

## МОДЕЛЬ ЕВРОПЕЙСКОЙ ШКОЛЫ: ЗАЛОЖЕНИЕ ОСНОВ МНОГОЯЗЫЧНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Рассматриваются возникновение и развитие Европейской школы как многоязычной и поликультурной школы нового типа. Описывается положительный опыт, накопленный в процессе развития Европейских школ, выделяются особенности ее модели, а также преимущества и ограничения, связанные с элитным статусом данных школ.

**Ключевые слова:** Европейская школа; многоязычное и поликультурное образование.

Наиболее интересный положительный опыт многоязычного образования был накоплен в процессе построения объединенной Европы, который начался с учреждения в 1951 г. 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 западно-европейской интеграции, для которых консолидация ведущих отраслей тяжелой промышленности была лишь «первым конкретным шагом к европейской федерации как необходимого условия мира в Европе и предотвращения новой мировой войны» [1].

В отличие от утопических проектов европейского единства прошлого, начиная с идеи Уильяма Пенна об учреждении Европейского парламента, которую он высказал еще в 1693 г. в своем памфлете «Очерк о настоящем и будущем мире в Европе», и философского проекта вечного мира Иммануэля Канта, предложившего в 1795 г. создать «федерацию свободных государств», план Шумана–Монне оказался успешным и привел к росту сотрудничества европейских государств в экономической и финансовой сферах и подписанию в 1957 г. Римского договора об учреждении Европейского экономического сообщества. Успеху европейского объединения во многом способствовали изменившаяся обстановка в Европе и поддержка видных политических деятелей, включая Уинстона Черчилля, выдвигнувшего еще в 1946 г. идею о «Соединенных 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.

Еще задолго до реформ образовательных систем, инициированных правящими структурами в Евросоюзе в 90-х гг. XX в. 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 г. при поддержке люксембургского пра-

вительства 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 над 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 г. 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 принятием 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 уч. г. 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 общеевропейских учреждений в Брюсселе, который фактически является столицей Европейского Союза. Статут Европейских школ, принятый в 1957 г., 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» [2]. Текст на пергаменте с данным высказыванием Жана Монне вкладывается 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 Пятой статье Конвенции, пройденные классы и вся соответствующая документация, включая справки и дипломы, признаются на территории стран – членов ЕС в соответствии с таблицей эквивалентности. По завершению полного цикла обучения учащиеся получают аттестат «Европейского Бакалавриата», предоставляющий им право поступления в любой университет на территории любой страны – члена ЕС на тех же условиях, что и гражданам данной страны, имеющие эквивалентные документы о завершении среднего образования [3].

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: в случае, если родной язык учащегося не включен в состав официальных языков, при выборе первого языка обучения (L1) родители, как правило, делают 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 трех 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 случая обучения на родном языке [4]. Количество языковых отделов (или секций) определяется контингентом учащихся. В более крупных школах, например 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 изучение истории и географии производится на первом иностранном языке учащегося. Начиная с четвертого 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, кроме последних двух классов, 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 с этой целью 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 разноразличных 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, 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 трех 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 являются каждодневное общение и взаимодействие учащихся из разных языковых секций на площадке для игр, спортплощадке, 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 Европейских школах, однако, «социальная инженерия» является эффективным способом создания многоязычной среды и способствует повышению качества изучения иностранного языка [5].

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 трех рабочих языков Европейских школ. Все учителя Европейских школ должны также разделять философию модели Европейской школы, т.е. 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 но-

сителей языка. Учебные материалы по первому иностранному языку как средству обучения при достижении учащимися старших классов 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, съемку видеофильмов, разучивание песен, а также организацию коротких поездок и одной-двух более длительных поездок (до недели) в страну изучаемого языка [6]. Во время обучения в первых трех классах начальной школы грамматическая терминология и формальная грамматическая теория практически не применяются. Систематическое аналитическое изучение L2, включая грамматику, начинается в средней школе, где первый иностранный язык также 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 начиная с четвертого класса средней школы. По окончании средней школы учащиеся подвергаются серии 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, канадская 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 [7]).

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 детей, проживающих в странах, в которых базируются данные школы.

В 80-е и 90-е гг. 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 заявленным целям 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 [8]). 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 оправдано 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 погружения. 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 [9, 10]).

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, проведенном в начале 1990-х гг., 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 результаты при тестировании L2 ниже, 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 [11].

Однако, как свидетельствуют сравнительные исследования, более качественное владение L2 выпускниками Европейских школ по сравнению с результатами на выпускных экзаменах обучаемых по канадской программе погружения, 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 привлек значительное внимание европейских исследователей начиная с 1990-х гг. 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 объемов 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 [12].

Возраст начала обучения первому иностранному языку как фактор, влияющий на успешность многоязычного образования, оказался в центре исследований в области языкового образования еще задолго до того, как возникла не-

обходимость 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 использование в качестве средства обучения была продемонстрирована не только Европейскими школами, но и в результате многочисленных экспериментов, включая канадский метод погружения [7]. 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 создает возможности для работы с контекстуально обусловленным и когнитивно-нетребовательным языковым материалом, что ведет 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 независимое, самостоятельное речеобразование при использовании первого иностранно-

го языка в качестве средства обучения и общения предусматривается как в классе, так и в неклассное время путем 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 ведет 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 совершенства 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 учетом 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 [13, 14].

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. Успешности 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.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Yoder A. The Ruhr Authority and the German Problem // *The Review of Politics*. July, 1955. Vol. 17, № 3. P. 345–358.
2. *Principles and objectives of the European Schools* // *Schola Europea*. URL: <http://wupw.eurc.eu>
3. *Convention defining the Statute of the European Schools* // *Official Journal*. 17/08/1994. L. 212.
4. Beardsmore H.B., Kohls J. Immediate Pertinence in the Acquisition of Multilingual Proficiency: the European Schools // *Canadian Modern Language Review*. 1988. Vol. 44, № 2. P. 240–260.
5. Beardsmore H.B. The European School experience in multilingual education // *Multilingualism for All*: Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1995. P. 21–68.
6. Muller A., Beardsmore H.B. Multilingual Interaction in Plurilingual Classes? *European School Practice*// *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2004. Vol. 7, № 1. P. 24–42.
7. Johnson R.K., Swain M. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997.
8. Hamers J., Blanc M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1989.
9. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. P. 235–253.
10. Hammerly H. *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters, 1991.
11. Beardsmore H.B. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters, 1993. P. 110.
12. Housen A. Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education // *Bilingual Research Journal*. 2002. № 26:1. P. 15–17.
13. Doughty C., Williams J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1998. P. 156–197.
14. Beardsmore H. Baetens. An overview of European models of bilingual education // *Language, Culture and Curriculum*. 1993. Vol. 6, Is. 3. P. 197–208.

Статья представлена научной редакцией «Культурология» 26 февраля 2010 г.