

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ КАК ВЕДУЩИХ ПРИНЦИПОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ

Рассмотрены факторы, способствующие развитию Болонского процесса по созданию общего европейского пространства высшего образования и укреплению позиций многоязычия и поликультурности на европейском континенте. Показаны роль эффективности многоязычного и поликультурного обучения в достижении целей, поставленных инициаторами Болонского процесса, и необходимость целенаправленной языковой политики в образовании для преодоления фрагментации европейского образовательного пространства.

**Ключевые слова:** Болонский процесс; многоязычное и поликультурное обучение.

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 г. Великой хартии университетов (*Magna Charta Universitatum*) учеными, собравшимися в старейшем университете Европы, Болонском университете, чтобы отпраздновать 900 лет с его основания. Официальная дата начала действия процесса – 19 июня 1999 г., когда на специальной конференции в Болонье министры образования 29 европейских государств приняли Декларацию об образовании единого европейского пространства высшего образования [1].

Болонский процесс открыт для всех стран, подписавших Европейскую культурную конвенцию Совета Европы, а не только для стран – членов ЕС, хотя ядро движения 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 Интернет в конце XX в. 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 Сорбонской декларации министров образования Франции, Германии, Италии и Великобритании в 1998 г., и подписанием Болонской декларации в следующем 1999 г. были настолько радикальными и глубокими, что некоторые эксперты в области образования назвали их революцией в сфере европейского образования [2].

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 означает 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 завершению соответствующих реформ должны прийти к общей новой модели, основанной на трехцикловом обучении в сфере высшего образования, ведущего к получению сопоставимых степеней бакалавра, магистра и доктора и внедрению общей европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости 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 и включает восемь разделов, описывающих на широко используемом европейском языке характер, уровень и содержание успешно завершено образования. Приложение к диплому также предоставляет дополнительную информацию о соответствующей национальной системе высшего образования, «для того чтобы данная квалификация могла быть рассмотрена в своем образовательном контексте» [3].

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 чем было заявлено в Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европе [4], является система перезачета зачетных 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 г., было создание инстру-

мента, 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. Авторы общеевропейского проекта TUNING (Настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования) отмечают, что «как система переноса, базируемая на общих предположениях относительно нагрузки и на философии взаимного уважения и доверия», Европейская система ECTS «работает хорошо» [5].

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» [6].

В докладе экспертов Свободного университета Брюсселя выделяется пять следующих «наиболее очевидных» коммуникативных ситуаций и компетенций, с которыми могут столкнуться студенты, преподаватели и администраторы, вовлеченные 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, однако 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 все большее значение.

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

*Умения и навыки профессиональной коммуникации,* как, 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 [6. С. 4].

Исследования языковых нужд и потребностей студентов высших учебных заведений, работающих по программам на другом языке, 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. В 2001 г. в издательстве Кембриджского университета под редакцией Дж. Флауэрдью вышла одна из наиболее известных работ по исследованию использования английского языка с академическими целями [7]. 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 [5. С. 20].

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 и методы, позволяющие 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 Интернета и использование иностранных языков в качестве средства обучения. 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 путем создания

университетами собственной языковой политики было объявление в июле 2003 г. конкурса по созданию сетевого проекта по обобщению лучшего опыта языкового обучения студентов первого цикла высшего образования. Европейский совет по вопросам языков (Conseil Européen pour les Langues/European Language Council), 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 г. [8]. Авторы проекта ENLU исходили из предпосылки растущей поддержки развития межкультурных и межкультурных умений и навыков со стороны академических кругов, включая и преподавателей, и студентов, и из специфических особенностей Болонского процесса. Модуляризация и накопление кредитов (зачетных 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 г., 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, путем определенной языковой политики, разработки ресурсов и установления стратегических партнерств, для претворения данной идеи в жизнь [9].

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 [10. С. 6]. В то же время исследования на основе опроса мнений студентов в 2005 г. и консультация с европейскими университетами в начале 2006 г. выявили широкую поддержку идеи учреждения постоянно действующей сети содействия языковому обучению (HELP) [10. С. 8, п. 29].

Проект ENLU завершился крупной европейской конференцией в Нанси (Франция) 7–8 апреля 2006 г. с участием свыше 150 экспертов по высшему образованию и представителей основных европейских и национальных организаций, включая Совет Европы. Нансийская 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 [10. С. 5, п. 8]. 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, особенно с исключительным значением, придаваемым результатам обучения, выражаемым в виде компетенций, что должно повысить статус языкового обучения в высших учебных заведениях, основанного на умениях и навыках, и привести к расширению возможностей языкового обучения для студентов всех специальностей [10. С. 5, п. 9]. 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 [10. С. 8, п. 33].

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 г. специальное «Руководство по развитию политики языкового образования в Европе» [11]. Вопросы развития языкового образования занимали экспертов Совета Европы, начиная с 1960-х гг., особенно в области методических приемов и концепций. Руководство от 2007 г., однако, явилось результатом эволюции взглядов, на изучение иностранных языков, что отразилось в самом названии Руководства, в которое было введено понятие «политика».

В первой главе Руководства от 2007 г. вводится предварительное необходимое условие языкового образования: признание политической природы вопросов языкового обучения и отказ от «готовых решений, не соответствующих культурным реальностям всего европейского континента» [11. С. 16]. Под «несоответст-

вующими 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.

Основываясь на основополагающих текстах Совета Европы, начиная с Европейской культурной конвенции от 19 декабря 1954 г. и кончая Рекомендацией 1539 Парламентской ассамблеи Совета Европы от 2001 г., Руководство Совета Европы от 2007 г. по развитию языковой политики в Европе заявляет о том, что «общей целью языковой политики должно быть повышение ценности и развитие индивидуальных языковых репертуаров 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 [11. С. 35]. «Руководство» также подчеркивает 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 компетенции 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*: туристических гидов, учителей, дипломатов и т.д.

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» [11. С. 35–36]. Развитие плюрилингвизма рассматривается в руководстве 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» [11. С. 36].

Согласно авторам Руководства по развитию языковой политики, плюрилингвизм не должен рассматриваться как привилегия «одаренной» 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» [11. С. 38]. Говорящие используют свои языковые и культурные репертуары в качестве *коммуникативных ресурсов* в соответствии со своими потребностями, причем 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 данному сообществу и т.д.

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 [11. С. 39].

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

- организацию образования, ориентированного на создание плюрилингвального сознания, связанного с образованием для осуществления демократических прав и обязанностей гражданина;
- координацию обучения национальным, региональным и иностранным языкам, языкам меньшинств и классическим языкам в качестве общей основы для развития языковых умений и навыков;
- выражение концепции знания определенной языковой разновидности в учебной программе не должно сводиться к подходу «или все, или ничего». В противоположность этому распространенному подходу плюрилингвальное обучение ведет 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 [11. С. 47].

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 «решение проблем языковой политики необходимо искать на политическом уровне, скорее чем в теории языкового обучения» [11. С. 100]. 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 существенным является учиться изучать языки. Для некоторых обучаемых не следует начинать языковое обучение с активных, коммуникативных методов, которые могут быть отвергнуты на этом этапе, т.к. 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 С более интересуются грамматическими объяснениями или объяснениями точности языкового использования, чем начинающие (уровень А), и предпочитают более 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. 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 значительно отличаются по своим языковым структурам и культуре от уже имеющихся языков, то обучаемым потребуется предварительный период интеллектуального, описательного осмысления перед переходом к коммуникативным упражнениям, ведущим к развитию продуктивной компетенции [11. С. 100–101].

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 учетом 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 расчет весь языковой опыт;

- официальная сертификация должна быть модульной, подобно обучению, основанному на последова-

тельном приобретении компетенций (система зачетных единиц, которая может быть использована даже в среднем образовании);

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

- школьная сертификация и сертификация организациями, не включенными 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 [11. С. 101].

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

- языковые разновидности, присутствующие в данной географической местности, включая региональные языковые разновидности и языки мигрантов и временно проживающих иностранцев;

- 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 партнерство, и т.д.;

- языковые разновидности, доступные через средства массовой информации (районы, имеющие доступ к радио- и телевизионным программам) [11. С. 102].

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 еще не воплощенную 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 группе родственных языков, использующее возможность взаимного понимания подобных языков, что делает возможным развитие рецептивных компетенций (в особенности компетенции, связанной с чтением и восприятием печатных текстов);

– двуязычное обучение во всех своих формах, объединяющих предметное и языковое обучение;

– 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;

– образовательные программы высших учебных заведений, интегрирующие обучение несколькими иностранными языками и другим предметам;

– исследования в области интегрирования деятельности по изучению языка и созданию осознания языкового разнообразия [11. С. 103–104].

Таким образом, принятие принципов многоязычия и поликультурности в ходе интеграционных процессов в Европе в послевоенный период привело к сближению и гармонизации национальных систем образования на основе Болонского процесса, что, в свою очередь, потребовало более активной языковой политики и привело к укреплению позиций многоязычия и поликультурности не только в сфере образования, но и в других сферах жизни европейских стран.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Bologna Declaration of 19 June 1999* // Wikisource: Documents of non-national or supranational organizations. Category: 1999 works.
2. *Sedgwick R.* The Bologna Process: How it is Changing the Face of Higher Education in Europe // e WENR. March / April. 2001. Vol. 14, is. 2.
3. *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process* (Authors: David Crusier, Philippe Ruffio). Brussels: Eurydice, 2009. P. 58.
4. *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.
5. *Байдено В.И.* Болонский Процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 140.
6. *Tudor J.* The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe. Brussels: Université Libre de Bruxelles, 2005.
7. *Flowerdew J., Peacock M.* Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. 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).
9. *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.
10. *Nancy Declaration. Multilingual universities for a multilingual Europe open to the world.* Berlin: CEL / ELC, Freie Universität Berlin, 2006. P. 6.
11. *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.

Статья представлена научной редакцией «Культурология» 22 марта 2010 г.