

ЕЗИКЪТ КАТО ФАКТОР ЗА ДОСТЪП ДО ОБРАЗОВАНИЕ НА МИГРАНТИ В УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Проф. д.п.н. Росица Пенкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Проф. д-р Хаян Ли

Ханкукски университет по чужди езици – Сеул (Корея)

Резюме. Настоящата статия представя идеята за достъп до образование с оглед на потребностите на ученици от мигрантски семейства. Изтъкват се езикови проблеми, свързани с миграционните процеси в страните от Европейския съюз и извън него. Акцент се поставя върху обучението по български език на ученици в България, включили се от чужди образователни системи. Анализират се възможности за осъществяване на допълнително обучение по български език като втори на ученици, които постъпват в различни класове на средното училище с оглед на успешното продължаване на образованието. Езиковата политика на ЕС за стимулиране на многоезичието се разширява към тенденция в световен мащаб. Въз основа на опита в Южна Корея се представят възможности за развитие на мултикултурното образование.

Ключови думи: ученици от мигрантски семейства; езиково обединение, обучение по български език като втори; многоезичие; мултикултурно образование

Достъпът до образование се интерпретира още през миналия век в редица международни документи, но в последните години този въпрос е особено чувствителен във връзка със засилените се миграционни процеси. В зависимост от спецификата на тези процеси сред мигрантите се наблюдава изключително многообразие, комуникативните им потребности също са разнообразни. Различно е социалното им положение, както и равнището на владее на езика. А според ситуациите, с които се сблъскват в страната на пребиваване, езиковото обучение може да се прилага по специфичен начин.

1. Езиковият проблем на мигрантите в страни от Европейския съюз и извън него

Езиковата политика на ЕС се изправя пред нарастващото политическо и икономическо единство, както и пред задачата за запазване на уникалността и идентичността на всяка култура. Целта е да се постигне „обединение сред многообразието“. Сближаването на езиковите политики в страните от Европейския съюз до голяма степен се свързва с Общата европейска езикова рамка, която е създадена като инструмент за сравнимост и прозрачност на езиковите квалификации, за създаване на нови учебни програми, обучителни курсове, учебни материали и средства за оценяване на езиковите компетентности по всички модерни европейски езици (CEFR 2006).

В тясна взаимовръзка с езиковата политика на Европейския парламент и Европейската комисия¹ е създадената от Съвета на Европа езикова политика за обединяване. Така *езиково обединяване* започва да се използва в страната на пребиваване от гледна точка на общество и език като общ термин за процеса, свързан с имигранти, които са от райони извън Европа. Тази политика в действителност влиза в сила след Лисабонския договор (приет през 2007 г., в сила от 2009 г.), който поставя правната основа за насърчаването на интеграцията на имигрантите. Езиковото обединяване изисква всъщност езиково приспособяване към страната на пребиваване на имигранта, усвояване на „основните познания по езика, историята и системата на страната на пребиваване“².

Езиковият проблем става ключов за политиката на интегриране на имигрантите в обществото, който има пряка връзка и с концепцията за европейско гражданство. В този смисъл, езиковото обучение се включва като отговорност на имигрантите, но в Съвета на Европа се интерпретира също и като право на имигрантите. Изгражда се стратегия, при която езиковото обучение се приема като право и като мотивация за образование.

Езиците на мигрантите са многообразни според регистъра на езика и стандарта в родната им страна. Многообразието се интерпретира в двете рамки на *имигрантска ситуация* и *езиков актив*. И докато някои могат да научат добре езика на страната на пребиваване, има други, които много трудно или изобщо не могат да се справят с това. Може да се каже, че езиковата ситуация при мигрантите се различава в зависимост от придобития академичен актив или стандарт на професионално образование, както и от „списъка с езици“, които владеят, различни от езика на страната на пребиваване. Очевидна е необходимостта от конфигуриране на различни обучения и цели за езиково обучение в зависимост от характерните особености на имигрантите.

Езиковото многообразие на имигрантите пряко засяга степента и срока на изучаване на езика в страната на пребиваване, тъй като периодът на изу-

чаване зависи от миграционния статут, социалното положение на имигранта и професионалната сфера. Освен това възрастта на имигранта също се отчита като фактор при решаване на процеса на образователна адаптация. Хората със слаби академични постижения се разглеждат като уязвима група от гледна точка на ефективността на езиковото образование. Може да се каже, че сред езиковото многообразие те са потенциален проблем за политиката на езиково обединяване. Съветът на Европа набляга на необходимостта от разрешаване на тези лингвистични проблеми и с технически средства³.

Въпросът с езика, като условие за обединение на обществото в ЕС, се корени в осъзнаването, че липсата на езикови умения пречат икономическата дейност и социалната адаптация в рамките на обществото на страната на пребиваване. Езиковите умения са изключително важен аспект на пазара на труда в Европа, така че акцентирането върху езиковото образование на имигрантите е с цел минимизиране на риска от безработица и за отлична интеграция на трудовия пазар. Ако традиционно работещите имигранти се разглеждат като фактор, допринасящ за икономическото развитие на дадена страна членка на ЕС, езиковото образование, предвидено в политиката за езиково обединяване, разглежда икономическия принос на имигрантите, възможен само след успешна интеграция в обществото.

Резултатът от езиковото обучение, което цели да стимулира у имигрантите покриването на стандарта за владение на езика, може да се покаже чрез оценка на езиковите познания. На всички нива (А, В, С) се оценяват четирите типа комуникативни дейности – слушане, четене, говорене и писане, като поставената цел за езиково владение постепенно се увеличава (Stoicheva 2006, р. 208). Сертификатът за владение на езика, който се базира на резултата, има пряка връзка с гражданството и е много важен за имигрантите. Съветът на Европа идентифицира оценяването като процес от езиковото обучение и набляга на това, че оценката и изпитът по езика в действителност трябва да се използват като инструмент за приобщаване на имигрантите към страната на пребиваване, а не за тяхното изключване. Тук се демонстрира информираността на Съвета на Европа, който гледа на нивото на езикови познания, придобито чрез езиковото обучение, като ключов елемент, даващ възможност за приобщаване на имигрантите в страната на пребиваване.

В съответствие с тези разбирания обучението по езика на страната на пребиваване за имигрантите се разглежда като обучение, основано на интеркултурния разговор, развиване на езиковата и межкултурната компетентност. И като се има предвид езиковата политика на ЕС, която насърчава многоезичието, в европейските страни се стимулират изследвания по въпроси, свързани с: езиковото многообразие на имигрантите, интеркултурното гостоприемство, справедливата и прозрачна система и методи за оценяване на езиковата компетентност, езиковото обучение.

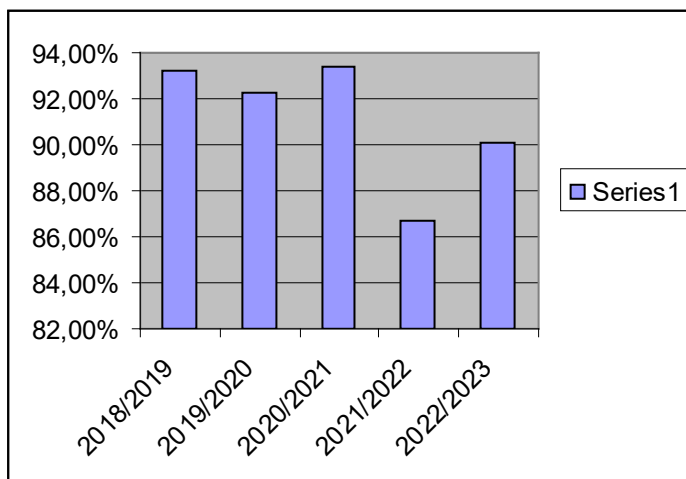
През последните години Общата европейска референтна рамка дава възможност за революция в областта на езиковото обучение и извън Европа, като внася големи промени в цялостния образователен процес – например реформиране на учебните програми и реорганизация на системата за обучение, обсъждат се идеи за внедряване на многоезични модели. Понататък в т. 3 ще поставим някои акценти по този въпрос въз основа на опита в Южна Корея.

Така настоящото проучване⁴ и резултатите в теоретичен и практически план дават основание за продължаване на изследванията в тази посока. Те са ориентир по пътя към разрешаване на един много чувствителен проблем за езиковото обучение на имигрантите, който изисква квалификация и прозрачност на образователните институции, анализ на езиковите потребности, последователност на езиковото обучение на имигрантите и прозрачност на управлението на това обучение.

2. Обучение по български език на ученици от мигрантски семейства

Мигрантските процеси поставят редица проблеми пред българското средно училище, което дава възможност на ученици от чужди образователни системи да се включат в България в различни класове и да продължат образованието си от етапа, до който са достигнали. Адекватното овладяване на знания и умения по отделните учебни дисциплини е изключително затруднено от слабото познаване или пълното невладеење на българския език от тези ученици.

Като европейска страна и член на ЕС, в България езиковите проблеми на мигрантите се разискват с оглед на тенденциите в развитието на образованието в Европа и в съответствие с европейската езикова политика. Езиковата политика се разглежда от известни български учени като част от макросоциolingвистиката и се свързва с националните интереси (Videnov 2000), поддържа се тезата, че тя винаги е била насочена към укрепване на националното единство (Videnov 2003). Необходимо е да се подчертае, че в България съществува и дългогодишна традиция за задължително изучаване на чужди езици като резултат от геополитическата и културната ориентация на България, както и по редица икономически и идеологически причини (вж. Stefanova 2015). А според данните на Националния статистически институт (НСИ) през последните пет години относителният дял на учениците, изучаващи чужди езици в общообразователните училища в България, е висок, като движението му е почти равномерно. Забелязва се известно снижаване през 2021/2022 г., което не се установява като тенденция.



Фигура 1. Относителен дял на учениците, изучаващи чужди езици в общообразователните училища

Положителните практики у нас в езиковото образование и нагласата на подрастващите да изучават езици и култури на други народи, благоприятстват развитието на межкултурните комуникативни компетентности и толерантните отношения. Може да се допусне дори, че те са в основата на разрешаването на възникващи езикови проблеми на мигранти в нашата страна. През последните години обаче става все по-трудно на отделни държавни, общински или неправителствени организации да отговорят на комуникативните потребности на мигрантите, като натискът към образователната система се засилва.

С цел да се открият трудностите, които учителите срещат в обучението на мигранти в училищна възраст, организирахме фокус групи с учители по български език и литература и начални учители от цялата страна. На онлайн срещи педагогическите специалисти споделят проблеми в обучението на ученици от мигрантски семейства. Трудностите произтичат предимно от това, че тези ученици постъпват в различни класове в зависимост от завършения клас в държавата, от която идват. На практика това означава, че в един клас (например втори, пети, осми, десети и пр.) може да се обучава ученик, който: 1) никога не е изучавал български език; 2) изучавал е български език в неделно училище като ученик с български произход в българските общности в чужбина.

Някои учители споделят, че така на практика в класа трябва да обучават три групи: 1) основната група ученици, носители на българския език, които учат български език и литература по учебната програма за съответния клас; 2) един или двама ученици, които започват от нулево равнище усвояването на български език (без да познават дори кирилицата); 3) ученици, които имат

известни познания по български език (изучавали са го например в някоя от българските общности в чужбина).

В хода на дискусиите по проблема учителите подчертават необходимостта своевременно (още с постъпването на ученика в класа) да бъдат установени комуникативните му потребности – дали е изучавал, или не български език в страната, от която мигрира семейството в България. Следва разпределение по групи: 1) ученици, чиито потребности са ориентирани към обучението по български език на начално равнище; 2) чиито познания по български език може да се дефинират на по-високо равнище на езикова компетентност, но тя не е достатъчна, за да се включи ученикът в основната група на класа, която изучава български език и литература по учебната програма за съответния клас.

В резултат на обсъждането възникват въпроси за различни учебни програми, други учебници и помагала, които са необходими за работа с тези ученици. Осмисля се сложността на ситуацията, в която учителят трябва да прилага две различни методики – методика на обучението по български език като първи (роден език) и методика на обучението по български език като втори. За всеки урок педагогическите специалисти конкретизират целите и учебното съдържание, търсят оптималните методи за преподаване в конкретната ситуация, отчитат напредъка в овладяването на езика. Специален акцент се поставя на оценяването и сравнимостта на оценките по български език и литература на основната група ученици в съответния клас и тези, които постъпват в класа без езикови познания. Учителите споделят, че понякога на практика се стига до крайности: понижават се изискванията към учениците по отделните учебни дисциплини в училище с извинението за невладеене или слабо владеене на български език. Разбира се, забелязва се и друга крайност – критериите са еднакви за всички ученици, а лошото владеене на езика, което пречи на учениците да напредват по отделните учебни предмети и да получават по-високи оценки, си е отговорност само на ученика. Някои от педагогическите специалисти предлагат решаване на тези проблеми чрез отделяне на време за предварителна подготовка на ученика по български език още преди да е постъпил в съответния клас на средното училище.

Министерството на образованието и науката търси решение на проблема чрез допълнително обучение по български език, с което да се отговори на комуникативните потребности на ученици от мигрантски семейства. За осъществяване на тази подготовка се предлагат *Модели на обучение по български език като втори* (имат се предвид двете по-ниски равнища – А1 и А2 според Общата европейска езикова рамка). Във връзка с методическата подготовка за използване на тези модели над 1400 учители са включени в обучителни курсове с преподаватели от Софийския университет „Св. Климент Охридски” (<https://web.mon.bg/bg/100546>).

Така Министерството на образованието и науката създава реални условия, от една страна, за подкрепа на интегрирането на ученици от мигрантски семейства в училищната мрежа в България, а от друга – действително подпомага процеса на усъвършенстване компетентностите на учители по български език и литература и на начални учители от училища, които интегрират включилите се ученици.

Анализът на тази сложна образователна ситуация дава основание за методически разсъждения, които се свързват с употребата на опозицията: обучение по български език като първи език – обучение по български език като втори. Има се предвид и това, че в България има натрупан опит за работа с деца билингви – в образователната ни практика се предлагат и използват учебни помагала: сборници с упражнения, сборници с тестови задачи, аудиовизуални средства и др. (срв.: Georgieva 2004).

Ефективното обучение на ученици, включили се в българското средно училище от чужди образователни системи, изисква обаче създаване на нова концепция, която да осигури необходимата и достатъчна езикова компетентност, която да позволи на тези ученици да продължат образованието си в съответния клас в България. Концепцията се основава на анализ на учебните програми по български език в средното образование, както и на теоретичните постановки в методиката на родноезиковото и на чуждоезиковото обучение. Чрез нея се осъществява **синхронизиране на допълнителното обучение** по български език като втори с учебните програми по български език в българското средно образование (Halacheva, Penkova 2024).

Идеята е още през първата година при постъпването на ученика в определен клас на средното училище да се установи готовността му за обучение на български език и с оглед на това да се осигури допълнително обучение по български език като втори. При такава организация на работата и диференциране на методическите цели може да се очаква успешно ръководство на учебния процес и повишаване на ефективността от обучението по всички учебни предмети. Учениците, които не са изучавали български език, започват от начално равнище А1 през първата година и продължават на равнище А2 в следващата. Друг(и) ученик/ученици може да се разпредели/разпределят в група за изучаване на езика на равнище А2 още през първата година от постъпването си. Лексикално-тематичният и граматичният минимум следва да се определят според: етапа на обучение (начален или прогимназиален) и годината на изучаване на български език. При структурирането им да се има предвид и разпределението на учебното съдържание по български език в съответния клас на българското училище. Стремежът е да се постигне *синхронизиране* на учебното съдържание, тъй като в един учебен час един учител работи диференцирано с ученици, носители на българския език, и ученици с мигрантски произход, които изучават български език като втори. Учителите е необходимо

да имат възможност да работят по различни варианти в зависимост от това за коя година (за първа или за втора) ученикът изучава български език в съответния клас, в който се е включил от чуждата образователна система.

За разглежданата група ученици обучението по български език е необходимо да подпомага овладяването на българския език до степен, при която ученикът може да изучава без затруднения и другите учебни предмети на български език, да продължава обучението си в българско средно училище. Българският език не само да приобщава мигрантите към българската култура, но и да разширява възможностите им да възприемат и световните духовни ценности, да повишава общата култура на подрастващите.

3. Многоезичието като световна тенденция (из опита на Южна Корея)

Гражданите на ЕС имат свободата и правото да могат да общуват на родния си език във всички социални сфери. За тази цел езиковата политика на ЕС внедрява мултикултурно образование чрез чуждоезиковото обучение, започвайки още от детската градина и началните класове. Препоръчва се всички езици, използвани в ЕС, да бъдат организирани в програми без дискриминация. И ако Общата европейска референтна рамка е основата за съвместното съществуване на многообразието, представителният механизъм, който на практика насърчава мултилингвизма на европейските граждани, е политиката „Роден език + 2“. Тази политика, приета през 2002 г., цели да насърчава езиковото обучение чрез училищата, работата и системите за обучение през целия живот, за да позволи на възможно най-много граждани на ЕС да научат два чужди езика, включително собствения си роден език. В допълнение към това през 2005 г. с препотвърждаването на целта за използване на много езици от Европейската комисия под мотото „Колкото повече езици използвате, толкова повече се обогатявате“, се осветяват различни аспекти от европейската езикова политика, предлага се конкретен план за действие, както и нови стратегии.⁵

Разглеждайки този тип мащабна тенденция в езиковата политика на ЕС, може да се очаква, че развитието на многоезичните способности ще се установи като право и същевременно отговорност на гражданите на ЕС. В този контекст мултилингвизмът и езиковата политика, основана на мултилингвизма във Финландия, заедно със съществуващите ситуации в Австрия и Швеция, засилват развитието на сериозни дискусии относно бъдещите задачи на езиковата политика на ЕС.

Във връзка с глобализацията се свят миграционните процеси се разширяват и в страни извън ЕС. Например традиционно корейците определят себе си като Danil Minjok (хомогенна етническа група), а акцентите при това самоопределяне и представяне на принадлежността са: етническа група, в която хората са с един и същ произход; те са част от общност, която използва един и същ език и която споделя една и съща култура; поддържа се чувството на

принадлежност към общността. След 1980 г. обаче в Корея се увеличават чуждестранните работници, както и смесените бракове. Южнокорейските правителства от 1988 г. насам преразглеждат имиграционните закони и политики на Корея, за да разрешат притока на имигранти. Първо започва да се улеснява временната имиграция на трудови имигранти, а след това – постоянната чрез сключване на брак. През 2007 г. Народното събрание на Корея приема „Основен закон за третирането на чужденците в Корея“, който задължава корейското правителство да представя на всеки пет години „Основен план за имиграционната политика“. Разбирането на южнокорейското правителство за *мултикултурализма* като политика за имигрантите неетнически корейци се отразява и в „Закона за подпомагане на мултикултурните семейства“, който изпълнява правилата, описани в Основния план (Eunju 2009).

В резултат на тези промени броят на имигрантите нараства, като прогнозите са, че до 2027 г. те ще достигнат 10% от населението. Очакванията са за демографски промени в Корея, а една от причините е притокът на представители на други раси, като тези хора имигрират, за да решат социалните си проблеми. Търсят се вече практически решения за чужденците, които стават членове на корейското общество (Heejin 2011). Реализират се държавни политики и се прилагат на практика различни програми за мултикултурните семейства.⁶

Във връзка с езиковата политика за мултикултурните младежи в Корея проведохме задълбочени интервюта с мултикултурни експерти от Корея. По-конкретно това са топ експерти в областта на мултикултурализма в Корея: професор и доктор в Университета Кйемюннг, доктор и директор в Министерството на здравеопазването и благосъстоянието; доктор и учредител в Института за мултикултурни науки Соокмюн, изследовател в Изследователския институт „Гйеонджи“.

Анализът на литературните и нормативните източници, както и информацията, получена чрез интервютата, показват, че в Южна Корея вече на държавно равнище се отчитат реалностите и проблемите на мултикултурните ученици, които имат езикови затруднения. Това, от своя страна, става пречка не само в обучението по корейски език, но и при усвояването на знания и умения по всички предмети. Прави се разграничение между мултикултурни ученици, които са родени в Корея, и ученици, които са дошли в страната. Може да се обособят различни групи: деца, които са родени в смесени бракове, като при тях един от двамата родители е с гражданство, което не е корейско; деца, които са родени в Корея, като един от родителите е кореец, а другият – чужденец; деца, чиито родители са от Близкия изток и тези деца не са родени в Корея; деца, чиито биологични родители са чуждестранни граждани.

Известно е, че влиянието на родителите е важно, когато става въпрос за

изучаване на езици в предучилищна възраст. Ако родителите не могат да говорят добре корейски език, това забавя процеса на усвояването му от децата, те изпитват трудности при изучаването и използването на корейския език (Chulho 2008, p. 47). В началното училище учениците с мултикултурен произход обикновено нямат проблем да общуват, но техният речник е беден, имат затруднения и при писането. Липсва им увереност и мотивацията да учат намалява поради това, че получават по-ниски оценки в училище.

Повечето тийнейджъри от мултикултурни семейства срещат трудности при изучаването на корейски език, което ги затруднява да се адаптират и успешно да бъдат включени в институционалното образование. Експертите посочват, че е необходима институция за предварително образование, която може да осигури определени познания по корейски език и социална култура, преди децата да влязат в образователните институции.

Мултикултурните ученици в Корея изучават чужди езици, те учат и говорят повече от един език. Един от приоритетите в Корея понастоящем е да се постави фокус върху обучението по чужди езици, върху талантливите ученици, които говорят различни езици, особено малцинствени, като това може да бъде основен аспект на образователната политика в Корея. Идеята е, че ако образованието е насочено към мултикултурни ученици, които изучават различни култури и езици, те ще израснат в много добра среда и ще станат част от човешките ресурси в национален план и в крайна сметка ще допринесат значително за постигането на социална интеграция в Корея. Търсят се добри практики от Европа, които може да бъдат приложени в Корея – например двуезично обучение по примера на Германия, макар да се отчитат и ограниченията, които се налагат с този тип обучение (Lee 2017).

Начертаването на цялостната картина при мултикултурното образование в корейското общество може да бъде основа за по-специфични психологически, социокултурни и философски изследвания на преподаването и тенденциите в корейското мултикултурно образование.

Дискусията какво е мултикултурно образование, все още не е приключила. Чрез термина за мултикултурното образование в някои региони на света се набляга на културния плурализъм. На други места акцент се поставя на разбирането за културното разнообразие.

При създаването на концепция за ефективно обучение на мултикултурните ученици може да се търси широко и тясно определение за мултикултурно образование. При широкото определение мултикултурното образование в училищата има за цел да осигури на мултикултурните ученици равни възможности за успеваемост. Много учени (например Banks 2006) в САЩ се съгласяват с такова широко определение. При тясното определение са установени недостатъци на мултикултурното образование, което изисква преразглеждане и промяна на учебните програми. Това определение може да бъде ограниче-

но само до училищното образование. Изглежда, по-добре мултикултурното образование да е определено широко с оглед на ефективното му прилагане. Независимо от това тясното определение на мултикултурното образование е във връзка с действителното преподаване и учене в класната стая и може да окаже най-голямо въздействие върху образованието.

Разбира се, има няколко важни предпоставки за изграждане на концепцията за *мултикултурно образование*: за човешките права изобщо, за правото на образование конкретно, както и организационни предпоставки, че училището се състои от миниобщество чрез съвместно съществуване не само на макрокултурата (система, организация и т.н.), но и на микрокултурата (ежедневната култура и т.н.). Тези предпоставки, разбира се, са свързани с целите на мултикултурното образование в полза на обществото.

Освен това трябва да се подчертае, че учителите имат най-важната роля за осигуряване на равни възможности на мултикултурните ученици, като се стремят да променят училищната система и да подобряват мултикултурното образование. Те, както повечето ученици се съгласяват, имат изключително важна роля за доброто образование, защото учениците прекарват най-много време с учителите във и извън класните стаи.

Чрез направените интервюта и наблюденията в практиката с мигрантите в Южна Корея може да потвърдим, че съществуват много проблеми в обучението на децата от мигрантски семейства. Въпреки факта, че имат право да влязат в училище, те се изправят пред трудности при приема, а след това – при адаптирането си към класа, при създаване на взаимоотношения със съучениците си. Учениците показват възможност да се включат като членове на обществото, но езиковите трудности, които срещат, са сериозна пречка за напредък им по учебните предмети. Необходимо е да се осигурят специфични учебни програми, които да отговарят на техните потребности и възможности.

В краткото изложение тук само на част от проучването, което се осъществява в страни от ЕС и извън него, може да обобщим, че се предприемат действени мерки за разрешаване на езиковия проблем, който става ключов за политиката на интегриране на имигрантите в обществото. Все още обаче стъпките, които се предприемат, са в повечето случаи частични, за разрешаване на отделни случаи се разчита на умението и опита на учителя. Ясно се очертава необходимостта от цялостна концепция за учебния процес, разработване на учебни програми и учебници за различни равнища на усвояване езика на страната, в която временно или трайно се установяват мигрантските семейства, за развиване у учениците на межкултурна комуникативна компетентност.

БЕЛЕЖКИ

1. The chairperson of the European Medical Association, Junkher, Jean-Claude, pointed out the fact that the policies of the Council of Europe or the European Commission aren't separate, but are unifying coadaptationally based on the same concept. (Council of Europe – EU, “A sole ambition for the European continent”, Jean-Claude Junker, 2006).
2. Council of Europe (2013:15), Article 7 of the European Parliament Recommendation 1500 (2001).
3. Council of Europe (2008:13). Council of Europe 2008a, Languages in Migrant Integration Policies adults, Strasbourg.
4. Статията е подготвена с финансовата подкрепа на Европейския съюз чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект No BG-RRP-2.004-0008 (SUMMIT).
5. В своята резолюция от 24 март 2009 г., озаглавена „Многоезичието: за Европа и обща отговорност“, Парламентът потвърди своята подкрепа за политиките на ЕС в областта на многоезичието и призова Комисията да разработи мерки за насърчаване на езиковото многообразие. https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/bg/FTU_3.6.6.pdf
6. Multicultural Education Support Plan, (2017). Ministry of Education Republic of Korea (2017.01.13).

ЛИТЕРАТУРА

- ВИДЕНОВ, М., 2003. *Българската езикова политика (в светлината на теорията на книжовните езици)*. София: Международно социолингвистическо дружество.
- ВИДЕНОВ, М., 2000. *Увод в социолингвистиката*. София: Делфи.
- ГЕОРГИЕВА, М., 2004. *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: Епископ Константин Преславски.
- ОЕЕР 2006. *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване 2006*. Варна: Релакса.
- СТЕФАНОВА, П., 2015. *Методика на обучението по съвременни езици*. София: НБУ.
- СТОЙЧЕВА, М., 2006. *Европейска езикова политика*. София: Св. Климент Охридски.
- ХАЛАЧЕВА, С.; ПЕНКОВА, Р., 2024. Обучение по български език като втори на ученици, включили се в българското средно училище от чужди образователни системи – концептуална рамка. В: *Годишник на Софийския университет „Св. Кл. Охридски“ – Департамент за езиково обучение*, т. 24. София: Св. Климент Охридски.

REFERENCES

- BANKS, J. A., 2006. Multicultural education: Characteristics and goals. In: *Multicultural Education: Issues and perspectives*, edited by J.A. Banks and C.A.M.Banks, pp. 3 – 31. 5th ed. Boston: Allyn&Bacon.
- CEFR 2006. *Common European Framework of Reference for Languages*. Varna: Relaxa.
- CHULHO, L., 2008. Language education for children of multicultural families: *New Korean Language Life*, vol.18, no. 1.
- EUNJU, J., 2009. Current Status and Direction of Language Education Policies for Multicultural Families. *A Study of Korean Language Education*, vol. 36, pp. 111 – 118.
- GEORGIEVA, M., 2004. *Teaching the Bulgarian language in conditions of bilingualism*. Shumen: Bishop Constantine of Preslav.
- Assessment 2006. Varna: Relaxa.
- HALACHEVA, S.; PENKOVA, R., 2024. Teaching Bulgarian as a second language to students enrolled in Bulgarian secondary school from foreign educational systems – a conceptual framework. In: *Yearbook of Sofia University “St.Kl.Ohridski” – Department of Language Education*, item 24. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- HEEJIN, W., 2011. Characteristic and Prospect of Korean Immigration Policy. *Economy and Society*, no. 90, pp. 333 – 341.
- LEE, H., 2017. Language education of South Korea, *Rhetoric and Communications-Identity, Mobility, Public and Business Communication, Linguistics*, Issue 31. <https://rhetoric.bg/language-education-of-south-korea>
- STEFANOVA, P., 2015. *Methodology of teaching modern languages*. Sofia: NBU.
- STOYCHEVA, M., 2006. *European language policy*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- VIDENOV, M., 2003. *Bulgarian language policy (in the light of the theory of literary languages)*. Sofia: International Sociolinguistic Society
- VIDENOV, M., 2000. *Introduction to sociolinguistics*. Sofia: Delphi. <https://web.mon.bg/bg/100546>

LANGUAGE AS A FACTOR IN ACCESS TO EDUCATION FOR SCHOOL-AGE MIGRANTS

Abstract. The article discusses access to education in view of the needs of students from migrant families. Linguistic problems related to migration processes in the countries of the European Union and beyond are highlighted. An emphasis is placed on the Bulgarian language training of students coming from foreign educational systems who have enrolled in Bulgarian schools. Opportunities to implement additional training in Bulgarian as a second language for students entering different secondary school grades are analyzed, with a view to the successful continuation of their education. The EU language policy to stimulate multilingualism, which is also discussed as a global trend, is focused on. Based on the experience in South Korea, opportunities for the development of multicultural education are presented.

Keywords: students from migrant families; language unification; learning Bulgarian as a second language; multilingualism; multicultural education

✉ **Prof. Rositsa Penkova, DSc.**

ORCID iD: 0000-0002-0988-0089

Sofia University St. Kliment Ohridski
15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: r.penkova@abv.bg

✉ **Research Prof. Hayan Lee, PhD**

Hankuk University of Foreign Languages – Seoul, Korea

Hankuk University of Foreign Studies – Seoul, Korea

PhD in Political Science – European Studies

E-mail: bulgariyann@hufs.ac.kr