивалась важность подготовки учительских кадров с обязательной языковой практикой в странах изучаемого языка. И, наконец, Резолюция (69)2 предусматривала программу исследований в области языкового обучения с доведением результатов исследований до всех, кто связан с преподаванием современных языков. Значение Резолюции (69)2 для дальнейшего развития системы языкового обучения в Европе было подчёркнуто Джоном Тримом, директором европейских проектов по современным языкам при Совете Европы с 1975 по 1997 год, который назвал данную резолюцию «поворотным пунктом в истории языкового обучения в двадцатом веке» [89].

Вместе с тем реализация рекомендаций Резолюции (69)2 столкнулась с рядом трудностей, особенно при проведении исследований в области раннего обучения иностранным языкам. Согласно рекомендации Резолюции (69)2 крупномасштабные эксперименты по раннему языковому обучению были предприняты в ряде стран, включая Францию и Великобританию. В Великобритании исследователи из Национальной организации по исследованиям в области образования (NFER) пришли к выводу о неэффективности раннего языкового обучения в условиях классной комнаты, так как, по их данным, учащиеся, которые начинают изучение иностранного языка с 8 лет, при достижении 16-летнего возраста не обнаруживают каких-либо преимуществ во владении языком по сравнению с учащимися, которые начинают обучение с 11-летнего возраста [90]. Результаты исследований, связанных с экспериментами по раннему языковому обучению в 16 европейских странах, были обобщены и представлены на ряде симпозиумов Совета Европы. Британский ис-

следователь Хой, представивший специальный доклад по итогам данных исследований, изложил двадцать условий «успешного» языкового обучения с раннего возраста, большинство из которых были найдены неприемлемыми [91]. В результате в течение нескольких последующих десятилетий концепция раннего языкового обучения не получала достаточной поддержки, и в научном мире господствовало мнение о её несостоятельности.

Осуществление рекомендаций Резолюции (69)2 столкнулось с рядом других трудностей, кроме противоречивых результатов исследований раннего языкового обучения. Так, технические средства обучения, использование которых в обучении настоятельно рекомендовалось в Резолюции, не обеспечивали достаточного качества функционирования, и их внедрение и эксплуатация требовали значительных финансовых средств. Отказ от элитарности в подходе к обучению иностранным языкам и переход к всеобщему изучению одного современного языка продемонстрировали необходимость переосмысления целей и методов языкового обучения, так как результаты массового обучения иностранным языкам оказались намного ниже ожидаемых. Однако, несмотря на проблемы, связанные с непосредственным осуществлением Резолюции (69)2, её рекомендации оказались решающими в определении дальнейшего развития языковой политики европейских стран вплоть до настоящего времени.

4.4. Разработка новых форм организации языкового содержания и оценки языкового обучения и начало фундаментальной реформы европейского образования

В начале 70-х годов XX века, в период поисков решений целей и задач, поставленных в рекомендациях Резолюции (69)2, эксперты Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы приняли ряд важных начинаний в области преподавания современных языков, которые заложили основы фундаментальной реформы европейского образовательного пространства на рубеже XX и XXI веков. Данные изменения в подходе к языковому обучению касались, прежде всего, новых форм организации языкового содержания и разработки системы зачётных единиц (unit/credit system). Рекомендации Резолюции (69)2 оказались трудновыполнимыми для их успешной реализации без коренных изменений в методике, учебни-

ках, учебных материалах и программах, но первые исследования и разработки в рамках нового подхода были осуществлены не на уровне школьного и высшего образования, а в качестве поисков повышения эффективности обучения современным языкам взрослых для практического решения новых задач, возникших с ростом международных экономических, научных и культурных связей.

Экспертная группа Комитета по внешкольному образованию Совета по культурному сотрудничеству начала свою деятельность с организации симпозиума по теме «Языковое содержание, средства оценки и их взаимодействие в преподавании и изучении современных языков в образовании для взрослых», который состоялся в Рюшликоне, Швейцария, 3–7 мая 1971 года с целью обсуждения проблем введения системы зачётных единиц. Особенности образования для взрослых наиболее наглядно демонстрировали необходимость коренного пересмотра традиционной системы языкового обучения, при которой учебные программы строились исходя из грамматических категорий, и при этом целью языкового обучения являлось глубокое овладение изучаемым языком, что предполагало длительный период изучения языка перед возможностью его практического применения. Соответственно, в круг проблем, связанных с внедрением системы зачётных единиц, участники симпозиума включили рассмотрение функционально-понятийного подхода к составлению учебных программ.

Функционально-понятийные учебные программы, над созданием которых эксперты Совета Европы работали в 70-х годах, представляли собой один из первых шагов по переходу к коммуникативным методам языкового обучения. Ведущим элементом при составлении таких программ была не грамматическая структура языка, а языковые функции, необходимые в международном общении, как, например, выражение согласия или несогласия, постановка вопросов для получения информации, предоставление совета и так далее, и семантико-грамматические понятия, такие как время, количество, пространство, месторасположение и движение. В середине 70-х годов появились первые учебники, основанные на новом подходе, который позволял обучаемым использовать язык в контексте, для самовыражения в коммуникативных речевых актах.

В ходе работы над созданием системы зачётных единиц эксперты Совета Европы во главе с Яном Ван Эком, директором Института

прикладной лингвистики в Утрехтском университете (Нидерланды), разработали концепцию «порогового уровня» (threshold level), то есть минимального уровня владения языком, на котором возможно общение на данном языке.

В течение 1974 года Ван Эк на основании параметров модели порогового уровня, которая являлась результатом трёхлетних усилий группы экспертов, разработал пороговый уровень для английского языка в виде подробной спецификации минимальных языковых требований к ежедневному общению на английском языке. Работа Ван Эка была опубликована Советом Европы в 1975 году.

Модель порогового уровня Ван Эка демонстрировала коренные изменения в подходе к языковому обучению. В традиционной модели прогресс в изучении языка рассматривался как процесс освоения словарного запаса и грамматических структур. При этом качество усвоения учебного материала оценивалось по способности обучаемых безошибочно строить предложения, содержащие новые слова и грамматические обороты. Модель порогового уровня, с другой стороны, начиналась с описания ситуаций, в которых обучаемые сталкиваются с необходимостью использовать язык для достижения определённых практических целей. Вслед за описанием ситуаций модель Ван Эка представляла языковые функции в шести языковых категориях:

- Передача и поиск фактической информации
- Выражение и выяснение отношений
- Улаживание дел (действия с использованием убеждения для достижения определённых результатов)
- Общение
- Структурирование дискурса
- Налаживание нарушенной коммуникации.

Затем данная модель уточняла общие и ситуативные понятия, которые обучаемый должен научиться понимать и выражать. Слова и грамматические структуры приводились лишь в качестве выражений функциональных и понятийных категорий. При этом подчёркивался их статус как средства для достижения цели, а не как самой цели обучения [92].

В последующие годы появились версии порогового уровня для других европейских языков, которые в основном следовали модели, предложенной Ван Эком. Составители порогового уровня для фран-

цузского языка (Un Niveau-seuil) предложили более сложную модель за счёт включения в список речевых образцов языкового материала, используемого в широком диапазоне регистров речи. Данная модель требовала от обучаемых большой языковой утонченности, и при разработке пороговых уровней для других языков почти не использовалась.

Успех концепции порогового уровня после публикации работы Ван Эка привёл к её распространению и на сферы общего и технического образования. В 1976 году Комитет общего и технического образования Совета по культурному сотрудничеству уполномочил экспертную группу разработать адаптации порогового уровня для школьного образования. Публикация в те годы работы Ван Эка «Пороговый уровень для преподавания современных языков в школах» привела к отказу от трудновыполнимых целей и задач Основного проекта по современным языкам Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы и к ориентации на разработку европейской системы зачётных единиц с учётом основных требований пороговых уровней для европейских языков [93].

Практическое использование порогового уровня в языковом обучении взрослых показало необходимость введения ещё более низкого уровня, так как продуктивное овладение языком, в отличие от рецептивного, даже на пороговом уровне требовало более длительного обучения. Соответственно, Ван Эк в сотрудничестве с Лео Александром и другими разработал предпороговый уровень (Waystage), который послужил основой для курса английского языка "Follow Me!", поставленного Би-би-си и немецкими компаниями радио и телевидения под эгидой Совета Европы. Данный курс пользовался феноменальным успехом и собрал аудиторию в 500 миллионов телезрителей в более чем 60 странах во всём мире [94].

Итоги исследований группы экспертов осуществимости проекта введения системы зачётных единиц в языковое образование для взрослых были представлены на межправительственной конференции-симпозиуме, состоявшемся 7–14 сентября 1977 года в Людвигсхафене на Рейне (ФРГ). Эксперты также представили участникам симпозиума предложения по введению в полном объёме европейской системы зачётных единиц [95]. Участники симпозиума поддержали выводы и предложения экспертов и рекомендовали странам-членам Совета Европы принять участие в организации пилот-

ных проектов с целью осуществления «системного подхода к языковому обучению взрослых и, в перспективе, введения системы зачётных единиц в этой области».

Совет по культурному сотрудничеству Совета Европы, однако, вместо осуществления действий по введению системы зачётных единиц в языковое обучение для взрослых счёл возможным продолжить исследования в рамках промежуточного проекта по современным языкам для выяснения возможности применения результатов исследования группы экспертов в более широком масштабе, то есть в сфере школьного и высшего образования. Данный проект был озаглавлен «Современные языки: улучшение и интенсификация языкового обучения как факторы, способствующие европейскому взаимопониманию, сотрудничеству и мобильности». В истории развития европейского языкового обучения данный проект известен как «Проект 4: Современные языки. 1978–1981». В ходе осуществления Проекта 4 принципы, разработанные группой экспертов по системе зачётных единиц, были применены с использованием формата пилотных проектов в различных образовательных контекстах, включая общее среднее и профессиональное образование, а также образование для взрослых и иммигрантов. Небольшая группа экспертов была заменена Проектной группой, состоящей из 19 членов, представляющих 13 европейских стран, под председательством Джона Трима. Результаты работы по Проекту 4 были опубликованы Советом по культурному сотрудничеству при Совете Европы в 1981 году в форме доклада Проектной группы под заглавием «Современные языки 1971–1981 годы» [96]. Авторы доклада положительно оценили деятельность Совета по культурному сотрудничеству за прошедшее десятилетие в области преподавания современных языков, подчеркнув, что результатом этой деятельности явилось создание комплексной структуры, разработка и апробация в виде пилотных проектов принципов и методов языкового обучения. Проектная группа призвала правительства стран-членов Совета Европы проявить политическую волю с тем, чтобы изменить «парадигму преподавания языков» и принять меры к тому, чтобы «все европейские граждане имели доступ к средствам изучения языков других стран-членов для эффективной коммуникации». Проектная группа также сформулировала подробные рекомендации для Совета по культурному сотрудничеству, включая вопросы проведения языковой политики и

предложения по организации и осуществлению следующего проекта повышения эффективности языкового обучения.

Результаты исследований и рекомендации проектной группы были представлены Межправительственной конференции «Через порог к многоязычной Европе – Да здравствует европейское многоязычие» ("Across the threshold towards a multilingual Europe – Vivre le multilinguisme européen"), которая состоялась во Дворце Европы в Страсбурге 23–26 февраля 1982 года. На основании Доклада проектной группы конференция составила подробный рабочий план и выдвинула предложения по проекту новой рекомендации Комитета министров странам-членам Совета Европы по вопросам языкового обучения и языковой политики. Выводы и рекомендации Страсбургской конференции были обсуждены на 41-й сессии Совета по культурному сотрудничеству, состоявшейся 1–4 июня 1982 года в Дельфах, Греция. Деятельность Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы по осуществлению Проекта №4 получила полную поддержку всех участников сессии. Представители делегаций европейских стран также поддерживали предложения о продолжении деятельности совета в рамках нового проекта совершенствования преподавания современных языков – Проекта №12. На основании решений Дельфийской сессии Совета по культурному сотрудничеству Комитет министров Совета Европы опубликовал Рекомендацию R (82)18, которая содержала призыв к странам-членам Совета Европы провести генеральную реформу преподавания современных языков [97].

4.5. Рекомендация R (82) 18 Совета Европы: переосмысление целей и задач языкового обучения

К моменту публикации Рекомендации R (82) 18 система методологических принципов языкового обучения, получившая название «подхода Совета Европы к языковым вопросам», добилась поддержки в академических и политических кругах европейских государств. Документы Совета Европы не имеют законодательной силы, но согласованные действия стран-членов на основе достигнутого консенсуса могут значительно содействовать успеху проведения реформ во всех сферах деятельности. По мнению Джона Трима, директора языковых проектов Совета Европы, Рекомендация R (82) 18, благодаря высокой оценке деятельности Совета Европы в области языкового

обучения и языковой политики, сыграла «центральную роль в процессе реформы на протяжении последующих 15 лет» [98].

Идеологические основы подхода Совета Европы к языковым вопросам были изложены в пресамбуле к Рекомендации R (82) 18 следующим образом:

- богатое наследие разнообразных языков и культур Европы является ценным общим ресурсом, который необходимо защищать и развивать. Для преобразования этого разнообразия из препятствия общению в источник взаимного обогащения и взаимопонимания требуются решающие усилия в сфере образования;

- способствовать коммуникации и взаимодействию европейцев, говорящих на разных языках, с целью повышения европейской мобильности, взаимопонимания и сотрудничества и преодоления предрассудков и дискриминации можно лишь только посредством достижения лучшего знания современных европейских языков.

Особенности подхода Совета Европы к вопросам языкового обучения и языковой подготовки изложены в разделе А приложения к основному документу и отражают концептуальный сдвиг европейского мышления в пользу политики многоязычия и плюрикультурности. Основным элементом данного подхода являлось обеспечение доступа, насколько это возможно, всех слоев населения к эффективным средствам приобретения языковых знаний на основе языков стран-членов, так же как и умений и навыков в использовании этих языков для удовлетворения своих коммуникативных потребностей каждодневного общения с иностранцами во время пребывания за рубежом или для языковой помощи иностранцам в своей стране. Подчеркивалась также важность обмена информацией, и идеями с людьми, говорящими на других языках, для коммуникации своих мыслей и чувств и достижения более широкого и глубокого понимания образа жизни и форм мысли других людей, так же как и их наследия. В отличие от предшествующих взглядов на языковое образование, новый подход подчеркивал необходимость построения языкового обучения на основе потребностей, мотиваций, характеристик и ресурсов обучаемых. Принципы построения языкового образования также включали четкое определение реалистичных целей и разработку подходящих форм и инструментов оценки обучающих программ. Методологическую основу нового подхода составляли новые языковые методы и материалы, позволяющие достичь в овладении

языком коммуникативного мастерства, соответствующего потребностям обучаемых различных образовательных уровней [97].

В рекомендациях отделов В-Е была установлена следующая конкретная цель порогового уровня для средних школ: «обучение по крайней мере одному европейскому языку, кроме национального, начиная с десятилетнего возраста (или раньше, в соответствии с национальными или местными условиями) таким образом, чтобы к концу периода обязательного школьного обучения обучаемые могли в пределах своих индивидуальных способностей эффективно использовать язык для коммуникации с другими говорящими на этом языке. Рекомендации также предлагали разнообразить языковое образование в школах за счёт включения большого числа языков и расширить практику международных визитов и обменов. Далее рекомендации предусматривали повсеместную доступность к использованию оборудования для языкового обучения на всех уровнях обучения начиная со старших классов средней школы. Особое внимание в рекомендациях уделялось эффективной подготовке преподавателей иностранных языков в новых условиях, когда целью языкового обучения становилась межкультурная и межкультурная коммуникация. Комитет министров Совета Европы в своих рекомендациях также поддержал периоды проживания и обучения в стране изучаемого языка и предложил при подготовке преподавателей языков уделять большое внимание современным языкам и культурам, а не чисто филологическим и литературным исследованиям.

4.6. Проект 12 и развитие концепции раннего языкового и межкультурного обучения

Следующий проект Совета Европы по повышению эффективности языкового обучения, Проект 12, рассчитанный на период с 1982 по 1987 год, был озаглавлен «Изучение и преподавание современных языков для коммуникации» и имел целью поддержать усилия стран-членов Совета Европы реформировать языковое обучение на начальном этапе среднего образования согласно Рекомендации Совета по культурному сотрудничеству R (82) 18. Наиболее эффективными средствами для достижения целей Проекта 12 на протяжении 80-х годов оказались Сеть взаимодействия школ (Schools Interaction Network) и Программа международных совещаний по обмену опы-

том для инструкторов преподавателей иностранных языков (International workshops for teacher trainers).

В рамках программы Сети взаимодействия школ группы экспертов от 7 до 8 человек, участников инновационных образовательных проектов, провели серию «контактных» и «интенсивных» визитов в европейские страны с целью обсуждения путей осуществления коммуникативного подхода в преподавании языков, полагаясь при этом на широкий диапазон методологических приёмов для учёта различных ситуаций обучения.

Результаты работы Сети взаимодействия школ были представлены в 1988 году в исследовании Шилса «Коммуникация в классе современных языков», в котором, кроме теоретического обоснования «коммуникативных подходов» и роли грамматического обучения в языковом обучении, представлен богатый практический ресурс на немецком, английском, испанском, французском и итальянском материале, накопленном в результате взаимного изучения опыта в ходе 14 визитов экспертов в период действия Проекта №12 [99]. По мнению Джона Трима, книга Шилса «как по своему дизайну, так и по исполнению, оказалась весьма ценной для многих преподавателей иностранных языков, которые не всегда имеют наиболее эффективные ресурсы для осуществления коммуникативного подхода в языковом обучении во всех его измерениях и формах в ограниченных условиях среды языкового класса, где первым требованием является научиться устранять скованность и принуждённость» [100].

В качестве второго «принципиального механизма» осуществления Проекта 12 была использована серия международных совещаний по обмену опытом, организованная для инструкторов преподавателей современных языков. Модель проведения подобных совещаний была предложена на межправительственном симпозиуме по подготовке учителей иностранных языков в Дельфах, Греция, проведённом с 23 по 28 мая 1983 года. Программа международных совещаний-семинаров (workshops) преследовала прежде всего цель достичь «множительного эффекта» (multiplier effects) за счёт обучения ограниченной группы тренеров-инструкторов по подготовке преподавателей иностранных языков, которые, в свою очередь, могли бы внедрить результаты такого обучения в свою профессиональную практику и передать преимущества подхода Совета Европы к языковому образованию и коммуникативных методов обучения зна-

чительному числу своих коллег в течение длительного периода времени. Всего за период с 1984 по 1987 год в рамках Проекта 12 было проведено 37 совещаний-семинаров в 15 европейских странах, в которых приняли участие свыше 1500 человек из 20 стран. В ходе данных семинаров до 230 руководителей (animators) представили исследовательский материал и провели дискуссии по 222 темам, включая теоретические основы языкового обучения для коммуникации, цели и задачи языкового обучения, материалы и методы, обучение мастерству коммуникации и оценке уровня владения коммуникационными навыками, подготовку преподавателей современных языков и управление инновациями [101]. Согласно модели Дельфийского симпозиума от 1983 года длительность международных семинаров составляла 5 рабочих дней недели, начиная с понедельника. Команда руководителей (animators) из 3–5 человек составлялась на основе предварительной договорённости между принимающей страной и Советом Европы, который брал на себя финансовую ответственность за руководителей семинаров из других стран и за расходы, связанные с подготовкой к семинарам и публикацией отчётных материалов семинара. Каждый семинар проводился по приглашению одной из стран-членов Совета Европы, которая предоставляла все необходимые условия для проведения конференций, включая размещение в гостиничных номерах и питание. Цели, тематика, подготовка к семинарам и их организация детально обсуждались заранее на предварительной встрече организаторов семинара в Страсбурге.

Программа рабочих семинаров оказалась одним из самых широкомасштабных и интенсивных проектов международного сотрудничества в подготовке преподавателей языкового обучения за всю историю европейской интеграции. Успех программы заключался в том, что в сфере образования европейских стран удалось достичь широкого консенсуса относительно целей и методов языкового обучения не только среди стран-членов Совета Европы, но и в других странах мира.

Итоги осуществления Советом Европы Проекта 12 были подведены на конференции, состоявшейся в Страсбурге с 22 по 25 марта 1988 года по теме «Изучение языков в Европе: вызов разнообразия». Участники конференции высоко оценили достижения проектной группы в эффективной реализации целей проекта при оптимальном использовании ограниченных средств Совета Европы [102]. Конфе-

ренция рекомендовала продолжить работу по совершенствованию языкового обучения в европейских странах в рамках нового проекта «Изучение языков для европейского гражданства». Идея нового проекта была развита далее на Межправительственном симпозиуме «Изучение языков и методология обучения для европейского гражданства», состоявшемся в 1989 году в Синтре, Португалия [103].

4.7. Проект Совета Европы «Изучение языков для европейского гражданства», 1990–1997: новые приоритеты

Проект Совета Европы «Изучение языков для европейского гражданства» имел целью продолжить далее развитие принципов и моделей предшествующих проектов, сделав при этом приоритетными те сферы образования, которые не получили достаточного внимания в предыдущих проектах. Так, начальное образование в течение почти двух десятилетий оказывалось за пределами исследовательского внимания учёных, занимающихся вопросами языкового обучения, после опубликования в начале 70-х годов XX столетия результатов исследований, ставящих под сомнение целесообразность раннего языкового обучения [104]. К началу 90-х годов, однако, концепция раннего языкового обучения получила поддержку в связи с новыми исследовательскими данными и изменившимися системами ценностей, и авторы нового проекта сочли необходимым включить начальное образование в число приоритетных сфер развития языкового образования в Европе. Среди других приоритетных сфер в новый проект были также включены старшее среднее образование и переходный период от школы к университету; профессионально ориентированное образование и обучение, в особенности переход от обучения к трудовой деятельности, и продвинутое образование для взрослых, обеспечивающее преемственность с языковым обучением на предшествующих стадиях образования.

Изменения, произошедшие в Европе и в масштабах всего мира со времени первых преобразований в языковом образовании потребовали также пересмотра основных направлений (тем) исследований в качестве приоритетных. Так, противоречие между принципами сохранения языкового и культурного разнообразия и устранения языковых барьеров, заложенное ещё в Резолюции (69) 2 «Об интенсивной европейской программе обучения современным языкам».

принятой Комитетом министров Совета Европы в 1969 году [49], не могло быть разрешено на основе моноязычной политики национальных систем образования, при которой даже относительно интенсивные программы языкового обучения не приводили к устранению языковых барьеров в общении между европейцами. К тому же к моменту принятия нового проекта языковая политика Европейского союза столкнулась с новым вызовом – дальнейшим значительным расширением Союза за счёт принятия новых членов, в основном в результате распада СССР, что означало увеличение почти в два раза количества официальных языков и необходимость дальнейшего пересмотра подхода к вопросам языкового образования и политики.

Поиски путей повышения эффективности языкового образования привели авторов нового проекта к признанию в качестве приоритетной темы проекта двуязычное образование как средство создания новой языковой личности, свободной от традиционного моноязычного менталитета. Приоритетные темы проекта также включали новые и более широкие определения целей языкового обучения на различных уровнях с учётом последних теоретических достижений, в особенности в социокультурном измерении; использование новых технологий и средств массовой информации, в особенности изучение языка с помощью компьютерных средств и использование возможностей информационной технологии; включение в школьные учебные планы образовательных связей, визитов и обменов со специальным указанием на языковое обучение; обучение умению учиться для приобретения обучаемыми необходимых жизненных позиций, знаний, навыков и умений, а также стратегий для обучения в течение жизни; оценку уровня владения языком и обучающих программ. Как и в Проекте 12, в новом проекте особое внимание было уделено подготовке и повышению квалификации преподавателей иностранных языков.

В качестве механизма осуществления Проекта 1990–1997 годов была вновь использована программа рабочих совещаний-семинаров (workshops). Однако наряду с одиночными семинарами, как в Проекте 12, в новом проекте широко использовался формат рабочих семинаров «нового стиля» (“new style” workshops). Новый формат проведения рабочих семинаров предусматривал двухлетнюю программу исследовательских работ по темам, предложенным государствами-членами Совета Европы. Каждая программа вводилась на первом

рабочем семинаре с целью идентификации исследовательских проблем и обсуждения необходимых исследовательских проектов. На втором рабочем семинаре, проводимом через два года, участники проектов представляли результаты своих исследований, затем производилась оценка потенциального использования данных результатов и давались рекомендации для дальнейшей работы. Из 31 рабочего семинара, проведённого в рамках нового проекта, 26 семинаров были организованы как 13 программ действия, то есть проходили в формате семинаров «нового стиля». Работа семинаров сопровождалась публикацией материалов, включая сообщения об исследованиях, проводимых в период между начальным и конечным семинарами.

По мнению Джона Трима, материалы рабочих семинаров Проекта 12 и Проекта 1990–1997 годов представляют собой «полное обозрение коммуникативного подхода к языковому обучению и оценке результатов языкового обучения, которые до сих пор сохранили свою актуальность» [104]. В ходе осуществления Проекта 1990–1997 годов была продолжена работа по развитию концепции порогового уровня, включая разработку версий порогового уровня для языков европейских государств, присоединившихся к Конвенции по культурному сотрудничеству после распада Советского Союза. Дальнейшее развитие концепции порогового уровня привело к разработке Ван Эком и Джоном Тримом спецификаций для продвинутого порогового уровня (*Vantage Level*), то есть для уровня, превышающего требования к пороговому уровню [105]. Деятельность экспертов Совета Европы в рамках программ по спецификации уровней владения языком, начиная с публикации в 1974 году порогового уровня, привела к созданию в конце XX века системы уровней владения языком, главная цель которой заключается в обеспечении метода оценки и обучения, применимого для всех европейских языков.

НОВЫЙ ПЕРИОД В РАЗВИТИИ КОНЦЕПЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ЕВРОПЕ: СОЗДАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

5.1. Белая Книга Европейской комиссии: развитие идеи о построении в Европе многоязычного и плюрикультурного общества

В период действия Прокта 1990–1997 годов в Европе произошли важные политические изменения, в результате которых деятельность Совета Европы в области образования получила законодательную поддержку в результате принятия в 1992 году в Маастрихте Договора о Европейском союзе. Рекомендации Совета Европы, несмотря на их глубокое обоснование экспертами из соответствующих областей научного знания, не являются законодательными актами. До подписания Договора о Европейском союзе Европейское экономическое сообщество не включало в поле своей компетенции вопросы образования и обучения, за исключением лишь вопросов профессиональной подготовки, включая подготовку учителей. Ситуация изменилась с принятием Маастрихтского договора, когда Европейский союз активно включился в проведение реформ образования с целью создания информационного общества. Согласно параграфу 1 статьи 126 Договора о Европейском союзе «Сообщество обязуется содействовать развитию качественного образования путём способствования сотрудничеству между странами-членами, при необходимости поддерживая их действия, полностью уважая при этом ответственность стран-членов за содержание обучения и организацию образовательных систем и их культурное разнообразие». Параграф 4 подчёркивает принцип «субсидиарности» (“subsidiarity”), согласно которому Совет Европейского союза принимает «стимулирующие меры, исключаяющие гармонизацию законов и положений стран-членов» [106]. Принцип «субсидиарности» (дополнительности), впервые введённый в Договор о Европейском союзе от 1992 года, позволяет в условиях европейской интеграции сохранять национальное культурное разнообразие и избегать излишней стандартизации. После вступления в силу Маастрихтского договора в 1993 году языковая политика Совета Европы получила значительную поддержку на уровне Европейского союза, что позволило за счёт про-

должающейся политической интеграции стран-членов Союза использовать законодательный механизм для проведения согласованной реформы образования в области преподавания языков. Включение вопросов, связанных с сотрудничеством в области образования, в сферу деятельности руководящих органов Европейского союза привело также к увеличению финансирования исследовательских проектов в сфере образования за счёт средств, выделяемых Европейской комиссией, которая является исполнительным органом ЕС, ответственным за подготовку законодательных актов.

В 1995 году Комиссия опубликовала Белую книгу по вопросам образования при построении в Европе «обучающегося общества», в которой в качестве четвёртой общей цели было провозглашено «овладение тремя языками Сообщества». Вне зависимости от избранной специальности, по мнению Комиссии, «обучаемые должны приобретать и поддерживать способность к коммуникации на по крайней мере двух языках Сообщества в добавление к своему родному языку». Комиссия рекомендовала для достижения этой цели начинать обучение на уровне дошкольного образования, обеспечивать систематическое обучение на уровне начального образования и вводить второй язык Сообщества, начиная со среднего образования, включая преподавание одного из предметов школьной программы на иностранном языке. Профессиональное образование всех уровней должно уделять большое внимание языковому обучению. В качестве мер поддержки языкового образования и обеспечения его эффективности Комиссия предлагала а) использовать общеевропейские системы оценки и гарантии качества языкового обучения, б) поощрять школы, удовлетворяющие определённым стандартам обучения первому и второму иностранным языкам, путём награждения «Европейским ярлыком качества», практиковать использование для языкового обучения носителей языка; способствовать установлению между школами европейских стран широких связей и обменов; помогать учащимся в овладении методами самостоятельного изучения языков; в) практиковать обмен учебно-методическими материалами; г) развивать раннее языковое обучение [107].

В докладе Комиссии от 1995 года в числе приоритетных мер по развитию языкового образования в Европе названы прежде всего внедрение систем оценки и гарантии качества результатов обучения. Идея общеевропейской системы оценок уровней языковой подго-

товки, которая в 70-х годах, когда был опубликован пороговый уровень, казалась утопической, в 90-х годах уже воспринималась повсеместно как необходимое условие политического, экономического, научного и культурного сотрудничества в Европе. Отсутствие общепринятых стандартов в языковом обучении и несовместимость дипломов и других образовательных документов представляли собой одно из основных препятствий для академической и профессиональной мобильности. Особенно это стало ощущаться с усилением интеграционных процессов в Европейском союзе и с устранением внутренних границ в конце XX столетия, что привело к свободному передвижению не только товаров, но и людей. Соответственно, Проект Совета Европы «Изучение языков для европейского гражданства» 1990–1997 годов включал в числе приоритетных тем «оценку уровня владения языком и обучающих программ» [108].

Разработка инструментов общеевропейского определения уровней владения языком была осуществлена как основная часть Проекта 1990–1997 годов в виде дальнейшего развития концепции порогового уровня. В ноябре 1991 года в Рюшликоне, Швейцария, по инициативе швейцарского правительства состоялся симпозиум «Прозрачность и связность в языковом изучении в Европе: цели, оценка и сертификация». Основная цель симпозиума заключалась в обсуждении вопросов, связанных с введением под эгидой Совета Европы средств контроля языковых компетенций Системы общеевропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference – CEFR) и Европейского языкового портфоля (European Language Portfolio – ELP). Участники симпозиума пришли к согласию о желательности разработки Системы общеевропейских компетенций для всех уровней, для того чтобы способствовать сотрудничеству между образовательными учреждениями в разных странах; обеспечить прочную основу для взаимного признания языковых квалификаций и помочь учащимся, преподавателям, разработчикам курсов, экзаменационным советам и администраторам органов образования организовать и координировать свои действия. На симпозиуме было подчеркнуто, что Система общеевропейских компетенций (CEFR) должна быть полезной не только как общая основа для обмена информацией, но и как основа для критического мышления о существующей практике языкового обучения и имеющихся альтернативах [109]. Участники симпозиума также установи-

ли ряд требований к предлагаемой к разработке Системе общеевропейских компетенций: данная система должна быть всеобъемлющей, прозрачной (ясной для понимания) и логически связанной. Также было признано, что данная система должна быть гибкой, открытой, динамичной и недогматической, так как её цель заключается не в предписаниях о том, как языки должны изучаться, преподаваться и оцениваться, а в стимулировании поисков адекватных решений и улучшения взаимосвязи всех, вовлечённых в процесс языкового обучения.

По рекомендации симпозиума проектная группа учредила рабочую команду, которая в результате нескольких лет интенсивной работы под руководством авторской группы в составе четырёх человек во главе с Джоном Тримом разработала Проект системы общеевропейских компетенций. При дальнейшей работе над проектом в процессе широкомасштабных консультаций в 1996 году с привлечением около 2000 экспертов из сферы языкового образования, а также правительств стран-членов Совета Европы, стран Европейского союза и неправительственных организаций проект подвергся значительной доработке с учётом высказанных замечаний.

5.2. Введение Системы общеевропейских компетенций владения иностранным языком как основы для взаимного признания языковых квалификаций

Система общеевропейских компетенций владения иностранным языком была разработана экспертами Отдела языковой политики Совета Европы наряду с другим инструментом контроля качества языкового обучения – Европейским языковым портфелем – в процессе осуществления Проекта Совета Европы 1990–1997 годов. В пересмотренной форме (Проект 2) с учётом замечаний и предложений, высказанных в ходе обсуждения Проекта в 1996 году, Система общеевропейских компетенций владения иностранным языком включала:

1. Описательную схему, представляющую и иллюстрирующую параметры и категории, необходимые для описания того, что должен делать пользователь языком для осуществления коммуникации в ситуационном контексте. Данный раздел включал далее материал о роли текстов, несущих определённое сообщение от производителя к

получателю, а также необходимые компетенции, дающие возможность для пользователя языком совершать коммуникативные акты, и, наконец, стратегии, дающие возможность использующему язык применять данные компетенции в действии.

2. Обзорение подходов к изучению и преподаванию языка, предлагающее самим участникам процесса языкового обучения сделать выбор, сопоставив предлагаемые подходы с существующей практикой;

3. Шкалу для описания системы владения языком, как в общем, так и в отношении категорий описательной схемы в виде серии уровней

4. Обсуждение проблем, связанных с разработкой учебного плана в различных образовательных контекстах, в особенности развития многоязычной личности (plurilingualism) обучаемого и оценки (assessment) степени владения языком.

Описательная схема представляла описательные категории:

1. Для контекста использования языка, включая ситуации и связанные с ними действия в различных областях использования языка (личной, общественной, профессиональной и образовательной), а также внешние условия и ограничения коммуникативного акта и психическое состояние участников коммуникации.

2. Для коммуникативных целей и задач, включая не только практическое, но и игровое, и эстетическое использование языка.

3. Для тем (топиков) коммуникативных актов.

4. Для языковых действий (продуктивных, рецептивных, интерактивных и медиативных или посреднических) и стратегий, используемых для мобилизации и уравнивания ресурсов участников коммуникации с целью максимализации эффективности языковых действий.

5. Для языковых процессов, а именно для последовательности действий, требующих определённых навыков и умений, с помощью которых участники коммуникативного акта планируют, исполняют и контролируют свои коммуникативные действия (говорение, слушание, чтение и письмо).

6. Для текстов, включая особенности и роль текстов в процессе коммуникации.

7. Для компетенций пользователя языком / обучаемого [104].

Система общеевропейских компетенций различает компетенции общего характера и непосредственно коммуникативные языковые компетенции. Общие компетенции включают а) «декларативные» знания о физическом мире, обществе и культуре; б) практические и межкультурные навыки и умения; в) личностные факторы как отношения, мотивации, ценности, верования, когнитивные стили, психологический тип; г) общее лингвистическое и культурное сознание в сочетании с познавательными и эвристическими навыками и умениями.

Коммуникативные языковые компетенции включают а) лингвистические компетенции, то есть знания и умения, связанные с использованием формальных ресурсов, на основе которых могут строиться хорошо оформленные содержательные тексты; б) социолингвистическую компетенцию, то есть знания и умения, связанные с общественными отношениями, условностями вежливого поведения, функциональными стилями и регистрами, диалектом и акцентом, пословицами и поговорками; в) практические компетенции, связанные со знанием и контролем структуры дискурса и языковых функций.

Раздел, посвящённый системе уровней владения иностранными языками, представлял восходящую серию из шести уровней, для описания которых были предложены дескрипторы знаний и умений в чтении, восприятии на слух, устной и письменной речи:

А. Элементарное владение (Basic User)

A1. Уровень выживания (Breakthrough)

A2. Предпороговый уровень (Waystage)

В. Самостоятельное владение (Independent User)

B1. Пороговый уровень (Threshold)

B2. Пороговый продвинутый уровень (Vantage)

С. Свободное владение (Proficient User)

C1. Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)

C2. Уровень владения в совершенстве (Mastery) [104].

Раздел, представляющий процессы изучения и преподавания языка, а также приёмы и методы повышения эффективности языкового обучения, содержал также материал о роли учителя, включая вопросы управления учебным процессом и отношение к ошибкам при обучении иностранным языкам.

Раздел, посвящённый разработке учебных планов с целью способствования языковому разнообразию, представлял собой отход от принципов языкового обучения, основанных на завышенных требованиях к достижению компетенций в определённых языках, и исследовал возможные последствия принятия концепции плюрилингвизма. В отличие от концепции многоязычия (мультилингвизма), которая подразумевает на уровне личности свободное владение несколькими языками, концепция плюрилингвизма применяется для описания общей коммуникативной компетенции, в пределах которой происходит взаимодействие различных степеней и направлений компетенции в нескольких языках.

Последняя, девятая, глава Проекта 2 представляла собой раздел, посвящённый оценке результатов языкового обучения (Language assessment). В разделе выделены три основных пути использования Общеввропейской системы компетенций владения иностранным языком: 1) для спецификации содержания тестов и экзаменов; 2) для установления критериев достижения целей языкового обучения; 3) для описания уровней владения языком в экзаменационных материалах, что позволяет сравнивать различные системы квалификаций.

Различные типы осуществления оценочного контроля описаны в терминах тринадцати полярностей, как, например, достижение / владение (achievement / proficiency), формативный / суммарный (formative / summative) и так далее, а также в отношении к оценке владения языком с помощью шкалы из шести уровней общеввропейских компетенций. Специальное внимание при обсуждении проблем, связанных с оценкой результатов языкового обучения, было уделено вопросам осуществимости в проведении оценочного контроля. Авторы Проекта 2 Общеввропейских компетенций предостерегали составителей экзаменационных материалов от излишней перегруженности и сложности, которые могут привести к трудностям использования системы оценок на практике. Позиция Совета Европы по осуществлению оценки результатов языкового обучения более подробно была изложена в специальном документе «Руководство для экзаменаторов» ("Guide for Examiners") для составителей экзаменационных материалов, работающих на профессиональном уровне [110].

Проект 2 был представлен на рассмотрение участникам конференции, организованной Советом Европы в Страсбурге с 15 по 18 апреля 1997 года по теме «Языковое обучение для новой Европы»

(“Language learning for a new Europe”). После того как Проект 2 был одобрен на конференции, авторская группа продолжила работу по совершенствованию системы общеевропейских языковых компетенций согласно рекомендациям конференции о проведении серии пилотных испытаний Проекта 2 и руководств для пользователей в ряде европейских стран с участием различных типов и уровней образовательных учреждений.

По мере работы над проектом в национальных системах образования европейских стран росло осознание необходимости принятия общеевропейских образовательных стандартов в качестве основы для взаимного признания языковых квалификаций и создания благоприятных условий для беспрепятственной академической и профессиональной мобильности в процессе европейской интеграции. Совет Европы рассматривал Систему общеевропейских компетенций как необходимое условие успешности проводимой им политики европейского языкового и культурного разнообразия. 23 сентября 1998 года Парламентская ассамблея Совета Европы обратилась к странам-членам с Рекомендацией 1383 (1998) о мерах по поддержанию языкового разнообразия как «драгоценной культурной ценности, которую необходимо сохранить и защищать» [111]. Среди мер, способствующих поддержанию языкового разнообразия, рекомендация включала организацию и проведение Европейского года языков в 2001 году по инициативе Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы. Среди целей и задач языкового обучения в образовательных системах Европы рекомендация выделяла также интенсификацию разработки Системы общеевропейских компетенций и Европейского языкового портфеля как документа, способствующего развитию индивидуального многоязычия европейских граждан.

Инициатива Совета Европы по организации Европейского года языков была поддержана Европейским союзом и ЮНЕСКО, что в значительной мере обеспечило успех языковой политики Совета Европы и осуществление реформы языкового образования европейских стран. Одним из знаменательных событий Европейского года языков 2001 года оказалась одновременная публикация Системы общеевропейских языковых компетенций на английском и французском языках в издательствах Кембридж Университи Пресс и Дидье [112].

5.3. Принятие Европейским союзом Общеευропейских языковых компетенций и Европейского языкового портфеля в качестве средства для осуществления реформы образования: Лиссабонская стратегия и программа «Образование и обучение 2010»

5.3.1. Лиссабонская стратегия и включение языковых умений и навыков в число базовых

Публикация Общеевропейских компетенций владения иностранным языком и последующий перевод этого документа на более чем 30 языков предоставили Европейскому союзу эффективное средство для претворения в жизнь Лиссабонской стратегии 2000 года и программы «Образование и обучение» (“Education and Training 2010”).

В марте 2000 года Европейский совет на заседании в Лиссабоне поставил перед Европейским союзом стратегическую цель стать «самым конкурентоспособным и динамичным обществом, построенным на знаниях, в мире». Ключевые элементы Лиссабонской стратегии в сфере образования и обучения были изложены в параграфе 25 выводов Лиссабонского европейского совета. Новый подход подчёркивал важность адаптации образовательных систем Европы к требованиям информационного общества и повысившегося спроса к уровню и качеству подготовки человеческих ресурсов для нужд европейской экономики. Три основных компонента нового подхода включали развитие местных центров образования и обучения, способствование развитию новых базовых навыков и умений и транспарантность (ясность) квалификаций для обеспечения возросшей академической и профессиональной мобильности [113].

Лиссабонский совет выделил в качестве новых базовых навыков и умений, которые должны обеспечиваться на протяжении обучения в течение жизни, навыки и умения, связанные с информационно-коммуникативными технологиями (IT skills), иностранными языками, технологической культурой, предпринимательством (entrepreneurship) и общественными отношениями (social skills). Таким образом, владение иностранными языками получило статус основных навыков и умений, необходимых для построения информационного общества, предусмотренного Лиссабонской стратегией.

Совместные действия Европейского совета, Совета Европейского союза и Европейской комиссии по претворению в жизнь Лиссабонской стратегии на основе демократического сотрудничества европейских систем образования (так называемого Открытого метода сотрудничества) привели к разработке рабочей программы в области образования, которая получила название «Образование и обучение 2010». В совместном докладе комиссии и совета Европейского Союза Европейскому совету в феврале 2004 года подчёркивалась важность реформ в европейских системах образования и обучения для успешного осуществления Лиссабонской стратегии [114]. Ключевым элементом в программе «Образование и обучение 2010» являлось признание необходимости принятия общеевропейской системы образовательных ориентиров (стандартов) для обеспечения признания квалификаций и компетенций.

Таким образом, Система общеевропейских компетенций владения языком, разработанная экспертами Совета Европы, получила всеобщее признание руководящих органов Европейского союза и стала неотъемлемым элементом реформ образовательных систем стран-членов ЕС в претворении Лиссабонской стратегии. Вместе с тем в связи со значительной исторически сложившейся фрагментацией национальных систем образования европейские политики предпочитают не использовать концепцию строгих стандартов (benchmarking) и вместо стандартов или эталонов говорят об «ориентирах» (reference) или «целях» (targets), на которые Европейский союз должен равняться. Концепция общих «целей» в системах образования была принята Европейским советом по образованию (Education Council) в выводах Совета по образованию в мае 2003 года [115].

5.3.2. Европейский языковой портфель: различия между позициями Совета Европы и Европейского союза в отношении многоязычного образования

Наряду с разработкой и апробацией Системы общеевропейских языковых компетенций Совет Европы предоставил европейским национальным системам образования другой инструмент для контроля над овладением языковыми навыками и умениями на уровне индивидуальных обучающихся – Европейский языковой портфель (European Language Portfolio). Введение Европейского языкового портфе-

ля было предусмотрено ещё в 1991 году как один из важных вопросов повестки дня симпозиума в Рюшлингене, Швейцария, «Прозрачность и связность в языковом изучении в Европе: цели, оценка, сертификации». Участники межправительственного симпозиума поддержали эту идею и рекомендовали Совету по культурному сотрудничеству Совета Европы учредить рабочую группу для рассмотрения возможных форм и функций Европейского языкового портфеля, который выпускался бы под эгидой Совета Европы и являлся бы личным документом индивидуальных обучающихся для регистрации кумулятивного опыта и квалификации в современных языках.

Предложение о введении языкового портфеля отражало позицию Совета Европы в отношении языкового и культурного разнообразия Европы. Несмотря на тесное сотрудничество Совета Европы и Европейского союза в развитии языкового образования и поддержке национальных языков и культур европейских народов, между их позициями в отношении многоязычия и многоязычного образования имеются определённые различия, которые нашли своё отражение также в терминологии, используемой в основополагающих документах. Принципиальная разница в подходах к индивидуальному многоязычию заключается в том, что Европейский союз выступает за изучение двух языков Евросоюза в добавление к родному языку, в то время как Совет Европы преследует цель плюрилингвизма (*plurilingualism*).

Концепция плюрилингвизма в качестве основы подхода Совета Европы к изучению языков объясняется в первой главе Системы общеевропейских компетенций владения иностранным языком следующим образом: «плюрилингвизм» отличается от «мультилингвизма», который является знанием нескольких языков или сосуществованием нескольких языков в данном обществе. Мультилингвизм может быть достигнут путём диверсификации языков в учебной программе какой-либо школы или образовательной системы, способствующая изучению школьниками более чем одного иностранного языка или умножением доминантной позиции английского языка в международной коммуникации. Плюрилингвистический подход идёт далее этого и подчёркивает тот факт, что языковой опыт отдельного человека в его культурных контекстах расширяется, начиная от языка дома к языку всего общества и затем – к языкам других народов, независимо от того, изучаются эти языки в школе или уни-

верситете или путём прямых контактов с языковым материалом. Изучаемые языки и культуры не содержатся в отдельных умственных отделах, а скорее образуют коммуникативную компетентность, которая строится на всём языковом опыте и в которой языки находятся в состоянии взаимоотношения и взаимодействия. В различных ситуациях могут использоваться ситуативно различные составляющие этой компетенции для достижения эффективной коммуникации с определённым собеседником» [116].

В качестве примеров «плюрилингвального» общения, при котором коммуникация достигается за счёт широкого использования всего языкового и культурного опыта коммуникантов, авторы Системы общеевропейских языковых компетенций привели переключение с одного языка или диалекта на другой, когда говорящие могут выразить себя на одном языке и понять собеседников на другом языке. Возможно достичь понимания текста на ранее «неизвестном языке», представленного как в письменной, так и в устной форме, на основе знания нескольких языков, узнавая при этом слова из общего интернационального фонда в новом облики. Возможно общение людей, не знающих языков друг друга, через посредника, обладающего даже неполным знанием языков собеседников. В случае отсутствия посредника определённая степень коммуникации, тем не менее, может быть достигнута за счёт приведения в действие всего инструментария общения, экспериментируя с альтернативными формами выражения на различных языках и диалектах, применяя паралингвистические способы общения (мимику, жестикаляцию, имитацию) или путём радикального упрощения языка.

С позиций плюрилингвизма цель языкового обучения основательно меняется. В качестве цели языкового образования в подходе Совета Европы уже более не рассматривается достижение овладения или «мастерства» в одном, двух или даже трёх языках, берущихся в изоляции друг от друга, когда в качестве совершенной модели считается «идеальный носитель языка». Вместо этого целью является развитие языкового репертуара, включающего все языковые умения. Принятие данной цели подразумевает диверсификацию иностранных языков, предлагаемых в образовательных учреждениях, и предоставление обучаемым возможности развивать плюрилингвистическую компетентность. Более того, если признать, что задача языкового обучения должна выполняться в течение всей жизни обучаю-

щихся, становится крайне важным развитие у молодых людей мотивации, умений и уверенности в совершенствовании языкового опыта в послешкольный период. Ответственность органов образования, экзаменационных советов и преподавателей не может быть при этом ограничена достижением определённого уровня владения каким-либо языком в какой-то определённый момент времени, несмотря на всю важность обеспечения образовательных норм [117].

Введение в языковое образование Европейского языкового портфеля, по мнению Совета Европы, является одним из основных средств обеспечения плюрилингвизма в Европе. Европейский языковой портфель представляет формат, в рамках которого языковое обучение и самый разнообразный опыт межкультурного общения может регистрироваться и получать формальное признание. С этой целью Система общеевропейских компетенций не только предоставляет шкалу уровней общего владения данным языком, но и разбивку по использованию языка и соответствующих языковых компетенций для того, чтобы в зависимости от разнообразных требований, характеристик и ресурсов обучающихся можно было устанавливать конкретные цели и описывать достижения в языковом обучении самых различных направлений.

Симпозиум 1991 года в Рюшликоне, предусмотревший введение Системы общеевропейских языковых компетенций и языкового портфеля как аспектов логически связанной, интегрированной программы, рекомендовал структуру языкового портфеля, состоящую из трёх частей, а именно:

- языкового паспорта, содержащего запись формальных квалификаций в виде перечня сертификатов и дипломов и личную оценку языковых навыков и умений, описанных на основе уровней Общеевропейских компетенций владения иностранным языком;
- языковой биографии, содержащей весь значительный языковой и культурный опыт в как можно большем диапазоне языков;
- досье, содержащего образцы личной работы в области языков и культур (как, например, проекты, истории, статьи, доклады и отчёты о визитах и обменах и так далее) [104].

Кроме общей цели способствования политике плюрилингвизма в сфере образования в масштабах всей Европы, а также поддержки многоязычия и поликультурности в отношениях между европейскими странами, проект Европейского языкового портфеля преследовал

также и практические цели: мотивировать изучающих языки путём признания и аттестации их языковых знаний и умений на всех уровнях в течение всей жизни и обеспечить регистрацию и учёт языковых, и культурных знаний и умений для дальнейшего использования, когда возникает вопрос о необходимости достижения более высокого уровня в языковом обучении или при трудоустройстве в своей или другой стране.

Идея языкового портфеля получила широкую поддержку в европейских странах и нашла практическое применение в странах Европейского союза с введением Европасса (Europass), или Европейского квалификационного портфеля. Европасс был учреждён решением Европейского парламента и совета от 15 декабря 2004 года о единой системе взаимоприемлемости квалификаций и компетенций [118]. Введение Европасса имело целью создание благоприятных условий для обеспечения академической и профессиональной мобильности европейцев путём принятия определённых стандартов и норм для описания навыков, умений и квалификаций. Европасс состоит из пяти стандартизированных документов, одним из которых, независимо от профессии, рода занятий или изучаемой специальности, является языковой паспорт. Языковой паспорт в качестве одного из документов Европасса (Europass Language Passport) является частью Европейского языкового портфеля и, наряду с самооценкой языковых умений по шестиуровневой шкале и перечнем дипломов и сертификатов языкового образования, содержит сведения о языковом опыте в виде перечисления периодов работы или учёбы в данной языковой среде.

Европейский языковой портфель является личным документом, который составлен по моделям, разработанным экспертами в области образования стран-членов Совета Европы и независимыми неправительственными организациями в соответствии с принципами и директивами, одобренными Советом Европы. Аккредитация моделей языкового портфеля осуществляется Европейским аккредитационным комитетом (European Validation Committee), учреждённым Советом Европы, заседания которого проводятся дважды в год. Были также разработаны отдельные портфели для различных возрастных групп учащихся школ и для взрослых. Для облегчения использования Европейского языкового портфеля Совет Европы выпускает специальные руководства пользователей, размещённые в открытом

доступе в Интернете [119, 120]. Кроме того, информационная поддержка языкового портфеля осуществляется разветвлённой сетью группы поддержки (European Language Portfolio Network Support Group), которая распространяет информацию о различных моделях языковых портфелей в зависимости от страны и категории пользователей [121].

5.3.3. Инициативы Европейской комиссии в образовательной сфере: возрастание значения Общеввропейских языковых компетенций и языкового портфеля

С момента публикации Системы общеввропейских компетенций владения иностранным языком в 2001 году и принятием руководящими органами Европейского союза программы «Образование и обучение 2010», ключевым элементом которой является признание необходимости общеввропейской системы образовательных ориентиров в виде стандартов и норм, значение Системы общеввропейских языковых компетенций и Европейского языкового портфеля в развитии и осуществлении общеввропейской политики в образовательной сфере, а также в укреплении сотрудничества стран Европы в борьбе за сохранение европейских языков и культур непрерывно возрастает. Межправительственный форум по политике в сфере образования «Система общеввропейских компетенций владения иностранным языком и политика в области языка: вызовы и ответственности», организованный Отделом языковой политики Совета Европы в Страсбурге в феврале 2007 года, рекомендовал правительствам стран-членов Совета Европы «использовать все имеющиеся средства в соответствии с их конституцией, национальными, региональными или местными обстоятельствами и их образовательной системой для осуществления мер... по использованию системы общеввропейских языковых компетенций и способствованию плюрилингвизму» [122].

С ростом признания в европейских системах образования Системы общеввропейских языковых компетенций и языкового портфеля в качестве эффективного средства обеспечения взаимоприемлемости квалификаций и дипломов происходит изменение отношения к Общеввропейским компетенциям в сторону принятия их в качестве стандартов в языковом образовании. Возрастание значения Общеввропейских языковых компетенций отмечается в рекомендации Ко-

митета министров странам-членам Совета Европы по использованию Системы общеевропейских языковых компетенций (CEFR) и способствованию плюрализму. В рекомендации содержится перечень мер по обеспечению эффективного использования Общеевропейских компетенций в европейских системах образования. В качестве основного принципа рекомендуется «создавать и / или поддерживать условия, благоприятные для использования Общеевропейских компетенций в качестве средства для логически связанного, прозрачного и эффективного полиюрилингвального образования таким образом, чтобы обеспечить демократическое гражданство, социальное единство и межкультурный диалог в соответствии с политикой Совета Европы, подтвержденной на Третьем саммите глав государств и правительств Совета Европы в Варшаве в 2005 году» [123].

Наиболее важным фактором в поддержке Системы общеевропейских языковых компетенций является её принятие Европейским союзом в качестве основы для ряда инициатив, предпринятых Европейской комиссией в образовательной сфере, включая Систему европейских квалификаций (European Qualifications Framework, EQF), Европасс (Europass) и Европейский индикатор языковой компетенции (European Indicator of Language Competence). Идея введения Европейского индикатора языковой компетенции возникла в недрах Европейской комиссии в период разработки образовательных реформ в связи с отсутствием надёжных сравнительных данных о результатах языкового преподавания и обучения в европейских странах. Инициатива Европейской комиссии была поддержана Барселонским европейским советом 15–16 марта 2002 года, который призвал страны-члены Европейского союза учредить системы аккредитации языковых знаний на основе Общеевропейских языковых компетенций. Одним из решений Европейского совета был призыв к созданию индикатора языковой компетенции в 2003 году.

Осуществление решения Барселонского европейского совета 2002 года об учреждении Европейского индикатора языковой компетенции потребовало дальнейшей координации усилий руководящих органов Евросоюза и национальных органов образования. В специальных выводах Совета Европейского союза от 25 июля 2006 года по данному проекту подтверждается, что «периодический мониторинг качества языкового обучения посредством использования индикаторов и стандартов является существенной частью Лис-

сабонского процесса, позволяющей выявлять лучшее в образовательной практике с целью обеспечения стратегического руководства и управления для осуществления мер по программе «Образование и обучение 2010». Выводы совета содержат основные требования к индикатору языковой компетенции: при разработке индикатора необходимо полностью уважать ответственность стран-членов за организацию их систем образования и избегать наложения излишнего административного или финансового бремени, связанного с организацией и обработкой данных; данные индикатора должны быть основаны на объективных тестах компетенций владения первым и вторым иностранными языками по четырём продуктивным и рецептивным умениям. В выводах также указывалось, что, так как «уважение к языковому разнообразию является центральной ценностью Европейского союза, индикатор должен быть основан на данных, относящихся к знанию всех официальных языков Союза». В то же время совет признавал целесообразность на первом этапе сбора данных ограничиться официальными языками, широко используемыми в странах-членах. Также по практическим причинам из четырёх языковых навыков и умений рекомендовалось ограничиться тестированием на первом этапе устного восприятия навыков и умений в чтении и письме [124].

Наряду с разработкой экспертами Совета Европы важных инструментов контроля качества языкового образования деятельность Совета Европы привела к созданию Европейского центра современных языков (The European Centre for Modern Languages, ECML). Предложения о создании автономного языкового центра для координации деятельности европейских лингвистов и преподавателей в области языкового обучения были высказаны экспертами Совета Европы ещё в 60-х и 70-х годах XX столетия, но реальное осуществление этого проекта стало возможным лишь в марте 1995 года, когда по инициативе восьми европейских стран, включая Австрию, Францию, Грецию, Нидерланды и Швейцарию, такой Центр был наконец открыт в Граце (Австрия). 2 июля 1998 года Комитет министров Совета Европы принял Резолюцию (98) 11, которая придавала деятельности центра постоянную основу и определяла его роль:

- осуществление языковой политики;
- способствование инновационным подходам в обучении иностранным языкам [125].

Создание постоянно действующего Центра современных языков позволило сконцентрировать деятельность по обучению методистов, авторов учебников и экспертов в области разработки учебных планов, образовательных стандартов и методов оценки результатов языкового обучения. Принятие европейскими системами образования Общеευропейских компетенций по владению иностранным языком в качестве нормативного средства обеспечения взаимоприемлемости квалификаций и дипломов привело к возникновению европейского образовательного пространства. По мнению Франсиса Гулье, высказанному на Межправительственном форуме по языковой политике «Общие европейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) и развитие языковой политики: вызовы и ответственности», состоявшемся в феврале 2007 года в Страсбурге по инициативе Отдела языковой политики Совета Европы, образование общеευропейского образовательного пространства, особенно в области современных языков, объясняется прежде всего «синергией между Советом Европы и Европейской комиссией» в области языкового обучения. Деятельность обеих организаций, подчёркивает Гулье, направлена на повышение качества языкового образования, разработку взаимоприемлемых квалификаций владения иностранными языками и защиту языкового и культурного разнообразия. Наиболее ярким примером сотрудничества Совета Европы и Европейского союза в области современных языков и языкового образования является широкое использование Евросоюзом стандартов и норм, разработанных Советом Европы «в осуществлении рабочей программы «Образование и обучение 2010»» [126].

5.3.4. Барселонский совет 2002 г. и укрепление позиций многоязычного образования в странах Европейского союза

Если ещё рано говорить о концептуальном сдвиге в европейском общественном сознании от монолингвизма к мультилингвизму, особенно на уровне языкового обучения, то руководящие органы Европейского союза уже сделали выбор в сторону построения многоязычного общества и развития многоязычного образования в ходе осуществления реформ, инициированных Лиссабонским процессом. В марте 2002 года главы государств и правительств Европейского союза на встрече в Барселоне пришли к консенсусу о необходимости

изучения по крайней мере двух иностранных языков с самого раннего возраста [127].

Следуя указаниям Барселонского совета, Европейская комиссия включила в План действий по способствованию изучению языков и языковому разнообразию в качестве долгосрочной цели повышение индивидуального многоязычия каждого европейского гражданина до уровня владения практическими навыками и умениями по крайней мере в двух языках в добавление к родному языку [128]. Данное решение комиссии отличалось от Цели №4, впервые установленной комиссией в докладе Белая Книга от 1995 года по вопросам образования в условиях построения обучающегося общества (5), тем, что достижение индивидуального многоязычия теперь рассматривалось как конкретная неотложная задача, требующая осуществления на основе реального плана действий, согласованного на уровне руководящих органов Евросоюза.

Уже к моменту публикации Белой книги в 1995 году в европейских системах языкового образования были достигнуты заметные улучшения в результате прогресса в области преподавания современных языков, начало которому положило принятие Советом Европы Европейской культурной конвенции 1954 года (82), что привело к росту европейского сотрудничества в рамках совместных проектов по совершенствованию методологии преподавания современных языков и изменению отношения к месту и роли иностранных языков в учебных программах.

Повсеместное включение иностранных языков в программу школьного обучения, принятие подхода Совета Европы к целям и задачам языкового обучения, согласно которым приоритет в изучении языков отдавался овладению практическими навыками и умениями для обеспечения возможности преодоления языковых и культурных барьеров в многоязычной Европе, а не приобретению знаний о формальной структуре языка и достижению совершенства в использовании грамматических правил, а также рост экономических, научных и культурных обменов на фоне интеграционных процессов привели к тому, что практическое овладение хотя бы одним иностранным языком перестало быть привилегией правящей элиты. Согласно данным Евробарометра (Eurobarometer), периодически издаваемого Европейской комиссией с 1973 года обзора общественного мнения и данных о тенденциях развития в различных сферах жизни

Европы, к концу XX столетия до 50 % граждан Евросоюза могли говорить на иностранном языке. Более того, наблюдается быстрый рост числа европейцев, владеющих практическими навыками и умениями в использовании ещё одного языка, кроме родного. Так, за период с 2001 по 2005 год, по данным Евробарометра, число европейских граждан, владеющих иностранным языком, возросло с 47 до 56 % [129].

Однако наметившаяся в европейских системах образования ещё в 60-х годах XX столетия тенденция ограничиваться двумя-тремя основными языками Европы при выборе иностранного языка в конце XX века привела к тому, что для большинства европейских школьников «изучение иностранного языка», как указывалось в Плане действий 2004–2006 годов, «стало просто означать изучение английского языка». Преобладание английского языка как иностранного в языковом образовании привело, в свою очередь, к опасности утраты языкового и культурного разнообразия Европы по мере того, как английский язык стал приобретать свойства глобального языка, доминирующего во всех сферах международной коммуникации. Европейская комиссия в своей публикации плана действий заявила, что «один английский язык – это недостаточно» [128]. Поставленная перед национальными системами языкового образования цель изучения в качестве обязательных не менее двух иностранных языков предоставила возможность другим языкам, включая даже менее изучаемые языки, сохранить своё место в учебных программах.

Введение многоязычия в языковое образование и цель развития многоязычного общества в Европе поставили европейские системы образования перед беспрецедентными вызовами. Когда в конце 50-х годов XX столетия Совет Европы инициировал программу действий по совершенствованию преподавания иностранных языков с целью добиться того, чтобы выпускники школ могли использовать знания, умения и навыки, приобретённые в процессе языкового обучения, для реального общения, в педагогических кругах высказывались сомнения в эффективности вовлечения в языковое обучение всех учащихся.

В этот период всё ещё господствовало мнение об элитарности языкового образования и невозможности освоения в рамках всеобщего обучения даже одного иностранного языка. К середине 90-х годов взгляды на цели и задачи изучения современных языков и на место иностранного языка в учебной программе коренным образом

изменились. Тем не менее овладение практическими навыками и умениями по крайней мере в двух иностранных языках для всего контингента обучаемых казалось для многих неосуществимым.

Эксперты языкового обучения Европейской комиссии при принятии решения о диверсификации в преподавании иностранных языков также учитывали негативный опыт так называемого двуязычного обучения в США, где применение Закона о двуязычном образовании при обучении детей иммигрантов не привело к желаемым результатам [130, 131].

Европейские политики и эксперты в вопросах образования пошли по пути отказа от стереотипов и поисков путей достижения практического владения не менее чем двумя иностранными языками в качестве одного из основных умений в информационном обществе. За основу подхода к языковому обучению в условиях научно-технической революции и построения информационного общества руководящие органы Евросоюза взяли концепцию непрерывного обучения в течение всей жизни, выдвинутую ещё в середине 90-х годов. В 1996 году в странах Евросоюза под эгидой Европейского парламента и совета был проведён Европейский год обучения в течение всей жизни, в ходе которого идея непрерывного обучения в течение жизни для развития основных компетенций, включая языковую компетенцию, была доведена до широких кругов европейского общества [132]. Согласно этой концепции взгляды на роль и место преподавания и изучения языков в жизни общества были коренным образом пересмотрены. Эксперты Евросоюза по вопросам образования пришли к выводу, что многоязычная и плюрикультурная личность не может быть результатом ограниченного формального языкового обучения в течение нескольких лет в рамках школьной программы. Навыки и умения, требующиеся для развития и поддержания индивидуального многоязычия и межкультурной компетенции, могут быть получены лишь в процессе обучения, трудовой деятельности, культурных обменов и самостоятельного изучения в течение жизни.

5.4. План действий Европейской комиссии 2004–2006: три направления развития языкового образования

Конкретный план действий по осуществлению реформы языкового образования стран Европейского союза «Способствование изу-

чению языков и языковому разнообразию: План действий 2004–2006 годов» был представлен Европейской комиссией Европейскому совету, парламенту, экономическому и социальному комитету и комитету регионов в июле 2003 года [133]. План действий был рассчитан на трёхлетний период, с тем чтобы затем учесть опыт реализации предусмотренных мер и внести необходимые коррективы. Основная ответственность за выполнение плана возлагалась на национальные, региональные и местные органы управления. Роль Европейского союза заключалась не в замене действий стран-членов, а в поддержке посредством координации действий национальных органов образования и финансирования программ в области образования, профессиональной подготовки и культуры. Образовательные программы «Сократ» и «Леонардо да Винчи», финансируемые Евро-союзом, уже имели опыт включения в сферу своей деятельности языковые проекты. В рамках Плана действий лингвистическая компонента программ «Сократ» и «Леонардо да Винчи» была использована для финансирования исследовательских и других проектов, главной целью которых был поиск эффективных решений для повышения качества языкового обучения до уровня, позволяющего достичь индивидуального многоязычия без излишнего увеличения учебной нагрузки.

Эксперты по языковому обучению Еврокомиссии выделили три широких направления развития языкового образования: изучение языков в течение жизни, совершенствование языкового обучения и создание окружающей среды, благоприятной для изучения языков. Таким образом, План действий представлял собой отход от традиционных упрощенческих взглядов на изучение языков, согласно которым ответственность за качество языкового обучения возлагалась исключительно на преподавателей, методистов и органы образования. Новый подход означал признание того, что построение многоязычного и плюрикультурного общества невозможно без отказа от монолингвистического менталитета, характерного для большинства европейских стран, развивавшихся по пути создания государств-наций.

При разработке конкретного плана действий по претворению концепции изучения языков в течение жизни эксперты комиссии обратились к опыту элитарного образования, например, к многоязычному обучению во европейских школах или школах, использую-

щих метод языкового погружения. По мнению Еврокомиссии, негативные результаты исследований раннего языкового обучения и двуязычного образования в системах всеобщего образования были недостаточно обоснованы и не учитывали некоторые важные факторы, в частности возрастные особенности учащихся. Кроме того, в 90-х годах XX столетия были опубликованы новые работы, предоставившие авторам Плана действий достаточные основания для применения раннего и многоязычного обучения при осуществлении концепции обучения в течение жизни.

Преимущества языкового обучения в течение жизни, которые прежде были привилегией элитных слоёв общества, должны быть согласно Плану действий предоставлены всем гражданам. План действий предусматривал меры по претворению данного подхода в жизнь для каждого из четырёх периодов жизни: дошкольного и начального школьного образования, среднего образования, высшего образования и образования для взрослых. Наиболее радикальные перемены в осуществлении языкового обучения в течение жизни намечались на первые два периода, начиная с дошкольного и начального образования и заканчивая получением аттестата о среднем образовании.

5.4.1. Переход к раннему языковому образованию в странах Европейского союза в рамках концепции обучения в течение жизни

Языковое обучение согласно Плану действий Европейской комиссии 2004–2006 годов должно начинаться с раннего возраста: «Приоритетом стран-членов Евросоюза является обеспечение эффективности изучения языков в детском саду и начальной школе, так как именно на этом уровне формируется ключевое отношение к другим языкам и культурам и закладываются основы для изучения языков в последующие периоды жизни» [134].

К моменту принятия комиссией решения о необходимости раннего начала языкового образования ряд новейших исследований в области деятельности головного мозга выявил преимущества раннего обучения, особенно в области освоения иностранных языков. Исследования деятельности головного мозга в 80-х и 90-х годах привели многих учёных к выводу о существовании «критического перио-

да» в развитии мозга, в течение которого происходит активное формирование синапсов (нейронных цепочек), необходимых для всякого рода сложных видов деятельности, включая овладение языками. В одном из первых исследований гипотезы критического периода при обучении иностранным языкам, опубликованном в научном журнале «Когнитивная психология», Жаклин Джонсон и Элисса Ньюпорт писали: «...дети имеют врождённую способность осваивать правила любого языка, и эта способность уменьшается по мере взросления» [135]. Задержка в начале языкового обучения ведёт к утрате синапсов, необходимых для эффективного изучения языков, в период действия «окна возможности» (*window of opportunity*), в течение которого мозг особенно пластичен и способен к развитию когнитивных систем, включая язык [136].

Идея раннего языкового обучения выдвигалась ещё экспертами Совета Европы во время работы над Основным проектом по современным языкам, запуск которого состоялся в 1964 году. В ходе осуществления проекта, в январе 1969 года, Комитет министерств Совета Европы опубликовал Резолюцию (69) 2 об интенсивной европейской программе по обучению современным языкам. Рекомендации резолюции были обращены правительствам стран-членов Совета Европы и содержали ряд положений по усовершенствованию изучения современных европейских языков с целью превращения языковых знаний в «инструмент информации и культуры, доступный для всех». Рекомендации интенсивной программы для начальных и средних школ включали «как можно более широкое введение... обучения по крайней мере одному широко используемому европейскому языку учащихся в возрасте 10 лет и старше с намерением распространения такого обучения как можно быстрее на всех детей, начиная с этого возраста» и содержали призыв к систематическим экспериментальным исследованиям возможности включения по крайней мере одного широко используемого иностранного языка в учебный план всех европейских школьников на как можно более раннем этапе до достижения десятилетнего возраста [88].

Исследования раннего языкового обучения, рекомендованные в Резолюции (69) 2, привели к выводу о его неэффективности в условиях школьного обучения без предварительного решения ряда вопросов, включая переподготовку учителей. Результаты данных исследований были представлены и обсуждены на ряде симпозиумов

Совета Европы, проведённых в Лондоне, Копенгагене и Рединге в 70-х годах. Подводя итоги экспериментальных исследований раннего языкового обучения на материале данных докладов 16 европейских стран, эксперт Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы П. Хой выделил и охарактеризовал 20 «условий достижения успешных результатов введения языкового обучения в начальной школе» [137]. Большинство этих условий, по мнению европейских экспертов по языковому обучению того времени, не могли быть реализованы в ближайшей перспективе, и вопрос о введении раннего языкового образования был отложен на неопределённый период.

В 90-х годах XX столетия, в связи с поисками путей реализации построения многоязычного общества, отношение к целям и задачам раннего языкового обучения изменилось, особенно в свете концепции обучения в течение жизни и в связи с новыми исследовательскими данными о важности раннего развития головного мозга и о характерных особенностях обучения детей раннего возраста. Резолюция Европейского совета от 16 декабря 1997 года о раннем обучении языкам Европейского союза указывала на то, что «раннее изучение одного или более языков, наряду со своим родным языком, может способствовать достижению цели овладения тремя языками Европейского союза всеми европейскими гражданами, так как пластичность и восприимчивость наиболее высока в раннем возрасте» [138]. В отличие от утилитарного подхода 60–70-х годов к раннему языковому обучению, требующему от учащихся достижения конкретных результатов уже в течение периода школьного обучения, в 90-х годах руководящие органы Европейского союза приходят к выводу, что преимущества воспитания многоязычной личности могут быть достигнуты лишь при обеспечении раннего языкового развития, независимо от уровня овладения структурой изучаемых языков к моменту окончания школы.

Резолюция Европейского совета о раннем языковом обучении была принята на пике роста популярности идей раннего развития в результате публикаций многочисленных исследователей из области деятельности коры головного мозга, которые широко освещались в средствах массовой информации и оказывали воздействие на изменение общественного сознания в пользу поддержки соответствующей реформы образования. В 1997 году американские еженедельники «Тайм» и «Ньюсуик» опубликовали ряд материалов о преимуще-

ствах раннего интеллектуального развития, в особенности при обучении иностранным языкам. В статье «Плодородные умы» (Fertile Minds) в февральском номере «Тайм» Дж. Мэдлин Нэш, подводя итоги новейших исследований в области нейрохирургии и центральной нервной системы, предупреждала об опасности задержки в развитии интеллектуальных способностей детей: «...будучи лишённой стимулирующей окружающей среды, мозг ребёнка страдает». Нэш призывала к как можно более раннему началу в обучении детей иностранным языкам [139].

Значительное влияние на популяризацию идей о преимуществах многоязычия и раннего языкового обучения оказала деятельность американского Центра прикладной лингвистики (Center for Applied Linguistics, CAL), общественной организации, основанной в 1959 году с целью проведения исследований и распространения информации о языке и культуре. Центр прикладной лингвистики на основании исследований раннего многоязычия выделил ряд преимуществ изучения второго языка с раннего возраста. Согласно последней редакции данного списка, впервые опубликованного в 90-е годы, изучение второго языка с раннего возраста:

- оказывает положительное воздействие на интеллектуальный рост и обогащает умственное развитие ребёнка;
- способствует увеличению пластичности в мышлении, большей чувствительности к языку и лучшему слуховому восприятию;
- формирует способность к общению с людьми, коммуникация с которыми была бы иначе невозможна;
- открывает дверь в другие культуры и помогает ребёнку понимать и ценить людей из других культур;
- предоставляет учащемуся преимущество более раннего начала языковой подготовки для удовлетворения языковых требований университетского образования;
- увеличивает возможность карьерного роста там, где знание другого языка является желаемым качеством [140].

Раннее изучение иностранных языков в детском саду и начальной школе, согласно Плану действий Европейской комиссии, должно подготовить учащихся к языковому обучению на уровне среднего образования, ведущего к завершению освоения самых существенных умений и навыков, которые им потребуются в процессе обучения в течение жизни. Страны-члены Евросоюза достигли согласия в во-

просе о необходимости освоения по крайней мере двух иностранных языков с эмфазой на достижение «эффективной способности к коммуникации» и выработке активных навыков и умений, а не пассивных знаний. Цель достижения владения языком на уровне носителя языка не ставилась, но подчёркивалась необходимость надлежащих уровней умений и навыков в чтении, восприятии на слух, письме и устной речи наряду с межкультурной компетентностью и способностью изучать языки под руководством учителя или самостоятельно.

5.4.2. Реформа языкового обучения в средней школе: цель – достижение активного индивидуального многоязычия

На уровне среднего образования План действий предусматривал продолжение использования лингвистической компоненты образовательной программы «Сократ» (Socrates), в частности финансирование школьных языковых проектов, основанных на совместной работе классов из разных европейских стран над общими проектами, ведущими к обмену визитами и встречами и создающими реальные возможности для использования языковых и культурных знаний посредством контактов с учащимися того же возраста. Программа «Сократ», учреждённая в качестве образовательной инициативы Европейского сообщества в 1994 году, включала пять направлений развития европейского сотрудничества в сфере образования, одно из которых – программа «Лингва» (Lingua) – было посвящено образованию на европейских языках. Одной из декларируемых целей программы «Сократ» было улучшение знаний европейских языков. По завершении действия первой фазы программы 31 декабря 1999 года она была заменена программой «Сократ II», действовавшей до 2006 года. Успех образовательной программы «Сократ» в значительной степени определялся последовательностью языковой и культурной политики Европейского союза в построении многоязычного и поликультурного общества. Программа охватывала все стадии развития, начиная с начального и кончая послешкольным образованием, и способствовала росту плюрилингвизма и плюрикультурности путём широкомасштабного финансирования инновационных исследовательских и практических проектов. В 2007 году образовательная программа «Сократ» была объединена с интегрированной программой действий в области обучения в течение жизни, и её деятельность была

продолжена в рамках Программы изучения в течение жизни 2007–2013 (Lifelong Learning Program 2007–2013), учреждённой решением Европейского парламента и совета от 15 ноября 2006 года [141].

Интегрированная Программа изучения в течение жизни включала в себя четыре подпрограммы, каждая из которых была ориентирована на различные стороны образования и обучения: «Коменский» (Comenius), «Эразм» (Erasmus), «Леонардо да Винчи» и «Грундтвиг». Названия подпрограмм отражают общее культурное наследие Европы. Подпрограмма «Коменский», названная в честь великого чешского педагога XVII века, предназначалась для периода школьного образования и предусматривала действия по улучшению языковых и межкультурных умений и навыков учащихся посредством организации совместных образовательных проектов. Следующая подпрограмма «Эразм», для высших учебных заведений, носила имя великого голландского философа Эразма Роттердамского и имела целью повысить академическую мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава европейских университетов. Подпрограммы «Леонардо да Винчи» и «Грундтвиг» предназначались соответственно для профессионального образования и для образования взрослых. Для обеспечения взаимосвязи между данными составными элементами общей интегрированной программы была создана специальная трансверс-программа, деятельность которой была основана на четырёх основных направлениях – политике сотрудничества, языках, информационных технологиях и эффективном распространении и использовании результатов программных проектов.

Цель достижения активного индивидуального многоязычия, поставленная перед европейскими системами образования, могла быть достигнута лишь при коренном изменении подхода к роли и месту иностранных языков в школьной программе. Традиционное моноязычное мышление препятствовало успешному осуществлению планов по устранению языковых и культурных барьеров лишь за счёт увеличения учебной нагрузки учащихся. План действий, учитывая трудности, связанные с включением новых часов для обучения нескольким языкам в уже перегруженные программы, пошёл по пути использования предметно-языкового интегрированного обучения, которое до того применялось исключительно в специальных языковых школах, а также Европейских школах для обучения детей дипломатических служащих Евросоюза. Впервые предложение о воз-

возможности использования опыта Европейских школ в системе всеобщего обучения было высказано Европейской комиссией ещё в Докладе комиссии от 1995 года Белая книга по вопросам образования в условиях построения обучающегося общества [142]. Если в Белой книге изучение «определённых предметов на первом иностранном языке, как в случае Европейских школ», предлагалось лишь для обсуждения в качестве одного из путей достижения «четвёртой общей цели – овладения тремя языками Европейского сообщества», то в Плане действий использование предметно-языкового интегрированного обучения приобрело характер настоящей рекомендации.

В том же году поддержка инновационных методов, и в особенности «ведения занятий на иностранном языке по неязыковым дисциплинам для обеспечения двуязычного обучения», была высказана на уровне другого руководящего органа ЕС – Совета Европейского союза, в Резолюции от 31 марта 1995 года об улучшении и диверсификации языкового обучения в европейских системах образования [143].

При предметно-языковом интегрированном обучении (Content and Language Integrated Learning, CLIL) язык используется как средство изучения содержания, а содержание, в свою очередь, используется как ресурс для изучения языков. Учащиеся могут использовать изучаемый язык на практике в самом процессе обучения, что является мощным фактором мотивации в освоении иностранных языков. Использование данного подхода, как указывалось в Плане действий, «открывает двери к языкам для более широкого круга обучаемых, придаёт уверенность в своих силах всем тем, кому с трудом даётся формальное языковое обучение в рамках всеобщего образования». В Плане действий подчёркивалось, что интегрированное языковое обучение обеспечивает контакт с языком без увеличения числа часов в учебном плане и рекомендовалось привлечение носителей языка к ведению предметов на изучаемом языке [144].

Термин «предметно-языковое интегрированное обучение», использующийся в документах ЕС в качестве общего обозначения методологического подхода, основанного на использовании дополнительного языка в преподавании неязыковых предметов в системе языкового образования, был впервые введён в 1994 году исследователем в области многоязычия и двуязычного образования Дэвидом Маршем. В 2002 году Дэвид Марш координировал исследования о состоянии

языкового образования в Европе [145], которые было использованы при разработке Европейской комиссией Плана действий 2004–2006.

Положительный эффект введения интегрированного обучения в европейские системы образования был подтверждён многочисленными исследованиями. В 2006 году исследовательская организация «Эвридика» (Eurydice), учреждённая Европейской комиссией ещё в 1980 году для изучения европейских систем образования и политики в сфере образования, опубликовала результаты исследования процесса внедрения интегрированного обучения в странах Европы, согласно которым оценка овладения учащимися иностранным языком при применении данного методологического подхода привела «к очень обнадеживающим результатам» [146]. Данное исследование показало, что в большинстве стран Евросоюза интегрированное обучение стало частью всеобщей образовательной системы. Часть европейских стран, ещё не включивших интегрированное обучение в свои системы образования, организовали экспериментальное изучение в виде пилотных проектов с целью выяснения оптимальных условий его внедрения. Лишь несколько европейских стран не предприняли каких-либо действий по обеспечению внедрения предметно-языкового обучения по ряду причин, включая законодательные ограничения, нехватку специально подготовленных преподавательских кадров, отсутствие соответствующих обучающих материалов и из-за финансовых трудностей. Однако, как было подчеркнуто в данном исследовании, даже такие страны, как Бельгия (фламандская система образования), Литва и Нидерланды (на уровне начального образования), в которых введение интегрированного обучения противоречило закону об обучении только на родном языке, предприняли меры по принятию более гибкого законодательства в области языкового обучения [146].

Несмотря на дебаты в научных, педагогических и политических кругах европейских стран относительно проблем, связанных с введением предметно-языкового обучения в национальные системы среднего образования, позиции данного методологического подхода постоянно укрепляются в ходе осуществления ряда европейских инициатив, способствующих его успешному развитию, включая инновационные проекты в языковом образовании в рамках программы «Европейский языковой ярлык» (European Language Label) и образовательные программы «Леонардо» и «Сократ».

Европейский ярлык за инновационные проекты в языковом обучении был введён с 1998 года, следуя рекомендациям доклада Европейской комиссии от 1995 года Белая Книга по вопросам обучения в обществе знаний. Цель программы «Европейский языковой ярлык» заключается в поддержке инновационных инициатив на местном и национальном уровнях и распространении успешного опыта языкового обучения на европейском уровне. С самого начала действия программы присуждения Европейского языкового ярлыка инновационные проекты в области использования предметно-языкового обучения неизменно включались в ежегодные конкурсы и награждались в числе лучших, что говорит о растущем признании перспективности интегрированного обучения в странах ЕС.

Информация о проектах, финансируемых Европейским союзом по программам «Европейский языковой ярлык», «Леонардо» и «Сократ», показывает широкое разнообразие возможного применения интегрированного языкового обучения в различных контекстах. Так, ряд проектов, получивших Европейский языковой ярлык, основаны на преподавании ряда школьных дисциплин на иностранном языке, как, например, проект «Наука на английском языке» в школе «Вастерванг» в Юстаде, Швеция, завоевавший Европейский ярлык за 2002 год. Данная школа осуществляет преподавание физики, химии, биологии и технологии на английском языке уже с 1994 года. 50% учащихся школы ежегодно выбирают изучение научных предметов по данной программе, которая получила признание Национального совета по образованию и способствовала распространению интегрированного языкового обучения в Швеции и за её пределами.

Часть инновационных проектов привели к разработке специальных платформ по обмену опытом среди преподавателей, исследователей и политиков, заинтересованных в успешном использовании интегрированного обучения для освоения языковых умений и навыков, как, например, нидерландский проект для подготовки преподавателей школьных предметов на иностранном языке «Обучение на втором языке» [147].

5.4.3. Исследования многоязычия и многоязычное образование в европейских университетах: ключевая роль в содействии общественному и индивидуальному многоязычию

Согласно Плану действий Европейской комиссии на 2004–2006 годы по способствованию изучению языков и языковому разнообразию европейские высшие учебные заведения должны играть «ключевую роль в содействии общественному и индивидуальному многоязычию» [148]. Составители Плана действий высказывали мнение о необходимости обучения всех студентов высших учебных заведений за границей, по крайней мере в течение одного семестра, и обязательного включения в требования к получению степени (диплома университета) общепризнанной языковой квалификации. К моменту принятия Европейской комиссией Плана действий европейскими университетами уже был накоплен значительный опыт академической мобильности как студентов, так и преподавателей в рамках общеевропейских образовательных программ «Эразм» и «Сократ». С принятием Европейской комиссией Программы обучения в течение жизни 2007–2013 образовательная программа «Эразм» по содействию овладению студентами европейских университетов языковыми и межкультурными умениями и навыками путём обеспечения академической мобильности стала одним из основных компонентов интегрированной программы по обеспечению преемственности и непрерывности в языковом образовании. Поток студентов и преподавателей, участвующих в данной программе, непрерывно растёт. За двадцать лет, начиная с запуска программы, с 1987/88 по 2006/07 учебный год, свыше 1,5 миллиона студентов приняли участие в проектах по содействию академической мобильности, финансируемых из фондов программы «Эразм» [149], а к 2012 году Европейская комиссия планирует довести эту цифру до 3 миллионов. С ростом популярности программы среди студентов европейских университетов она превратилась в культурное явление, которое, по мнению многих исследователей, способствует воспитанию новых европейских лидеров многоязычной и поликультурной Европы будущего – так называемого поколения программы ERASMUS [150].

План действий 2004–2006 предусматривал также меры по содействию изучению иностранных языков среди взрослого населения с

целью увеличения своих профессиональных возможностей и для обеспечения поликультурной среды путём вовлечения взрослых европейцев в культурную деятельность с использованием иностранных фильмов, литературы, музыки, туристических поездок во время отпусков и добровольческой службы за границей.

Таким образом, План действий 2004–2006 годов по способствованию языковому обучению и языковому разнообразию, предложенный Европейской комиссией с целью координации действий европейских систем национального образования по превращению языкового образования в основное средство для построения многоязычного плюрикультурного общества, в качестве основополагающей концепции использовал концепцию непрерывного обучения в течение жизни. Другими широкими направлениями развития языкового образования, предусмотренными Планом действий, являлись совершенствование языкового обучения и создание окружающей среды, благоприятной для изучения языков.

Среди мер по совершенствованию языкового обучения эксперты Еврокомиссии предлагали развивать холистический (целостный) подход к изучению языков в школах, заключающийся в координации изучения родного языка и других языков в школьной программе, в установлении связи между различными языковыми системами для более полного развития коммуникативных способностей учащихся и создания многоязычного восприятия мира. План действий также предлагал более широкое использование в учебном процессе образовательного инструментария, разработанного программами «Сократ» и «Леонардо да Винчи», и меры по улучшению подготовки преподавателей иностранных языков, особенно по системе предметно-языкового интегрированного обучения.

Усовершенствование языкового обучения невозможно в условиях отсутствия данных о действительном владении учащимися языковыми умениями и навыками. План действий отметил «великое разнообразие провсрочных тестов и сертификатов, удостоверяющих языковые умения и навыки в Европе, как в рамках формального образования и систем языковой подготовки, так и за их пределами», что «затрудняет сравнение языковых умений и навыков и возможность для работодателей и образовательных учреждений определять реальный уровень практического владения языком на основе языковых сертификатов» [151].

5.4.4. Координация национальных европейских систем тестирования и сертифицирования языковых умений и навыков

С целью устранения разнобоя в национальных европейских системах тестирования и сертифицирования языковых навыков и умений План действий рекомендовал повсеместное внедрение Системы общих европейских языковых компетенций, обеспечивающих «хорошую основу для описания индивидуальных языковых умений и навыков объективным, практическим, прозрачным и легкоосуществимым образом». Система общих европейских языковых компетенций, впервые изданная для английского и французского языков в рамках проведения мероприятий, связанных с Европейским годом языков-2001, включала в себя подробное описание всех аспектов языкового обучения с целью достижения умений и навыков эффективной языковой коммуникации, включая культурный контекст изучаемого языка. Наиболее важным элементом данного документа Совета Европы, однако, было определение и описание шести уровней владения языковыми умениями и навыками по всем четырём аспектам: чтение, восприятие на слух, говорение и письмо.

Признание Общеввропейских языковых компетенций высшими органами правления Европейского союза в качестве европейского образцового средства измерений (*standard of reference*) качества языкового обучения превратила их в эффективный универсальный инструмент для осуществления ряда инициатив Совета Европы и Европейской комиссии по созданию общего европейского пространства высшего образования путём повышения прозрачности квалификаций и навыков и взаимного признания дипломов и сертификатов. Одним из инструментов оценки степени владения языком явился введенный в 2004 году Европасс, или Европейский квалификационный портфель. Уровни владения языковыми умениями и навыками определяются на основе Общеввропейских языковых компетенций [152]. Совет министров Совета Европы в своей рекомендации странам-членам Союза от 2 июля 2008 года о внедрении Общеввропейских языковых компетенций в национальные системы образования подчеркнул их всё возрастающее значение в качестве европейского стандарта в языковом образовании [153].

План действий 2004–2006 годов по способствованию языковому обучению и языковому разнообразию предусматривал также исполь-

зование Системы общеевропейских языковых компетенций для создания Европейского языкового портфеля (European Language Portfolio, ELP). Идея языкового портфеля отражает особенности языковой политики Совета Европы, построенной на концепции плюрилингвизма, согласно которой приоритетом языкового образования должно быть не достижение совершенства владения одним или более иностранными языками на уровне носителей языка, а достижение коммуникативных компетенций для обеспечения межкультурного и межкультурного общения на основе всего языкового опыта индивидуума. Языковой портфель, разработанный Отделом современных языков Совета Европы, состоит из трёх обязательных компонентов: языкового паспорта, языковой биографии, отражающей весь языковой и межкультурный опыт и цели дальнейшего языкового обучения, и досье, содержащего образцы, документально подтверждающие достижения владельца языкового паспорта в изучении иностранных языков.

Введение в обращение Европейского языкового портфеля предоставило образовательным учреждениям европейских стран возможность описывать свои языковые курсы и сертификаты более ясно, соотнося их с Общеевропейскими уровнями компетенций, что способствовало повышению академической мобильности в сфере высшего образования. Кроме того, использование языкового портфеля, по замыслу экспертов языкового образования Совета Европы, помогает изучающим иностранные языки и культуры самостоятельно планировать, прослеживать и оценивать свой прогресс в овладении языковыми и культурными умениями и навыками в рамках концепции обучения в течение жизни [154].

5.4.5. Улучшение подготовки преподавателей иностранных языков для осуществления многоязычного и поликультурного образования

Совершенствование языкового обучения включает в себя также меры по улучшению подготовки преподавателей иностранных языков в условиях построения многоязычной и поликультурной Европы. Авторы Плана действий 2004–2006 годов заявили о том, что преподаватели языков «более, чем преподаватели других предметов, призваны олицетворять европейские ценности открытости к внеш-

нему миру, толерантности в отношении к различиям и готовности к общению» [155]. С целью обеспечения преподавателей языков адекватным опытом использования языка обучения и понимания культуры носителей языка План действий 2004–2006 годов рекомендовал включение в требования к подготовке преподавателей иностранных языков проживание в стране изучаемого языка в течение длительного периода с предоставлением условий для повышения своей квалификации. В связи с нехваткой преподавателей иностранных языков с достаточной квалификацией План действий рекомендовал расширить практику обмена учителями между странами-членами Союза, что, в свою очередь, может быть осуществлено при устранении законодательных и административных препятствий мобильности преподавателей.

План действий по языковому обучению и языковому разнообразию предусматривал проведение исследований для «определения основных педагогических и языковых умений и навыков, необходимых для современных преподавателей языков», а также разработку системы оценок (действие II.3.2.). В соответствии с рекомендациями Плана действий Главное управление образования и культуры Европейской комиссии поручило группе экспертов по вопросам образования во главе с профессором Майклом Келли (Саутгемптонский университет, Великобритания) разработать систему основных требований к подготовке европейских преподавателей иностранных языков. Основной целью данного исследования было подготовить Общий профиль языковых преподавателей, включая:

- основные языковые, педагогические и методические умения и навыки, требующиеся для обеспечения эффективности работы преподавателей иностранных языков в европейском контексте;
- другие аспекты профессиональной компетентности, как, например, осознание себя гражданином Европы, знание психологии обучения, философии образования, менеджмента и информационно-коммуникационных технологий;
- характерные черты хорошего преподавателя иностранных языков и эффективные стратегии обучения в условиях классной комнаты, нацеленные на способствование мотивации обучаемых с учётом различий между обучаемыми и различных контекстов обучения;

- вопросы роста преподавательского мастерства от только что получившего квалификацию и до статуса опытного преподавателя и эксперта¹⁵⁶.

Исследования по данному проекту проводились с февраля по июль 2004 года в Саутгемптонском университете, Великобритания, с привлечением в марте 2004 года группы экспертов из других европейских университетов для консультаций по первому варианту Профиля. Исследовательский процесс разработки Профиля образования европейских преподавателей иностранных языков также включал опросы по методике «Дельфи 12» специалистов по образованию для выяснения мнений о путях улучшения подготовки учителей в их странах и с точки зрения всего европейского образования. Исследовательская группа, кроме того, изучила условия обучения европейских преподавателей в одиннадцати высших педагогических учреждениях для сравнения с предлагаемой системой требований к подготовке преподавателей иностранных языков.

В сентябре 2004 года результаты данных исследований были опубликованы в виде доклада Главному управлению по образованию и культуре Европейской комиссии «Европейский профиль образования для преподавателей иностранных языков – система ориентиров» [157]. На основе опыта европейских политиков и ведущих специалистов из области обучения преподавателей иностранных языков авторы системы ориентиров выделили и подробно описали ключевые элементы европейского образования при подготовке преподавателей языков по четырём наиболее важным аспектам. Данные аспекты включали структуры образовательных курсов; знания (knowledge and understanding), необходимые при преподавании иностранных языков; стратегии, умения и навыки обучения и изучения во всём их разнообразии; а также ценности, которые языковое обучение должно развивать и поддерживать [158].

Система ориентиров при обучении преподавателей иностранных языков представила сорок ключевых элементов, которые должны учитываться при организации подготовки «преподавателей языков в XXI веке», как в процессе их обучения, так и на курсах повышения квалификации по месту работы. Структура образовательных курсов включала следующие инновационные элементы: опыт межкультурной и поликультурной окружающей среды (пункт 5); связь с зарубежными коллегами, включая обмен визитами и использование при

этом информационно-коммуникативных средств (пункт 6); период работы или учёбы в стране или странах изучаемого языка (пункт 7) и систему оценки образования преподавателей иностранных языков европейского уровня для обеспечения аккредитации и мобильности (пункт 10).

Ключевые элементы знаний, кроме требования владения методологической теорией и современными методическими приёмами классной работы, включали достижение высокого уровня владения иностранным языком и оценку языковой компетентности (пункт 16). Преподаватели иностранных языков должны были также пройти подготовку по использованию различных систем оценок успеваемости учащихся (пункт 19). Стратегии, умения и навыки включали обучение развитию стратегий самостоятельного изучения языков (пункт 26), подготовку к предметно-языковому интегрированному обучению (CLIL) и подготовку к использованию Европейского языкового портфеля (пункты 33 и 34). Европейский профиль образования для преподавателей иностранных языков включал шесть ценностей, которые должны быть освоены в процессе обучения преподавателей (пункты 35–40): социальные и культурные ценности, разнообразие языков и культур, важность преподавания и изучения языков и культур, подготовка к европейскому гражданству, работа в команде, сотрудничество и сетевая деятельность (networking) как в контексте школы, так и за её пределами и важность обучения в течение жизни [159].

Как и Система европейских языковых компетенций, которая была использована при разработке Европейского профиля образования для преподавателей иностранных языков, данная система ориентиров является действенным инструментом сотрудничества европейских национальных систем образования при подготовке преподавателей языкового обучения и для обеспечения академической и профессиональной мобильности за счёт взаимоприемлемости квалификаций и дипломов.

Доклад группы исследователей Саутгемптонского университета по проекту Европейского профиля образования для преподавателей иностранных языков был принят за основу специального руководства при планировании обучения преподавателей в европейских системах национального образования [160]. Формат руководства позволил его авторам – Майклу Келли и Майклу Гренфеллу – повы-

сильнее эффективность презентации ключевых элементов образования преподавателей путём введения в текст руководства «стратегий по осуществлению и применению» основных положений Европейского профиля. Как и в случае Европейских компетенций Совета Европы, Европейский профиль, предложенный Европейской комиссией, не является официальным стандартом, а ресурсом для использования лучшего опыта, накопленного европейскими университетами. В тексте Европейского профиля указывается на то, что он «не представляет собой обязательный свод правил и инструкций, а систему ориентиров (frame of reference), которая может быть использована руководящими органами и специалистами по обучению преподавателей иностранных языков для адаптации уже существующих образовательных программ» [161].

5.4.6. Новое направление развития языкового образования: создание среды, благоприятной для изучения языков

Третьим широким направлением развития языкового образования в странах Европейского союза, предусмотренным Планом действий 2004–2006, являлось создание окружающей среды, благоприятной для изучения языков. План действий призывал «все регионы, города и селения Европы создать более благоприятные языковые среды, в которых полностью бы уважались потребности говорящих на всех языках, в которых существующее языковое и культурное разнообразие использовалось бы эффективно и в которых поддерживались бы здоровый спрос и предложение в сфере изучения языков» [162]. Соответственно Европейская комиссия выделяла следующие ключевые сферы действия на европейском уровне: поддержку языкового разнообразия в образовании, повсеместное создание благоприятной среды для изучения языков и улучшения возможностей языкового обучения.

Создание среды, благоприятной для языкового и поликультурного развития на уровне целых сообществ, государств и строящегося общего Европейского культурного и образовательного пространства, является принципиально новой концепцией, свидетельствующей об эволюции европейского общественного сознания в сторону многоязычия и поликультурности. Авторы Плана действий предлагали следующие пути создания среды, благоприятной для воспитания

многоязычной и поликультурной личности: 1) использование языковых умений и опыта многочисленных дву- и трёхязычных граждан и иностранцев, проживающих в европейских странах в связи с учёбой или профессиональной деятельностью; 2) отказ от практики дублирования иноязычных фильмов и телевизионных программ в пользу использования субтитров, что может способствовать более эффективному изучению языков; 3) признание уникального потенциала Интернета в обеспечении языкового обучения; 4) на местном уровне – разработку и осуществление туристических проектов и проектов международного сотрудничества, в том числе договоров о городах-побратимах [163].

Авторы Плана действий рекомендовали использовать языковые способности многоязычных людей в школах, образовательных центрах для взрослых, культурных учреждениях и на рабочих местах. В Плане действий подчёркивалось, что использование субтитров вместо дублирования иностранной речи и внедрение в повседневную жизнь мультимедийных средств, таких как диски DVD, расширяет возможности контактов с другими языками и культурами. Комиссия предусматривала финансирование открытого конкурса на исследовательские проекты по изучению возможностей более широкого применения субтитров в аудиовизуальных материалах, используемых в учебном процессе при изучении иностранных языков [164].

В ходе осуществления мероприятий, предусмотренных Проектом действий 2004–2006, эксперты Европейской комиссии разработали новую рамочную стратегию многоязычия, которая была опубликована в ноябре 2005 года [165]. В данном документе подчёркивается, что Европейский союз основан на «единстве в разнообразии»: разнообразии культур, обычаев и верований и разнообразии языков. Говоря о значении иноязычия в системе европейских ценностей, эксперты Европейской комиссии указывают на непосредственную связь языков и культур: «Язык есть наиболее прямое выражение культуры; это то, что делает нас людьми и что даёт каждому из нас чувство идентичности». Соответственно, уважение к языковому разнообразию, как основе многоязычия, является «одной из центральных ценностей Европейского союза, наряду с уважением к личности, открытостью к другим культурам, толерантностью и принятием других» [166].

Среди основных целей политики многоязычия комиссия назвала следующие: содействие изучению языков и поддержание языкового разнообразия в обществе [167]. В качестве конкретной долгосрочной цели Комиссия указала на рост индивидуального многоязычия «до тех пор, пока каждый гражданин не овладеет практическими умениями и навыками по крайней мере в двух языках в дополнение к своему родному языку».

Новая рамочная стратегия многоязычия выделила семь ключевых сфер действия в европейских системах образования для достижения поставленных целей построения многоязычного поликультурного общества в Европе, которые включали разработку национальных планов-стратегий содействия индивидуальному и общественному многоязычию с указанием чётких целей и задач языкового обучения на разных этапах образования, улучшение подготовки преподавателей иностранных языков, раннее языковое обучение, предметно-языковое интегрированное обучение, языки обучения в высшем образовании, развитие исследований в области многоязычия и работу над введением Европейского индикатора языковой компетенции с целью регулярного сбора и публикации надёжных данных о языковых навыках и умениях молодых европейцев-граждан ЕС [168].

Глава 6

УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ПЛЮРИКУЛЬТУРНОСТИ КАК ВЕДУЩИХ ПРИНЦИПОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ

6.1. Болонский процесс: создание единого европейского пространства высшего образования

Принятие Европейским союзом политики многоязычия и поликультурности в ходе интеграционных процессов в послевоенный период сделало возможным осуществление революционных преобразований в национальных системах образования стран-членов на основе Болонского процесса. Начало Болонского процесса сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования было положено принятием в 1988 году Великой хартии университетов (*Magna Charta Universitatum*) учёными, собравшимися в старейшем университете Европы, Болонском университете, чтобы отпраздновать 900 лет с его основания. Официальной датой начала действия процесса является 19 июня 1999 года, когда на специальной конференции в Болонье министры образования 29 европейских государств приняли Декларацию об образовании единого европейского пространства высшего образования [169].

Болонский процесс открыт для всех стран, подписавших Европейскую культурную конвенцию Совета Европы, а не только для стран-членов ЕС, хотя ядро движения, направленного на создание общего европейского пространства высшего образования, составляют страны Европейского союза, накопившие значительный опыт экономической и политической интеграции. В отличие от экономической и политической интеграций, которые привели к образованию общих европейских экономических и политических пространств в рамках Евросоюза, интеграция европейских стран в области образования оказалась намного труднее из-за чрезвычайной фрагментации национальных систем образования и сопротивления введению любых мер по стандартизации и унификации. Бурное развитие информационно-коммуникативных технологий и рост всемирной сети Ин-

тернет в конце XX века обусловили изменение общественного сознания, что привело к возникновению новой общеевропейской культуры, не признающей национальных границ, на основе электронного обмена информацией, электронного обучения и электронной коммерции. Реформы в национальных системах образования вслед за принятием Сорбоннской декларации министров образования Франции, Германии, Италии и Великобритании в 1998 году и подписанием Болонской декларации в следующем 1999 году были настолько радикальными и глубокими, что некоторые эксперты в области образования называли их революцией в сфере европейского образования [170].

Основные положения Болонской декларации уточнялись на последующих межправительственных встречах в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007) и Лувене (2009). Общее европейское пространство высшего образования постоянно расширяется и в настоящее время объединяет 46 стран, включая Россию, Украину и Молдавию. Принятие Болонской декларации – не отказ от национальных систем высшего образования в пользу глобализированной модели, а координированные действия для достижения их большей совместимости и сравнимости с целью обеспечения академической и профессиональной мобильности. При всех своих различиях национальные образовательные системы стран, подписавших Болонское соглашение, по завершении соответствующих реформ должны прийти к общей новой модели, основанной на трёхцикловом обучении в сфере высшего образования, ведущего к получению сопоставимых степеней бакалавра, магистра и доктора, и внедрению общей европейской системы перезачёта зачётных единиц трудоёмкости ECTS (European Credit Transfer System), которая может быть использована также в качестве накопительной системы в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

Первое из семи ключевых положений Болонской декларации предусматривает обязательное сопровождение дипломов о высшем образовании специальным приложением к диплому (Diploma Supplement), имеющим целью «улучшить международную прозрачность и облегчить академическое и профессиональное признание квалификаций». Формат приложения к диплому был разработан Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО (UNESCO / CEPES) и включает восемь разделов, описывающих на широко используемом

европейском языке характер, уровень и содержание успешно завершённого образования. Приложение к диплому также предоставляет дополнительную информацию о соответствующей национальной системе высшего образования, «для того чтобы данная квалификация могла быть рассмотрена в своём образовательном контексте» [171].

Основным инструментом достижения общности национальных систем образования в пределах единого европейского пространства высшего образования при сохранении многообразия высшего образования Европы как «исключительного достижения, требующего всемирного уважения», о чём было заявлено в Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европе [172], является система перезачёта зачётных единиц или, согласно терминологии Европейской комиссии, Европейская система переноса кредитов (ECTS). Целью данной системы, разработанной Европейской комиссией в тесном сотрудничестве со 145 высшими учебными заведениями в период с 1989 по 1995 год, было создание инструмента, обеспечивающего возможность сравнения периодов академических занятий в различных университетах разных стран.

Принятие авторами Болонской декларации данной системы в качестве основы успешной реализации плана создания единого европейского пространства высшего образования устранило барьеры между национальными системами образования в Европе и обеспечило необходимые условия для повышения академической и профессиональной мобильности. Система переноса кредитов, благодаря своей простоте и способности к «наведению мостов» между образовательными системами на национальной и международной основе, получила широкую поддержку и признание в академических кругах европейских стран. Авторы общеевропейского проекта TUNING (настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования) отмечают, что «как система переноса, базирующаяся на общих предположениях относительно нагрузки и на философии взаимного уважения и доверия», Европейская система ECTS «работает хорошо» [173].

Болонский процесс, ставший реально осуществимым благодаря изменению общественного сознания в направлении общественного и индивидуального многоязычия, поставил перед высшим образованием европейских стран ряд вызовов в отношении языкового обучения.

Как было отмечено в докладе экспертов по языковому обучению Свободного университета Брюсселя (Université Libre de Bruxelles), «простой здравый смысл указывает на то, что академическая мобильность среди 33 стран Евросоюза с более чем 20 различными национальными языками требует особого внимания к языковым умениям и навыкам. В связи с этим здесь возникает стратегический вопрос о том, какую позицию занимают отдельные высшие учебные заведения в отношении академической мобильности и интернационализации. Однако возникает и ряд непосредственно педагогических вопросов для преподавателей языков в отношении коммуникативных умений и навыков, необходимых в рамках академической мобильности в многоязычном и мультикультурном контексте европейского континента» [174].

В докладе экспертов Свободного университета Брюсселя выделяется пять следующих «наиболее очевидных» коммуникативных ситуаций и компетенций, с которыми могут столкнуться студенты, преподаватели и администраторы, вовлечённые в академическую мобильность в Европейском пространстве высшего образования:

- *Работа с источниками по специальности на другом языке.* В настоящее время данный вид деятельности в особенности необходим при работе с письменными источниками информации (часто на английском языке). Однако с расширением дистанционного обучения, с внедрением программ по одновременному получению степени в разных университетах и с ростом мобильности как студентов, так и профессорско-преподавательского состава, такие виды деятельности, как слушание и понимание лекций, конспектирование и участие в семинарах на иностранном языке будут приобретать всё большее значение.

- *Участие в программах по мобильности.* Данный вид деятельности включает не только специфически академический аспект таких программ, но и адаптацию к новому жизненному укладу и общие умения и навыки общения, таким образом, чтобы участники могли жить полной профессиональной и социальной жизнью в течение периодов обучения или преподавания в другой стране.

- *Умения и навыки профессиональной коммуникации,* например, участие в конференциях, организация академических презентаций, подготовка докладов и написание статей.

- *Участие в международных проектах* как профессорско-преподавательского состава, так и администраторов.

- *Навыки и умения общения* для облегчения неформальных обменов и неофициального общения с коллегами [175].

Исследования языковых нужд и потребностей студентов высших учебных заведений, работающих по программам на другом языке, особенно для случая английского языка, проводились и ранее, но с подписанием Болонской декларации интенсивность исследований, предлагающих наиболее эффективные теоретические и практические формы организации педагогического процесса на других языках, значительно возросла, как, например, работа по исследованию использования английского языка с академическими целями, вышедшая под редакцией Дж. Флауэрдью в издательстве Кембриджского университета в 2001 году [176]. Вместе с тем наряду с умениями и навыками языкового общения участники программ академической мобильности оказываются в многоязычных и поликультурных ситуациях, требующих от них умений и навыков культурного понимания, адаптации и посредничества.

Значимость языковых и культурных навыков и компетенций для обеспечения успешности академической и профессиональной мобильности часто недооценивается. Так, исследование, проведенное в рамках проекта TUNING, показало, что выпускники университетов, работодатели и представители академического сообщества включают так называемые международные компетенции (понимание культуры и обычаев других стран, умение разбираться в многообразии культур, способность работать в международной среде и знание второго языка) в число необходимых, но при этом имеет место концентрация данных компетенций в области меньших значений на шкале важности [177].

Недостаточная оценка университетской общественностью роли языковых и культурных компетенций в повышении академической мобильности и соответственно относительно невысокий процент студентов, получающих языковую подготовку при ограниченном диапазоне языков, предлагаемых к обучению, убедили Европейскую комиссию в необходимости целенаправленной языковой политики в области высшего образования. По мнению экспертов комиссии, в распоряжение европейских высших учебных заведений были предоставлены необходимые средства (instruments) и методы, позво-

ляющие осуществлять эффективное языковое обучение и способствовать языковому разнообразию, несмотря на национальные, региональные и организационные различия. Данные средства и методы включали языковую политику и планы языковой подготовки в отдельных университетах, использование дистанционного обучения и Интернет и использование иностранных языков в качестве средства обучения (предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL). Эксперты Еврокомиссии отмечали, однако, недостаточный уровень использования данных средств и методов в области высшего образования и, соответственно, отсутствие необходимых условий для приобретения и поддержания многоязычной и плюрикультурной компетенции.

Первым важным шагом Европейской комиссии по вовлечению университетов в более активную деятельность по содействию языковому обучению для повышения академической мобильности путём создания университетами собственной языковой политики было объявление в июле 2003 года конкурса по созданию сетевого проекта по обобщению лучшего опыта языкового обучения студентов первого цикла высшего образования. В перспективе предполагалось создание более постоянной сети, посвящённой языковой политике и практике обеспечения языковой подготовки для всех студентов первого цикла обучения. Европейский совет по вопросам языков (Conseil Européen pour les Langues / European Language Council, CEL / ELC), представляющий собой ассоциацию высших учебных заведений и объединений, выступающих за предоставление всем студентам возможностей языкового обучения и за включение языковых компетенций в программу обучения, предложил проект ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates – Европейская сеть содействия языковому обучению для всех студентов первого цикла обучения). Проект ENLU оказался успешным и был одобрен Европейской комиссией в декабре 2003 года [178]. Авторы проекта ENLU исходили из предпосылки растущей поддержки развития межкультурных и межкузыковых умений и навыков со стороны академических кругов, включая и преподавателей, и студентов, и из специфических особенностей Болонского процесса. Модуляризация и накопление кредитов (зачётных единиц), по мнению составителей ENLU, облегчают включение

в учебную программу университетов неспециализированных курсов, таких как языки и межкультурная коммуникация.

Основная цель проекта, официально вступившего в действие 23–24 апреля 2004 года, заключалась в учреждении постоянной европейской сети высших учебных заведений и других организаций и отдельных лиц, связанных с областью высшего образования и поддерживающих идею о необходимости обобщения опыта языкового обучения студентов высших учебных заведений и обеспечения разнообразия изучаемых языков и полных решимости создать условия, путём определённой языковой политики, разработки ресурсов и установления стратегических партнёрств, для претворения данной идеи в жизнь [179].

Реализация проекта ENLU происходила в три этапа, которые включали оценку состояния языкового обучения в европейских странах, подготовку консультационного документа на основе исследования мнений всех заинтересованных организаций и лиц о перспективах создания Европейской сети содействия языковому обучению и проведение крупной европейской конференции для запуска новой сети HELP (Higher Education Policy). В процессе реализации сетевого проекта на основе исследований и опросов было установлено, что и в количественном, и в качественном отношении условия для языкового обучения для всех студентов в университетах были недостаточными [180]. В то же время исследования на основе опроса мнений студентов в 2005 году и консультация с европейскими университетами в начале 2006 года выявили широкую поддержку идеи учреждения постоянно действующей сети содействия языковому обучению (HELP) [181].

Проект ENLU завершился крупной европейской конференцией в Нанси (Франция) 7–8 апреля 2006 года с участием свыше 150 экспертов по высшему образованию и представителей основных европейских и национальных организаций, включая Совет Европы. Нансйская декларация «Многоязычные университеты для многоязычной Европы, открытой миру» подчеркнула важность создания и проведения европейскими университетами целенаправленной языковой политики содействия языковому обучению для всех, качество которой контролировалось бы общеевропейскими органами внешнего контроля [182]. Декларация указала на то, что необходимость обобщения опыта языкового обучения среди европейских университетов

была вызвана сменой парадигмы университетского образования, связанной с проведением реформ в рамках Болонского процесса. При этом исключительное значение придается приобретению в результате обучения языковых компетенций, что должно повысить в высших учебных заведениях статус языкового обучения, основанного на умениях и навыках, и привести к расширению возможностей языкового обучения для студентов всех специальностей [183]. Авторы декларации обратили внимание на гибкость языкового обучения благодаря таким средствам Болонского процесса, как модуляризация и накопление кредитов, и на способствование смене парадигмы высшего образования развитию самостоятельного языкового обучения, готовящего студентов к изучению языков в течение жизни.

Участники Нансийской конференции предусмотрели создание более постоянной сети HELP для содействия языковому обучению в высших учебных заведениях в форме европейского консорциума с центральным офисом в Свободном университете Берлина (Freie Universität Berlin). Важной частью деятельности HELP должно было стать создание Информационного центра (HELP Observatory) для сбора, обработки и распространения количественных данных и информации о лучшем опыте в организации и проведении языковой политики и обеспечении языкового обучения для студентов университетов всех специальностей [184].

6.2. Признание Советом Европы и Европейским союзом необходимости целенаправленной языковой политики в образовании

Болонский процесс и необходимость целенаправленной языковой политики на уровне отдельных университетов для достижения основной цели создания общего европейского пространства высшего образования продемонстрировали трудности преодоления разрыва между политическими решениями, принимаемыми на уровне Совета Европы и Европейского союза, и решениями на уровне отдельных образовательных учреждений. С целью формулирования политики в сфере языкового образования, основанной на принципах языкового разнообразия, многоязычия и плюрикультурности, эксперты Отдела языковой политики Совета Европы разработали и издали в 2007 году специальное «Руководство по развитию политики языкового образо-

вания в Европе» [185]. Вопросы развития языкового образования занимали экспертов Совета Европы начиная с 60-х годов, особенно в области методических приёмов и концепций. Руководство от 2007 года, однако, явилось результатом эволюции взглядов на изучение иностранных языков, что отразилось в самом названии руководства, в которое было введено понятие «политика». Так, пилотная версия от 22 ноября 2002 года и первая версия руководства Совета Европы от апреля 2003 года имели титульное название «Руководство по развитию языкового образования».

В первой главе руководства от 2007 года вводится предварительное необходимое условие языкового образования: признание политической природы вопросов языкового обучения и отказ от «готовых решений, не соответствующих культурным реальностям всего европейского континента» [186]. Под «не соответствующими культурными реальностями» здесь подразумеваются «языковые идеологии», основанные на традиционном монолингвистическом мышлении. В качестве основного принципа языковой политики в Европе руководство выдвигает плюрилингвизм, понимаемый как индивидуальное многоязычие и как общеевропейская ценность.

6.2.1. «Руководство по развитию политики языкового образования в Европе»: концептуально новые положения

Основываясь на основополагающих текстах Совета Европы, начиная с Европейской культурной конвенции от 19 декабря 1954 года и кончая Рекомендацией 1539 Парламентской ассамблеи Совета Европы от 2001 года, Руководство Совета Европы от 2007 года по развитию языковой политики в Европе заявляет о том, что «общей целью языковой политики должно быть повышение ценности и развитие языковых репертуаров социальных агентов (Social agents) посредством плюрилингвального обучения (в форме мер по облегчению обучения и изучения языков) и плюрилингвального и плюрикультурного образования как образования для осознания языкового разнообразия и межкультурной коммуникации [187]. Руководство также подчёркивает связь между языком и культурой и важность плюрикультурного компонента в многоязычном репертуаре европейских граждан при построении многоязычного общества: «Приобретение языка включает в себя приобретение культурной компетен-

ции и умения жить совместно с другими. Расширение плюрилингвального репертуара в течение жизни также включает дальнейшее развитие осознания других культур и культурных групп и может привести индивидуума к прямым контактам с сообществами, говорящими на языках, изучаемых в данное время». Люди, владеющие межкультурной компетенцией, согласно мнению экспертов Совета Европы, способствуют развитию взаимного понимания между различными группами в качестве *межкультурных посредников* (intercultural mediators) всех видов, начиная с туристических гидов и учителей до дипломатов.

Включение межкультурной компетенции и способности к межкультурному посредничеству в качестве одной из целей языкового обучения представляет концептуальный сдвиг в подходе к целям и задачам языкового обучения, которые не должны ограничиваться вопросами освоения языковой структуры и языковых умений и навыков, а должны содействовать «приобретению плюрилингвальными индивидуумами способности к проживанию в многоязычной среде, которую представляет собой современная Европа» [188]. Руководство по развитию политики языкового образования в Европе выделяет в плюрилингвизме как фундаментальном принципе политики в данной сфере другой существенный компонент – осуществление демократических прав и обязанностей гражданина. Развитие плюрилингвизма, таким образом, рассматривается не только как функциональная необходимость, но и как условие «участия граждан в политической и общественной жизни Европы, а не только в своей стране», что требует «плюрилингвальных умений и навыков», для того чтобы «взаимодействовать эффективно и надлежащим образом с другими европейскими гражданами» [189].

Согласно авторам руководства по развитию языковой политики, плюрилингвизм не должен рассматриваться как привилегия «одарённой» элиты. Напротив, плюрилингвизм как способность к многоязычному и поликультурному обучению не является чем-то исключительным: «это компетенция, которая может быть приобретена – все говорящие потенциально плюрилингвальны в том, что они способны овладеть в разной степени несколькими языковыми разновидностями как в процессе обучения, так и за его пределами. Способность к овладению языками естественна и в пределах досягаемости каждого» [190]. Говорящие используют свои языковые и куль-

гурные репертуары в качестве *коммуникативных ресурсов* в соответствии со своими потребностями, причём языковые разновидности плюрилингвального репертуара могут выполнять различные коммуникативные функции в зависимости от ситуации и цели коммуникации: в семье, на рабочем месте, в условиях формального и неформального общения, в качестве средства проявления своей принадлежности к данному сообществу и так далее.

Плюрилингвальное образование, независимо от способа его организации, имеет согласно руководству три цели:

- добиться осознания каждым своего языкового и культурного репертуара и его ценности,
- развивать и улучшать этот репертуар,
- предоставить всем говорящим средства для развития своих репертуаров посредством автономного приобретения [191].

Говоря об осуществлении в образовании языковой политики, основанной на плюрилингвизме, авторы руководства заявляют о необходимости политического решения об установлении основной ответственности в её проведении за национальными системами образования. Проведение в жизнь плюрилингвальной политики включает в себя:

- организацию образования, ориентированного на создание плюрилингвального сознания, способствующего осуществлению демократических прав и обязанностей гражданина;
- координацию обучения национальным, региональным и иностранным языкам, языкам меньшинств и классическим языкам (латинский, древнегреческий, древнееврейский, арабский, санскрит и т.д.) в качестве общей основы для развития языковых умений и навыков. В соответствии с языковыми репертуарами обучаемых могут быть использованы различные методики обучения, подходящие к специфическим контекстам;
- выражение концепции знания определённой языковой разновидности в учебной программе, не сводящееся к подходу «или всё, или ничего». В противоположность этому распространённому подходу плюрилингвальное обучение ведёт к разнообразным компетенциям (с точки зрения уровня овладения и видов компетенции: понимание, понимание и речепроизводство, знание данной культуры и т.д.);
- управление языковым обучением в течение всей образовательной карьеры индивидуума, обеспечивая при этом насколько

можно большую преемственность между различными образовательными уровнями (среднее, среднее профессиональное, высшее образование, образование на рабочем месте и т.д.) [192].

Таким образом, руководство по развитию политики в сфере языкового образования предлагает системам национального образования Европы при формировании языковой политики ориентироваться на ряд концептуально новых положений, включая разделение понятий плюрилингвального сознания и языкового обучения, отказ от максимализма в языковом обучении и использование вместо этого понятия «языкового репертуара», а также отказ от идеи методики обучения как главного фактора в повышении эффективности языкового обучения. Языковые эксперты Совета Европы отмечают, что коммуникативные методы обучения широко используются при составлении учебных программ, но в то же время, как заявляется в руководстве, «решение проблем языковой политики необходимо искать скорее на политическом уровне, чем в теории языкового обучения» [193]. Методы языкового обучения могут меняться в зависимости от обучаемых, различных целей обучения и различных образовательных ситуаций. Методика не должна ограничиваться одним методом или подходом – единственного правильного решения не существует. Активные коммуникативные методы обучения, несмотря на свою эффективность, не подходят к каждой группе обучаемых и ко всем ситуациям обучения / изучения. При плюрилингвальном языковом обучении самое существенное – учиться изучать языки. Для некоторых обучаемых не следует начинать языковое обучение с активных коммуникативных методов, которые могут быть отвергнуты на этом этапе, так как они противоречат ожиданиям обучаемых.

Авторы руководства выделяют пять факторов, влияющих на выбор методики языкового обучения:

- **возраст обучаемых:** в раннем возрасте обучаемые хорошо воспринимают активные подходы, включающие игры, что может не подходить для всех групп взрослых обучаемых;
- **уровень обучаемых:** обучаемые уровня C более интересуются грамматическими объяснениями или объяснениями точности языкового использования, чем начинающие (уровень A), и предпочитают аналитические методы;
- **индивидуальный стиль изучения:** некоторые обучаемые более склонны к риску и совершению ошибок в процессе обучения, в то

время как другие хотят лучше освоить новый материал перед самостоятельным речепроизводством;

- образовательные традиции, в особенности тип обучения, используемый для национального языка. При очень формальной традиции языковое обучение должно использовать первый опыт изучения языка. Если традиции языкового обучения не ориентированы на компетенции, то введение обучения, построенного на компетенциях, требует разъяснительной работы и адаптации к образовательному контексту;

- природа наличных языков: если новые языковые разновидности, которые должны быть включены в языковые репертуары, по своим языковым структурам и культуре значительно отличаются от уже имеющихся языков, то обучаемым потребуется предварительный период интеллектуального, описательного осмысления перед переходом к коммуникативным упражнениям, ведущим к развитию продуктивной компетенции [194].

Важную роль при организации политики в области языкового обучения, согласно языковым экспертам Совета Европы, играет оценка результатов обучения. Авторы руководства предлагают строить плюрилингвальное образование с учётом следующих принципов:

- уровни овладения должны определяться одинаковым образом для всех языковых разновидностей, в особенности при обучении иностранным или национальным языкам;

- самооценка включается в систему оценки наряду с оценками образовательных учреждений;

- сертификация на основе образовательных учреждений должна принимать в расчёт весь языковой опыт;

- официальная сертификация должна быть модульной, подобно обучению, основанному на последовательном приобретении компетенций (система зачётных единиц, которая может быть использована даже в среднем образовании);

- языки должны включаться в наиболее важные национальные системы сертификации в конце обязательного школьного обучения, при поступлении в высшие учебные заведения и т.д.);

- школьная сертификация и сертификация организациями, не включёнными в сферу образования, должны быть связаны друг с другом;

- сертификация не должна включать проверку знаний грамматических форм и структур;
- программы обучения не должны строиться исключительно на программах оценочных экзаменов;
- должны быть разработаны специфические экзамены для оценки пересекающихся компетенций (*transversal competences*), составляющих плюрилингвальные репертуары и межкультурную компетенцию [195].

Разнообразие социолингвистических ситуаций и их постоянное изменение, в особенности в связи с миграцией новых групп, требуют учёта языковых контекстов и адаптации плюрилингвального образования к местным, региональным и национальным реалиям. Авторы руководства рекомендуют обеспечивать плюрилингвизм в системах образования на местном уровне с учётом следующих факторов:

- языковые разновидности, присутствующие в данной географической местности, включая региональные языковые разновидности и языки мигрантов и временно проживающих иностранцев; особое внимание должно обращаться на большие города с пригородами, представляющие собой сосредоточения многоязычного населения в результате миграционных потоков, экономической и культурной деятельности;
- языковые разновидности в месте расположения школы, которые могут представлять незаменимый ресурс для плюрилингвального образования;
- языковые разновидности географически близких или связанных общей историей пространств языкового контакта;
- символически близкие языковые разновидности, образовавшиеся в результате традиционных или недавних отношений, таких как культурное, спортивное или экономическое партнёрство и т.д.;
- языковые разновидности, доступные через средства массовой информации (районы, имеющие доступ к радио и телевизионным программам) [196].

При сохранении общего принципа языкового разнообразия плюрилингвальное образование разных местностей будет иметь свои особенности, в зависимости от сочетания языковых разновидностей и от специфических целей, поставленных данной системой образования относительно языковых компетенций и уровней языкового овладения.

Плюрилингвальное образование, понимаемое как интеграция и координация языковых разновидностей с разным статусом в рамках концепции образования в течение жизни, представляет собой новую, пока ещё не воплощённую идею. Для осуществления этой идеи в условиях разнообразия социолингвистических ситуаций современной Европы эксперты Отдела языковой политики Совета Европы предлагают обратиться к опыту языкового обучения Европы и других регионов и теоретическим и экспериментальным исследованиям в этой области. Среди подходов и направлений, выделенных в руководстве по развитию политики в области языкового образования в Европе, представлены не только пути и способы организации учебного процесса, но и институциональные и административные меры организации языкового обучения:

- синхронное обучение (*simultaneous teaching*) группе родственных языков (романских, славянских, германских), использующее возможность взаимного понимания подобных языков, что делает возможным развитие рецептивных компетенций (в особенности компетенции, связанной с чтением и восприятием печатных текстов). Такое обучение может привести к учебным планам, предлагающим отдельное обучение по данным языкам для достижения других компетенций (как, например, речевое взаимодействие);

- двуязычное обучение во всех своих формах, объединяющих предметное и языковое обучение. Степень использования неродного языка в школьной программе при двуязычном обучении может варьироваться от полного погружения до преподавания одного из предметов;

- создание международных образовательных сетей на региональном уровне, в особенности с целью гармонизации учебных планов в местностях, расположенных вблизи границ с другими странами;

- гармонизация обучения национальной языковой разновидности и другим языковым разновидностям, направленная на развитие осознания языкового разнообразия, основательного функционального единства языков, их вариативности относительно коммуникативных ситуаций и средств, используемых для выражения общих понятий. Примером данного способа осуществления плюрилингвального образования является методическое направление *educazione linguistica* в Италии;

- образовательные программы высших учебных заведений, интегрирующие обучение нескольким иностранным языкам и другим предметам в отделениях и на кафедрах, занимающихся торговыми обменами и международными переговорами, изучением европейских проблем (при подготовке к деятельности, связанной с экономическими, правовыми, языковыми и культурными отношениями с Европейским союзом), управлением культурной собственностью, подготовкой преподавателей двух иностранных языков и т.д.;

- исследования в области интегрирования деятельности по изучению языка и формированию осознания языкового разнообразия (в отличие от языкового обучения в начальных школах для развития положительного отношения к языковым разновидностям, используемым другими говорящими, и для формирования металингвистических компетенций) [197].

6.2.2. Поиски путей к многоязычию в рамках концепции европейского взаимопонимания (Eurocomprehension)

Синхронное обучение группе родственных языков, предлагаемое языковыми экспертами Совета Европы в качестве перспективного способа осуществления целей плюрилингвального образования, основано на концепции европейского взаимопонимания (Eurocomprehension), выдвинутой в 90-х годах XX столетия группой германских лингвистов в результате поисков новых путей к многоязычию. В 1998 году Университет дистанционного обучения в Хагене (Северный Рейн-Вестфалия, ФРГ) организовал практический семинар «Пути к многоязычию», результатом которого явилось создание исследовательской группы ЕвроКом (EuroCom) по изучению вопросов, связанных с концепцией европейского взаимопонимания, предложенной группой учёных-романистов во главе с Хорстом Г. Клейном. Проект EuroCom был награждён в 1999 году в Вене, где он завоевал «Европейский языковый ярлык за инновационные языковые проекты». Исследовательская группа EuroCom объединила усилия в области многоязычного обучения путём привлечения лингвистов семи университетов Германии, включая университеты Франкфурта, Эрфурта и Лейпцига. Исследования в области европейского взаимопонимания проводятся на основе трёх основных семейств языков Европы – романских, славянских и германских.

Из трёх проектов – EuroComRom, EuroComSlav и EuroComGer – наибольшее развитие получил первоначальный, EuroComRom, по достижению многоязычия в языках романской группы на основе наиболее изучаемого языка этой группы – французского. В 2000 году лидеры этого проекта, исследователи Франкфуртского университета (Германия) Хорст Г. Клейн и Тильберг Д. Штегмани опубликовали результаты своего исследования по выработке рецептивных навыков с использованием семи процессов просеивания языкового материала, подлежащего восприятию, в виде учебника для говорящих на немецком языке: «ЕвроКомРом – семь сит: Чтение и понимание всех романских языков сразу» [198]. Вслед за теоретическими исследованиями и выпуском учебника авторы проекта «Семь сит» в сотрудничестве со специалистами по информационно-коммуникативным технологиям Университета дистанционного обучения в Хагенс разработали программное обеспечение в виде мультимедийного пособия, представленного на компьютерном диске и являющегося базовым модулем, который может быть использован для приобретения рецептивной многоязычной компетенции в романских языках на основе подхода «Семь сит». Финансовая поддержка данного проекта, для завершения которого потребовался период в два года, осуществлялась правительством земли Северный Рейн-Вестфалия.

После того как были разработаны и выпущены в обращение адаптации проекта «Семь сит» на других языках, включая английский, французский, португальский и польский, метод многоязычного обучения, основанный на концепции европейского взаимопонимания стал доступен для широкого круга преподавателей и обучающихся за пределами Германии.

Исследования по осуществлению концепции европейского взаимопонимания проводятся также и с применением модели EuroComRom к германской (EuroComGer) и славянской (EuroComSlav) группам языков. В 2007 году был опубликован учебник, разработанный Бритой Хуфайдсен и Николь Маркс в рамках проекта ЕвроКомГер для многоязычного обучения на основе использования сходств лексических и грамматических элементов языков германской группы [199]. Под руководством профессора славистики Льва Цыбатова (Lew N. Zybatow) из Иннсбрукского университета ведётся работа по созданию учебника для изучения языков славянской группы (Euro-

ComSlav) на основе наиболее изучаемого языка этой группы – русского.

Авторы подхода «Семь сит» исходят из положения о возможности развития многоязычной компетенции в группе родственных языков путём активизации уже имеющихся, но ещё не востребованных знаний. Для поиска и открытия знакомого в иноязычном тексте в данном подходе используются интерлексемы, то есть внешне сходные лексемы с полным или частичным совпадением значений, и идентичные синтаксические структуры, которые помогают обучающемуся осуществлять перенос идентичных элементов с одного языка на другой язык данной группы родственных языков и таким образом достигать понимания прочитанного.

ЕвроКом организует и подразделяет поиск и узнавание интерлексем и идентичных синтаксических структур в изучаемом языке на семь разделов, или «семь сит». Первое сито используется для поиска и идентификации интернационального вокабуляра, который в значительной степени является общим для большинства европейских языков. Интернациональные слова совместно со всемирно известными именами, названиями популярных торговых марок, организаций, культурных реалий и географических названий составляют значительный пласт в словаре современного человека, доходящий по некоторым оценкам до 5000 слов. Второе сито используется для отбора слов, не вошедших в фонд интернациональной лексики, но являющихся общими для данной группы родственных языков. Третье сито позволяет с помощью формул фонетических соответствий выявить слова в данной группе родственных языков, которые в ходе исторического развития существенно изменили свою форму, сохранив при этом своё значение.

Четвёртое сито предназначено для сопоставления графем, то есть основных единиц письменной речи, данных языков и правил произношения, что позволяет избежать ошибок при чтении. Пятое сито используется для идентификации общих синтаксических структур. Так, в случае языков романской группы имеет место совпадение девяти основных типов предложений и большинства подчинительных конструкций.

На уровне шестого сита анализируются морфосинтаксические элементы с использованием основных формул морфосинтаксиса, с помощью которых выявляются общие грамматические явления, что

способствует пониманию текста, несмотря на различия в форме их выражения. Седьмое сито позволяет понять смысл сложных слов на основе анализа их состава и определения значений слов с помощью списка префиксов и суффиксов.

Авторы проекта «Семь сит» полагают, что после прохождения курса многоязычного обучения по приобретению рецептивной компетенции в группе родственных языков представляется целесообразным продолжить изучение данных языков с целью достижения продуктивных компетенций. При этом учащиеся на основе личных мотиваций выбирают из всей языковой группы, просеянной семью этапами, определённые языки или темы в зависимости от личных интересов. Для этого вторая часть учебника по многоязычному обучению языкам романской группы предлагает обучаемым *мини-портреты* шести романских языков, которые систематизируют и стратегически дополняют языковые знания, мобилизованные с помощью «семи сит» ЕвроКом. Мини-портрет каждого отдельного языка содержит сведения о географическом распространении языка, о числе говорящих, об историческом развитии данного языка, его диалектах и разновидностях. Наиболее важной составной частью мини-портрета является характеристика, излагающая отличительные черты данного языка в произношении, письме и структуре слова. По замыслу авторов, это делает возможным чётко отграничить данный язык от других родственных языков и выяснить «особенности индивидуального профиля каждого отдельного языка... на основе родства и сходства всех языков группы, продемонстрированных за семь просеиваний» [200].

В отличие от традиционных подходов к изучению иностранных языков, ЕвроКом не ставит цели достичь языкового совершенства на уровне носителей языка (так называемая “near native competence”) и исходит из признания ценности и значимости частичных знаний множества иностранных языков. Учебники ЕвроКомРом и ЕвроКомГер не заменяют традиционные учебники соответствующих языков, а предусмотрены скорее в качестве вводных курсов к традиционному плану преподавания, для того чтобы заложить основы построения многоязычной языковой компетенции и облегчить переход от языка-посредника к изучению множества родственных языков, что ведёт к осознанию взаимосвязи и единства европейских языков и

культур и воспитанию плюрилингвальной личности гражданина современной многоязычной Европы [201].

Обобщение опыта разработки проектов многоязычного обучения ЕвроКомРом, ЕвроКомГер и ЕвроКомСлав, а также исследования возможностей перехода от рецептивных к продуктивным многоязычным компетенциям привели к созданию проекта ЕвроКом Дидакт (EuroComDidact), который в настоящее время является дидактической компонентой исследований в области многоязычного обучения ЕвроКом (EuroCom). Дидактика многоязычия представляет собой новую область междисциплинарных лингвистических исследований, которые направлены на изучение теоретических основ многоязычного образования и обучения, связывая дидактически воедино отдельные изучаемые языки. Центром европейских исследований в рамках проекта ЕвроКомДидакт является Гиссенский университет (Гисен, Германия).

Дидактические исследования в Гиссенском университете под руководством Франца-Йозефа Майснера были предприняты одновременно с другими проектами ЕвроКом с целью оптимизации использования приёмов заключений по аналогии и ассоциированию для максимально эффективного распознавания текста при работе с романскими, славянскими и германскими языками. ЕвроКомДидакт также разрабатывает методы тестирования и оценки результатов многоязычного обучения на основе подхода ЕвроКом, а также модули для языковых курсов по неязыковым предметам, например, географии, истории, экономике, управлению и администрированию. Многоязычные проекты ЕвроКом были задуманы как средство для достижения рецептивной компетенции. Одной из основных задач исследований под руководством дидактика многоязычия Майснера является перенос компетенций, связанных с чтением, на компетенции по восприятию на слух [202].

ЕвроКом представляет собой подход к многоязычному образованию согласно концепции европейского взаимопонимания, который получил наибольшее развитие и в настоящее время имеет солидную теоретическую и практическую поддержку. В то же время языковая политика Совета Европы, нацеленная на плюрилингвизм, предусматривает поддержку разнообразия подходов и методических приёмов в зависимости от социолингвистической ситуации и традиций данной системы национального образования. Наряду с ЕвроКом

исследования в области европейского взаимопонимания осуществляются в ходе ряда проектов с привлечением университетов Испании, Франции, Италии и Португалии. Руководитель проекта ЕвроКом Франкфуртского университета Хорст Клейн подразделил данные проекты на четыре основные группы: 1. Проекты Хагенского университета, включая "IGLO: Intercomprehension in Germanic Languages Online" (Взаимопонимание на германских языках в режиме Онлайн) и проект «Обучение для Европы» (Learning for Europe), 2. Проект "Intercommunicabilité romane" (Взаимопонимание среди говорящих на романских языках), 3. Проект «Евром 4» (Eurom 4) и 4. Проект «Галатя» (Galatea). Клейн подчеркнул ведущую роль Хагенского университета в межкультурных и межъязыковых изысканиях, которые заложили основы исследовательским проектам, претворяющим в жизнь концепцию «Европейского взаимопонимания» [203].

Перед тем как в 1998 году Хагенский университет выступил с инициативой учреждения исследовательской группы ЕвроКом, учёные данного университета осуществили пилотный проект «Хагенские курсы по межкультурному чтению» ("Hagener Interkulturelle Lesekurse"), главной задачей которых было развитие межкультурной компетенции на основе чтения аутентичных голландских и датских текстов из области обществоведения и образования с опорой на знание немецкого языка. Проект Хагенского университета IGLO исходил из опыта пилотного проекта по исследованию взаимопонимания среди говорящих на скандинавских языках. В течение первых трёх лет разработки проекта он развивался как часть образовательных программ Европейского союза «Socrates» и «Lingua». Целью проекта, работы над которым продолжают и сейчас, является создание рецептивной компетенции в семи языках (датском, голландском, английском, немецком, исландском, норвежском и шведском). Материалы данного проекта по достижению взаимопонимания для говорящих на германских языках доступны в онлайн-режиме в традициях дистанционного обучения Хагенского университета.

Проект Хагенского университета «Обучение для Европы» начался в 2000 году при поддержке Евросоюза с целью развития рецептивного многоязычия для научной коммуникации западно- и восточноевропейских учёных. Проект использует немецкий, голландский, польский и чешский языки. Три других проекта, "Intercommu-

nicabilité romane”, «Евром 4» и «Галатея», подобно ЕвроКомРом, преследуют цель достижения взаимопонимания среди говорящих на романских языках. Модель “Intercommunicabilité romane” явилась первой всесторонней попыткой приобретения языковых умений и навыков в итальянском, португальском и испанском языках с использованием знания французского языка. Данный подход поставил труднодостижимую цель приобретения не только рецептивной, но и продуктивной компетенции, и его основной вклад в многоязычное обучение заключался в формировании языкового осознания обучающихся.

Проект «Евром 4» (учебник и CD) был разработан в результате сотрудничества университетов Саламанки (Испания), Экс-ан-Прованса (Франция), Рима и Лиссабона с целью развития компетенции в чтении и восприятии на слух в языках романской группы. Данный проект, несмотря на использование компьютерного обеспечения и текстов для тренировки восприятия на слух, скорее помогает достижению межкультурного и межъязыкового осознания языкового разнообразия, чем освоения каких-либо языковых умений и навыков [204].

Экстенсивный проект «Галатея» был разработан под руководством языковых дидактов Гренобля (Франция) в сотрудничестве с университетами Барселоны, Мадрида и Рима. Исследователи, работающие по данному проекту, разработали правила межъязыкового переноса иерархии ссылочных сравнений между романскими языками, а также рассмотрели особенности слов – так называемых ложных друзей переводчика, что позволило выпустить программное обеспечение в формате CD для ускорения обучения чтению современной прессы на романских языках на основе знания французского языка.

Внедрение концепции европейского взаимопонимания в языковое обучение, несомненно, соответствует принципам политики Совета Европы в языковом образовании, основанной на поддержке языкового разнообразия и развития плюрилингвизма. Однако ряд вопросов, связанных с использованием проектов европейского взаимопонимания в практике языкового обучения остаются неразрешёнными. Петер Дойс, исследовавший данную проблему в рамках Отдела языковой политики Совета Европы, отмечает следующие вопросы, требующие незамедлительного решения:

а) выяснение объёма и степени понимания, которое может быть достигнуто при применении стратегий, разработанных с целью достижения взаимопонимания в родственных языках;

б) внедрение концепции взаимопонимания в учебные планы образовательных учреждений [205].

Первый вопрос относительно практической значимости проектов европейского взаимопонимания и о возможности достижения эффективности данного подхода, достаточной для полного понимания текстов и высказываний, представляет наибольшую трудность для исследователей. Объём и степень понимания, которые могут быть достигнуты с использованием данного подхода, зависят, как указывает Доё, от близости родственных языков, образовательного уровня обучаемых, от их вербальных способностей и мотивации. Учёт всех этих факторов, по мнению Доё, ставит под сомнение разрешимость данного вопроса.

Что касается введения курса по европейскому взаимопониманию в учебные планы, авторы ЕвроКомРом и других проектов, следующих данной концепции, указывают на то, что, если рекомендации Совета Европы и Евросоюза об обязательном обучении не менее чем двум иностранным языкам будут повсеместно осуществлены, курс европейского взаимопонимания может быть успешно использован в качестве сопровождения традиционных языковых курсов как руководящий принцип. Обучение определённым умениям и навыкам должно при этом всегда содержать указания на то, как успешное освоение данных умений и навыков могло бы быть использовано в качестве основы для понимания других языков данной группы.

Обучение *Intercomprehension* (европейскому взаимопониманию) может осуществляться также в виде отдельного курса в зависимости от числа изучаемых языков, целей и содержания языковых курсов и порядка, в котором они предлагаются. Система общеевропейских языковых компетенций, опубликованная Советом Европы в 2004 году, предложила несколько сценариев языкового обучения в европейских школах, которые могут быть использованы при составлении учебных планов с компонентой европейского взаимопонимания [69]. По мнению Петера Доё, отдельный курс европейского взаимопонимания может быть использован или вместо курса первого иностранного языка, вводимого на уровне начальной школы, или вместо одного из двух иностранных языков на уровне средней шко-

лы, если программа языкового обучения предусматривает на этом этапе преподавание двух иностранных языков [206]. В первом из этих сценариев языкового обучения целью первого языкового курса является не достижение коммуникативной компетенции, а развитие языкового сознания, что может быть успешно осуществлено в ходе обучения европейскому взаимопониманию. Во втором же случае вместо достижения уровня коммуникативной компетенции в двух языках ставится цель достижения данного уровня в одном из языков и приобретение стратегий, необходимых для понимания текстов и высказываний в любом новом языке, с которым обучаемые могут столкнуться в будущем.

Поиски путей к европейскому многоязычию и сохранению языкового и культурного разнообразия планеты в процессе построения многоязычного общества продолжаются в рамках языковой политики Европейского союза и Совета Европы. Вместе с тем политическая, экономическая и культурная интеграция Европы вызывает необходимость в средстве общеевропейского межъязыкового и межкультурного общения, что приводит к росту влияния английского языка. Согласно голландскому социолингвисту Абраму де Сваану, английский язык является единственным «гиперцентральной языком» в глобальной системе языков, который связывает все языки мира, включая двенадцать международных языков, называемых им «суперцентральной». С расширением Европейского союза и ростом числа его официальных языков принцип многоязычия, заложенный при его создании, кажется многим недостижимым. По словам А. де Сваана, «чем больше в Европе многоязычия, тем больше английского языка» [207]. Доминирование английского языка в глобализованном мире, однако, только усиливает необходимость мер по сохранению национальных языков и культур, выполняющих функцию этнокультурной идентичности, что возможно только лишь при целенаправленной политике многоязычия.

Таким образом, интеграционные процессы в Европе после Второй мировой войны, вызванные стремлением европейцев устранить последствия разрушений военного времени и предотвратить военные конфликты в будущем, привели к распространению сотрудничества на все области деятельности, включая сферы культуры и образования.

История многоязычного и поликультурного образования в Европе начинается с принятия Советом Европы в 1954 году Европейской культурной конвенции, заложившей основы тесного сотрудничества европейских стран, направленного на сохранение и дальнейшее развитие общего европейского культурного и языкового наследия. Совместные действия стран-членов Совета Европы по совершенствованию преподавания и изучения языков преобразовали представления о роли языков в обществе и их месте в учебных программах на всех уровнях обучения.

На первом этапе развития европейского сотрудничества в области языкового образования возможность всеобщего обязательного обучения иностранным языкам вызывала сомнения у многих специалистов и среди широких кругов населения. На этом этапе важную роль в преодолении традиционных взглядов на «элитарность» языкового обучения сыграли инициативы французского правительства и активная деятельность в области методологии французских методистов и экспертов Центра по изучению и распространению французского языка. Аудиовизуальная методология, разработанная исследователями в этот период, введение разговорного языка в процесс языкового обучения и широкое распространение активных методов преподавания на основе крупномасштабных исследований по улучшению качества преподавания иностранных языков заставили говорить о «революции в преподавании языков».

В ходе реализации «Основного проекта по современным языкам» (1964–1974 годы) в истории языкового обучения произошёл концептуальный сдвиг, нашедший своё отражение в Резолюции (69)2, принятой Комитетом министров Совета Европы в 1969 году. Целью языкового обучения было провозглашено не только достижение уровня свободного общения на изучаемых иностранных языках, но и сохранение разнообразия национальных языков и культур. Однако осуществление рекомендаций Резолюции (69)2 на практике столкнулось с рядом трудностей, что вызвало необходимость переосмысления целей и методов языкового обучения, так как результаты массового обучения иностранным языкам оказались намного ниже ожидаемых.

Трудности в реализации рекомендаций Резолюции (69)2 привели в семидесятых годах к поискам путей повышения эффективности обучения современным языкам за счёт введения новых форм органи-

зации языкового содержания и разработки системы зачётных единиц (unit / credit system). Реформа образования началась с пересмотра учебных программ языкового образования для взрослых. Ведущим элементом в новых программах была не грамматическая структура языка, а языковые функции, необходимые в международном общении. Функционально-понятийные учебные программы 70-х годов подготовили языковое образование к переходу к коммуникативным методам языкового обучения.

Одновременно с разработкой новых учебных программ, в 70-е годы XX столетия эксперты Совета Европы предложили новую модель языкового обучения, в которой прогресс в изучении языка рассматривался не как процесс освоения словарного запаса и грамматических структур, а как практическое овладение языковыми функциями на определённом уровне. В 1975 году Советом Европы была опубликована первая уровневая модель – модель порогового уровня, которая представляла собой подробную спецификацию минимальных языковых требований к ежедневному общению на английском языке. Успешность исследований по разработке системы зачётных единиц на основе модели порогового уровня привела к принятию Советом по культурному сотрудничеству Совета Европы Проекта 4 «Современные языки – 1978–1981 годы», в котором исследования по введению системы зачётных единиц были распространены на различные образовательные контексты, включая общее среднее и профессиональное образование.

В 80-е годы принципы многоязычного образования, изложенные в Рекомендации R(82)18 Комитета министров Совета Европы, получили поддержку в академических и политических кругах европейских государств, что свидетельствовало об изменении европейского мышления в пользу политики многоязычия и поликультурности. Рекомендации R(82)18 установили цель достижения порогового уровня в процессе школьного обучения по крайней мере одному европейскому языку, кроме национального, для обеспечения возможности коммуникации с другими говорящими на этом языке.

Рекомендации R(82)18 также включали реформу языкового обучения на начальном этапе, что было отражено в развитии концепции раннего языкового и межкультурного обучения в рамках Проекта 12 (1982–1987). Исследования, проведённые в ходе реализации Проекта

12, были продолжены в 90-е годы и способствовали укреплению концепции раннего языкового обучения.

Развитие языкового образования в Европе в ходе проекта Совета Европы «Изучение языков для европейского гражданства» (1990–1997) убедительно показало необходимость отказа от традиционной моновязычной политики национальных систем образования и необходимость исследований в области двуязычного образования как средства создания новой языковой личности, свободной от моновязычного менталитета. В ходе реализации Проекта 1990 была продолжена работа по развитию концепции порогового уровня. Результатом явилась разработка и публикация спецификаций для продвинутого порогового уровня, что привело к созданию в конце XX века системы уровней владения языком, главная цель которой заключается в обеспечении метода оценки результатов обучения, применимого для всех европейских языков.

В 90-е годы XX столетия в Европе произошли важные политические изменения в результате принятия в 1992 году Маастрихтского договора о Европейском союзе. После вступления в силу Маастрихтского договора в 1993 году политика многоязычия и поликультурности в образовании получила значительную поддержку на уровне Европейского союза, что позволило использовать законодательный механизм для проведения согласованной реформы в области преподавания языков.

В процессе осуществления Проекта Совета Европы на 1990–1997 годы экспертами Отдела языковой политики Совета Европы был разработан ряд важных инструментов реализации многоязычного и поликультурного образования, включая Систему общеевропейских компетенций владения иностранным языком и Европейский языковой портфель. Наиболее важным компонентом общеевропейских компетенций является система шести уровней владения иностранными языками. Повсеместное принятие общеевропейских компетенций владения иностранным языком и Европейского языкового портфеля в качестве общеевропейских образовательных стандартов создало благоприятные условия для беспрепятственной академической и профессиональной мобильности в процессе европейской интеграции в результате обеспечения взаимоприемлемости квалификаций и дипломов.

По мере расширения Европейского союза и увеличения числа официальных языков соблюдение принципа равенства официальных языков становилось всё более затруднительным, и, соответственно, действия руководящих органов по проведению политики многоязычия и поликультурности в сфере образования – всё более решительными. Стратегическая цель Лиссабонского совета от 2000 года, поставленная перед Европейским союзом: стать «самым конкурентоспособным и динамичным обществом в мире, построенным на знаниях», – потребовала адаптации образовательных систем Европы к требованиям информационного общества и повысившегося спроса к уровню и качеству подготовки человеческих ресурсов для нужд европейской экономики. Программа «Образование и обучение 2010», следуя решениям Лиссабонского совета, выделила владение иностранными языками в числе основных навыков и умений.

Совет Европы и Европейский союз имеют длительную историю сотрудничества в развитии многоязычного и поликультурного образования. Вместе с тем существует разница между позициями Совета Европы и Европейского союза в отношении целей и задач многоязычного образования, которая отражается также в терминологии. Совет Европы в проведении политики многоязычия в образовании использует термины «плюрилингвизм» и «плюрилингвальное образование». Цель языкового обучения с позиции плюрилингвизма заключается в развитии «языкового репертуара», включающего все языковые умения, которые составляют «плюрилингвистическую компетентность» индивидуума. Плюрилингвальный подход не требует достижения «мастерства» в иностранных языках. В то же время документы Европейского союза на рубеже веков настаивают на более конкретной, хотя и более труднодостижимой цели – овладении тремя европейскими языками, включая родной язык. Разница в подходах не мешает Совету Европы и Европейскому союзу осуществлять сотрудничество в проведении политики многоязычия, используя при этом Общеευропейские компетенции владения языком, Европейский языковой портфель и другие инструменты многоязычного образования.

Введение многоязычия в языковое образование и цель развития многоязычного общества в Европе поставили европейские системы образования перед беспрецедентными вызовами. Если в конце 50-х – начале 60-х годов XX века массовое введение преподавания одного

иностранный язык казалось многим неосуществимым, то цель официального трёхязычия, поставленная Барселонским советом 2002 года, может показаться утопической. Для осуществления целей построения многоязычного общества руководящие органы Евросоюза обращаются к успешному опыту Европейских школ, готовящих кадры для дипломатического корпуса.

Конкретный план действий по осуществлению реформы языкового образования стран Европейского союза «Способствование изучению языков и языковому разнообразию: план действий на 2004–2006 годы» выделил три широких направления развития языкового образования: изучение языков в течение жизни, совершенствование языкового обучения и создание окружающей среды, благоприятной для изучения языков.

В рамках концепции обучения в течение жизни специалисты Евросоюза по образованию на основании многочисленных исследований, включая канадский опыт языкового погружения и опыт Европейских школ, настояли на включении в План действий на 2004–2006 годы раннего языкового образования и предметно-языкового интегрированного обучения, при котором ряд предметов преподаётся на иностранном языке (L2). Ключевую роль в содействии общественному и индивидуальному многоязычию согласно концепции обучения в течение жизни должны играть европейские университеты как центры многоязычных исследований и как одно из звеньев в цепи многоязычного образования, начиная с начальных классов средней школы и кончая образованием для взрослых.

С целью осуществления успешного многоязычного и поликультурного образования эксперты из области языкового образования Европейского союза разработали систему основных требований к подготовке европейских преподавателей иностранных языков. Как и Общеввропейские языковые компетенции, данный документ представляет собой систему ориентиров при планировании подготовки будущих преподавателей иностранных языков в европейских национальных системах образования. Система ориентиров («Европейский профиль образования для преподавателей иностранных языков») была опубликована в 2004 году и включает сорок ключевых элементов при подготовке преподавателей языка по наиболее важным аспектам.

Принятие Европейским союзом политики многоязычия и поликультурности и разработка действенных инструментов осуществления координации европейских систем национального образования сделали возможным создание единого европейского пространства высшего образования на основе Болонского соглашения. Создание единого европейского пространства высшего образования проходит под эгидой Совета Европы, хотя ядро данного движения составляют страны Европейского союза, накопившие значительный опыт экономической и политической интеграции. Болонский процесс стал реально осуществимым благодаря изменению общественного сознания в направлении общественного и индивидуального многоязычия.

Трудности преодоления разрыва между политическими решениями на уровне Совета Европы и руководящих органов Европейского союза, с одной стороны, и решениями на уровне отдельных образовательных учреждений, с другой стороны, наглядно продемонстрировали необходимость целенаправленной языковой политики в образовании. С целью формулирования политики в сфере языкового образования основанной на принципах языкового разнообразия, многоязычия и поликультурности, эксперты Отдела языковой политики Совета Европы разработали и издали в 2007 году «Руководство по развитию политики языкового образования в Европе». В качестве основного принципа языковой политики в области европейского образования руководство выдвигает «плюрилингвизм», понимаемый как индивидуальное многоязычие и общеевропейская ценность.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 *Treaty Establishing the European Community // Consolidated versions of the Treaty on European Union and of the Treaty Establishing the European Community // Official Journal of the European Union*. C 321 E/1. 29.12.2006. P.180.
- 2 EEC Council: Regulation No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community // *Official Journal*. 017. 06/10/1958. P. 0385-0386.
- 3 *Consolidated version of the Treaty on European Union // Official Journal of the European Communities*. C 325/5. 24.12.2002. P. 8.
- 4 *Charter of Fundamental Rights of the European Union*, 7 December, 2000 // *Official Journal of the European Communities*. C 364. 2000-12-18 EN
- 5 *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning towards the Learning Society // COM (95) 590.final; Green Paper “Education Training Research The Obstacles to Transnational Mobility” // COM (96) 462.final // Commission of European Communities*. Brussels, 02.10.1996. P. 30.
- 6 *Athanassion, Phoebus*. The application of multilingualism in the European Union context. Frankfurt am Main, Germany: European Central Bank, 2006. P. 6.
- 7 *Всеобщая декларация прав человека. Резолюция 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года // А / 64. С. 39-42*
- 8 *Oxford Manifesto, 1997 // Liberal Manifesto, adopted by the 48th Congress of Liberal International on 27-30 November 1997 in the Town Hall in Oxford, U.K. // L.I. Newsletter, 1997.*
- 9 *Schlesinger, A.M. Jr.* The disuniting of America. Reflections on a multicultural society. New York: W.W. Norton and company, 1992.
- 10 *Lewin, Kurt*. Group Decision and Social Change. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1958.
- 11 *Beckhard, Richard*. Organization Development: Strategies and Models. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969. P 9
- 12 *Lauridsen, Karen M.* A European Union with 20 + languages: A major challenge for the interpreting services // *ELC Information Bulletin*. 8, April 2002.
- 13 *Phillipson, Robert*. Linguistic Imperialism. Oxford University Press, 1992.
- 14 *Decision № 2493/95/EC of the European Parliament and Council of 23 October 1995 establishing 1996 as the “European Year of Lifelong Learning” // OJL 256. 26.10.1995. P. 45.*
- 15 *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union // OJC 207. 12.8.1995. P.17.*
- 16 *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning (1996) submitted in accordance with Article 8 of European Parliament and Council decision No 2493/95/EC // COM (1999) 447 final. P. 20.*
- 17 *Towards a Europe of Knowledge // COM (97) 563 final, 1997.*

- 18 *Education & Training 2010* // ETUCE Circular 2/ 2005.
- 19 *Report from the Commission of 31 January 2001* The concrete future objectives of education systems // COM (2001) 59 final.
- 20 *Decision № 1934/2000/EC of the European Parliament and the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001* // Official Journal L 232 of 14 September 2000.
- 21 *Linguistic Diversity and Language Learning in the Framework of the Implementation of the Objectives of the European Year of Languages* // Resolution of the Council of the European Union, 29th November 2001 // OJC C 50/1, 23.2.2002.
- 22 *European Parliament resolution on regional and lesser-used European languages*, 13 December 2001 // Regional and lesser-used European languages // OJC 177E, 25.7.2002. P. 334.
- 23 *Barcelona European Council 15–16 March 2002, Presidency Conclusions, Part I, 43.1* // Europa > European Council // <http://europa.eu>
- 24 *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006* // COM (2003) 449 final.
- 25 *Report on the implementation of the Action Plan “Promoting language learning and linguistic diversity”* // COM (2007) 554 final.
- 26 *A New Framework Strategy for Multilingualism* // COM (2005) 596 final. P. 2–3
- 27 *Ibid.* P. 3.
- 28 *Ibid.* P. 4
- 29 *Report on the implementation of the “Culture 2000” Programme in the years 2000 and 2001* // COM (2003) 722 final.
- 30 *Culture Programme (2007–2013). The Programme Guide* // EUROPA, <http://ec.europa.eu/culture>.
- 31 *A New Framework Strategy for Multilingualism*. P. 5.
- 32 *Ibid.* P. 5–7.
- 33 *Ibid.* P. 8.
- 34 *Ibid.* P. 9.
- 35 *Ibid.* P. 12.
- 36 *Ibid.* P. 13.
- 37 *Ibid.* P. 14
- 38 *Ibid.* P. 15.
- 39 OJL 394. 30.12.2006. P. 10.
- 40 *Orban, Leonard. Introductory Statement. European Parliament Hearing* // European Parliament Website. November 27, 2006.
- 41 *European Year of Worker's Mobility, 2006. Facts and figures* // EUROPA, <http://ec.europa.eu>
- 42 *Resolution of the European Council of 16 November on a European Agenda for Culture* // OJC 287, 29.11.2007, p 1
- 43 *Discussion paper on “Intercultural Dialogue”* // Forum of the Council of Europe, November 2006 (<http://www.coe.int/t/e/ngo/public/Intercultural1%20Dialogue.pdf>)
- 44 *Decision № 1983/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue (2008)* // OJL 412/44, 30.12.2006.
- 45 *Council conclusions of 22 May 2008 on multilingualism* // OJC. 140/10. 6.6.2008. P. 14–15.
- 46 *Генеральная Ассамблея ООН Резолюция 50/11. Многоязычие, 49 пленарное заседание, 2 ноября 1995.*

47 UNESCO Resolution 12 of the General Conference on the Implementation of a Language Policy for the World Based on Multilingualism, 2 November 2001.

48 Sarason, Seymour B. and John Doris, John. Educational Handicap, Public Policy and Social History. Free Press, New York, 1979.

49 Hoffman, D. and L. Romero. Spanish Current Flows into the English Mainstream. In: Mercury Special Report // San Jose Mercury, November 4, 1981.

50 Penfield, W. and L. Roberts. Speech and Brain-mechanisms. Princeton University Press: Princeton, N.J., 1959.

51 Janson, T. *Speak: A Short History of Languages*. Oxford University Press, 2002.

52 Marcos, K. Raising Children Bilingually. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, CAL Resource Guides Online, 2001.

53 Website: bilingua@aca2.byn.edu

54 *The Bilingual Family Newsletter*. Clevedon, Avon, England. Multilingual Matters.

55 *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* // European Commission's White Paper, 1995 Brussels: The European Union, 1995.

56 Klass, H. *The American Bilingual Tradition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1977.

57 Title VI of the Civil Rights Act of 1964; The Bilingual Education Act of 1968 (Title VII of the Elementary and Secondary Education Act); The Equal Educational Opportunities Act of 1974

58 Cummins, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: *Schooling and language minority students: A theoretical framework* // California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Los Angeles, 1981.

59 *Mini-Digest of Educational Statistics*. National Center for Educational Statistics, Washington, D.C., 1995.

60 Peter Duignan. *Bilingual Education: A critique*. Hoover Institution, 1996.

61 McLaughlin, B. *Myths and Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs To Unlearn*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.

62 Lenneberg, E.H. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

63 Sternberg, R.J. *Cognitive psychology*. New York: Hartcourt, Brace, 1999.

64 Oyama, S. A sensitive period for the acquisition of nonnative phonological system // *Journal of Psycholinguistic Research*. 5. 1976. P. 261-184.

65 *Multilingualism in the brain*. Basel University essay, Basel, 2002.

66 Kai-Hwa Wang, F. *On Raising Bilingual and Multilingual Children*. Asian-American Village, IMDIVERSITY.COM, 2000.

67 Dowty, T. (ed.) *Free Range Education: How Home Education Works*. Stroud, U.K.: Hawthorn Press, 2000.

68 Pugliese, Ch. Languages go to top of the class, TEFL news March 22, 2001, EducationGuardian.co.uk.

69 *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка* // Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург, 2004.

70 Yoder, Amas. The Ruhr Authority and the German Problem // *The Review of Politics*. Vol.17, №.3. July. 1955. P.345-358.

71 *Principles and objectives of the European Schools* // Schola Europea, <http://www.eurisc.eu>

72 *Convention defining the Statute of the European Schools* // Official Journal L 212, 17/08/1994.

73 *Beardsmore, Hugo Baetens, Kohls, Jurgen*. Immediate Pertinence in the Acquisition of Multilingual Proficiency: the European Schools // *Canadian Modern Language Review*. Vol. 44, № 2. 1988. P. 240–260.

74 *Beardsmore, Hugo Baetens*. The European School experience in multilingual education. In: T. Skutnabb-Kangas (Ed.), *Multilingualism for All*: Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1995. P. 21–68.

75 *Muller, Alexandra, Beardsmore, Hugo Baetens*. Multilingual Interaction in Plurilingual Classes? European School Practice // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 7, № 1. 2004. P. 24–42.

76 *Johnson, R.K., Swain, M.* Immersion Education: International Perspectives. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997.

77 *Hamers, J.; Blanc, M.* Bilinguality and bilingualism. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1989.

78 *Swain, M.* Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. P. 235–253. *Hammerly, H.* Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters, 1991.

79 *Beardsmore, Hugo Baetens* (Ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters, 1993. P. 110.

80 *Housen, Alex.* Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education // *Bilingual Research Journal* 26:1. 2002. P. 15–17.

81 *Doughty, C. Williams, J.* (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, New York, N.Y.: Cambridge University Press, 1998.

82 *European Cultural Convention*, Paris, 19.XII. 1954 // *European Treaty Series*. №.018.

83 *Trim, John L.M.* *Modern Languages in the Council of Europe. 1954–1997* // *Language Policy Division, Council of Europe*, 2005. P. 3–5.

84 *Resolution on primary, secondary and technical education (№ 2)* // The First session of the Standing Conference of European Ministers of Education. The Hague, Netherlands, 12–13 November 1959 // *Council of Europe* // www.coe.int

85 *Resolution on the expansion and improvement of modern language teaching (No. 6)* // The Second session of the Standing Conference of European Ministers of Education. Hamburg, Germany, 12–14 April 1961 // *Council of Europe* // www.coe.int

86 *Resolution on teaching of modern languages (№ 2)* // The Third session of the Standing Conference of European Ministers of Education. Rome, Italy, 8–13 October 1962 // *Council of Europe* // www.coe.int

87 *Gorosch, M., Pottier, B. and Riddy, D.C.* *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, Strasbourg: AIDELA in cooperation with the Council of Europe, 1967.

88 *Resolution (69)2 “On an Intensified Modern Language Teaching Programme for Europe”*, 25 January 1969 // The Committee of Ministers of the Council of Europe. <http://cm.coe.int>, 1969.

89 *Trim, John L.M.* *Modern Languages in the Council of Europe. 1954–1997* // *Language Policy Division, Council of Europe*, 2005. P. 9–11.

90 *Burstall, C.; Jamieson, V.; Cohen, S. and Hargreaves, M.* *Primary French in the balance*. Slough: N.F.E. R, 1974.

91 *Hoy, P.H.* *The early teaching of modern languages: a summary of reports from sixteen countries* // DECS / EGT (76) 39. Strasbourg: Council of Europe, 1976.

92 *Van Ek, J.A.* *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

93 *Van, Ek, J.A.* The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London: Longman, 1976.

94 *Van Ek, J.A., Alexander, L.G. and Fitzpatrick, M.A.* Waystage English. Oxford: Pergamon, 1980.

95 *A European unit / credit system for modern language learning by adults.* Reports of a symposium held at Ludwigshafen-am-Rhein, Germany 7-14 September 1977 // Council for Cultural Cooperation. Strasbourg: Council of Europe, 1979.

96 *Modern Languages. 1971-1981:* Report presented by CDCC Project Group 4, with a resume by J.L.M. Trim, Project Advisor // Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe, 1981.

97 *Recommendation R (82) 18* of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Strasbourg: Council of Europe, 1982.

98 *Trim, John L.M.* Modern Languages in the Council of Europe. 1954-1997 // Language Policy Division, Strasbourg: Council of Europe, 2005. P. 24-25.

99 *Sheils, Joe.* Communication in the modern language classroom. Strasbourg: Council of Europe, 1988.

100 *Trim, John L.M.* Modern Languages in the Council of Europe. 1954-1997. P. 28-29.

101 *Learning and teaching modern languages for communication* // Final Report of the Project Group. Strasbourg: Council of Europe (1988).

102 *Report of the final conference of the modern languages, Project 12.* Strasbourg 22-25 March 1988 // Conference Language learning in Europe; the challenge of diversity. Strasbourg: Council of Europe, 1989.

103 *Report of symposium "Language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe.* Sintra, Portugal, 7-11 November 1982. Strasbourg: Council of Europe, 1982.

104 *Trim, John L.M.* Modern Languages in the Council of Europe. 1954-1997. Strasbourg: Council of Europe, 2005. P. 31-39.

105 *Van Ek, J.A. and Trim, J.L.M.* Vantage level. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

106 *Treaty Establishing the European Community* // Consolidated Versions of the Treaty on the European Union and of the Treaty Establishing the European Community // Official Journal of the European Union C 321 E/1, 29.12 / 2006.

107 *Teaching and learning: towards the learning society* // COM (95) 590 final. 29 November 1995.

108 *Trim, John L.M.* Language learning for European citizenship (1989-96). Final report. Brussels: Council of Europe, 1997.

109 *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification* Report of Symposium held in Rüschlikon, Switzerland, 10-16 November 1991. Strasbourg: Council of Europe, 1992.

110 *Users Guide for Examiners* // the Association of Language Testers in Europe (ALTE). Brussels: Council of Europe, 1997.

111 *Recommendation 1383 (1998) / Linguistic diversification* // Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe, 1998.

112 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. *Общоевропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, обучение, оценка* // Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург: Совет Европы, 2004.

113 *Presidency Conclusions (Draft)* // Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms>

- 114 *Education & Training 2010 – The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms* // The joint report of the Commission and the Council on 26 February 2004 // Council document 695/04 of 3 March 2004.
- 115 *Conclusions of the Council of Education* // Council of the European Union // Document 8981/03 of the Council of the European Union. Internet resource: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc>
- 116 *Common European Framework of Reference for Languages*. P. 4–6.
- 117 *Common European Framework of Reference for Languages*. P. 5–7.
- 118 *Decision № 2241/2004/EC of the European Parliament and the Council of 15 December 2004 on a single transparency framework for qualification and competences* // Official Journal of the European Union L390/6 EN.
- 119 *Little, D. and Perclouva, R. European Language Portfolio: A guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- 120 *Schneider, G. and Lenz, P. European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- 121 *European Language Portfolio Network Support Group website (Main Project Site and Documentation Section)* // Centre for Language and Communication Studies. Contact: clc.sinfo@tcd.ie
- 122 *Conclusions of the 2007 Intergovernmental Forum “The Common European Framework of Reference for Languages and the Development of Language Policies: Challenges and responsibilities”*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- 123 *Recommendation CM / Rec (2008)7 of the Committee of Ministers to member States on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and promotion of plurilingualism*, 2 July 2008. Strasbourg: Council of Europe, 2008.
- 124 *Council conclusions on the European Indicator of Language Competence* // Official Journal of the European Union. C 172/1. 25.7.2006.
- 125 *Trim, John L. M. The European Centre for Modern Languages (ECML)* // *Modern Languages in the Council of Europe, 1954–1997*. Strasbourg: Council of Europe, 2005. P. 39–41.
- 126 *Goullier, Francis. Impact of the Common European Framework of Reference for Languages and the Council of Europe's work on the new European educational area* // *Intergovernmental Language Policy Forum “The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities”*. Strasbourg, 6–8 February 2007. Strasbourg: Council of Europe, 2007. P. 29–30.
- 127 *Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions, Part 1*, 43.1.
- 128 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006* // European Commission // COM (2003) 449.
- 129 *Europeans and their Languages. Fieldwork: November–December 2005* // *Special EUROBAROMETER 243*, Brussels: European Commission, February 2006. P. 8.
- 130 *Amselle, J. (Ed.) The Failure of Bilingual Education*. Washington, D.C.: Center for Equal Opportunities, 1995.
- 131 *Porter, Rosalie Pedalino. The Politics of Bilingual Education* // *Society*, September/October. 1996. 36.
- 132 *European Parliament and Council Decision No. 95/2493/EC of 23 October 1995 establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning* // Official Journal L 256, 26.10.1995.
- 133 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006* // Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Eco-

conomic and Social Committee and the Committee of the regions // COM (2003) 449 final. Brussels, 24.07.2003.

134 Ibid P.7–8.

135 *Johnson, J.S. and E.L. Newport*. Critical Periods. Effects in Second Language Learning. The Influence of Maturation State in the Acquisition of English as a Second Language. // *Cognitive Psychology*. 21 (1) 1989. P. 60–99.

136 *Chuganu, Harry T* "A Critical Period of Brain Development: Studies of Cerebral Glucose Utilization with PET" // *Preventive Medicine* Vol. 27, March 1998. P. 184–188.

137 *Hoy, P* // The early teaching of modern languages: a summary of reports from sixteen countries. DECS/ EGT (76) 39. Strasbourg: Council of Europe, 1976.

138 *Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages* // *Official Journal*. C 1 of 03. 01. 1998.

139 *Nash, J. Madelaine*. Fertile minds // *Time*. 149 (5). February. 1997. P. 49–56.

140 Why, How, and When Should my Child Learn a Second Language? Brochure by the Center for Applied Linguistics (CAL) // [www.cal.org / resources / brochures](http://www.cal.org/resources/brochures), Monday, May 26, 2008.

141 *Decision № 1720 / 2006 / EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006* // *Official Journal of the European Union* No L 327 of 24 November 2006.

142 *White Paper on educating and training Teaching and learning towards the learning society. Part Two, IV* // *Commission of European Communities*. 1995. COM (95) 590 final.

143 *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union* // *Official Journal* C 207 of 12, 08, 1995.

144 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. P. 8–9.

145 *Marsh, David*. CLTL / EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Fore-sights Potential. Brussels: The European Union, 2002.

146 *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eu-rydice, 2006.

147 *European Language Policy and CLIL. A selection of EU-funded projects*. Brussels: European Commission, 2004.

148 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. P. 8–9.

149 *Erasmus student mobility: 1987/88–2006/07*. Интернет-ресурс: [http:// ec.europa. eu/ education/Erasmus/doc920_en.htm](http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc920_en.htm)

150 *Bennhold, Katrin*. Quietly sprouting: a European identity // *A European identity*. // *International Herald Tribune*. 26 August. 2005.

151 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. P. 11–12.

152 *Europass* // the official site (<http://europass.cedefop.europa.eu/>)

153 *Recommendation CM/Rec (2008)7 of the Committee of Ministers to member States on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism (Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008 at the 1031st meeting of Ministers Deputies)*.

154 *European Language Portfolio* // *Centre for Language and Communication Studies* // *Trinity College, Dublin* ([http://www.tcd.ie/slc/research/ featuredresearch_ european_ language_ portfolio](http://www.tcd.ie/slc/research/featuredresearch_european_language_portfolio)).

155 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. P. 10–11.

156 *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* // Report of the Directorate-General for Education and Culture/Brussels: Commission of the European Communities, 2003.

157 *Kelly, Michael et al. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Southampton: University of Southampton, Brussels: Commission of the European Communities, 2004.

158 Ibid. P. 4–5.

159 Ibid. P. 4–7.

160 *Kelly, Michael and Grenfell, Michael. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* Brussels: Commission of the European Communities, 2005.

161 Ibid. P. 3–4.

162 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004–2006*. P. 12–13.

163 Ibid. P. 13–14.

164 Ibid. P. 19–20.

165 *Communication* from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism. Brussels, 22.11.2005 // COM (2005) 596 final.

166 Ibid. P. 2–3.

167 Ibid. P. 3–4.

168 Ibid. P. 5–7.

169 *Bologna Declaration* of 19 June 1999 // Wikisource: Documents of non-national or supranational organizations. Category: 1999 works.

170 *Sedgwick, Robert. The Bologna Process: How it is Changing the Face of Higher Education in Europe* // e WENR. March / April 2001. Vol. 14, Issue 2.

171 *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process* (Authors: David Crusier, Philippe Ruffio). Brussels: Eurydice, 2009. P. 58.

172 *Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region* // Council of Europe – UNESCO joint Convention, Lisbon, 11 April 1997 // the European Treaty Series, N. 165.

173 *Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)* / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 140.

174 *Tudor, Jan. The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe* Brussels: Université Libre de Bruxelles, 2005.

175 Ibid. P. 4.

176 *Flowerdew, J. and Peacock, M. (Eds.). Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

177 *Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)*. С. 20.

178 *ENLU – European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates* / Conseil Européen pour les Langues / European Language Council. Brussels: European Commission, 2005. DQC (2005/01 – Final).

179 *Promoting Language Learning Among Undergraduates of All Disciplines. Consultation* // Conseil Européen pour les Langues / European Language Council. ENLU – European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates. Brussels: European Commission, 2005. P. 9.

180 *Nancy Declaration. Multilingual universities for a multilingual Europe open to the world*. Berlin: CEL / ELC, Freie Universität Berlin, 2006. P. 6.

- 181 Ibid. P. 8 (Item 29)
- 182 Ibid. P. 5. (Item 8)
- 183 Ibid. P. 5. (Item 9)
- 184 Ibid. P. 8 (Item 33)
- 185 *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2007.
- 186 Ibid. P. 16
- 187 Ibid. P. 35.
- 188 Ibid. P. 35-36
- 189 Ibid. P. 36
- 190 Ibid. P. 38.
- 191 Ibid. P. 39.
- 192 Ibid. P. 47.
- 193 Ibid. P. 100
- 194 Ibid. P. 100-101.
- 195 Ibid. P. 101.
- 196 Ibid. P. 102.
- 197 Ibid. P. 103-104.
- 198 *Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D.* EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Editiones Eurocom. Bd.1. Aachen: Shaker, 2000.
- 199 *Hufelsen, Britta; Marx, Nicole.* EuroComGerm – Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker, 2007.
- 200 *ЕвроКом: путь к многоязычию европейцев // ЕвроКом – семь сит. Ключ к многоязычию в романских языках. Интернет-ресурс: Eurocom Website (доступен на 14 европейских языках)*
- 201 *ЕвроКом: путь к многоязычию европейцев. С. 10.*
- 202 *F.J. Meussner & Heike Burk.* Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache: Methodische Implikationen für den Tertiärsprachenwerb // *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* №12 (I). 2001. P. 63-102.
- 203 *Klein, Horst G.* Current state of development of eurocomprehension research // Материалы конференции в Халенском университете, посвящённой Европейскому взаимопониманию в 2001 году. Интернет-ресурс: www.fernum-hagen.de/sprachen/kongress/Abstracts/Klein-HN.pdf
- 204 *Reinfried, Marcus.* Innerromanischer Sprachtransfer // *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*. Bd. 12, 6. Jg. 1999. S.123.
- 205 *Doyé, Peter.* Intercomprehension // Reference study for the guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Council of Europe, 2005. P.19.
- 206 Ibid. P.20.
- 207 *De Swaan, Abram.* Words of the World: The Global Language System. Cambridge: Polity, 2001.

ГЛОССАРИЙ

Аддитивное многоязычие – многоязычие, при котором говорящие эффективно используют языковые средства любого из усвоенных языков при сохранении позитивного подхода к своей культуре и к своему языку.

См.: субтрактивное многоязычие.

Билингв (bilingual) – двуязычный человек, владеющий одновременно двумя языками на уровне, достаточном для функционирования в соответствующих языковых средах.

Ср.: монолингв, мультилингв.

Билингвизм (bilingualism) – то же, что и двуязычие.

Глобальный язык (global language) – язык, использующийся в качестве средства всеобщей коммуникации в масштабах всего земного шара. Явление глобального языка возникло в конце XX века в связи с широким распространением английского языка в процессе глобализации и информационной революции.

Ср.: международный язык, язык всеобщей коммуникации, лингва-франка.

Государственный (официальный) язык – язык с самым высоким юридическим статусом в данном государстве, который часто имеет законодательную поддержку в конституции страны. Понятие государственного и официального языков, как правило, совпадают, хотя языковая политика отдельных государств признаёт официальным языком язык государственного управления, законодательства и судопроизводства, а государственным языком – язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, социальной и культурной сферах, выступающий в качестве символа данного государства.

Ср.: официальный язык, национальный язык, региональный язык. *См.:* языковая политика, языковое планирование.

Двуязычие (bilingualism) – наиболее распространённый случай многоязычия, при котором используются два языка на уровне отдельного говорящего (индивидуальное двуязычие) или общества (общественное двуязычие).

См.: многоязычие, трёхязычие, одноязычие.

Диглоссия (diglossia) – использование многоязычными людьми разных языков в зависимости от ситуации общения. Диглоссия возникает не только в случаях многоязычных обществ, в которых она является средством разделения функций между языками, но и в пределах одного языка. Внутриязыковая диглоссия проявляется в том, что внутри отдельного языка существуют разновидности, обусловленные социальной дифференцированностью общества и разнообразием его коммуникативных потребностей.

Европейские школы (European Schools) – школы, возникшие по инициативе родителей – дипломатических служащих Европейского сообщества – в 1953 году и получившие в 1957 году статус официальных Европейских школ с правом присуждения своим выпускникам квалификации, признаваемой всеми университетами стран-членов Сообщества. Опыт Европейских школ в достижении аддитивного и сбалансированного многоязычия был использован при планировании развития многоязычного образования в Европейском союзе в конце 90-х годов XX века. Качество языкового и предметного обучения в ЕШ обеспечивается подразделением школ на языковые отделы с одинаковыми программами и учебными планами, за исключением случая обучения на родном языке. Обучение в каждом языковом отделе осуществляется носителями данного языка. Изучение первого иностранного языка является обязательным в течение всего периода обучения начиная с первого класса начальной школы. В средней школе вводится изучение ряда предметов на первом иностранном языке учащегося. Изучение второго иностранного языка является обязательным, кроме двух последних классов, и начинается со второго года средней школы. Европейские школы вырабатывали систему создания многоязычной и поликультурной среды как в самом классе, так и за его пределами.

См.: языковое образование, многоязычное обучение.

Европейский языковой портфель (European Language Portfolio, ELP) – инструмент для контроля индивидуальной многоязычной компетенции, разработанный экспертами Совета Европы и принятый

Европейским союзом. Формат Языкового портфеля позволяет учесть самый разнообразный опыт языкового и межкультурного общения индивидуума, а не только результаты формального обучения, подтверждённые соответствующими дипломами и сертификатами. Языковой портфель включает 1) языковой паспорт, содержащий запись формальных квалификаций в виде перечня сертификатов и дипломов, а также личную оценку языковых навыков и умений, описанных на основе уровней общеевропейских компетенций владения иностранным языком; 2) языковую биографию, содержащую весь многоязычный опыт владельца языкового портфеля; 3) досье, содержащее образцы личной работы в сфере межкультурного общения.

См.: Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, полилингвизм, языковое образование, многоязычное обучение.

Естественное многоязычие – многоязычие, возникающее в условиях многоязычности данной общины или общества, что приводит к существованию насыщенной многоязычной среды, способствующей ежедневным межкультурным и языковым контактам.

Ср.: элитарное (или избирательное) многоязычие.

Коммуникативные языковые компетенции (*communicative language competences*) – система знаний, умений, навыков и качеств, которые позволяют осуществлять языковую коммуникацию. Коммуникативные языковые компетенции включают лингвистические, социолингвистические и прагматические компетенции. Лингвистические компетенции включают знания, умения и навыки, связанные с языком как системой, независимо от их социолингвистической ценности и прагматических функций их реализации. Социолингвистические компетенции относятся к социокультурным условиям использования языка, и включают знания, умения и навыки, связанные с социальными условностями (правила вежливости, нормы, регулирующие отношения между поколениями, полами, классами и социальными группами и т.д.). Прагматические компетенции определяются функциональным использованием языковых ресурсов и владением дискурса.

Компетенции (competences) – система знаний, умений, навыков и качеств, которые позволяют индивидууму выполнять определённые действия.

См.: общие компетенции, коммуникативные языковые компетенции.

Культура (culture) – 1) (общее значение) совокупность производственных, общественных и духовных достижений всего человечества, определённых стран или отдельных групп людей; 2) (национальная культура) система жизненных ценностей, отношений, верований и норм поведения, разделяемых большинством населения данной страны или данной этнической группы. Культура находит своё выражение в законах и неписанных правилах общества и в общепринятых нормах общественной системы страны. Кроме доминантных национальных культур, характерных для большинства современных стран, даже в государствах, традиционно рассматриваемых как гомогенные по своему этническому и культурному составу населения, выделяются многочисленные субкультуры отдельных групп, а в случае общественного многоязычия – этнические группы, отличающиеся своей языковой и этнокультурной идентичностью. Национальная культура и культура этнических групп тесно связана с их языками. Язык и культура являются основными составляющими этнокультурной идентичности. Культура находит своё выражение в языке, в котором отражаются жизненные ценности носителей данного языка. Исчезновение языков ведёт к исчезновению культур и утрате языкового и культурного наследия планеты. Согласно Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 2001 года культурное разнообразие является частью общечеловеческого наследия, которое «проявляется в неповторимом многообразии особенностей, присущих группам и сообществам, составляющим человечество, и которое должно быть признано и закреплено в интересах нынешнего и будущих поколений».

См.: язык, язык и культура, мультикультурализм, мультикультурность.

Лингва-франка (lingua franca, vehicular language) – язык, использующийся в качестве средства всеобщей коммуникации для преодоления языковых и культурных барьеров между людьми, говорящими на разных языках. Данный термин используется также для

обозначения языка как средства межкультурного общения в определённой сфере деятельности.

Ср.: международный язык, глобальный язык.

Литературный язык, или литературный стандарт (standard language) – языковая разновидность, имеющая, как правило, законодательную поддержку и используемая в государственном управлении, образовании, судопроизводстве и средствах массовой информации. Литературный язык отличается от других языковых разновидностей наличием определённых грамматических и произносительных норм, поддерживаемых словарями, закрепляющими стандартное употребление языковых форм.

Ср.: диалект, социолект. *См.:* язык, языковая разновидность, официальный язык.

Международный язык (world language) – один из наиболее распространённых языков, использующийся при международном общении для преодоления языковых и культурных барьеров. Для обозначения понятия международного языка используется также термин «язык мирового значения». Международные языки определяются по следующим признакам: 1) количество людей, для которых он является родным, 2) количество людей, владеющих им как вторым языком, 3) использование языка в мире, 4) использование языка в образовании как второго или иностранного, 5) использование языка в качестве официального языка международных организаций и рабочего языка на международных встречах и конференциях. Статус международного языка непостоянен. В настоящее время к международным языкам причисляют семь языков мирового значения: английский, испанский, арабский, русский, немецкий, португальский и французский. Если принять во внимание использование языка в научном сообществе и объём литературы, имеющийся на данном языке, то список международных языков в более строгом смысле можно сократить до пяти: английский, испанский, русский, португальский, французский. В конце XX века в качестве важнейшего международного языка утвердился английский язык, общее число говорящих на котором составляет до 1 340 миллионов человек, хотя он является родным языком только для 340 миллионов.

Ср.: глобальный язык, язык всеобщей коммуникации, лингва-франка.

Многоязычие (multilingualism) -- 1) (индивидуальное многоязычие) владение несколькими языками, достаточное для функционирования в различных языковых средах, в определённых сферах деятельности. Степень владения языками многоязычной личности может быть различной и варьируется в идеальном случае от владения другими языками на уровне высокообразованных носителей этих языков до возможности ограниченного функционирования в других языковых средах в определённых аспектах языковой компетентности.

См.: двуязычие, трёхязычие, билингвизм, мультилингвизм, плюрилингвизм, одноязычие, моноязычие, диглоссия, билингв, монолингв, полиглот, синхронное многоязычие, последовательное многоязычие, сбалансированное многоязычие, естественное многоязычие, элитарное (избирательное) многоязычие, аддитивное многоязычие, субтрактивное многоязычие, языковой континуум, языковой репертуар;

2) (общественное многоязычие) одновременное использование в обществе нескольких языков. Взаимоотношения между языками в многоязычном обществе могут быть различными, что отражается в их статусе и функциях, в которых они используются.

См.: официальное (государственное) многоязычие, официальный язык, государственный язык, национальный язык, региональный язык, языки меньшинств, литературный язык (языковой стандарт), языковой вариант, диалект, многоязычное (двуязычное) обучение, диверсификация языков, устойчивое многоязычие, неустойчивое многоязычие, языковой контакт, языковая политика, языковое смещение.

Многоязычное обучение (multilingual education) – 1) система обучения, при которой в качестве средства обучения используется как первый язык обучаемого, так и первый иностранный язык. Другие иностранные языки преподаются как предметы учебной программы. Наиболее известным методологическим подходом многоязычного обучения является предметно-языковое интегрированное обучение, положительный опыт которого был накоплен Европейскими школами, готовящими персонал для учреждений Европейского союза; 2) образование по программам MLE в развивающихся странах, по которым обучение начинается с первого языка обучаемых, а затем происходит переход на дополнительные языки. Соглас-

но ЮНЕСКО (UNESCO, MLE Programs 2003, 2005) обучение по программам MLE состоит из четырёх этапов (stages): этап 1 – обучение исключительно на первом языке; этап 2 – продолжение обучения на первом языке и устное введение второго этапа L2; этап 3 – развитие свободного устного владения L2. Введение обучения грамотности на L2; этап 4 – использование L1 и L2 для обучения в течение жизни.

См. языковое обучение, предметно-языковое интегрированное обучение.

Монолингв (monolingual) – одноязычный человек, способный к языковой коммуникации только на родном языке.

Ср.: билингв, мультилингв.

Монолингвизм (monolingualism) – то же, что и одноязычие.

Моноязычие (monolingualism) – то же, что и одноязычие.

Мультикультурализм (policies of multiculturalism) – политика, направленная на развитие и сохранение культурных различий и обосновывающая такую политику теория или идеология. Мультикультурализм находит своё выражение в признании прав за коллективными субъектами: этническими и культурными группами. Мультикультурализм противопоставляется концепции «плавильного котла» (melting pot), где представляется языковая и культурная ассимиляция и слияние всех культур в одну. В современной Европе мультикультурализм предполагает прежде всего включение в её культурное поле элементов культур иммигрантских групп из стран «третьего мира».

Мультикультурность (multiculturalism) – принятие обществом или индивидуумом культурных различий между этническими группами, основанное на толерантности и уважении других языков и культур и признании их права на существование как общего культурного наследия.

Ср.: мультикультурализм, плюрилингвизм.

Мультилингв (multilingual) – многоязычный человек, владеющий одновременно несколькими языками или языковыми разновидностями на уровне, достаточном для осуществления языковой коммуникации в определённых языковых средах.

Ср.: монолингв, полиглот, многоязычие, плюрилингвизм.

Мультилингвизм (multilingualism) – то же, что и многоязычие. При противопоставлении позиций Совета Европы и Европейского союза в отношении к политике многоязычия «мультилингвизм» используется для презентации языковой политики Европейского союза, направленной на построение многоязычного общества, в котором индивидуальное многоязычие включает владение по крайней мере двумя другими языками наряду с родным языком.

Ср.: плюрилингвизм.

Национальный язык (national language) – язык, используемый для выражения национальной идентичности всей страны. Как правило, национальным языком является один из наиболее распространённых и широко используемых языков, хотя в некоторых случаях статус национального языка может быть предоставлен языку меньшинства на основании исторического развития страны. Статус национального языка часто закрепляется в конституции, что гарантирует таким языкам государственную поддержку и их использование в образовании и других сферах.

Ср.: государственный язык, официальный язык. *См.:* язык, языковая разновидность, языковая политика, языковое планирование, языковое смещение.

Неустойчивое многоязычие – общественное многоязычие, при котором доминирующий язык вытесняет малоиспользуемые языки из всех сфер и функций их использования, включая функцию этнокультурной идентификации, что ведёт к языковому смещению и потере языкового и культурного наследия общества.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages, CEF) – основной инструмент контроля качества языкового обучения, разработанный экспертами Совета Европы и принятый Европейским союзом. Наиболее важным элементом Общеввропейских компетенций является шкала для описания владения языком, представляющая восходящую серию из шести уровней с подробными описаниями знаний и умений в чтении, восприятии на слух, устной и письменной речи. Шесть уровней Общеввропейских компетенций включают: I. Элементарное владение (1.1. Уровень выживания. 2.2. Предпороговый уровень). II. Самостоятельное владение (2.1. Пороговый уровень. 2.2. Пороговый продвинутый уровень).

III. Свободное владение (3.1. Уровень профессионального владения; 3.2. Уровень владения в совершенстве).

Ср.: Европейский языковой портфель. См. компетенции, общие компетенции, коммуникативные языковые компетенции, языковое образование, многоязычное обучение, языковая политика.

Общие компетенции (general competences) – компетенции, не являющиеся непосредственно языковыми, но необходимые для выполнения всевозможных действий, включая языковую деятельность, то есть деятельность, связанную с применением коммуникативной языковой компетенции в определённой сфере общественной жизни (образовательной, профессиональной, общественной или личной) при производстве (рецептивно или продуктивно) текстов с целью решения определённых задач. Общие компетенции включают: 1) знания (declarative knowledge), умения и навыки (skills and know-how), 2) экзистенциальную компетенцию (existencial competence), рассматриваемую как сумму индивидуальных качеств, черт характера, отношений с окружающим миром, и 3) умение учиться (ability to learn).

Ср.: коммуникативные языковые компетенции. См.: компетенции.

Одноязычие (monoligualism) – использование только одного языка как на уровне отдельного говорящего (индивидуальное одноязычие), так и на уровне общества (общественное одноязычие). Одноязычие исторически является результатом гласной или негласной политики языкового и культурного доминирования господствующей этнической группы.

Ср.: многоязычие. См.: языковая политика, языковое планирование.

Официальный язык (official language) – язык, имеющий привилегированный статус в государстве или международной организации. Официальный язык государства является языком государственного управления, законодательства и судопроизводства. Термин «официальный язык» используется, как правило, наряду с термином «государственный язык». В связи со сложностью языковой ситуации в некоторых многоязычных государствах эксперты ЮНЕСКО в 1953 году предложили отличать понятия «государственный язык» и «официальный язык». При этом государственный язык рассматривается как язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках

данного государства в политической, социальной и культурной сферах, выступающий в качестве символа данного государства.

Ср. государственный язык, национальный язык, язык меньшинства. *См.* языковая политика, языковое планирование

Плюрилингвизм (plurilingualism) – многоязычие, рассматриваемое не как владение несколькими отдельными языками, а как общая коммуникативная компетенция, при которой говорящий при осуществлении коммуникации на других языках опирается на весь свой языковой опыт, представленный в его языковом репертуаре. Плюрилингвизм отражает языковую политику Европейского совета, направленную на поддержку языкового и культурного разнообразия и не ставящую цель достижения совершенства в других языках.

Ср.: мультилингвизм, многоязычие.

Плюрикультурность (pluriculturalism) – то же, что и мультикультурность. Термин «плюрикультурность» используется при презентации позиции Совета Европы в отношении языкового и культурного разнообразия. В этом употреблении данный термин является синонимом мультикультурализма, то есть теории или идеологии, обосновывающей политику, направленную на развитие и сохранение в обществе языковых и культурных различий

Позднее многоязычие – многоязычие, приобретённое на основе изучения других языков в конце или после «критического периода», в течение которого языки осваиваются наиболее естественным образом.

Ср.: раннее многоязычие, синхронное многоязычие, последовательное многоязычие.

Полиглот (polyglot) – 1) многоязычный человек, способный говорить или писать на нескольких языках при высокой степени владения данными языками, 2) то же, что и мультилингв.

Ср.: мультилингв.

Поликультурность (multiculturalism) – то же, что и мультикультурность.

Полилингвизм (multilingualism) – то же, что и многоязычие

Последовательное многоязычие – многоязычие, возникающее на основе последовательного вхождения в разные языковые среды.

Ср.: синхронное многоязычие.

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL) – обучение, при котором язык используется как средство изучения содержания, а содержание, в свою очередь, используется как ресурс изучения языков. Термин CLIL, использующийся в документах ЕС в качестве общего обозначения методологического подхода, основанного на использовании другого языка в преподавании неязыковых предметов, был впервые введён в 1994 году исследователем в области многоязычия и двуязычного образования Дэвидом Маршем. При разработке Европейской комиссией Плана действий 2004–2006, предметно-языковое интегрированное обучение было рекомендовано для использования в языковом обучении на уровне средней школы в качестве эффективного средства достижения индивидуального многоязычия.

См.: Европейские школы, раннее языковое и межкультурное обучение, многоязычие, языковая политика.

Раннее многоязычие – многоязычие, являющееся результатом раннего вхождения в многоязычную языковую среду.

Ср.: позднее многоязычие.

Раннее языковое и межкультурное обучение – концепция раннего языкового и межкультурного обучения, принятая Европейским союзом согласно Плану действий Европейской комиссии 2004–2006. Основана на новейших теоретических исследованиях и практическом опыте Европейских школ. Идея раннего языкового обучения выдвигалась ещё экспертами Совета Европы в 60-х годах XX века в Резолюции (69)2 об интенсивной европейской программе по обучению современным языкам, но реальное осуществление идеи раннего языкового образования стало возможным только в конце 90-х годов в связи с поисками реализации построения многоязычного общества и принятия концепции обучения в течение жизни. В Резолюции Европейского совета от 16 декабря 1997 года о раннем обучении языкам указывалось на целесообразность раннего изучения одного или более языков наряду со своим родным языком с целью достижения овладения тремя языками Европейского союза всеми европейскими гражданами, так как «пластичность и восприимчивость наиболее высока в раннем возрасте».

См.: языковое образование.

Региональный язык (regional language) – язык, на котором говорят в одном из регионов или местностей национального государства. Территория распространения регионального языка может варьироваться от небольшой местности до федерального штата, провинции или крупного автономного района. Согласно Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств региональные языки или языки меньшинств – это языки, которые 1) традиционно используются на данной территории государства гражданами этого государства, которые образуют группу, уступающую по численности населению основному населению страны, 2) отличаются от официального языка (языков) данного государства.

Ср.: официальный язык, государственный язык, национальный язык. *См.:* язык, языковая политика.

Синхронное многоязычие – многоязычие, приобретённое при одновременном вхождении в многоязычную среду в раннем возрасте.

Ср.: последовательное многоязычие.

Социолект (sociolect) – разновидность языка, характерная для какой-либо социальной группы (профессиональной, возрастной, субкультуры) и имеющая свои лексические, стилистические и другие особенности.

Ср.: литературный стандарт, диалект. *См.:* язык, языковая разновидность.

Субтрактивное многоязычие – многоязычие, основанное на доминировании одного из языков и ослаблении лёгкости функционирования в своей культуре и в своём языке. Субтрактивное многоязычие является признаком вытеснения языков и культур меньшинств за счёт языков, являющихся государственными или официальными.

Ср.: аддитивное многоязычие, сбалансированное многоязычие.

Трёхязычие (trilingualism) – один из частных случаев многоязычия, когда используются три языка или на уровне отдельного говорящего (индивидуальное трёхязычие), или общества (общественное трёхязычие).

См.: многоязычие, двуязычие, одноязычие.

Устойчивое многоязычие – общественное многоязычие, характеризующееся использованием всех языков данного общества в определённых функциях, что гарантирует их поддержку и сохранение и устраняет угрозу вытеснения менее используемых языков из употребления.

Ср.: неустойчивое многоязычие. **См.:** языковая политика, языковое смещение.

Элитарное (избирательное) многоязычие – многоязычие, возникающее на основе искусственно создаваемой языковой среды в условиях семьи или специальных языковых школ.

Ср.: естественное многоязычие.

Язык (language) – основное средство человеческого общения, представляющее собой сложную развивающуюся семиотическую систему, выполняющую, кроме коммуникативной, ряд других функций, включая экспрессивную, когнитивную и информационно-трансляционную. Язык, как правило, представлен в виде языковых разновидностей, функционирующих в определённых коммуникативных ситуациях, внутри определённых социальных групп или на определённой территории распространения языка. Такие разновидности могут проявлять особенности на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях языковой структуры. Язык тесно связан с культурой и является выражением культуры носителей языка. Утрата языка в результате языкового смещения, когда доминирующий язык вытесняет из употребления языки меньшинств, может привести к потере этнокультурной идентичности.

Ср.: языковая разновидность, диалект, литературный стандарт. **См.:** язык и культура, официальный язык, государственный язык, региональный язык, язык меньшинства, язык всеобщей коммуникации, лингва-франка, международный язык, глобальный язык, языковое образование.

Язык всеобщей коммуникации (language of common communication) – язык, использующийся в многоязычном обществе для преодоления языковых барьеров между различными этнокультурными группами.

Ср.: лингва-франка, международный язык.

Язык и культура (language and culture) – основные компоненты этнокультурной идентичности личности. Тесная связь языка и культуры свидетельствует о том, что исторически их возникновение и развитие проходило как один неразрывный процесс. «Рамочная стратегия многоязычия» Европейского союза от 2005 года определяет язык как «наиболее прямое выражение культуры, которое придаёт человеку чувство идентичности». Связь между языком и культурой отмечается также Советом Европы, эксперты которого в «Руководстве

по развитию языковой политики» от 2007 года указывают на то, что «приобретение языка включает в себя и приобретение культурной компетенции». Вопрос о связи языка и культуры приобретает особое значение в связи с процессами стандартизации и глобализации, которые угрожают языковому и культурному разнообразию планеты.

См.: языковая политика, языковое смещение, языковое планирование.

Язык меньшинства (minority language) – язык людей какой-либо этнической группы, составляющей меньшую часть по отношению к основному населению страны. Без официальной языковой политики, направленной на поддержку и сохранение языкового разнообразия, языки меньшинств могут вытесняться из употребления, что приводит к потере языкового и культурного наследия.

Ср.: официальный язык, государственный язык, национальный язык, региональный язык. См.: язык, языковая политика, языковое планирование.

Языковое образование (language education) – получение систематизированных знаний, умений и навыков в языках, включая родной язык (L1) и другие языки (L2, L3 и т.д.). Языковое образование является частью прикладной лингвистики. Как область теоретического и практического исследования языковое образование привлекло к себе внимание после Второй мировой войны в связи с ростом экономических, политических, культурных и других связей, потребовавших знаний других языков и культур. Наиболее интересный опыт в развитии языкового образования был накоплен в Европейском союзе, руководящие органы которого в 90-е годы XX столетия приняли решение построить в Европе многоязычное общество, в котором индивидуальное многоязычие включало бы по крайней мере два других языка, кроме родного языка. В развитии языкового образования от экспериментирования с методиками и подходами к использованию языковой политики и языкового планирования для достижения массового индивидуального многоязычия большую роль сыграли Совет Европы и Европейский союз. Совет Европы разработал основные инструменты контроля качества языкового обучения – Общеввропейские компетенции владения иностранным языком и Европейский языковой портфель, которые были приняты национальными системами образования Европейского союза. Руководящие органы Европейского союза разработали ряд концепций, кото-

рые сделали достижение массового индивидуального многоязычия реально осуществимым, включая «Обучение в течение всей жизни» и «Раннее языковое и межкультурное обучение». В качестве одного из наиболее перспективных методологических подходов языкового обучения при построении многоязычного общества в Европейском союзе было выбрано предметно-языковое интегрированное обучение, результативность которого была продемонстрирована на опыте Европейских школ, готовящих кадры дипломатических работников для руководящих органов Европейского сообщества и Совета Европы.

См.: Предметно-языковое интегрированное обучение, европейские школы, Европейский языковой портфель.

Языковое планирование (language planning) – сознательное воздействие на развитие языка на уровне государственных учреждений, неправительственных групп или отдельных личностей через нормирование языка, создание терминологии, выработку литературных норм, создание письменности для языков, не имеющих письменности, и т.д. На государственном уровне языковое планирование осуществляется с помощью языковых реформ, направленных на изменение структуры, функций или статуса определённых языков в рамках определённой языковой идеологии. Цели языкового планирования могут включать борьбу за чистоту языка, особенно против иностранных влияний; возрождение языка, находящегося под угрозой исчезновения; языковую реформу, направленную на изменение определённых аспектов языка, как, например, орфографии или грамматики; стандартизацию языка для его признания в качестве литературной нормы; расширение использования языка; унификацию терминологии и другие.

Ср.: языковая политика.

Языковая политика (language policy) – деятельность на государственном уровне или на уровне определённой партии, организации или группы, основанная на законотворчестве, судебных решениях, разъяснительных кампаниях и т.д., регулирующая использование языков в различных сферах общественной жизни. Исторически государства-нации проводили гласную и негласную языковую политику по продвижению одного официального языка за счёт других, что приводило к вытеснению региональных языков и языков меньшинств из употребления. Языковая политика ассимиляции в настоящее время продолжает проводиться рядом стран, включая Иран,

Ирак, Францию и Словакию, в которых она закреплена законодательно. Некоторые государства, включая Австрию, Великобританию и Германию, поддерживают языковую политику невмешательства, что ведёт к доминированию основного языка страны. Китай, Россия, Румыния, Швеция, Испания и ряд других государств имеют законодательство, признающее статус государственного языка и статус языков меньшинств, что гарантирует языковым меньшинствам специальную поддержку. В связи с угрозой языковому и культурному разнообразию планеты в результате процессов стандартизации и глобализации, в конце XX – начале XXI века многие государства и международные организации предприняли ряд мер по проведению языковой политики, направленной на поддержку многоязычия, языкового и культурного разнообразия.

См.: языковое планирование, языковое смещение.

Языковая разновидность (language variety) – разновидность данного языка, используемая в определённых коммуникативных ситуациях, внутри определённых социальных групп или на определённой территории распространения языка. Языковые разновидности отличаются друг от друга своими особенностями, проявляющимися на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях языковой структуры. Среди социальных разновидностей языка выделяются идеолект как речь конкретного индивида и диалект как основная территориальная разновидность языка. С точки зрения особенностей функционирования языка в определённой социальной среде выделяются языковой или литературный стандарт, социолект и просторечие.

См.: язык, диалект, социолект, литературный стандарт.

Языковое смещение (language shift) – явление перехода этнических групп на использование доминирующего языка, которое приводит к постепенной утрате своего этнокультурного наследия.

См.: языковая политика.

Языковой репертуар (linguistic repertory) – 1) (общее значение) совокупность языков и языковых разновидностей, которыми владеет индивидуум, 2) термин, используемый экспертами Совета Европы для описания коммуникативной компетенции индивидуума не как владения одним, двумя или несколькими языками в совершенстве, а как суммы всех языковых способностей. Для отражения языкового репертура используется Европейский языковой портфель.

См.: плюрилингвизм, Европейский языковой портфель.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. МНОГОЯЗЫЧИЕ И ЯЗЫКОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КАК ВЕДУЩИЕ ПРИНЦИПЫ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА	3
1.1. Процесс создания Европейского союза и становление принципа многоязычия и равенства всех официальных языков	3
1.2. Новый этап в развитии принципа многоязычия в Европе: построение многоязычного и поликультурного общества	10
Глава 2. МНОГОЯЗЫЧИЕ НА УРОВНЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЕВРОПЕ	27
2.1. Малоизученность индивидуального многоязычия и трудности осуществления политики поддержки многоязычия и языкового разнообразия	27
2.2. Исследования деятельности веры головного мозга и развитие индивидуального многоязычия	29
Глава 3. МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАНИИ	33
3.1. Зарождение многоязычного обучения в условиях традиционного одноязычного мышления	33
3.2. Становление многоязычного подхода в образовании	37
Глава 4. РАЗВИТИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ	43
4.1. Модель Европейской школы: заложение основ многоязычного и поликультурного образования	44
4.2. Европейская культурная конвенция 1954 года и превращение изучения языков и культур в приоритетную область европейского сотрудничества	55
4.3. Рекомендации Резолюции (69)2 Совета Европы: грандиозная программа европейского языкового образования ..	62
4.4. Разработка новых форм организации языкового содержания и оценки языкового обучения и начало фундаментальной реформы европейского образования ..	66
4.5. Рекомендация R(82) Совета Европы: переосмысление целей и задач языкового обучения ..	71
4.6. Проект 12 и развитие концепции раннего языкового и межкультурного обучения	73
4.7. Проект Совета Европы «Изучение языков для европейского гражданства», 1992–1997: новые приоритеты	76
Глава 5. НОВЫЙ ПЕРИОД В РАЗВИТИИ КОНЦЕПЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ЕВРОПЕ: СОЗДАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА	79
5.1. Белая книга Европейской комиссии: развитие идеи о построении в Европе многоязычного и поликультурного общества	79
5.2. Введение Системы общеевропейских компетенции владения иностранным языком как основы для взаимного признания языковых квалификаций	82

5.3. Принятие Европейским союзом Общевропейских языковых компетенций и Европейского языкового портфеля в качестве средства для осуществления реформ образования: Лиссабонская стратегия и программа «Образование и обучение 2010»	87
5.3.1. Лиссабонская стратегия и включение языковых умений и навыков в число базовых	87
5.3.2. Европейский языковой портфель: различия между позициями Совета Европы и Европейского союза в отношении многоязычного образования	88
5.3.3. Инициативы Европейской комиссии в образовательной сфере: возрастание значения Общевропейских языковых компетенций и языкового портфеля	93
5.3.4. Барселонский совет 2002 года и укрепление позиций многоязычного образования в странах Европейского союза	96
5.4. План действий Европейской комиссии 2004–2006: три направления развития языкового образования	99
5.4.1. Переход к раннему языковому образованию в странах Европейского союза в рамках концепции обучения в течение жизни	101
5.4.2. Реформа языкового обучения в средней школе: цель – достижение активного индивидуального многоязычия	105
5.4.3. Исследования многоязычия и многоязычное образование в европейских университетах: ключевая роль в содействии общественному и индивидуальному многоязычию	110
5.4.4. Координация национальных европейских систем тестирования и сертифицирования языковых умений и навыков	112
5.4.5. Улучшение подготовки преподавателей иностранных языков для осуществления многоязычного и поликультурного образования	113
5.4.6. Новое направление развития языкового образования: создание среды, благоприятной для изучения языков	117
Глава 6. УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ КАК ВЕДУЩИХ ПРИНЦИПОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ	120
6.1. Болонский процесс: создание единого европейского пространства высшего образования	120
6.2. Признание Советом Европы и Европейским союзом необходимости целенаправленной языковой политики в образовании	127
6.2.1. «Руководство по развитию политики языкового образования в Европе»: концептуально новые положения	128
6.2.2. Поиски путей к многоязычию в рамках концепции европейского взаимопонимания (Eurocomprehension)	135
ЛИТЕРАТУРА	150
ГЛОССАРИЙ	159

СМОКОТИН Виктор Михайлович

**ЕВРОПЕЙСКОЕ МНОГОЯЗЫЧИЕ:
ОТ ГОСУДАРСТВ-НАЦИЙ К МНОГОЯЗЫЧНОЙ
И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЕВРОПЕ**

**Редактор *Н.А. Амелянчик*
Компьютерная верстка *Г.П. Орловой***

Подписано в печать 10.12.2010 г.

**Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная №1. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс»
Печ. л. 11,1; уч.-изд. л. 10,3; усл. печ. л. 10,1. Тираж 500 экз. Заказ №6.**

**ОАО «Издательство ТГУ», 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4
ООО «Интегральный переплет», 634040, г. Томск, ул. Высоцкого 28**



COUNCIL
OF EUROPE

CONSEIL
DE L'EUROPE



Многоязычие Европы: 234 языка (Ethnologue, 2009)
Европейский Союз: 23 официальных и рабочих языка, 150
региональных языков и языков меньшинств.