

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

В. А. ГАМАНЮК

**ІНШОМОВНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ
У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ
ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

За редакцією доктора педагогічних наук,
професора, дійсного члена НАПН України
М. Б. Євтуха

Кривий Ріг
«Видавничий дім»
2012

Друкується відповідно до рішення Вченої ради
Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
(протокол № від)

Рецензенти

С. М. Амеліна – доктор педагогічних наук, професор
О. В. Малихін – доктор педагогічних наук, професор
Т. І. Сущенко – доктор педагогічних наук, професор

Науковий редактор:

М. Б. Євтух – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

УДК 37.016(430):811
ББК 74.261
Г 18

Гаманюк В. А.

Г18 **Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика** : монографія / Віта Анатоліївна Гаманюк ; КПІ ДВНЗ «КНУ». – Кривий Ріг : Видавничий дім. 2012. – с.

ISBN 978–966–177–

У монографії простежується шлях становлення та розвитку іншомовної освіти ФРН, розглянуто сутність і теоретико-методологічні засади іншомовної освіти Німеччини, здійснено аналіз впливу специфічних національних (внутрішніх) та загальноєвропейських (зовнішніх) чинників, насамперед євроінтеграції, міграційних процесів, глобалізації та інформатизації, на розвиток теорії та практики навчання іноземних мов у Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Виявлено сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти ФРН у європейському освітньому просторі, а також окреслено перспективи використання позитивного досвіду ФРН в Україні.

Для студентів, аспірантів, учителів загальноосвітніх шкіл, викладачів вищих навчальних закладів та науковців, а також всіх тих, хто цікавиться питаннями теорії і практики іншомовного навчання у Німеччині.

ISBN 978–966–177–

© В. А. Гаманюк, 2012.

ЗМІСТ

Вступ.....	5
Розділ 1. Становлення та розвиток державної системи іношомовної освіти Німеччини: історія і сучасність.....	11
1.1. Ретроспективний огляд розвитку системи іношомовної освіти Німеччини	11
1.2. Державне регулювання у сфері іношомовної освіти ФРН	43
1.3. Курикулярні засади навчання іноземних мов у Німеччині.....	58
Висновки до першого розділу.....	83
Розділ 2. Суспільно-політична складова іношомовної освіти у європейському просторі	87
2.1. Мовна політика ЄС в умовах євроінтеграції.....	87
2.2. Мовна політика як освітня політика в умовах полікультурності європейської спільноти	119
2.3. Мовнополітичні засади навчання іноземних мов у Німеччині на тлі інтеграційних процесів.....	147
Висновки до другого розділу	165
Розділ 3. Організація навчання іноземних мов на різних ланках системи іношомовної освіти	169
3.1. Практика навчання іноземних мов у школах Німеччини.....	169
3.2. Іноземні мови у системі вищої освіти та освіти дорослих ФРН.....	188

3.3. Підготовка вчителів іноземних мов та підвищення їх кваліфікації	205
Висновки до третього розділу	231
Розділ 4. Концептуальні засади багатомовності та їх реалізація у іншомовній освіті ФРН	235
4.1. Іншомовна освіта як складова полікультурної освіти.....	235
4.2. Багатомовність як педагогічна категорія в умовах глобалізації та інтеграції.....	256
4.3. Актуалізація навчання іноземних мов в системі іншомовної освіти ФРН у сучасних умовах	273
4.4. Перспективи використання позитивного досвіду ФРН в умовах розвитку системи іншомовної освіти України.....	301
Висновки до четвертого розділу.....	311
Висновки	315
Список використаних джерел.....	320
Додатки	368

Вступ

В умовах інтеграційних процесів у Європі та світі зростає відповідальність учителів, особливо вчителів рідної та іноземної мови, за те, наскільки успішно вони підготують підростаюче покоління до майбутнього самостійного життя в суспільстві, що характеризується інтенсивними контактами з представниками інших культур, з носіями інших мов. Тому в другій половині ХХ століття з'являються й набувають популярності ініціативи, спрямовані на популяризацію іноземних мов та інтенсифікацію їх навчання. Були запропоновані нові концепції, провідною ідеєю яких було урізноманітнення пропозиції іноземних мов у межах шкільної освіти й уведення мовного компоненту навчання вже в дошкільній підготовці. Проблема навчання іноземних мов є актуальною насамперед через необхідність створення адекватних умов міжетнічного та міжнаціонального спілкування в різних сферах суспільного життя в умовах полікультурного характеру сучасного суспільства, що склався внаслідок потужних міграційних процесів на континенті. Німеччина є в цьому сенсі показовим прикладом багатонаціональної держави, яка протягом тривалого часу дуже оперативно реагувала на виклики й пристосовувала наявні у системі освіти ресурси до вимог суспільства.

Дослідження розвитку іншомовної освіти Німеччини зумовлене її статусом як однієї з провідних і високорозвинених країн світу, як країни із загально визнаними традиціями і високоякісними показниками в галузі освіти, а також широким визнанням ідей дослідників німецької школи іншомовної освіти (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [318–321]; К. Едельхофф (Ch. Edelhoff) [375; 376], І. Гоголін (I. Gogolin) [411; 412]; Б. Хуфайзен (B. Hufeisen) [432–438]; Х. Г. Кляйн (H. G. Klein) [452]; Г. Кріст (H. Christ) [343–346]; І. Кріст (I. Christ) [352; 354]; Г.-Ю. Крум (H.-J. Krumm) [471–482], М. Крюгер-Потратц (M. Krüger-Potratz) [484; 485], Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meißner) [507–512]; Г. Нойнер (G. Neuner) [524–528]; А. Рааш (A. Raasch) [549–552]; К. Шрьодер (K. Schröder) [568–574]), дієвість яких доведена в практичній реалізації навчання мов у багатьох країнах світу. До того ж вивчення досвіду окремих європейських

країн розкриває взаємовплив національних і європейських освітніх процесів, намічає орієнтири для корегування освітньої політики України й дозволяє визначити напрями реформування системи освіти країни, спираючись на позитивний досвід інших держав.

Вивчення вітчизняних досліджень показало, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем зарубіжної педагогіки. Система іншомовної освіти Німеччини в руслі навчання іноземних мов у шкільній, вищій, професійній освіті та освіті дорослих не була предметом спеціального наукового дослідження, хоча в межах праць, присвячених розгляду особливостей систем освіти в зарубіжних країнах, знаходили висвітлення окремі питання методології, організації, структури, змісту, контролю у навчанні іноземних мов.

Системні дослідження проблем розвитку системи іншомовної освіти й підготовки вчителів у різних країнах проведені Т. Десятовим [75] (розвиток неперервної освіти в країнах Східної Європи); М. Дреерманом (становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі), Л. Гульпою (тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської республіки), О. Кузнецовою [119] (розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії), О. Лазаренко [126] (тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії), О. Максименко [142] (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), Н. Махиною [152] (підготовка вчителів у Німеччині), М. Пархомчук [176] (розвиток іншомовної освіти в початкових школах Німеччини), Л. Пуховською [207] (професійна підготовка вчителів у Західній Європі), М. Тадеевою [256] (особливості розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи) та ін.

Ґрунтовних досліджень становлення системи іншомовної освіти й підготовки вчителів іноземної мови у Німеччині, а також ретроспективного аналізу їх розвитку у вітчизняній науковій літературі немає, однак у дослідженнях О. Кузнецової [119], О. Лазаренко [126], Н. Махині [152], М. Тадеевої [256] розглядаються і питання становлення і розвитку освітніх систем.

Історичні аспекти розвитку іншомовної освіти Німеччини в контексті європейських освітніх тенденцій розглядалися німецькими науковцями як минулого (Ф. Паульсен (F. Paulsen) [180, 539]), так і сучасності (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [312], Ф. Кліпшель (F. Klippel) [454, 455], Г. Кріст (H. Christ) [351], Р. Леббергер (R. Lehberger) [491], Р. де Сілла (R. de Cilla) [351], Ю. Трабант (J. Trabant)

[593], К. Фінкбайнер (C. Finkbeiner) [394], К. Фогель (K. Vogel) [598], К. Фюр (Ch. Führ) [401, 402], В. Хюллен (W. Hüllen) [440], Х. Швенк (H. Schwenk) [577], К. Шрьодер (K. Schröder) [572]).

Найвні публікації торкаються також загальних питань підготовки педагогічних кадрів у Німеччині (Г. Бадах [7], С. Бобраков [22], І. П'янковська [209]), особливостей раннього навчання іноземних мов на сучасному етапі (М. Пархомчук [176]), післядипломної освіти вихователів (О. Сулима [253]), післядипломної освіти вчителів у ФРН (А. Турчин [264]) та європейських країн (В. Вакуленко [33], С. Синенко [232]). Дослідники О. Кузнецова [121], Л. Пуховська [208], Н. Сидорчук [231], М. Тадеєва [259], Н. Чернігівська [275], В. Пасинок [178], вивчаючи, осмислюючи та зіставляючи університетську систему освіти України й провідних європейських країн, стан гуманітарної та педагогічної освіти, аналізували курси іноземних мов у вищій освіті, навчальні програми та частково організацію навчання студентів мовних відділень.

Посиленню європейського виміру в освіті, вивченню діяльності Ради Європи, її внеску у зближення народів Європи, прагненню сформувати у нового покоління європейців відчуття належності до європейської спільноти присвячені роботи Т. Левченко [127], О. Локшиної [132], Л. Пуховської [208], А. Сбруєвої [227]. Питання впливу інтеграційних і глобалізаційних процесів на освітні системи та пов'язаних з ними змін у мовній політиці Німеччини та Євросоюзу в цілому, а також їх впливу на підходи до викладання іноземних мов вивчалися зарубіжними дослідниками (Б. Бланке (D. Blanke) [334], К. Шрьодер (K. Schröder) [570], Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meißner) [511], У. Маас (U. Maas) [495], М.-Ю. Маттуш (M.-J. Mattusch) [502]), а серед вітчизняних науковців слід назвати К. Балабуху [11], О. Коваленко [94; 98], О. Локшину [132], Л. Мішину [158], С. Ніколаєву [162; 164], Н. Пелагешу [184], О. Токменко [261; 262].

Динаміку змін у мовній політиці можна простежити за документами Єврокомісії, Ради Європи та Міністерства з питань освіти і культури ФРН. Це питання є предметом жвавого обговорення науковців у сфері освіти, серед яких слід назвати Р. Аренса (A. Ahrens) [297], Р. Арнольд (R. Arnold) [305], М. Бера (M. Bär) [309], Д. Бланке (D. Blanke) [334], Г. Фольмер (H. Vollmer) [599], Х. Едельхофа (Ch. Edelhoff) [376], Г. М. Зігуан (G. M. Siguan) [581], Б. Йостес (B. Jostes) [445], Г.-Ю. Крумма (H.-J. Krumm) [479], Г. Лау (G. Lau) [489], П. Х. Нельде (P. H. Nelde) [521], Д. Реслер (D. Rösler) [563], Б. Хуфайзен (B. Hufeisen) [436]). Не оминули увагою проблему змін пріоритетів у мовній політиці ЄС та Німеччини й українські

дослідники Р. Гришкова [64], Т. Ковальова [101], Г. Левченко [127], О. Локшина [132], І. Лопушинський [134], Н. Пелагеша [183], О. Слоньовська [237], а також серед інших і питання впливу багатокультурності на освітні процеси (С. Дрожжина [78; 79], І. Лощенова [137], О. Слоньовська [237] та інші).

Проблеми визначення сутності полікультурної освіти у вітчизняному науковому просторі досліджували Р. Агадуллін [1], Я. Гулецька [67; 68], В. Макаєв [141] («полікультурна освіта»), О. Ольхович («мультикультурна освіта») [168], І. Лощенова [137], О. Сухомлинська («полікультурне виховання»), П. Сисоєв [242] («мовна полікультурна освіта»), Р. Антонюк [4] («інтеркультурна освіта»), а проблеми визначення концептуальних засад полікультурної освіти – О. Гуренко [69], С. Дрожжина [80], В. Кузьменко [123], І. Лощенова [136; 137], О. Ширіна [287], Н. Шульга [291] та інші.

Зважаючи на значимість іншомовної освіти в складі полікультурної, спеціального розгляду та конкретизації потребують поняття «іншомовна» та «мовна» освіта. У контексті Німеччини, через мультикультурний характер суспільства, обидва поняття використовуються стосовно до німецької мови, хоча вона залишається єдиною державною. Полікультурна освіта для цієї країни вже понад десятиліття є однією з найбільш обговорюваних у наукових колах проблемою. Серед авторів фундаментальних досліджень у цій галузі слід назвати В. Вінтерштайнера (W. Wintersteiner) [616], І. Гоголін (I. Gogolin) [408; 410], М. Крюгер-Потрац (M. Krüger-Potratz) [484], Й. Роше (J. Roche) [562], І. Оомен-Велке (I. Oomen-Welke) [535], У. Цойнера (U. Zeuner) [624]. Кожен з дослідників має свій погляд на проблему, але однозначної відповіді на питання про сутність іншомовної освіти як складової полікультурної немає, хоча всі науковці визнають, що саме іншомовна освіта є ключовою в умовах мультикультурності європейської спільноти та в умовах євроінтеграційних процесів і глобалізації.

Білінгвальне навчання стало предметом дослідження в працях Т. Боднарчук [24], Н. Дуди [81], А. Ширіна [288], якими було запропоновано типологію двомовного навчання, представлено дані про структуру лінгвістичної освіти та розглянуто сучасні підходи до викладання іноземних мов і досвід їх вивчення у школах країн Європи, а зокрема й у ФРН. Серед німецьких дослідників слід назвати насамперед М. Вільдхаре (M. Wildhage) [614] та Е. Оттена (E. Otten) [537; 614] (розробка теоретичних засад упровадження білінгвального навчання та CLIL у практику шкільної освіти ФРН).

У педагогічній літературі ФРН диверсифікація мов є предметом досліджень таких науковців, як Г. Барковські (H. Barkowski) [310], Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meißner) [512], Е. Тюрман (E. Thürmann) [591] та інші. Суттєвий внесок зроблено також Б. Хуфайзен (B. Hufeisen) [435] та Г. Нойнером (G. Neuner) [526] щодо розробки дидактичних засад навчання іноземних мов після англійської.

Проблемами змісту навчання мови та курикулярних аспектів їх вивчення у ФРН займалися насамперед К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [315], С. Хофер (S. Hofer) [391], Г.-Ю. Крумм (H.-J. Krumm) [482], Д. Леві-Гіллеріх (D. Levy-Hillerich) [212], Й. Кветц (J. Quetz) [548], а у вітчизняній педагогіці І. Баженова [8], О. Локшина [131], О. Першукова [190], С. Соколовська [241] та інші. До практичної розробки курикулярних засад навчання іноземних мов в Україні долучилися С. Амеліна, Н. Бориско [29], М. Гавриш, Г. Левченко, Н. Петрашук (німецька мова) [212]; Г. Бакаєва, В. Лещенко, С. Ніколаєва (англійська мова) [203].

В українському науковому просторі дидактика багатомовності не отримала належної уваги. Дослідники розглядали загальні питання навчання іноземних мов в умовах багатомовності (К. Балабуха [11], О. Коваленко [98]), проблем багатомовності як соціальної і педагогічної категорії (М. Пархомчук [176], Ж. Чернякова [279], О. Яковлева [295]), специфіки навчання другої іноземної мови (А. Щепілова [292], М. Пархомчук [176]) і деяких інших питань. Окремі аспекти дидактики багатомовності, розроблені німецькими науковцями, серед яких Д. Вольф (D. Wolff) [622], Г. Нойнер (G. Neuner) [527], І. Оомен-Вельке (I. Oomen-Welke) [535], Б. Хуфайзен (B. Hufeisen) [437], частково знайшли відображення лише в дослідженнях вітчизняних науковців Н. Марченко [148] та Л. Мороз [159].

Слід додати, що надзвичайно цінний фактичний матеріал, на який спирається дослідження, міститься на офіційних сторінках Ради Європи, Європейської Комісії, культурних центрів (Гете-Інститут (ФРН), Британська Рада), Міністерства з питань освіти та культури ФРН, Євробарометра та Euroduse, а також окремих навчальних закладів, які уможливають доступ до положень, розпоряджень, рекомендацій, навчальних планів і статистичних даних.

Автор висловлює щиро подяку науковому консультанту, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України Миколі Борисовичу Євтуху за наукове редагування, професійну підтримку, цінні поради та корисні рекомендації.

Окремі слова вдячності докторам педагогічних наук, професорам С. Амеліній, О. Малихіну, які виявили щирий інтерес до

роботи, висловили слушні зауваження і поради, що дозволило вдосконалити зміст монографії.

Особливу вдячність автор висловлює доктору Б. Хуфайзен (B. Hu-feisen) (м. Дармштадт, ФРН), доктору М. Вільдхаге (M. Wildhage) (м. Брауншвейг, ФРН), Д. Леві-Гіллеріх (D. Levy-Hillerich) (Гете-Інститут, м. Нансі), Л. Аззоліні (Гете-Інститут, м. Київ) за надання інформації, підтримку та корисні поради, а також Гете-Інституту Берліна, Мюнхена та Києва за надану можливість стажування й роботи в бібліотечних фондах цих установ і бібліотеках вищих навчальних закладів цих міст.

Крім того, щиро подяку автор висловлює також і голові Спільки германістів Латвії В. Вахере (W. Wahere), керівникові мовного відділу Гете-інституту (м. Рига) доктору Р. Бутцу (R. Buhtz), віцепрезидентові Всесвітньої спільки германістів (IDV) доктору З. Шинічі (Японія), а також учасникам форуму германістів у м. Зігулда (Латвія, 2010 р.) за надану підтримку та інформацію щодо практики навчання іноземних мов у різних країнах.

Розділ 1

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

1.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Для розуміння сучасних тенденцій розвитку системи іншомовної освіти Німеччини варто звернутися до історії її розвитку в контексті загальноєвропейських освітніх процесів. До вивчення історичних аспектів розвитку іншомовної освіти Європи, її системних, концептуальних та організаційних засад зверталися науковці різних країн як минулого (Ф. Паульсен (F. Paulsen) [180, 539]), так і сучасності (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [312], Ф. Кліпшель (F. Klip-pel) [454, 455], Г. Кріст (H. Christ) [351], Р. Лебергер (R. Lehberger) [491], Р. де Сілла (R. de Cilla) [351], Ю. Трабант (J. Trabant) [593], К. Фінкбайнер (C. Finkbeiner) [394], К. Фогель (K. Vogel) [598], К. Фюр (Ch. Führ) [401; 402], В. Хюллен (W. Hüllen) [440], Х. Швенк (H. Schwenk) [577], К. Шрьодер (K. Schröder) [572]). Кожен з них у викладі власного бачення шляху становлення й розвитку іншомовної освіти долучився до формування цілісної картини, яка в загальних рисах виглядає так.

В історії іншомовної освіти, з огляду на домінування певної мови в освітній сфері, чітко виділяються чотири періоди. Перший (епоха Середньовіччя) позначений тотальним використанням латини, другий (епоха Гуманізму) – французької мови, третій (з XVII до кінця XX ст.) – англійської, а з кінця XX століття розпочався новітній період, ознакою якого є багатомовність як суспільно-політична й освітня мета на тлі використання англійської як «lingua franca».

Зазначимо, що вибір домінуючої в суспільстві й освіті мови відбувався з прагматичних міркувань та з огляду на розуміння понять «освіта» й «освіченість». Так, релігійні мотиви, з одного боку, та інтерес до доробку авторів античної епохи, з іншого, стали визначальними для утвердження латинської мови як *lingua franca* на всьому європейському континенті. Знання латини вважалось по-

казником освіченості, хоча й обмежувалися набуттям навичок читання та перекладу оригінальних текстів. До активізації вивчення латини в навчальних закладах спонукала також поширена серед теоретиків і практиків думка про те, що вивчення давніх мов сприяє розвитку логічного мислення. Знання латинської мови не мали практичного застосування через відсутність умов для реальної комунікації, тож, слід погодитися з тезою Ю. Трабанта [593]: «Вивчення цієї іноземної мови слугувало духовному розвитку, а знання були чимось на кшталт вирізняювальної ознаки у суспільстві» [593, с. 7].

Не підлягає сумніву, що значення і функціональне навантаження французької та англійської мови суттєво відрізнялося від тих, що закріпилися за латиною в попередній період. Вони не розглядалися як показник освіченості особи, а їх вивчення не пов'язувалося у свідомості суспільства з освітою, тому що вони мали чітко окреслену сферу практичного використання. Саме через це вчителі іноземних мов теж не належали до кола освічених осіб, так само як і вчителі танців чи верхової їзди, адже практичні уміння, як вважалося у ті часи, не мають стосунку до освіти через їх утилітарний характер, хоча доступність культурного спадку цими мовами теж могла служити освітнім цілям. Таке бачення дало підстави Ю. Трабанту [592] зробити висновок, що знання іноземної мови можуть розрізняватися за показником їх освітнього потенціалу та використання на практиці, що дослідник називає «практично-перформативною компетенцією» (*praktisch-performative Kompetenz*) [593, с. 7].

У ХХ столітті сучасні мови, насамперед англійська, французька й німецька, переживають злет в освітній сфері. Вони вже розглядаються не лише з позицій їх практичної цінності, а і як шлях до культури цими мовами, що було характерною ознакою занять з латини, але, на відміну від неї, нові мови використовувалися ще й як засіб спілкування. Становлення і розвиток системи іншомовної освіти ФРН відбувались у контексті загальноєвропейських тенденцій, але зі своїми національними, специфічними, пов'язаними насамперед з традиціями, особливостями, що дає підстави розглянути його більш детально.

Вивчення наявних публікацій [47; 50; 53; 401; 440; 454; 491; 593] дає підстави стверджувати, що дослідження історії становлення й розвитку системи іншомовної освіти Німеччини мають системний характер і ґрунтуються на розумінні навчання іноземних мов як складної та багатовимірної системи, компоненти якої, з одного боку, взаємодіють і корелюються один з одним у часі й просторі, а, з іншого, – формують певні традиції. За М. Райнфрідом (M. Reinfried) [559], компонентами цієї системи є:

- суб'єкти навчального процесу (їх знання, уміння, їх уявлення про навчальний процес і розуміння власної ролі в ньому);
- педагогічні засади (мета, зміст, методи й засоби навчання);
- суспільні й інституційні засади (значимість окремих іноземних мов, попит на них, їх пропозиція в закладах освіти).

Аналіз наукової літератури [180; 344; 401; 402; 454; 455; 491; 572; 593] засвідчує, що вивчення процесу історичного розвитку практики іншомовного навчання у Німеччині відбувалося з акцентом на названих вище компонентах, причому дослідження представлені трьома групами наукових праць:

- дослідження історичних аспектів навчання однієї іноземної мови (англійської, французької чи російської);
- дослідження практики навчання різних іноземних мов у закладах освіти країни;
- дослідження зарубіжних авторів, які містять аналіз специфіки навчання іноземних мов у Німеччині.

Перша група представлена такими фундаментальними працями:

1. К. Махт (K. Macht) «Історія методики навчання англійської мови» («Methodengeschichte des Englischunterrichts») у трьох томах: 1 том (1800–1880 pp.) видано в 1986 р., 2 том (1880–1960 pp.) – у 1987 р., 3 том (1960–1985 pp.) – у 1990 р. Автор піддає ґрунтовному аналізу 13 концепцій XIX–XX століття, а також підручники, які використовувалися в межах кожної з них.

2. Ф. Кліппель (F. Klippel) [454; 455] «Вивчення англійської мови у 18-му і 19-му століттях. Історія підручників та методів навчання» («Englisch lernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden»), яка була видана в 1994 р. Дослідниця зосереджується на аналізі цілей навчання, специфіки відбору й організації навчального матеріалу, простежує розвиток окремих методів навчання.

3. Ф. Баслер (F. Basler) «Навчання російської мови упродовж трьох століть. До історії навчання російської у німецьких школах» («Russischunterricht in drei Jahrhunderten. Ein Beitrag zur Geschichte des Russischunterrichts an deutschen Schulen»), яка датується 1987 р. і де викладено історію навчання російської мови як іноземної в системі шкільної, вищої освіти, а також під час приватних занять у мовнополітичному контексті різних епох.

До другої групи, яка включає дослідження практики навчання різних мов, слід віднести насамперед такі:

1. В. Апелт (W. Apelt) «Навчання та вивчення іноземних мов. Основні орієнтири та методи з точки зору історії» «Lehren und Ler-

nen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht» (1991 р.), де простежується історія навчання різних іноземних мов з XVI століття, описані методи й практика традиційного і «природного» навчання.

2. Г. Кріст (H. Christ) [351], Г.-Й. Ранг (H.-J. Rang) «Навчання іноземних мов під керівництвом держави з 1700 по 1945 рр. Нормативні документи та розпорядження» («Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Rechtlinien und Verordnungen»), видання 1986 р., яке складається з семи томів.

3. К. Шрьодер [572] «Linguarum Recentium Annales. Навчання сучасних європейських мов у німецькомовних країнах» («Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschen Raum») (видання 1980–1985 рр.), у центрі уваги якого – мета, зміст, мова навчання, соціальні аспекти навчання й вивчення іноземних мов. Дослідниками узагальнено матеріали з проблем іношомовного навчання (близько 3000 джерел), що видавалися з 1550 р. по 1800 р., а також архівні матеріали.

Важливою віхою в дослідженні історії розвитку практики навчання іспанської мови стала публікація іспанського науковця С. Переса (S. Perez) «Методи навчання мов. Історичний розвиток та дидактичний аналіз» («Los metodos en la encenanza de idiomas. Evalusion historica y analisis didactica»), яка датована 1992 р.

Окрім фундаментальних праць наукова література з питань історичного розвитку системи іношомовної освіти Німеччини представлена значною кількістю розрізаних публікацій як німецьких, так і зарубіжних авторів. Вони дають підстави стверджувати, що процес становлення і розвитку системи іношомовної освіти Німеччини протікав відповідно до загальноєвропейських тенденцій, але через специфіку державного устрою, розвитку суспільних та економічних відносин, а також через особливості німецької системи освіти існують певні відмінності, які виявляються в різних сферах.

Мовна освіта в шкільному курсі передбачає вивчення рідної мови та вивчення іноземних мов. Пріоритети в мовній освіті Німеччини щодо вивчення іноземних мов змінювались протягом століть під впливом різних факторів. Серед них німецькі дослідники Ф. Кліппель [455] і Х. Швенк [577] називають такі:

- наявність у системі шкільної освіти різних типів шкіл з особливими освітніми цілями;
- залежність ролі тієї чи іншої іноземної мови від історичних подій і політичної доцільності;

- зміни цілей виховання та навчання на різних етапах розвитку суспільства [455];
- значення іноземної мови для суспільства;
- географічне розташування країни;
- значимість і поширеність рідної мови за межами власної держави [577, с. 114–115].

Ю. Трабант [593], наголошуючи на ролі іноземної мови як показника освіченості особи, зауважив, що саме освітні прагнення та бажання набутти певного соціального статусу спонукали до вивчення тих чи інших мов. Дослідник простежує зв'язок мови та освіти й наголошує на тому, що одномовність особи обмежує її освітні можливості, у той час як знання декількох мов, навіть не знання саме по собі і не ті горизонти, які воно відкриває, а сам процес вивчення мов уже є освітою в широкому розумінні цього поняття. З таким поглядом, вважає Ю. Трабант [594], навряд чи погодяться носії англійської мови, насамперед британці, тому що завдяки глобальному характеру їх рідної мови вони не відчують потреби в знанні інших. Мабуть саме цей аргумент став поштовхом до того, що провідні університети Великої Британії – Оксфорд і Кембрідж, де навчаються представники майбутньої світової еліти, вилучили з переліку обов'язкових вимог знання іноземних мов і обмежилися лише англійською. Далі дослідник зауважує, що одномовний американець є продуктом світових політичних процесів, а одномовний британець – це свідоме віддалення від Європи, що говорить багатьма мовами, якими зберігається і відтворюється давня, спільна для всіх європейців культура, яка після відмови в XVI столітті від латинської мови як *lingua franca* розвивалася вже на ґрунті національних мов як загальноєвропейська культура [594, с. 8–9].

Для розуміння сучасної політики ФРН щодо навчання іноземних мов доцільно простежити становлення та розвиток іншомовної освіти в історичній ретроспективі.

У доіндустріальному суспільстві розвиток особистості був зумовлений її походженням, і саме воно визначало, яку освіту отримає дитина: клерикальну, дворянську, бюргерську чи взагалі ніякої. Зрозуміло, що від освіти залежала і мова навчання, і рівень мовної освіти. У межах клерикальної та дворянської освіти спочатку домінували класичні мови, а з розвитком торгівельних відносин для дворянства й бюргерського населення неабиякого значення набуло знання нових мов. Що стосується представників так званого «четвертого стану», тобто робітників, ремісників, селян, то аж до

XX століття вони залишалися поза межами іншомовної освіти. Шкільна іншомовна підготовка до XX століття була ознакою високого рівня освіти та привілеєм найвищих щаблів суспільства.

Введення іноземної мови в шкільний курс розпочалось у Німеччині в епоху Середньовіччя. Християнство стало в Німеччині точкою відліку для майже тисячолітньої історії «безперервного домінування християнсько-католицької освітньої традиції» [423, с. 609]. Церква вважалася носієм не тільки античної культури, але й християнського вчення, тож школи створювалися в першу чергу при монастирях і церквах. На той час вони виконували освітню функцію, тому латинська мова вивчалась і як мова навчання, і як засіб комунікації. Згодом латина стала систематично викладатися і в міських школах, і в університетах, які належали церквам та виконувалися для підготовки духовенства.

За часів правління Карла Великого (742–814 рр.) наприкінці VIII століття вдалося внести певні зміни в структуру системи освіти. Латинська мова (насамперед граматики) перетворюється на найважливіший предмет шкільного курсу. У той час вона набула статусу міжнародної мови освітян і перетворилася на *lingua franca*, у той час як грецька мова, як складова ще античної освітньої традиції, не знаходила в нових умовах широкого застосування [539, с. 14, 18]. У період пізнього Середньовіччя латина вводиться у курс навчання в міських школах та перших німецьких університетах, і не тільки як навчальна дисципліна, але й як мова викладання інших предметів. Р. Лебергер [491] зазначив, що хоча і є підстави думати, що в цей час у ганзейських містах у школах починають викладати і нові мови, але достовірних, науково обґрунтованих доказів, які б це підтверджували або спростовували, немає. Відомо лише, що в деяких містах унаслідок стрімкого розвитку торгівлі та ремісництва створюються німецькі школи, де учнів навчали писати й читати рідною мовою. На той час це було продиктовано практичними потребами, але про навчання іноземних мов, які не мали виходу в практику, не йшлося [423, с. 609].

Лише в епоху Гуманізму та Реформації на тлі домінування латини грецька мова починає потроху відвойовувати свої позиції. Інтерес гуманістів до давньоримської літератури став поштовхом до більш детального вивчення давньогрецької культури, якою захоплювалися відомі римські поети. Через особливий інтерес гуманістів до спадщини Давньої Греції, починаючи з кінця XV століття, у церковних школах на протестантських територіях з ініціативи та під впливом П. Меланхтона (Ph. Melanchton, 1497–1560 рр.) та

М. Лютера (M. Luther, 1483–1546 pp.) з'являються уроки грецької мови, метою яких було залучити до вивчення такі дисципліни, як філософія, природничі науки, мораль, історія та граматики на матеріалі оригінальних текстів.

У другій половині XVI століття завдяки появі національних держав і розвитку торгівельних відносин у межах Європи набувають значення національні мови. Саме в цей час починається новітня історія навчання іноземних мов. Мовою викладання відтепер стає рідна мова, а в шкільному курсі поряд з латиною та грецькою з'являються й інші європейські мови. Першою іноземною мовою у Німеччині стає французька, «переважно приватно організоване навчання комунікації з метою здійснення міжнародної торгівельної діяльності» [423, с. 610]. Це пов'язано ще й з тим, що під час Реформації значна кількість французів оселилася на території німецьких земель, але ситуація змінилася насамперед через появу «Великої дидактики» («*Didactica magna*», 1632 p.) Я. А. Коменського (J. A. Comenius, 1592–1670 pp.). Автор наголошував на тому, що основою мовної освіти має стати знання рідної мови, а першочергове значення матиме знання не класичних, а мов сусідніх держав. Його думку поділяв і В. Ратіхіус (W. Ratichius, 1569–1635 pp.), один з реформаторів системи шкільної освіти. «*Didactica Magna*» Я. А. Коменського стала основою для створення іншомовної методики, а категорія «корисності», авторами якої були педагоги, стала критерієм для оцінки освіти й допомогла, між іншим, іноземним мовам, у першу чергу французькій, поширитися в межах шкільних закладів країни.

Після набуття Францією статусу провідної держави Європи з політичної, економічної та культурної точок зору французька мова стає мовою міжнаціонального спілкування на континенті. Крім того, практичне володіння французькою мовою вважалося показником шляхетного походження й перепусткою у світські салони. Вже в 1554 р. у Франкфурті було офіційно введено посаду вчителя французької мови («*französischer Schulmeister*»), а згодом цей приклад наслідували й інші міста і університети, наприклад, Collegium Illustre в м. Тюбінген (1589 p.) – заклад, який вважався місцем підготовки майбутніх державних мужів. У міських школах і гімназіях французька моватеж викладалася, хоча і як факультативний курс. Метою навчання було використання французької на дипломатичній службі та у модних салонах вищого світу. Окрім французької, яка була мовою спілкування, в той час мали місце поодинокі випадки пропозиції англійської та італійської мов. Ан-

глійська мова відкривала доступ до літератури, філософії і використовувалася у сфері торгівельних відносин.

У XVII столітті, «у добу французько-придворної освіти», особливу роль у поширенні «живих» іноземних мов у Німеччині відіграли, на думку Ф. Паульсена (F. Paulsen, 1846–1908 pp.) [180; 539], лицарські академії, де виховувалися представники вищих прошарків суспільства. Тут їх готували до виконання світських завдань, але лицарі не погоджувалися з традиційним змістом освіти, тому поряд з практичними предметами (географія, технологія, фехтування) тут вивчалися французька, італійська, іспанська мови, а згодом і англійська. Протягом XVII століття дуже помітним стає контраст, з одного боку, між науковим, а з іншого, – прагматичним підходом до вивчення іноземних мов, що призвело до очевидного протиставлення старих і нових мов.

Наприкінці XVIII століття всюди на території Німеччини французька мова викладалася у гімназіях, хоча тільки як факультативний курс. Винятком став створений у 1774 р. Й. Б. Базедовим (J. Bernhard Basedow, 1724–1790 pp.) філантропін, у якому щодня протягом двох годин обов'язково викладалася французька мова. Це було зрозумілим, тому що в добу Просвітництва вивчення іноземних мов стало складовою виховання старанного й освіченого бюргера. Англійська мова в державних школах набуває ваги починаючи з 1750 р., але це були скоріше винятки, аніж правило, а широкого розповсюдження в межах шкільної освіти англійська набула лише століття потому. У цей час простежуються регіональні ініціативи навчання російської мови, особливо там, де торгівля з Росією й економічні зв'язки були найбільш інтенсивними, насамперед у регіонах вербування переселенців з Німеччини за ініціативою Петра Першого (1672–1725 pp.) – у Галле, Берліні та Нарві. [423, с. 610].

У XVIII столітті класична мовна освіта була передумовою подальшого навчання в університеті. Мови мали сприяти розвитку почуття прекрасного й формуванню гарного смаку у вихованців. Прагматичні з точки зору суспільства мови – французька, італійська, англійська – стали складовою професійної освіти, тому вивчались у реальних школах. Це вплинуло певним чином і на вчителів іноземних мов, і на їх професійну підготовку. Протягом трьох століть у школах, університетах і під час приватних занять іноземної мови навчали недипломовані спеціалісти. Лише в другій половині XVIII століття філологи з науковою освітою й академічною підготовкою засновують в університетах кафедри германістики,

англістики, романістики та славістики, що згодом конкурують з кафедрами класичних мов.

Переконливою видається думка В. Хюллена [440], який наголошував на тому, що важливу роль у справі становлення іншомовної освіти відіграла концепція шкільної мовної освіти й підготовки вчителів іноземної мови, запропонована К. В. Е. Магером (K. W. E. Mager, 1810–1858 рр.). Науковець намагався поєднати прагматичний підхід до навчання мовам і науковий характер мовної освіти. Вивчення сучасних іноземних мов і літератури цими мовами передбачало спочатку лінгвістичну підготовку (навчання лексики, граматики тощо), потім практичне оволодіння мовою протягом одного року шляхом перебування у країні мови, що вивчається, і нарешті, для майбутніх учителів передбачався пробний рік у педагогічній семінарії з метою набуття дидактичного та методичного досвіду. Ця концепція вперше за історію розвитку мовної освіти наголошувала на необхідності практичного оволодіння мовою та пов'язувала шкільний етап мовної освіти з підготовкою вчителів іноземної мови. За К. В. Е. Магером, у навчальному процесі немає місця абстрактним граматичним поясненням і непов'язаним з контекстом вправам. Основна увага в навчальному процесі має відводитися діалогам, вправам на засвоєння лексики, а також країнознавчим знанням (у першу чергу на просунутому етапі вивчення мови) [440, с. 87].

З пруськими реформами В. Гумбольдта (W. Humboldt, 1808–1819 рр.), спрямованими, між іншим, на уніфікацію гімназійної освіти як передумови навчання в університеті, і в контексті неогуманізму, давні мови знову набувають неабиякого значення, тому що внутрішнє удосконалення особистості, на думку реформаторів, мало відбуватися на основі засвоєння культури та мов античності за умов відмови від будь-якого прагматизму та практичної доцільності. Вивчення давніх мов не мало іншої мети, окрім освіти нової особистості, вихованої в душі гуманістичних і просвітницьких ідей того часу, підтвердженням чого є влучний вислів К.-Р. Бауша [317]: «Вивчення давніх мов не має жодної супутньої мети окрім виховання та освіти гуманіста» [цит. за 317, с. 612]. Аналіз навчальних планів того часу свідчить про те, що на вивчення давніх мов у всіх регіонах Німеччини відводилося багато навчального часу. Так, наприклад, у Пруссії в гімназіях (1816) на латинську мову відводилося 76 годин, на давньогрецьку – 50, у той час як кількість навчальних годин на латину становила 87 годин (1837 р.).

Протягом усього XIX століття в школах для хлопчиків поряд з латинською та грецькою мовами викладалися також і «живі» мови, найпоширенішою серед яких була французька мова, хоча в загальному рейтингу вона посідала лише третє місце. До середини XIX століття на вивчення класичних мов у гуманітарних гімназіях відводилося $\frac{2}{3}$ загальної кількості годин, але з появою реальних шкіл (Gewerbeschulen, Realgymnasien, Oberrealschulen) у змісті освіти набувають ваги не тільки дисципліни природничого і технічного напрямку, але й живі іноземні мови. Французька мова набуває в гімназіях статусу обов'язкового предмета, а наприкінці XIX століття факультативно вивчаються також англійська, італійська, у прикордонних районах також і польська мови, часто в статусі предмета, який обирався за бажанням учня. У положеннях щодо підготовки вчителів у Баварії (1809 р.) та Пруссії (1810 р.), на які посилається Р. Лебергер, немає жодних даних щодо вимог стосовно знання вчителями живих іноземних мов, перші документально засвідчені факти, що підтверджують вимоги щодо знання вчителями підвищених шкіл французької та єврейської мов, датуються 1811 р. (Баварія), а у герцогстві Брауншвейг (Пруссія) англійська мова, починаючи з 1831 р., виносилася на вчительський екзамен [423, с. 611]. Присутність іноземних мов у структурі шкільної мовної освіти в другій половині XIX століття помітно зростає, що стало поштовхом до реформування педагогічної освіти мовників і появи значної кількості підручників, а також розробки навчальних планів саме з живих мов.

У школах підвищеного типу для дівчаток, які існували в Німеччині у статусі закладів недержавного підпорядкування, заняття з іноземної мови стали обов'язковою складовою у XVIII столітті. Класичні мови в шкільному курсі передбачені не були, а домінуючою в мовній освіті дівчаток була французька мова, до того ж її комунікативний аспект [455]. Уже в цей час спостерігається гендерний підхід до шкільної освіти, що пояснюється загальною думкою про роль жінки в суспільстві, згідно з якою жінки в подальшому житті не матимуть потреби в академічних знаннях, бо їх призначення має реалізовуватись у сімейній сфері.

Навчання хлопчиків живих іноземних мов відбувалося переважно в приватних та міських реальних і підвищених громадських школах, тобто навчальних закладах для тих учнів, які не мали намірів отримати професії, що стосувалися «вченості». Очевидним у цей період є й те, що в постнаполеонівську еру французька мова з патріотичних мотивів поступово витіснялася з курсу шкільного навчання.

У 1859 р. та 1882 р. відбувається реорганізація державної системи освіти в реальних школах Пруссії, витоки якої надходять ще у 1747 р., коли з ініціативи Й. Ю. Хеккера (Johann J. Hecker, 1707–1768 pp.) у Берліні була заснована перша реальна школа, де латинська й французька мова викладалися як обов'язкові предмети, а у 1859 р. нові мови, серед них і англійська, пропонувалися вже як обов'язкова для вивчення третя мова після латини та французької.

У 1882 р. у Німеччині з'являються перші реальні школи підвищеного типу, у яких латинська мова взагалі не пропонується як іноземна мова, а це був свого роду перелом. Натомість як іноземні в шкільній пропозиції значилися французька як перша й англійська як друга мови. За свідченням Р. Лебергера [491], у 1850 р. лише у Вюртемберзі налічувалося вже більше 50 шкіл без латини як обов'язкового для вивчення предмету. Цим слід завдячувати Вільгельму II (Wilhelm II, 1859–1941 pp.), який у 1890 р. піддав нещадній критиці класичні гімназії, зміст навчання в яких він вдало охарактеризував як «віддалений від життя» і наполегливо рекомендував освітнім закладам «виховувати німців замість римлян та греків» [423, с. 611].

З моменту утворення Германської імперії у 1871 р. навчання класичним мовам вже було не на часі, тож, починаючи з 1900 р. документи про завершення курсу навчання реальної школи та гімназії сприймалися вже як рівнозначні. Академічна освіта в дусі гуманізму й прагматично-реалістична освіта, орієнтована на економічну складову змісту, яка мала для бюргерства першочергове значення, перебували в протиріччі, і поступово ваги схилялися на користь прагматичного підходу в освіті. З огляду на це, на знання живих іноземних мов, необхідність яких була відчутною у професійній діяльності, відчувається помітний попит, тож їх пропозиція поширюється, але французька мова все ж зберігає домінуюче становище до кінця XIX століття. Це стосується не тільки освіти хлопчиків, але й освіти дівчаток.

Підйом у навчанні нових іноземних мов другої половини XIX століття позначився і на системі вищої освіти. У цей час в університетах були створені кафедри філології живих європейських мов, спочатку з професурою з англійської та французької мови, а згодом на їх ґрунті з'явилися спеціалізовані кафедри англістики. У 1880 р. було засновано так званий «Союз нових мов» (Verein für neuere Sprachen), який став основою утвореної у 1886 р. об'єднаної германської спілки неофілологів (Allgemeine Deutsche Neuphilologen-Verband), попередниці сучасної спілки фахівців з нових інозем-

них мов (Fachverband Moderne Fremdsprachen). Перший фаховий науковий журнал «Archiv für das Studium der Neueren Sprachen» датується 1864 р.

На початку ХХ століття живі іноземні мови закріплюються в навчальних планах і стають складовою змісту шкільної освіти. Домінуючими в класичних і гуманітарних гімназіях залишаються латинська та грецька мови, але давні мови втратили ознаки академічності. У цей час випускники отримали право вступу до університету без їх вивчення, латинська та грецька відтепер стали пропонуватися навіть у тих навчальних закладах, на які не поширювався науковий характер освіти.

Швидке розповсюдження реальних шкіл підвищеного типу та пов'язане з ним розширення іншомовної пропозиції за рахунок нових європейських мов поставило питання про послідовність їх вивчення. Вже починаючи з 1900 р. англійська пропонується як обов'язкова третя іноземна мова замість французької в гуманітарних гімназіях, а з 1923 р. в Баварії, Брауншвейзі та Гамбурзі, де в народних школах вона була обов'язковою дисципліною вже з 1870 р., англійська вводиться як перша іноземна. Протягом наступних двадцяти років інші землі Німеччини наслідують цей приклад, і вже на початку тридцятих років ХХ століття англійська викладається як перша іноземна мова майже у 40 % шкіл підвищеного типу.

У 1908 р. в Пруссії була проведена реформа дівочої освіти, яка значною мірою вплинула і на політику інших земель щодо навчання дівчаток. Значна частина дівочих шкіл отримала статус шкіл підвищеного типу, що означало отримання документу про повну середню освіту і давало право вступу до вищого навчального закладу. Однією з якісних передумов цієї реформи було включення до навчального плану двох іноземних мов, насамперед англійської та французької [423, с. 611].

Після Першої світової війни в Німеччині не було єдності в поглядах на вивчення іноземних мов. Це стосувалося в першу чергу мовної пропозиції в школах, а не методики викладання. Обговорювалися дві проблеми: небажання вивчати мову колишніх супротивників і критичне ставлення науковців до вивчення насамперед країнознавчих аспектів, а не суто граматичних основ мови. У цей час помічається поживлення полеміки навколо створення єдиної, уніфікованої системи шкільної освіти, узагальнення наявної пропозиції іноземних мов і введення лінгвокультурного компоненту до змісту іншомовної освіти. Згідно з «Положенням про навчальні плани у системі підвищеної школи Пруссії» від 1925 р.

метою реформи проголошувалися уніфікація системи освіти й випускних документів, а також затвердження переліку тих предметів, що мали бути внесені до шкільного курсу. У документі зазначалося, що метою навчання іноземних мов має бути знайомство з чужою культурною традицією та світоглядом. Науковий підхід у навчанні не був метою, головним було виховання національної свідомості через демонстрацію специфічних особливостей інших народів. Крім того, уперше наголошувалося на необхідності встановлення міждисциплінарних зв'язків між іноземною мовою, історією та географією з виховною метою. Читання художніх текстів іноземною мовою мало давати уявлення про сутність характеру інших народів і способу їх життя та сприяти формуванню громадянської позиції школярів. Такий підхід до навчання іноземної мови віддзеркалював погляди ідеологів Веймарської республіки і зберігався до 1933 р.

З початку 20-х рр. ХХ століття англійська мова стала домінуючою в школах Німеччини, а французька дещо втратила свої позиції. Навчальні плани та підручники, що з'явилися на той час, основну увагу приділяли практичному оволодінню мовою, а переклад з мови оригіналу на німецьку мову відійшов на другий план. Зміст навчання відтепер полягав у спілкуванні на повсякденні теми та читанні художніх і країнознавчих текстів, мета якого – навчити розуміти культуру інших народів [455].

У 20-х рр. ХХ століття до переліку пропонованих для вивчення в школах Німеччини мов потрапила іспанська, яка на тлі історичного минулого, позначеного складними відносинами між Німеччиною та Францією, починає конкурувати з французькою. Іспанська мова, спочатку як факультативна дисципліна, а згодом як дисципліна за вибором, поширюється на інші регіони, серед яких ганзейські міста, Берлін, Саксонія та міста на берегах Рейну, і, за свідченням Г. Хаака (Н. Наак) швидко набуває популярності [423, с. 611].

На цей же час припадає і введення російської як іноземної, але не в таких масштабах. У 1911 р. Пруссія дозволила включити російську як предмет за вибором, а в 1912 р. вона вивчалася вже у більше ніж десяти школах підвищеного типу Берліна та Герліца. У 1918 р. нараховувалося вже 27 таких шкіл. Зрозуміло, що з політичних міркувань після приходу до влади нацистів у 1933 р. російська мова була заборонена.

У Пруссії, щоб запобігти плутанині з іноземними мовами в школах, у 1931 р. здійснили спробу уніфікувати іншомовну пропозицію і запропонували ввести у всіх школах підвищеного типу

французьку мову як першу іноземну. Ініціатива була підтримана, але після приходу до влади націонал-соціалістів це рішення скасували. У 1937–38 рр. на теренах Третього Рейху в школах для юнаків було введено такий порядок викладання іноземних мов: перша – англійська, друга – латинська, третя – французька, іспанська або італійська як предмет за вибором. У старших класах шкіль для дівчаток англійська була задекларована як перша іноземна, а французька, латинська або інші романські мови як предмети за вибором. На цей час не втратили своїх позицій так звані класичні гімназії, порядок викладання іноземних мов у яких був таким: перша іноземна мова – латинська, друга – давньогрецька або англійська. Починаючи з 1942 р. в заснованих основних школах англійська теж пропонувалася як перша і єдина іноземна мова.

Очевидно, що в період з 1920 р. по 1942 р. англійська мова з політичних та економічних міркувань поступово витісняє і традиційну латинську, і популярну французьку мови. З 1933 р. по 1945 р. вивчення іноземної мови було підпорядковане прагненням націонал-соціалістичної політики у галузі освіти. Англійська мова набула статусу першої іноземної мови (поряд з латинською мовою в гуманітарних гімназіях), і завдяки підбору літератури для читання й організації навчального матеріалу в підручниках була занадто політизована. Слід погодитися з думкою К.-Р. Бауша [317], що причинами змін пріоритетів в іношомовній політиці у сфері освіти стали зовнішньополітичні чинники (прагнення до союзу з Великою Британією), економічна експансія та курс на співробітництво з братським «арійським» народом у межах расової ідеології нацистів. Про це свідчить і той факт, що націонал-соціалісти залишили французьку мову як дисципліну за вибором, але іноді вона пропонувалася поряд з італійською й іспанською [317, с. 612].

Історія розвитку іношомовної освіти в Німеччині до 1945 р. свідчить про те, що мета навчання іноземних мов змінювалася в залежності від соціально-економічного розвитку та провідних ідей. Так, наприклад, до кінця XVIII століття навчання нових сучасних іноземних мов мало утилітарну спрямованість, відповідало економічним та політичним уподобанням і відбувалося за участю переважно вчителів-іноземців. Найвні на той час підручники містили приклади діалогів, які так чи інакше виявляли прагматичну спрямованість навчання мовам, а саме: скеровувалися на їхнє використання в різних типових ситуаціях.

У період неогуманізму іноземні мови з метою забезпечення їх існування мали позбавитися ознак прагматизму і відповідати ви-

могам гуманістичної загальної освіти, що означало змінити комунікативну спрямованість навчання на підвищення за рахунок знання іноземних мов рівня загальної освіти. Акцент робився на формально-граматичному вивченні сучасних мов і читанні класичної літератури, яка мала загартувати дух майбутніх громадян у дусі гуманістичних ідей і Просвітництва. Усе це відбувалося за умов потужної конкуренції з класичними мовами, які в Німеччині не втратили остаточно своїх позицій. І хоча діяльність В. Гумбольдта певним чином позначилася на іншомовній пропозиції в школах, усе ж, як зазначає Ф. Кліппель [455], навчання мовам відбувалося переважно в межах граматико-перекладного методу і не тільки щодо класичних мов, яким віддавалася перевага, але й щодо сучасних мов [491, с. 612].

З появою в 1882 р. наукової праці В. Війотора (W. Viëtor, 1850–1918 pp.) [597] «Навчання іноземних мов має змінитися» («Der Sprachunterricht muß umkehren», 1882 р.) було розпочато широку дискусію щодо шляхів розвитку іншомовної освіти в країні. Основною вимогою дослідника було практичне спрямування навчання іноземних мов замість знань мови та про мови взагалі. Результатами цього стали включення навчання основам фонетики, відхід на другий план навчання граматики, витіснення перекладу, навчання іноземної мови через практичне її використання (прямий метод). На жаль, практичне втілення вимог мало місце лише в деяких школах, але не поширилося на всю систему шкільної освіти. Суспільна складова реформування іншомовної освіти в цей час – це заснування імперії та стрімкий економічний розвиток, що вимагало від конкурентів у сфері торгівельних відносин знання іноземних мов, більше того, саме наприкінці XIX століття Г. Вендт (G. Wendt) наполягає на введенні у зміст навчання курсу *Realienkunde*, тобто навчання не тільки мови, але й реаліям іншомовної культури (насамперед Франції та Великої Британії).

Дискусія щодо означених вище нововведень дещо стихла після того, як було розпочато Першу світову війну. Відтепер основним питанням стало питання про те, наскільки припустимим є вивчення «мови ворога» у школах Німеччини. Цікавою з цього приводу видається заява прусського міністерства з питань освіти і культури від 1917 р. стосовно того, що підвищення рівня знань іноземної мови є запорукою ефективного діалогу з політичними опонентами, тож вивчати «мови ворогів» є не просто припустимою, але й необхідною справою.

Після 1918 р. одним із завдань навчання іноземних мов стало формування національної ідентичності (*Deutschtum*). За свідченням дослідників історії розвитку іношомовної освіти в Німеччині, навіть в умовах навчання класичних мов компонентом змісту було «*Deutschkunde*», тобто знання власної історії, культури, традицій, національних першоджерел.

Ідея про те, що через знайомство з «чужими» культурами відбувається пізнання власної й усвідомлення своєї культурної і національної вартісності, була покладена в основу запропонованих Радником Міністерства з питань освіти і культури Пруссії Г. Ріхертом (H. Richert, 1869–1940 pp.) положень щодо розвитку іношомовної освіти. Метою навчання проголошувалося формування образу «іншого» народу на основі літературних творів і «синтезуючого розгляду сутності іншої культури». Звісно, серед тих, хто брав участь в обговоренні ситуації з навчанням іноземних мов, були також і ті, хто наполягав на формуванні свідомості європейської належності, але, навіть зважаючи на демократичні процеси в період Веймарської республіки, вони все ж були в меншості й розглядалися як аутсайтери освітньої політики у сфері іноземних мов.

Після приходу до влади націонал-соціалісти прагнуть підвести фундамент під расову теорію, використовуючи при цьому здобутки національної культурології. Орієнтація на комунікативні навички стала провідною, але нових навчальних планів з англійської, французької або іспанської мов розроблено не було. Підручники тих часів, як свідчить Р. Лебергер [491], з точки зору їх ідеологічного забарвлення демонструють, з одного боку, використання історії, наприклад, Великої Британії, як взірця для формування важливих для тих часів у Німеччині національних рис характеру – національної гордості, готовності до самопожертви, відданості державі, а з іншого, – містять неприкриту пропаганду націонал-соціалістичної політики й ідеології, між іншим, політики колонізації, претензій на певні землі в межах континенту, расової ідеології тощо. З початком війни акценти зміщуються у відповідності до потреб керівництва держави. Як зауважив Р. Лебергер [491], повної відповідності між теоретичними настановами й практикою іношомовної підготовки не було в жодну епоху [491, с. 613].

1945 р. став переломним роком в історії розвитку іношомовної освіти Німеччини через низку зовнішніх і внутрішніх причин. Після завершення Другої світової війни починається нова епоха, політичні, а разом з ними і мовнополітичні акценти були розставлені по-іншому. Окупаційна влада кожної окремої зони на тери-

торії країни впроваджує навчання іноземних мов на власний розсуд, керуючись своїми уявленнями, тож у кожній з окупаційних зон лобіюється вивчення «своєї» мови. Так, наприклад, у радянському секторі з осені 1945 р. всі школярі з п'ятого класу обов'язково вивчали одну з іноземних мов: спочатку англійську, французьку або російську, залежно від того, вчителі з яких мов на той час були в наявності. На запроваджених короткотермінових курсах готувалися вчителі російської мови в такій кількості, що в 1948/49 навчальному році вже 80 % школярів 5–12 класів відвідували заняття з російської мови.

У французькій окупаційній зоні французька була обов'язковою іноземною мовою починаючи з 5 класу у всіх гімназіях і реальних школах. У старших класах народних шкіл (5–8) вона викладалася як предмет за вибором, а у землі Заарланд – як перша іноземна вже з 1947 р.

В американському та британському секторах домінувала англійська мова, і це продовжило ініціативу націонал-соціалістів від 1937 р. щодо впровадження англійської як першої іноземної мови у всіх школах країни.

Тож під впливом історичних подій, а саме наявності на території Німеччини чотирьох окупаційних зон, змінилися пріоритети у вивченні іноземних мов. Так, у західних зонах, на яких розмістилися військові Великої Британії, Франції та Сполучених Штатів Америки, провідними мовами стали англійська й французька. У зоні окупації російськими військами протягом 40 років статус першої іноземної мови мала російська. Такий стан зберігався упродовж усього часу існування НДР.

При всіх відмінностях у розвитку іншомовної освіти Німеччини в повоєнний період спільною для всіх регіонів країни ознакою є поширення навчання іноземних мов на всі типи шкіл і посилення уваги до викладання цієї дисципліни. Найактивніше іноземні мови впроваджувались у систему шкільної освіти в радянській окупаційній зоні та в землі Заарланд, де всі учні вивчали принаймні одну іноземну мову. В інших землях країни іноземна мова не скрізь була обов'язковою дисципліною, але факультативно іншомовна пропозиція стала значно ширшою. Якщо в довоєнні роки в народних вищих школах іноземні мови викладалися досить рідко, то після 1945 р. і ці навчальні заклади, і приватні мовні школи стали провідними серед тих, хто пропонував вивчення іноземних мов.

Слід також зауважити, що після 1945 р. політика шкіл у галузі мовної освіти повернулася до практики попереднього періоду

й ґрунтувалася скоріше на принципах традиційної освіти, аніж на практичній доцільності вивчення іноземної мови. З трьох наявних на цей час у Німеччині типів шкіл класичні мови викладалися виключно в гімназіях, а живі іноземні мови – у гімназіях і реальних школах. Лише після 1965 р. спостерігаються зрушення в напрямку перегляду навчальних цілей стосовно іноземних мов, що пов'язується більшістю науковців з розвитком міжнародного співробітництва, зміцненням зв'язків в економічній сфері й урізноманітненням контактів між різними країнами.

Після утворення ФРН право визначати освітню та іншомовну політику було закріплене за керівництвом окремих федеральних земель. Міністри з питань культури і освіти узгоджують загальну політику держави в цій сфері, але відповідальність за кожен регіон несе керівник федеральної землі. У 1948 р. було створено Постійну конференцію міністрів з питань культури та освіти земель Федеративної республіки Німеччини (КМК), яка і вирішує ключові питання у галузі освіти і культури. Найважливішими регулятивними актами у сфері мовної та іншомовної політики вважаються такі:

– *Дюссельдорфська угода* на рівні міністрів від 1955 р., в якій англійська мова проголошувалася домінуючою іноземною мовою в системі освіти ФРН. Їй надавався статус першої іноземної у школах всіх типів; латинська мова, згідно з цим документом, зберігала сильні позиції у гімназіях, а французька як друга мова домінувала у гімназіях та реальних школах;

– *Гамбурзька угода* від 1964 р. закріпила пропозиції Дюссельдорфської, але надала статус першої мови у землі Заарланд французькій, а в новій редакції цього документу від 1971 р. було зазначено, що у гімназіях, починаючи з 5 класу, може викладатися або латинська, або будь-яка сучасна європейська мова, чим, власне, скасовувалося особливе ставлення до англійської;

– *Рекомендації щодо основної школи* від 1969 р. зобов'язали всі школи цього рівня ввести обов'язкову іноземну мову з орієнтацією на різні рівні володіння нею; ці пропозиції були втілені в життя вже у 1970 р.;

– *Єдині вимоги до екзамену про повну середню освіту* від 1976 р. стали основою для впровадження рідної мови як додаткової навчальної дисципліни для дітей мігрантського походження;

– *Боннська домовленість* від 1972 р. урегулювала гімназійну освіту, внаслідок чого учні отримали право вибору окремих предметів, між іншим, можна було обирати певний цикл, наприклад,

іноземні мови. Це був перший досвід диверсифікації іншомовної пропозиції у ФРН [401, 402, 491].

У НДР система шкільної освіти підпорядковувалася Міністерству народної освіти, тож навчання іноземних мов, починаючи з 1948 р., відбувалося у межах єдиної восьмирічної основної школи, чотирирічної старшої школи (Oberstufe), а з 1982 р. – у десятирічній політехнічній старшій школі (politechnische Oberschule) та дворічній підвищеній старшій школі (erweiterte Oberschule, Abiturstufe). На наступному етапі навчання іноземної мови продовжувалося в системі вищої освіти, де воно мало обов'язковий характер.

З 1948 р. у початковій школі вивчалися винятково російська, англійська або французька мови – тільки у старшій школі починаючи з 9-го, а з 1957 р. – з 7-го класу. Розширення іншомовної пропозиції у НДР розпочалося у 1960 р. введенням до навчальних планів польської та чеської, а з 1967 р. – іспанської та латинської як третьої іноземної мови.

Згодом чітка система навчання російської мови, яка виявилася малоєфективною, зазнала змін, і вже у 1952 р. в деяких школах з 3-го класу пропонувався поглиблений курс російської, а у 80-х рр. замість російської в старших класах як альтернатива пропонувалися англійська та французька мови. Зрозуміло, що спочатку не було такої кількості вчителів російської мови, тож у педагогічних вищих навчальних закладах створювалися факультети та курси для підготовки необхідної кількості педагогічних кадрів, були створені також і курси заочного навчання. Майбутні вчителі російської мови протягом семестру навчалися в університетах Радянського Союзу, а для підвищення кваліфікації створювалися гуртки вчителів іноземних мов.

Інструментом перевірки рівня знань іноземних мов були уніфіковані екзамени, які не мали обов'язкового характеру, але при наявності документа про їх складання вони визнавалися і у сфері освіти, і в професійній сфері.

Об'єднання Німеччини в 1990 р. для західних земель означало збереження системи іншомовної освіти, а для східних – стало поштовхом до революційних змін у системі як шкільної, так і вищої освіти. Взірцем для перебудови стала державна система освіти ФРН, тому були уніфіковані документи про освіту, школи отримали більше свободи в прийнятті рішень, у навчальному плані з'явилися предмети за вибором, між іншим, і іноземні мови, яких у часи НДР у мовній пропозиції було значно менше, відбулися суттєві зміни й у системі підготовки вчителів іноземних мов. Збережено

було 12-річну повну шкільну освіту, що призвело до скорочення курсу навчання в школах західної частини Німеччини. Що стосується обов'язкового вивчення іноземної мови у вищій школі, то ця вимога була скасована.

Огляд розвитку організованого навчання іноземних мов у Німеччині [440; 454; 491; 539] свідчить про те, що у другій половині ХХ століття ситуація суттєво змінилася. Усі діти й підлітки, а також значна кількість дорослого населення були залучені до вивчення принаймні однієї іноземної мови, на відміну від попередніх періодів, коли таку можливість мала дуже незначна частина населення країни. Крім того, відбулися також помітні якісні зміни у сфері іншомовної підготовки. Помітно зросла і кількість вчителів іноземної мови, серед яких можливою стала диференціація за такими показниками, як: мова, рівень та якість освіти, установа, заклад і умови роботи.

Англійська мова на сьогодні є основною іноземною мовою й обов'язково вивчається в статусі першої іноземної у навчальних закладах різних типів. Наприкінці ХХ століття вивчення іноземних мов передбачається програмами вже на рівні початкової школи. Окрім англійської, вже з 3-го класу пропонуються також французька та італійська мови. У гімназіях, які традиційно пропонують вивчення класичних мов, інтерес до них помітно знизився, натомість вводяться іспанська, російська та інші мови.

Аналіз праць дослідників [47; 51; 401] та навчальних планів і програм дозволяє стверджувати, що увага приділяється в першу чергу практичним аспектам оволодіння мовою, комунікативній спрямованості навчання та фаховій мовній підготовці. У науковій літературі починають дискутуватися питання, котрі раніше не потрапляли до наукового розгляду. Серед них слід назвати насамперед можливість шкільного та позашкільного оволодіння мовою, білінгвізму, навчання іноземної мови в молодшому віці, змісту мовної освіти на просунутому етапі тощо. Наголошується на необхідності прагматичного підходу до вивчення іноземних мов. Крім того, важливим компонентом мовної освіти є сьогодні міжкультурний аспект, що відіграє провідну роль в організації навчального процесу і у відборі навчального матеріалу при складанні підручників та посібників. Завдяки появі технічних можливостей вивчення іноземних мов кардинально змінило свій характер. Аудитивні, візуальні, аудіовізуальні та цифрові засоби навчання дозволяють безпосередній контакт з мовою і культурою, а також прями контакти з носіями мови.

Підготовка вчителів іноземних мов після включення вищих навчальних закладів до складу університетів у 80-х рр. відбувається винятково на науковій основі і завдяки різним програмам міжнародного характеру уможливорює не тільки вивчення мови в аудиторних умовах, але й надає можливість перебування у країні мови, що вивчається, що сприяє практичному оволодінню і розвитку комунікативної й міжкультурної компетенції.

У 1995 р. Європейською комісією була висунута теза про те, що кожен учень Європейського союзу має вивчати дві європейські іноземні мови, а на Лісабонській зустрічі у 2000 р. володіння іноземними мовами було задекларовано однією з п'яти ключових кваліфікацій фахівця. Німеччина не є винятком. У структурі та змісті мовної освіти країни іноземні мови займають дуже важливе місце. У більшості шкіл підвищеного типу вивчаються 2–3 іноземних мови. Після появи Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти вивчення іноземних мов набуло нового значення. Автори наголошують на тому, що «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти» (2001 р.) забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. Вони в доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм треба розвивати, щоб діяти ефективно. Цей опис включає також культурний контекст, у якому існує мова. Рекомендації визначають і рівні володіння мовою, які дозволяють виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені навчання або впродовж всього життя» [83, с. 1]. Відтепер навчання іноземної мови отримало певні орієнтири, воно було уніфіковане не для окремої держави, а для Європи в цілому. Поява цього документа була вимогою часу, тому що міграційні процеси в межах країн Європи, інтеграція та глобалізація світу довели необхідність перетворення іноземної мови з предмету вивчення, зі спеціальності в системі освіти, з професії на інструмент ефективного виконання професійних обов'язків.

Історія розвитку практики навчання іноземних мов як дисципліни в системі вищої освіти свідчить про складний шлях і поясне складність та різноформленість іншомовної освіти в університетах і вищих школах ФРН на сучасному етапі.

Навчання нових мов в університетах впродовж XVI–XVIII століть відбувалося в умовах абсолютного нерозуміння важливості живих іноземних мов і їх ролі з огляду на тотальне домінування латинської мови. Це позначалося і на ставленні всіх причетних до

навчального процесу. Іноземні мови викладалися не професорами, як інші дисципліни університетського курсу, а так званими «Sprachmeister», носіями мови, які залучалися до викладацької діяльності, не маючи спеціальної освіти або навіть спеціальної підготовки. Диференціація викладацького складу, його розподіл на першо- та другосортність, а також орієнтація системи іншомовної вищої освіти виключно на підготовку вчителів гімназій, зберігалися протягом XIX та XX століття [33, с. 402]. Навчання іноземних мов на немовних факультетах розглядалося як сфера, що не має наукової перспективи, є непридатною для досліджень, тож навчання у її межах зосереджувалося на виконанні вправ з фонетики, граматики і стилістики, на читанні, перекладі та інтерпретації тексту. Навчальний процес забезпечували представники середньої ланки викладацького складу, які не належали до наукових кіл. Що стосується фахової іншомовної освіти, в рамках якої вивчалися курси літератури, лінгвістики, історії мови, які вважалися науковими галузями, придатними для проведення ґрунтовних наукових досліджень, то вони читалися професорами, науковцями, штатними викладачами з досвідом наукової роботи. Лише у 70-х рр. двічі (1970 р.; 1978 р.) здійснювалися спроби шляхом видання рекомендацій звести до системи розрізнене викладання компонентів навчання, що мали відношення до вивчення іноземних мов, до яких належали практика мови, мово-, літературо- та країнознавство, дидактика й інші дисципліни. Крім того, було передбачено подолати домінування в університетах навчання іноземних мов у межах фахової підготовки вчителів і перейти до професійного, орієнтованого на потреби практики навчання мовам, пов'язати іншомовну освіту з правовими, економічними та іншими дисциплінами немовного характеру. І хоча ця реформа з альтернативними курсами навчання, які дозволяли комбінувати іноземні мови з іншими предметами, не була до кінця впроваджена у життя, вона стала причиною того, що частка іншомовного навчання у вузах збільшилася на 50 %. З того часу для студентів спеціальностей немовного спрямування іноземні мови стали одним з обов'язкових предметів, предметом за вибором, у рамках додаткового, просунутого навчання або факультативного курсу, але з набуттям додаткової іншомовної кваліфікації й отриманням сертифікату на знання іноземної мови.

Актуальний стан навчання іноземних мов у системі вищої освіти ФРН є наслідком не тільки історичного розвитку, але й результатом освітньо- та культурно-політичного федералізму Німеч-

чини, крім того, на його розвиток останнім часом суттєво впливає і впровадження нових мультимедійних та інформаційних технологій. Слід погодитися з твердженням К. Фогеля (K. Vogel) [597] стосовно наявності трьох факторів впливу на організацію навчання іноземних мов у системі вищої освіти, до яких дослідник відносить:

- особливості процесу становлення та розвитку;
- відносну самостійність земель у вирішенні освітніх і культурних питань;
- вплив новітніх засобів і технологій навчання.

Саме ці три фактори спричинили неоднорідність як організації навчального процесу, так і змісту, форм і методів навчання, а також форм звітностей. Як зазначає К. Фогель [597], на сьогодні ще не існує актуальних та обов'язкових для усіх вищих шкіл Німеччини концепцій іншомовного навчання [597, с. 215].

Слід наголосити на тому, що дослідники виявляють єдність поглядів щодо того, що якість та рівень іншомовної підготовки у системі вищої освіти напряму залежить від суб'єктів навчального процесу. К. Фогель [597], піддаючи аналізу студентство, зауважує, що на результат навчання впливають:

- вихідний рівень студентів (диверсифіковані знання як мінімум однієї іноземної мови, насамперед англійської, як максимум – двох);
- вікові показники (найкращий для когнітивного засвоєння знань вік від 20 до 30 років);
- готовність до навчання (мотивація й інтереси кожного, на яких ґрунтується готовність до навчання, не є однаковими, тож потенційно вона може підсилюватися за рахунок особистісних якостей викладачів, використання різних медіа та цікавого змісту і матеріалів навчання) [597, с. 216].

Готовність до навчання виявляється у регулярній участі у навчальному процесі, хоча це не є обов'язковою умовою навчання у ФРН, а також в активності під час занять та у виконанні навчального плану. Важко перевірити, наскільки саме система освіти забезпечує рівень знань студентів, тому що окрім регулярного навчання сьогодні студенти можуть паралельно відвідувати мовні школи, курси у інших закладах з іншомовною пропозицією в країні та поза її межами.

Зауважимо, що на готовність студентів до навчання впливає і статус дисципліни у змісті освіти, що теж може мати як позитивний, так і негативний вплив. К. Фогель [598] аналізував ситуацію з навчанням та вивченням іноземних мов на немовних спеціаль-

ностях і дійшов висновку, що «для багатьох студентів вивчення іноземної мови у вищій школі є неприємною необхідністю або периферійним явищем їх навчання» [598, с. 216].

Слід відзначити, що викладацький склад вищих навчальних закладів на немовних спеціальностях характеризується високим рівнем гетерогенності. Серед тих, хто викладає іноземну мову у вищих школах є штатні викладачі, ті, хто працює на посадах згідно з договорами на певний період та без чітко визначеного терміну перебування, а є також ті, хто запрошується на роботу на умовах погодинної оплати, не маючи договірних відносин з вищим навчальним закладом. Звичним явищем є залучення до роботи на факультетах, що готують педагогічні кадри, штатних викладачів. У першу чергу це стосується традиційних для німецької школи іноземних мов: англійської, французької, іспанської, російської, і як обов'язкового предмета, і як предмета за вибором. Для роботи на немовних факультетах для викладання іноземної як обов'язкової дисципліни або переважно як дисципліни за вибором запрошуюються викладачі на умовах погодинної оплати. У процентному співвідношенні кількість таких викладачів, наприклад, у мовному центрі університету Геттінген становить для англійської мови 50 %, для іспанської – 60 %, для французької – 70 %, а для італійської, російської, португальської й німецької як іноземної – 100 % (за станом на 2007 р.).

Гетерогенний характер викладацького складу вищих навчальних закладів пояснюється тією обставиною, що для всіх федеральних земель Німеччини актуальною на сьогодні передумовою перебування на посаді викладача іноземної мови у вищому навчальному закладі є завершена вища освіта зі спеціальності. Не передбачено жодних вимог щодо фахово-спеціальної підготовки, а також будь-яких можливостей підвищення рівня мовної, фахової або дидактичної підготовки. Результатом такого підходу є те, що більшість викладачів іноземних мов розглядають свою педагогічну діяльність у вузі не як професію, а як тимчасове місце роботи, очікуючи на пропозиції з більшими доходами й вищим соціальним престижем.

Як зазначає К. Фогель [598], на ефективності занять з іноземної мови позначається також і та обставина, що більшість викладачів іноземних мов, які працюють на нефілологічних факультетах і навчають мови фахової спрямованості, не мають жодного уявлення про специфіку фаху й виглядають аматорами порівняно з тими, кого вони навчають, хоча мають запропонувати їм структуровані відповідно до системи знань фаху іншомовні знання на пев-

ному науковому рівні. Те, що сьогодні згідно з існуючими положеннями для отримання документу про освіту використовуються як правило лише формальні та кількісні показники (термін навчання, кількість виконаних контрольних робіт, кількість кредитів, результат екзамену), а не зміст навчання та якість підготовки (сформованість навичок, критеріальний підхід до виміру якості знань, рівня комунікативної компетенції, співвідношення правильності мовлення, граматичної, лексичної та стилістичної відповідності нормам мови), не спонукає викладачів цієї сфери до перегляду підходів до навчання іноземної мови професійного спрямування. Через так звану «академічну свободу» вищих навчальних закладів навчальні плани часто не містять конкретних цілей навчання з методичними й медійними рекомендаціями, рекомендаціями щодо відбору текстів, типів та видів вправ і завдань, як немає і єдиних для всіх вузів країни вимог до екзамену. Як зазначає К. Фогель [598], наслідком такої політики, коли вся відповідальність покладається на вчителя, може бути як креативне, цікаве, ефективне навчання, так і неефективність, непослідовність, несистемність викладу навчального матеріалу, що позбавляє можливості адекватно й об'єктивно оцінити досягнення випускників вищих навчальних закладів у різних землях країни [598, с. 216].

Важливими факторами організації навчання іноземних мов у системі вищої освіти є місце та терміни навчання. Курси іноземної мови (2–4 години на тиждень) орієнтовані на семестрове навчання, але додатково можуть також пропонуватися у вільний від навчального процесу час інтенсивні курси або протягом семестру курси вихідного дня.

У порівнянні зі школами, навчання у системі вищої нефахової освіти з точки зору аудиторного забезпечення організоване інакше, принаймні якщо йдеться про мовні центри. Зазвичай аудиторії, призначені для проведення занять з іноземної мови, оснащені необхідним мультимедійним устаткуванням. Крім того, більшість вищих навчальних закладів має у своєму розпорядженні медіатеки, які повною мірою створюють умови для самостійної роботи. Теоретично у вищих навчальних закладах Німеччини є всі можливості для організації оптимального, гнучкого навчального процесу з виваженим поєднанням керованого та самостійного навчання із застосуванням мультимедійних технологій, комбінації фаз традиційного та інновативного навчання, але на практиці наявні можливості використовуються дуже неефективно.

Що стосується змісту іншомовного навчання на немовних спеціальностях німецьких вузів, то тут слід звернути увагу на такі, на наш погляд, важливі аспекти. Рішення щодо тем та змісту знаходяться у компетенції викладача. Саме від нього залежить відбір та дидактизація навчальних матеріалів. На відбір впливають мета курсу, вимоги до екзамену, рівень мовної та дидактичної компетентності викладача, рівень знань групи, медійна підтримка.

При виборі методів і засобів навчання теж враховуються фактори, які за певних умов можуть або підвищувати ефективність навчання, або, навпаки, загальмовувати його. Насамперед йдеться про використання соціальних форм навчання, організації навчального процесу, використання медійних засобів і текстів, їх відповідності меті навчання. Наголошується на тому, що робота з медійними засобами є ефективною і виправданою лише за умов упевненого володіння ними і викладачем, і студентами. Якщо суб'єкти навчального процесу не мають достатнього рівня інформативної компетентності, то час і зусилля втрачатимуться не на засвоєння іноземної мови, а на формування навичок роботи з комп'ютером.

К. Фогель [598] зазначає, що навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах, принаймні на початковому етапі, відбувається насамперед на основі підручника. Саме текст є тим засобом, за допомогою якого відбувається знайомство з мовними феноменами, і на матеріалі якого вивчаються певні теми та зміст. Тож основним завданням викладача є відбір автентичних тестів як на друкованих, так і на звукових носіях, а також їх подальша дидактична обробка. Це стосується також і тих викладачів, які працюють на старших етапах вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях, особливо якщо йдеться про білінгвальне навчання, в умовах якого вивчається не тільки мовний, але й фаховий зміст.

З огляду на зростання інтернаціоналізації професій та пов'язану з нею мобільність постає необхідність у розробці навчальних курсів, які шляхом інтеграції іноземної мови фахового спрямування (право, економіка, аграрна сфера, транспорт) цілеспрямовано готували б до професій з транснаціональними ознаками й озброювали фаховими та іншомовними ключовими кваліфікаціями. Наголошується на необхідності брати до уваги міжкультурний вимір іншомовної компетенції в університетській освіті, як і спрямовувати зусилля на підготовку майбутніх фахівців до автономного вивчення іноземних мов із залученням нових мультимедійних технологій.

Важливими є також сприяння розвитку нових технологій навчання, ініціювання створення мультимедійних засобів, здатних оптимізувати процес навчання, і на їх основі розробка навчальних матеріалів для власних потреб, які б технічно і дидактично відповідали б сучасним стандартам. Серед завдань, що потребують вирішення у сфері вузівського навчання іноземних мов, дослідники називають сприяння розвитку мережевого зв'язку вузів, розвиток співробітництва між різними навчальними закладами у науковій сфері та розробку єдиних вимог до рівня освіти, проведення екзаменів та оцінки знань, а також впровадження обов'язкового і регулярно підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, яке б усунуло дефіцити у освіті, особливо коли йдеться про білінгвальне навчання та про інтегроване навчання фаху і мови [598, с. 217].

Слід зазначити, що система підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині складалася протягом довгого часу, вона має глибоке коріння і відрізняється від інших європейських систем насамперед двофазовою структурою. Фаза теоретичної підготовки, так звана «університетська» або «вузівська», та фаза практичної підготовки, яка отримала назву «референдаріату» або «підготовчої служби», мають свою історію становлення і відрізняються як на рівні змісту, так і на рівні мети навчання, тому є доцільним розглянути шлях становлення сучасної моделі підготовки вчителя іноземних мов у кожному з названих фаз окремо.

З поступовим підпорядкуванням системи шкільної освіти Німеччини державі наприкінці XVIII століття постало питання державного регулювання підготовки педагогічних кадрів для шкіл взагалі, а особливо вчителів іноземних мов. Традиційний учитель нових іноземних мов, так званий «Sprachmeister», у період, коли суспільство відчувало потребу у фахівцях з науковою професійною освітою, вже не задовольняв, тож майже одночасно у Баварії (1809–1810 рр.) та Пруссії (1810 р) було видано розпорядження про введення іспитів на посаду вчителя, хоча для викладачів іноземної мови з самого початку спеціальної вчительської посади передбачено не було. Вона була введена значно пізніше, так, у Ганновері відповідні зміни було внесено у 1831 р., у Гессені – у 1834 р., а у Брауншвейзі – у 1839 р. Такі правила були актуальними для вчителів гімназій і реальних шкіл, а що стосується народних шкіл, то спеціальні іспити для вчителів тут було запроваджено лише після другої світової війни [433].

Слід зауважити, що введення вчительської посади за часом співпадає з розвитком неофілології, а підготовка вчителів у вищих

навчальних закладах викликала потребу у створенні спочатку неофілологічних семінарів, які згодом трансформувались у семінари з англістики, романістики та славістики. Довгий час університети готували викладачів виключно для гімназій і реальних шкіл, але ситуація суттєво змінилася у 70-х рр. ХХ століття. Два нововведення цього часу мали для подальшого розвитку іншомовної педагогічної освіти ключове значення, а саме: підготовка вчителів усіх рівнів і для всіх типів шкіл у вищій школі й завершення курсу навчання складанням обов'язкового вчительського екзамену і отриманням відповідного диплома.

Найбільш значущим наслідком підготовки вчителів іноземних мов у стінах університетів стала філологізація змісту фахової освіти. Відтепер майбутні вчителі іноземних мов обов'язково вивчали курси таких дисциплін, як: історія іноземної мови, знання мов на їх ранній стадії розвитку та опрацювання текстів цими мовами, історія літератури та знайомство з художніми текстами іноземною мовою. Зміст навчання мав відповідати рівню розвитку філологічної науки, і лише після того, як у 70-х рр. ХХ століття питання професіоналізації навчання майбутніх педагогів стало предметом жвавого обговорення у наукових колах, до змісту освіти було включено і дисципліни суто педагогічного змісту. Зазначимо, що посилення потреби у професіоналізації педагогічної освіти було пов'язане з двома обставинами: по-перше, з критикою надмірного перевантаження змісту освіти майбутніх вчителів іноземних мов лінгвістичними дисциплінами, по-друге, з підвищенням інтересу дослідників до наукових аспектів навчання і вивчення іноземних мов. Таким чином, проблеми історії розвитку мов та їх теоретичних аспектів поступилися місцем у змісті іншомовної педагогічної освіти тим профільним дисциплінам, які мали безпосереднє відношення до практики навчання, і це, на думку Г. Вайнріха (H. Weinrich) [32], було позитивним зрушенням, тому що на той час «історичне мовознавство, здавалося, стало провідною дисципліною в освіті вчителів іноземних мов» [цит. за 423, с. 476].

З огляду на орієнтацію іншомовної педагогічної освіти на потреби практики роль педагогічних вищих шкіл посилилася. Вони вносили корективи в університетську систему підготовки педагогічних кадрів, а крім того, в них працювали науковці, які відтепер співпрацювали з тими практиками іншомовного навчання, які відійшли від лінгвістичної традиції. З ініціативи викладачів педагогічних вищих шкіл, на що звертає увагу Г. Зауер (H. Sauer) [566], у 70-ті роки було започатковано так звані Конгреси дидактики

іноземних мов (Kongresse für Fremdsprachendidaktik). Дослідники [196, 207, 312, 401] наголошують на тому, що саме завдяки розпочатій ще у 60-х рр. інтеграції педагогічних вищих шкіл до університетів і їх розбудови з подальшим набуттям статусу університету та об'єднаної вищої школи (Gesamthochschule) ідея професійної іншомовної педагогічної освіти почала впроваджуватися і у стінах традиційних класичних університетів. Результатом такого впровадження стало наповнення першої, теоретичної за своєю суттю фази педагогічної освіти мовно-дидактичними, спрямованими на професійну сферу й потреби шкільної практики компонентами. Крім того, у цьому контексті особливої ваги набули аспекти практичного володіння іноземною мовою, у той час як у традиційному розумінні цей компонент обмежувався такими видами діяльності, як переклад і літературознавчий аналіз. Зміни пріоритетів у спрямуванні навчання на практичне оволодіння мовою відбулися на тлі змін суспільного попиту на іноземні мови та потреби у певних іншомовних навичках і компетенціях, а це у свою чергу поставило питання про ширшу й більш диференційовану освіту вчителів іноземних мов. Саме з метою розбудови розгалуженої системи іншомовної педагогічної освіти було створено Мовні центри (Sprachzentren) та інститути іноземних мов (Zentrales Fremdspracheninstitut).

Як зазначає С. Хофер (S. Hofer), у підготовці вчителя іноземних мов у центрі уваги – навчання практичних аспектів цільової мови, її граматичних основ, але до змісту внесені також і певні філологічні дисципліни, насамперед мово- та літературознавство, а також історія мови і літератури. Дидактика іншомовного навчання ще й сьогодні не належить до переліку обов'язкових для вивчення дисциплін [391, с. 185].

Уже означений зміст іншомовної педагогічної освіти у період з 2000 р. було розширено за рахунок знань з історії, географії та інших даних про країну мови, що вивчається, які отримали різні позначення, серед яких «країнознавство» (Landeskunde), «культура країни мови, що вивчається» (Kulturkunde) та інші.

Підготовка вчителів іноземних мов Німецької Демократичної Республіки виявляла певні відмінності від традиційної системи іншомовної педагогічної освіти ФРН. Насамперед це стосується наявності єдиної системи підготовки педагогічних кадрів, а також її однофазової структури. Серед іноземних мов найбільш поширеною у школах країни була російська, тож і педагогічні кадри готувалися саме з неї. Університети та педагогічні вищі школи випус-

кали дипломованих учителів іноземної мови, які мали право викладати як у політехнічних загальноосвітніх школах (Polytechnische Oberschule, 1–10 класи), або школах підвищеного типу (Erweiterte Oberschule, 11–12 класи), так і в системі освіти дорослих (Volkshochschulen; Betriebsakademien). Майбутні вчителі іноземних мов на першому етапі навчання у вузі (1–4 семестри) (Grundstudium) навчалися разом з перекладачами, і лише на етапі основного навчання (Hauptstudium), починаючи з 5-го семестру, розпочинався період фахової підготовки. У цей же період замість традиційного для вищої педагогічної освіти ФРН референдаріату (періоду стажування для майбутніх учителів) у навчальний процес було інтегровано проходження шкільної практики.

Обов'язковою для вивчення у рамках іношомовної педагогічної освіти у вузах НДР була російська мова. На відміну від практики підготовки вчителів у ФРН, у НДР не було можливості розпочати вивчення англійської, французької, польської, чеської або іспанської мови, якщо до числа обраних дисциплін не обиралася російська. Слід зазначити, що поширеність російської як іноземної мала штучний характер, тому що саме ця мова повинна була обиратися першою мовою, а стажування в Радянському Союзі протягом одного навчального року було обов'язковим.

Найбільш розробленою в НДР, як зазначають дослідники [152; 207; 333; 401; 402], була методика викладання російської мови, але деяким методистам навіть за умов фаворитизації російської вдавалося все ж розвивати методику інших іноземних мов, а також німецької як іноземної [312, с. 477].

Становлення і розвиток фази практичної підготовки вчителя іноземних мов, маючи 130-річну історію, відбувалось у декілька етапів. Початок організації іношомовної педагогічної освіти у стінах семінарій датується 60-ми роками XIX століття. Але лише у 20-х рр. XX століття, після того як семінарії отримали статус самостійних закладів навчання, з'явилися підстави говорити про особливу фазу педагогічної підготовки вчителів [88].

Друга фаза була обов'язковим компонентом освіти вчителів іноземних мов ФРН після Другої світової війни незалежно від типу школи, хоча, зважаючи на федеративний устрій та відносну самостійність земель у вирішенні питань культури та освіти, кожна з них мала свої специфічні форми організації такої практичної підготовки і, відповідно, свої навчальні установи і заклади, на які покладалися ці завдання. У Баварії, наприклад, підготовча служба (Vorbereitungsdienst) відбувалася не в університетських семінарах

(Studienseminare), а у семінарських школах (Seminarschulen), у Баден-Вюртемберзі підготовка вчителів початкової школи та першого ступеню шкільної освіти відбувалася у педагогічних вищих школах протягом обох фаз навчання, а у нових землях, де за часів НДР педагогічна іншомовна освіта не мала другої фази, практична підготовка була введена з 1990 р., як і структурована за типами шкіл система педагогічної освіти. Рамкова угода про освіту та Другий державний екзаме́н Міністерства з питань освіти та культури від 1998 р. певною мірою узгодила питання двофазового характеру педагогічної освіти в об'єднаній Німеччині [468, с. 482].

Слід зауважити, що система вищої педагогічної освіти розвивалася у відповідності із загальними тенденціями розвитку вищої освіти країни після об'єднання. Спираючись на дослідження українських науковців (М. Голубева [53], Н. Махиня [152], Л. Пісарєва [196], Л. Пуховська [207], І. П'янковська [209]), можна виокремити три періоди, у кожен з яких відбувалися процеси, що позначилися на підготовці педагогічних кадрів взагалі і зокрема на підготовці вчителів іноземних мов. Перший період (1990–1997 рр.) був пов'язаний з реструктуризацією системи вищої освіти НДР, деполітизацією, реорганізацією, змінами у навчальних планах і програмах, люстрацією викладацького складу та спрямованістю на індивідуалізацію і диференціацію навчання на різних рівнях освіти, гуманізацією і демократизацією навчального процесу. Принципи гуманістичної педагогіки, на думку російської дослідниці А. Болотової [26], знайшли своє відображення у тому, що у процесі підготовки вчительських кадрів увага акцентується на проблемах їх саморозвитку, переходу у стосунках «вчитель – учень» від суб'єктно-об'єктних відносин до суб'єктно-суб'єктних та орієнтації навчання на індивідуальні особливості учня, його нахили й інтереси [26].

Другий етап (1997–2005 рр.), пов'язаний з початком інтеграційних процесів у освіті, а Німеччина виступала ініціатором і активним учасником цього процесу, позначився запровадженням ступенєвої підготовки фахівців, прийняттям низки законів, які мали узгодити питання входження Німеччини до європейського освітнього простору. Але на цьому етапі система освіти ФРН все ж лише частково втілила у життя вимоги Болонської декларації. Як зазначають дослідники, Німеччина «досить помірковано реформує свою систему освіти, прагнучи зберегти свої освітні традиції» [53, с. 21].

Третій етап (2005–2010 рр.) пов'язаний із реалізацією принципів Болонської декларації у повному обсязі, хоча навіть за умови впровадження бакалаврських/магістерських програм, модуляри-

зації курсів і впровадження системи залікових кредитів, уведення загальноосвітніх курсів до змісту навчання незалежно від спеціалізації, а також створення компетентнісно-орієнтованих навчальних програм система підготовки вчителів зберегла традиційний розподіл на фазу теоретичного навчання та практичної підготовки. Загалом погоджуючись із періодизацією розвитку системи вищої освіти, запропонованою М. Голубевою [53] і І. П'янковською [209], все ж слід звернути увагу на своєрідність обраного Німеччиною шляху до входження у загальноєвропейський освітній простір, принаймні щодо підготовки вчителів. На це вказує і Г. Бадах [7], яка, дослідивши питання специфіки переходу на двоступеневу систему навчання у Німеччині, зазначила, що «характерною особливістю реформування німецької вищої освіти стало паралельне функціонування старої й нової системи академічних ступенів... Ще й сьогодні у ФРН диплом магістра не скасовує обов'язковий державний іспит для педагогів» [7].

Аналогічну думку висловили Е. Коваль [93] і Г. Лук'янюк [93]: «Німеччина не поспішає надто ревно виконувати всі цілі Болонського процесу, використовує велику кількість бакалаврських і магістерських програм переважно для навчання іноземців, [...] «підвищує» ціну своїх дипломів на європейському освітньому ринку» [93, с. 166].

У системі підготовки педагогічних кадрів для навчання іноземної мови особливого розгляду потребує організація полікультурної освіти на педагогічних спеціальностях університетів. За свідченням І. Сулейманова [251], розширення етнічних перспектив, унаслідок чого стали братися до уваги не тільки ситуації навколо робітників іноземного походження та їх сімей, але й інших меншин, які або довгий час мешкали на території Німеччини, або прибули до країни як біженці, внаслідок міграційних процесів, переселення або з інших причин, стало наслідком потужної критики так званої «педагогіки для іноземців» і «полікультурної педагогіки». Посилаючись на думку німецьких дослідниць питань міжкультурного виховання і навчання І. Гоголін [409; 410; 411] та М. Крюгер-Потрац [485], які вказували на те, що у період з 60-х по 80-ті рр. ХХ століття на наслідки робочої міграції реагували виключно школи та соціальні служби, І. Сулейманов [251] наголошує на тому, що до вирішення проблеми підготовка вчителів відповідного профілю відбувалася винятково у межах підвищення кваліфікації, а у системі базової педагогічної освіти цей аспект залишався поза увагою. Першими курси підвищення кваліфікації

вчителів для навчання з дітьми іноземного походження створювали ініціативні групи, які мали відношення до соціальних служб, а згодом і асоціації вчителів, що працювали з учнями іноземного походження у підготовчих і звичайних класах.

Система педагогічної освіти відреагувала на виклики запровадженням курсів, змістом яких були особливості впливів міграційних процесів на різні сфери суспільного життя, між іншим, і на освіту. Лише наприкінці 70-х рр. ХХ століття у педагогічній вищій школі м. Ландау було відкрито спеціальність «Вчитель дітей іноземного походження», на початку 80-х рр. такі спеціальності були відкриті в університетах Гамбурга, Ессена, Кельна і Мюнстера. У межах цієї спеціальності обов'язковими були такі компоненти змісту, як міжкультурна педагогіка, німецька як друга та одна з мов мігрантів. Лише наприкінці 90-х – на початку 2000-х рр. такі спеціальності втратили статус додаткових і увійшли до змісту підготовки вчителів.

Після входження Німеччини до Болонського процесу з'явилися нові перспективи для міжкультурної освіти. Сьогодні є чотири варіанти отримати спеціалізацію «міжкультурна педагогіка». Перший – закріплення міжкультурної освіти як складової змісту педагогічної освіти, другий – у межах основної спеціальності обирати модулі міжкультурної освіти, третій – організація освітніх курсів з отриманням диплома магістра з міжкультурних спеціальностей (університет м. Ольденбурга) та відкриття курсів додаткового навчання протягом одного року (досвід Вільного університету м. Берліна, де з 2003 р. функціонують міжнародні курси «Міжкультурна освіта» [251, с. 220–221]).

1.2. ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ У СФЕРІ ІНШОМОВНОЇ ОСВИТИ ФРН

З моменту появи системи інституційної іншомовної освіти навчальний процес перебуває під контролем держави та регулюється нею. У ст. 7 Конституції Федеративної республіки Німеччини записано: «Вся система освіти знаходиться під наглядом держави». Держава організує систему освіти через закони, дозволи та розпорядження. Вона визначає шкільний вік, термін навчання, структуру системи освіти, внутрішню структуру шкіл, перелік шкільних дисциплін, документів та екзаменів, питання підготовки педагогічних кадрів, встановлює мету, зміст та методи навчання. Навчання

іноземних мов у позашкільних закладах та у системі освіти дорослих лише частково підпорядковується рішенням на державному рівні, а такі регуляторні акти, як навчальні плани та основні положення, для цієї категорії установ іншомовної підготовки не розробляються.

Слід звернути увагу на те, що вплив держави на систему освіти взагалі та іншомовної освіти зокрема не був однаково інтенсивним і змінювався протягом історії становлення і розвитку державного ладу. Так, у епоху Середньовіччя навчання перебувало у компетенції церков, а після Реформації стало справою громади та князів, що опікувалися населенням на їх землях. Зазначимо, що державне регулювання навчання іноземних мов у школах впроваджено у Німеччині з того часу, як ця справа була передана у суспільні руки а перші документи датуються XVIII століттям. Наприкінці XVIII – початку XIX століття шкільна освіта значною мірою підпорядковувалася державі або знаходилася під її наглядом, причини чого полягають у новому розумінні функцій і політики держави в епоху Просвітництва. Державні органи освіти, які здійснювали нагляд за школами та скеровували їх роботу, були засновані саме в цей час, а першими кроками на шляху до державного управління освітою стало визначення обов'язкового шкільного віку та прийняття перших документів, що регулювали організацію навчання у школах.

Що стосується навчання іноземної мови, то ця сфера до середини XIX століття залишалася справою приватних вчителів. Сучасні іноземні мови потрапили спочатку до навчальних планів реальних шкіл, а згодом і гімназій. У народних школах іноземна мова як предмет була скоріше винятком, аніж правилом, і для загального вивчення у всіх типах шкіл Німеччини була запропонована лише у другій половині XX століття.

Державне регулювання стосується визначення переліку обов'язкових для вивчення шкільних предметів і забезпечує стабільність, наступність і якість їх викладання. Це стосується й іноземних мов. На підставі державних регуляторних актів іноземні мови як предмет в школах певного типу пропонуються, а в школах іншого – ні. Окремі іноземні мови обрані як предмети шкільного курсу, а інші взагалі вилучені з іншомовної пропозиції. Послідовність введення іноземних мов на певних етапах шкільної освіти теж регулюється розпорядженнями центральних органів влади і, таким чином, встановлюється їх статус у межах усього комплексу навчальних дисциплін, тобто кількість годин, місце у структурі екзаменів, мо-

жливості подальшого вивчення. У рамкових програмах і навчальних планах містяться також положення про зміст та методи навчання.

Держава розробляє також і стандарти для забезпечення якості навчання. З цією ж метою регулюється і система освіти педагогічних кадрів, що має забезпечити однакові стандарти освіти для навчальних закладів відповідного рівня і впливати на якість занять у системі шкільної освіти.

Державне регулювання навчанням іноземних мов завжди позначалося на загальній системі освіти та, з іншого боку, здійснювало певний вплив на розвиток науки, на економіку та ринок праці, на приватне життя громадян. Документи про освіту мають значення не тільки для вищих навчальних закладів, але й для роботодавців. Нові вимоги до працівників у різних сферах вимагають внесення відповідних змін до загальнодержавної стратегії розвитку освіти взагалі й іншомовної зокрема. Так, недоліки у шкільній освіті спонукають вже дорослих надолужувати втрачене, що спричиняє появу нових закладів освіти з іншомовним компонентом, між іншим, вищих шкіл (Hochschule), народних вищих шкіл (Volkshochschule), приватних мовних шкіл (private Sprachschule), закордонних культурних центрів (ausländische Kulturinstitute), організацій по забезпеченню мовних обмінів (Sprachreiseveranstalter) тощо.

І. Кріст (I. Christ) [355] серед найважливіших інструментів регуляторної політики держави щодо навчання іноземних мов називає такі:

- визначення пропонованих для вивчення іноземних мов, сітка годин, послідовність введення мов у межах шкільного курсу навчання, тривалість навчання першої, другої, третьої іноземної мови;
- рамкові програми, навчальні плани, списки обов'язкової для вивчення літератури;
- контроль за допуском підручників і навчальних посібників до застосування у навчальному процесі;
- правила прийому екзаменів та визначення змісту контрольної документації від класної, контрольної, домашньої роботи до випускних іспитів для отримання документу про повну середню освіту (Abitur) та сертифікатів про рівень знань мови;
- правила підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов на різних рівнях шкільної освіти та у різних навчальних закладах;

– урегулювання питання про визнання дипломів викладачів, що навчалися у закордонних університетах [355, с. 73].

Загалом поняття та документи, що регулюють відносини у системі шкільної та вищої освіти у різних країнах, які розглядаються як інструменти державного регулювання, виявляють багато спільностей, але є й відмінності. Тож, на наш погляд, доцільно розглянути деякі з них.

Рамкові вимоги, рекомендації, нормативи (Richtlinien, Rahmenrichtlinien) – державні нормативні акти щодо викладання іноземних мов у школах. У фаховому лексиконі за редакцією Г. Барковські (H. Barkowski) [310] та Г.-Ю. Крумма (H.-J. Krumm) [473; 477] дається таке визначення цього документу: «Рамкові нормативи містять опис змісту, методів та цілей навчання. Поняття «навчальний план» є застарілим і використовується або як синонім до поняття «Richtlinien», або як назва документу, який конкретизує загальні нормативи щодо навчання іноземних мов для окремих шкіл» [391, с. 275]. Еквівалент цьому поняттю в українській системі освіти підібрати важко, тому що багато в чому це поняття розкривається через поняття «рамкова програма» та «навчальний план». Розроблені з огляду на імплементацію освітніх стандартів типові навчальні плани мають містити опис того змісту навчання, котрий може або має бути перевірений. Тож, на думку авторів, рамкові нормативи та типові навчальні плани є інструментами освітньої політики та політики шкіл щодо іншомовного навчання і дають уявлення про її конкретні змінні під впливом часу цілі навчання [391, с. 275].

Рамкова програма (Curriculum) – термін, що використовувався ще у XVII столітті для визначення навчального курсу; його було введено у 1967 р. С. Б. Робінсоном (S. B. Robinsohn) у контексті дискусії щодо питань дидактики. На відміну від навчального плану, рамкова програма націлена не на визначення змісту навчання та методів, а на теоретично обґрунтований, заснований на наукових методах опис того, чому та за яких умов слід вчити, що регулярно підлягає перегляду та модернізації відповідно до суспільних потреб.

Навчальний план (Lehrplan) – це конкретизація рамкової програми, в ньому чітко визначаються зміст, форми та методи навчання, а також називаються передбачені для кожного етапу навчання форми перевірки знань.

Рекомендації (Empfehlungen) можуть надходити як від установ Міністерства, так і від педагогічних спілок, об'єднань та

інших організацій на місцевому рівні, що мають відношення до системи освіти, а також від Ради Європи та Європейської Комісії на загальноєвропейському рівні.

Список обов'язкової літератури (Lektürekanon) містить обов'язкові для опрацювання художні тексти.

Порядок вивчення мов (Sprachenfolge) – це термін, яким описується порядок введення іноземних мов та умови їх паралельного викладання із зазначенням відповідного ступеня шкільної освіти та терміну вивчення кожної з них.

Сітка годин (Studentafeln) як інструмент регулювання використовується у системі шкільної освіти ще з початку XIX століття. Цей документ містить інформацію про кількість годин, відведених на курс навчання та на окремі його етапи. Часто сітка годин свідчить про значимість того чи іншого предмета.

Тип школи (Schulform) визначає її місце в ієрархії середніх навчальних закладів, так званій вертикальній структурі системи шкільної освіти, яку в Німеччині утворюють основна, загальна, реальна школи, гімназія та професійна школа.

Рівень шкільної освіти (Schulstufe) є елементом горизонтальної структури системи шкільної освіти, характерною рисою якої є наявність трьох рівнів або ступенів: початкового (Primarstufe), першого (Sekundarstufe I) та другого (Sekundarstufe II). Сьогодні іноземні мови викладаються у Німеччині на усіх трьох рівнях шкільної освіти.

Правила прийому іспитів (Prüfungsordnungen) з іноземної мови розроблені для кожного з етапів навчання, вони містять перелік екзаменів, результати яких заносяться до документів, що фіксують завершення кожного навчального року, правила оцінювання екзаменаційних робіт та інших форм звітності протягом року.

Мовні сертифікати (Sprachenzertifikate) видаються установами, які уповноважені проводити тестову перевірку рівня знань іноземної мови. Вони останнім часом суттєво впливають на зміст іншомовного навчання у структурах системи освіти.

До іспитів, що мають безпосереднє відношення і до системи шкільної освіти, слід віднести також вчительські екзамени. Правила містять вимоги щодо очікуваних знань мови та країнознавства. Набувають ваги також екзамени на визнання дипломів вчителів інших країн Європейського Союзу, які як носії викладають іноземні мови у навчальних закладах ФРН. Для підготовки вчителів іноземних мов Конференцією міністрів з питань культури та освіти у 2000 р. були підготовлені відповідні пропозиції.

Підручники, навчальні посібники, навчальні матеріали (Lehrbücher, Lehrwerke, Lehrmaterialien) теж підлягають державному контролю, незалежно від того, є це підручники, що розробляються за державним замовленням спеціально для навчальних закладів, або ті, що є у вільному продажу [423, с. 74].

Якісні показники іншомовної підготовки містяться у рамкових нормативах, програмах та навчальних планах. Вони сприймаються суспільством як найвагоміші регуляторні інструменти і мають зорієнтувати вчителів, учнів та їх батьків, а також скеровувати процеси навчання. Ці документи не тільки визначають обов'язковий базовий компонент, але й забезпечують свободу вибору певного змісту навчання мов, перетворюючи таким чином вчителів, батьків, дітей і школи на партнерів у визначенні освітньої політики.

Зазначимо, що навчальні плани мають гарантувати співвіднесеність мети, змісту та методів навчання для всіх типів шкіл і ступенів шкільної освіти, а результати й оцінка знань мають вимірюватися за єдиними стандартами. У процесі навчання іноземних мов, зважаючи на специфіку дисципліни, ставляться не тільки навчальні, але й виховні цілі, тож навчальні плани враховують і це. Навчальні плани у своїй термінології та змісті рефлексують дидактичні переконання того часу, коли вони складаються. Вони містять виклад загальної концепції навчання іноземних мов, яка регламентує обсяги та зміст роботи у межах дисципліни для кожного типу шкіл та ступеня шкільної освіти. Навчальний план ґрунтується на певних теоретичних засадах, яким мають відповідати мета, зміст та організація навчання. Певні фактори зазнають постійних змін, тому навчальні плани регулярно переглядаються і приводяться у відповідність до суспільних вимог і досягнень педагогічної науки.

Законодавчі ініціативи у сфері освіти ФРН надходять від федерального уряду, проте землі володіють певною автономією, самостійно регулюють діяльність закладів освіти, що перебувають у їхній юрисдикції, що дає підстави стверджувати, що «у Німеччині замість єдиної системи [...] освіти працюють шістнадцять її варіантів» [271].

Підкреслимо, що процедура внесення змін у ФРН відрізняється від вітчизняної. Як наслідок певної автономії у визначенні освітньої політики, кожна федеральна земля Німеччини складає свій навчальний план на основі рекомендацій центральних органів освіти з урахуванням пропозицій та рекомендацій європейських структур, але у тісному співробітництві з керівництвом шкіл, освіт-

німи установами державного та земельного підпорядкування, науковцями. Проекти вивчаються та обговорюються вчительськими, батьківськими та профспілковими організаціями, а також і представниками церкви. Результати обговорення покладені в основу документу, який потім приймається парламентським комітетом. Таким чином, навчальні плани виникають в результаті дискусії у суспільстві, а не надходять «зверху».

Перегляд навчальних планів має на меті привести у відповідність потребам практики загальну концепцію навчання іноземним мовам. Для цього розробляються рекомендації (Handreichungen, Unterrichtsempfehlungen), прикладом ефективності яких є впровадження білінгвального навчання, методичні та дидактичні поради щодо введення другої та третьої мов (1999 р.), поради щодо роботи з Європейським портфелем мов і рекомендації Постійної конференції міністрів з питань освіти та культури (КМК) [631] щодо сертифікації знань мов у професійній сфері (1998 р.). Рекомендаційний характер носить і резолюція КМК «Рекомендації щодо базової концепції іншомовного навчання» (Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, 1994 р.), основною ідеєю якого було сприяння багатомовності.

Прикладом державної регуляторної політики можуть служити правила складання випускного іспиту на документ про повну середню освіту (Abitur). Цей іспит складається у школах, але перевірка у деяких землях відбувається централізовано, поза межами школи, коли роботи перевіряються анонімно незалежними експертами (Zentralabitur), а в інших – на підготовленому на рівні земель матеріалі безпосередньо у школах. Слід зазначити, що рівень екзаменаційних матеріалів, структура іспиту та вимоги до оцінювання його результатів є однаковими і ґрунтуються на загальних для всіх земель нормах. Основою екзамену є домовленість КМК щодо проведення іспитів у гімназіях (gymnasiale Oberstufe) і на вищому ступені шкільної освіти (Sekundarstufe II) від 1972 р. та в оновленій версії від 16.06.2000 р. [355, с. 76]. Ці документи містять інформацію про базовий, обов'язковий для вивчення компонент та предмети за вибором, завдяки чому школярі отримали можливість обирати предмети, які відповідали б їх індивідуальним інтересам і нахилам, чому сприяє також поділ курсів на базові та курси досягнень. Зрозуміло, що такий поділ відбувається і у сітці годин, відведених на вивчення, і у змісті навчання.

Щоб розробити загальноприйняті норми для децентралізованого іспиту на документ про повну середню освіту, КМК підготу-

вала Єдині вимоги до випускного іспиту з іноземної мови (Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Fremdsprachen), на які мають орієнтуватися всі землі при підготовці правил в межах федеральної землі. Єдині правила на сьогодні розроблені для багатьох іноземних мов: для китайської, англійської французької, іспанської, італійської, японської, польської, російської, чеської та турецької. В них зокрема містяться вимоги до навичок мовлення, фахових знань, робочих технік, методів та здатності до аналізу й узагальнення. Документ пропонує рекомендації щодо формулювання завдань, використання їх конкретних форм, оцінювання результатів. Оцінюються мова та зміст, але перевага надається мові, а саме: правильності мовного оформлення, спроможності адекватно висловлюватися; зміст оцінюється за такими критеріями: розуміння тексту та проблеми, спроможність аргументувати та робити висновки.

На основі цих вимог між ФРН та Францією було підписано договір про одночасне отримання німецького (Allgemeine Hochschulreife) та французького (Baccalaureat) документа про повну середню освіту, що наочно демонструє, як державне регулювання освітніх питань може бути ефективним і за межами національної системи освіти [355, с. 76].

Вплив регуляторної політики держави на розвиток системи освіти є у Німеччині дуже відчутним, але, очевидно, що вчителі, учні та школи мають можливість бути співучасниками цього процесу. Ідея про автономію шкіл, яка впроваджується останнім часом, може, з одного боку, розглядатися як фактор дерегуляції системи шкільної освіти, а з іншого, – посилення контролю за рівнем освіти є потужним механізмом, який дозволить і у подальшому впливати на освітні процеси.

На думку І. Кріст [355], у сфері іношомовної освіти урегулювання на загальнодержавному рівні сьогодні потребують такі питання:

- підготовка та підвищення кваліфікації вчителів не тільки іноземних мов, але й фахових дисциплін, які здійснюють навчання у межах CLIL;
- навчання німецької як іноземної мови (L2);
- включення мов мігрантів як іноземних;
- введення іноземних мов у початковій школі;
- правила введення іноземних мов та їх паралельного викладання на першому та другому ступенях шкільної освіти;

- впровадження рекомендацій Ради Європи та Єврокомісії щодо забезпечення знань як мінімум двох іноземних мов у систему шкільної освіти;
- розробка навчальних планів з урахуванням багатомовності;
- міжнародне співробітництво по розробці рамкових програм;
- інтеграція позашкільної сертифікації знань мов та мовного портфеля у курс іноземної мови [355, с. 76].

Як зазначалося вище, серед факторів впливу на визначення пріоритетних напрямків розвитку іншомовної освіти одним із найсуттєвішим є наявність у системі шкільної освіти різних типів шкіл з особливими освітніми цілями. Для ФРН цей фактор, насамперед через специфіку традиційної системи шкільної освіти, є одним із найсуттєвіших, а тому потребує детального розгляду.

Однією з найбільш характерних особливостей загальноосвітньої школи ФРН є наявність трьох різних типів навчальних закладів у межах довузівської освіти. Як відомо, після закінчення початкової школи, обов'язкової для всіх, діти згідно з їхніми здібностями та успіхами у навчанні розподіляються на три групи, для кожної з яких існує свій особливий тип загальноосвітньої школи: учні з 5-го класу мають можливість навчатися в основній, реальній школах або гімназії. Така структура шкільної освіти завдячує своїм існуванням особливостям історичного розвитку системи загальної освіти Німеччини і зберігається в наші дні, а її доцільність пояснюється обґрунтуванням загальноєвропейської традиції ієрархічного характеру організації загальної освіти. Автором теоретичного викладу був відомий педагог Дж. Дьюї, який свого часу аргументував дуалізм та нерівність освітніх можливостей, характерних для суспільства. Дж. Дьюї розподіляв людей на «керуючих» та «керованих», на «еліту» та «маси» і стверджував, що цей розподіл зумовлений природними здібностями людей, які залишаються незмінними протягом всього життя і на які не здійснюють суттєвого впливу ані вчителі, ані заклади освіти будь-якого рівня. З цього приводу видатний педагог писав: «Просто и очевидно, что у большинства человеческих существ интеллектуальный интерес не является господствующим. Они обладают так называемыми практическими склонностями и предрасположенностями» [143, с. 161].

Таким чином, Дж. Дьюї з наукової точки зору обґрунтував наявну у суспільстві нерівність шляхів одержання освіти. Погляди науковця поділяють сьогодні не тільки деякі педагоги сучасної Німеччини, але й науковці з інших країн, чим пояснюється поява і популярність так званих моделей «освіти для життя» та «освіти

для кар'єри». У школах Західної Європи ніколи не користувалися успіхом ідеї рівних можливостей та здібностей, а напрям розвитку системи освіти завжди визначався з урахуванням потреб та рівня розвитку суспільства. З точки зору деяких педагогів, школа повинна дати людині тільки те, що вона здатна засвоїти, вона має допомогти у виявленні розумових здібностей та визначенні майбутнього шляху в житті для кожного. В. Міронов [156] на основі аналізу стану освіти у деяких країнах Заходу у другій половині ХХ століття дійшов висновку, що є сенс у тому, щоб «звести подібних з подібними» у стінах школи, бо школа, на його думку, «повинна нагадувати не Ноев ковчег, де «кожної тварі по парі», а духовну єдність, де інтереси, уподобання, інтелектуальний рівень та можливості кожного в деякій мірі співпадають» [156, с. 140]. Теорія природної інтелектуальної нерівності стала ґрунтом для появи нерівноцінних шляхів одержання загальної освіти, передчасної та глибокої диференціації навчання. Тож система шкільної освіти ФРН представлена сьогодні декількома типами загальноосвітніх шкіл, які відрізняються на рівні цілей, методів та змісту навчання.

Диференціація завжди була фактором організації навчання у школах Німеччини; у другій половині ХХ століття, вже в умовах ФРН, цей підхід набув завершеної форми. Пріоритетною у педагогіці країни стала теза про те, що освітній зміст сприяє навчальному ефекту, а тому учням з різними нахилами та здібностями слід вивчати різний зміст. Тож, таким чином обґрунтовувалася необхідність розмежування різних типів освіти – теоретичного, теоретико-практичного та практичного спрямування. Для кожного типу шкіл у відповідності до типу освіти впроваджувався певний зміст навчання, що призвело до того, що диференціація стала основним принципом організації навчання у сфері загальної шкільної освіти, а наслідком такого розмежування стала поява у повоєнні роки різних типів шкіл, котрі й досьогодні є визначальною ознакою шкільної освіти ФРН, а саме: гімназій, реальної та основної шкіл.

У шість років діти у межах шкільної освіти починають навчання в початковій школі (die Primarschule). До неї в більшості федеральних земель ФРН належать перші чотири роки навчання, у землях Берлін та Бранденбург – шість. У цей час велика увага приділяється всебічному розвитку та формуванню особистості дитини. На цьому етапі вчителі мають викликати в дітях зацікавленість до знань та навчання, вони повинні навчати їх самостійно працювати, ставити перед собою завдання і знаходити шляхи їх вирішення, навчити спілкуватися у колективі. Саме цим обумов-

лений вибір дисциплін, які викладаються у перші роки навчання, а саме: мова і література, математика, краєзнавство, музичне та фізичне виховання. Діти мають навчитися ідентифікувати себе з національної точки зору і сприймати себе у соціальному контексті.

Протягом перших двох років навчання з класом працює лише один вчитель; вчителі-предметники з'являються, до речі, як і оцінки, починаючи з третього класу. У початковій школі вчитель ще не має чітко регламентованої програми чи плану навчальної роботи. Він діє так, як вважає за необхідне, і має право широко застосовувати у своїй роботі всі наявні форми взаємодії з класом: індивідуальні, парні, групові форми навчання та виховання [34, с. 10].

П'ятий і шостий класи незалежно від типу школи – завжди свого роду етап спостереження, сприяння розвитку та орієнтації щодо подальшого шляху навчання у системі шкільної освіти та напряму освіти або її спеціалізації: гуманітарної, технічної чи природничої. У деяких федеральних землях ФРН ці два роки навчання навіть виділяються у окремий етап шкільної освіти.

Основна школа (die Hauptschule) передбачає п'ять років навчання і повинна допомогти дітям за цей час вирішити питання їх майбутньої участі у суспільному житті країни. В основній школі велика увага приділяється вивченню природничих, технічних та суспільних дисциплін, іноземної та рідної мови. Вважається за необхідне навчати учнів елементам суспільно-корисної праці. В залежності від успіхів у навчанні після закінчення основної школи учні мають можливість або продовжити навчання у різних професійно-технічних закладах освіти і набути професію або розпочати свою трудову діяльність на одному з підприємств.

Другий традиційний тип загальноосвітньої школи Німеччини – реальна школа (die Realschule). Курс навчання в школах такого типу у більшості федеральних земель триває шість років. Програма реальної школи суттєво відрізняється від програми основної школи. У ній широко застосовується система диференційованого навчання. Починаючи з сьомого класу учні мають обирати комплекс предметів, які вони будуть поглиблено вивчати протягом всіх років перебування у її стінах. Існують три основні напрями, яким відповідають три групи предметів: перший – математично-технічний – характеризується поглибленим вивченням математики, фізики, креслення та інших, пов'язаних з ними дисциплін технічного профілю.

Другий напрям у системі реальної школи готує учнів до майбутньої професійної діяльності у галузі економіки та управління.

Тут увага приділяється в першу чергу таким предметам, як стенографія, інформатика, економіка, право, суспільствознавство.

Стосовно третього напрямку у різних школах немає єдності. В окремих випадках це музично-естетична підготовка школярів, іноді – соціальна. Не кожна школа має можливість та необхідні кошти, щоб запропонувати учням навчання за кількома напрямками, але така тенденція домінує у переважній більшості реальних шкіл ФРН.

Реальна школа надає своїм учням значно ширші можливості у порівнянні з основною школою. Після завершення курсу реальної школи випускники мають право продовжити навчання у гімназіях, отримати документ про повну середню освіту і, таким чином, мають право вступити до вищого навчального закладу. Але це не єдиний можливий шлях. Можна навчатися також у професійних школах або технічних закладах освіти, а ті, хто не має бажання навчатися, розпочинають свою трудову діяльність на підприємствах країни.

Гімназія (*das Gymnasium*) – третій традиційний тип німецької системи шкільної освіти. Це єдиний загальноосвітній заклад державного підпорядкування, який дає своїм учням фундаментальні основи теоретичних знань, достатніх для продовження навчання в університетах і проведення у майбутньому наукових досліджень. Термін навчання у гімназії становить дев'ять років. Якщо раніше існували три диференційовані типи гімназій: класичні гімназії з поглибленим вивченням давніх мов, гуманітарні гімназії, де увага зосереджується на сучасних мовах, технічні гімназії, в змісті навчання яких пріоритетними є математика, фізика, природничі дисципліни, – то зараз набула розповсюдженості тенденція до створення об'єднаного типу гімназій, де вивчення двох-трьох іноземних мов поєднується з поглибленим вивченням дисциплін фізико-математичного, технічного або природничого циклу. До дев'ятого класу, тобто на молодшому та середньому ступенях, навчання у гімназіях всіх типів проводиться згідно з єдиними планами та програмами. Школярі обов'язково вивчають дві іноземні мови та певний комплекс загальноосвітніх дисциплін. Лише на старшому ступені гімназії починається спеціалізація. В окремих федеральних землях ще й сьогодні існують гімназії, де учні з самого початку, тобто на молодших ступенях освіти, спеціалізуються на поглибленому вивченні одного з предметів, тобто на математиці, економічних дисциплінах, іноземних мовах тощо.

Тільки ті школярі, які успішно завершили курс навчання і склали випускні іспити, отримують документ про повну середню освіту (Abitur), що дає право вступу до університету.

Т. Хоменко [269; 270], аналізуючи зміни у навчальних планах шкіл ФРН, звертає увагу на те, що процес диференціації змісту не обмежився зовнішньою (міжшкільною) та внутрішньою (всередині предметів) диференціацією. З 60-х років ХХ століття усі типи шкіл охопила також і міжпредметна диференціація змісту навчання, яка стала поштовхом до появи предметів, обов'язкових для вивчення, та предметів за вибором (обов'язковим та вільним). Це дозволяє кожному учневі скласти свою особливу програму навчання у відповідності з його інтересами й уподобаннями. Така система сприяє індивідуалізації навчального процесу і концентрує увагу на поглибленому вивченні тих дисциплін, що у майбутньому становитимуть ядро професійної підготовки [34, с. 133–134].

Право обирати, на думку німецьких педагогів, мало сприяти самореалізації особистості, а також у подальшому не тільки диференціації навчання, але й його індивідуалізації. «Концепція самореалізації особистості» розглядалася у той час як можливість визначення та досягнення особистісних цілей і відповідного цілям вибору змісту навчання з огляду на індивідуальні перспективи» [270]. Розвиток шкільної освіти у цьому напрямку вплинув і на класно-урочну систему, яка трансформувалася у систему основних курсів (Hauptkurs) та курсів досягнень (Leistungskurs), що давали учням змогу навчатися за індивідуальними програмами. Це був шлях до вдосконалення системи середньої освіти.

З іншого боку, самореалізація особистості розглядалася як розвиток усіх закладених природою задатків, талантів, схильностей. Тому виникли нові форми навчання, які вважалися адекватними цілям з позицій перетворення учнів на суб'єктів пізнавальної діяльності і на партнерів вчителя у організації навчального процесу. Такими формами стали різного роду проектна робота, навчання через практичну діяльність, «відкрите» навчання.

Ще декілька десятиліть тому шкільні системи країн Заходу мали чітку ієрархічну організацію, кожна із структурних одиниць якої мала свої особливості та мету навчання, готувала дітей до заздалегідь визначеної сфери суспільної діяльності. У 60-х рр. були проведені освітні реформи, спрямовані на централізацію і уніфікацію системи загальної освіти. Робота в цій галузі проводилася у двох основних напрямках. Перший з них передбачав створення загальних, єдиних у межах країни програм та планів, норм, поло-

жень, а другий був спрямований на пошук нових форм навчальних закладів. Так виникла так звана «загальна школа» (*Gesamtschule*), яка певною мірою зламала традиційну для трьох типів шкіл Німеччини відокремленість різних напрямів навчання у системі загальної освіти. На думку Р. Плетца (R. Plötz) [545], загальна школа – «це особливий тип єдиної школи, в якому не існує заздалегідь спланованого селективного відбору» [545, с. 351], тому що її відвідують діти громадян, які належать до всіх соціальних груп та прошарків населення.

Концепція загальної школи була розроблена представниками соціал-демократичної партії ФРН і, з точки зору її прихильників, повинна була стати складовою демократичної реформи загальної системи освіти. Вона розглядалася як альтернатива традиційній триступеневій шкільній системі, тому що скасовувала освітні привілеї забезпечених прошарків суспільства і давала всім дітям однакові шанси на одержання знань, незалежно від їх соціального походження і матеріального достатку, усувала передчасне визначення місця кожного у майбутньому суспільному житті.

Загальна школа охоплює 5–13 класи. Існують два різновиди загальної школи: інтегрована і об'єднана. Об'єднана загальна школа складається з традиційних класів основної, реальної та середньої (гімназії) шкіл, що поєднані в межах однієї школи тільки організаційно. Інтегрована загальна школа виходить за межі традиційного розподілу учнів і являє собою нову єдність і з точки зору організації, і з точки зору змісту навчання [545, с. 351]. Інтегровані школи розраховані на шість років навчання, мають єдину програму і намагаються розвивати в учнях властиві їм нахили та здібності на основі індивідуалізації навчального процесу.

Говорячи про тенденції розвитку шкільної освіти у Німеччині на тлі загальноєвропейських процесів уніфікації освітніх систем країн ЄС, Г. Деберт (H. Döbert) [374] звертає увагу на те, що сьогодні майже у всіх країнах Євросоюзу обов'язковий термін навчання коливається між 9–10 роками. Курс навчання у школі розподіляється на три періоди: дошкільне виховання (*vorschulische Erziehung*), початкова освіта (*Primarstufe*) та освіта на другому ступені навчання (*Sekundarbereich*). Організація структур дошкільного виховання, а також термін окремих етапів навчання у різних країнах відрізняється. Так, наприклад, у Нідерландах і Франції діти починають відвідувати школи у дуже ранньому віці, в інших країнах навчання у школах розпочинається з досягненням шкільного

віку у рамках початкової школи. Але очевидною сьогодні є тенденція до зниження граничного шкільного віку.

Початкова школа обмежується у більшості країн чотирма роками навчання і є особливим етапом шкільної освіти, а у північних країнах і Португалії обов'язкова шкільна освіта передбачає 9–10 років навчання і розглядається як єдиний наскрізний курс. Перехід на другий ступінь шкільної освіти відбувається у віці 15–16 років.

Г. Деберт [374] вказує на те, що перша фаза другого етапу/ступеня шкільної освіти (Sekundarbereich I) складається переважно з по-різному структурованих знань загальноосвітнього блоку. На противагу першій, друга фаза (Sekundarbereich II) дає випускникам можливість отримати професійну освіту. Особливо показовим прикладом домінування професійної освіти на цьому етапі є система шкільної підготовки у німецькомовних країнах, а у інших європейських країнах ця фаза орієнтується переважно на загальноосвітній компонент, до того ж тут простежується гендерна невідповідність: дівчата кількісно переважають.

У сфері фінансування освіти звертає на себе увагу той факт, що інвестиції у сферу загальної освіти на другому етапі шкільної та у сфері вищої освіти є значно більшими, аніж у інші сфери, в той час як такі країни, як Нідерланди і Франція, інвестують переважно у початкову освіту та у структури дошкільного виховання.

Спостерігається також і тенденція до децентралізації управління освітніми закладами та прагнення перекласти повноваження на місцеві органи влади й навіть на окремі навчальні заклади.

Що стосується розбудови європейського освітнього простору, то вихідною ідеєю є визначення переліку мінімальних вимог щодо дисциплін загальноосвітнього та професійного циклу, серед яких називаються математика, іноземні мови, фінанси, менеджмент та інші, а для цього постає необхідність розробки ціннісних характеристик дисциплін і визначення гнучких форм визнання набутих учнями компетенцій. Саме система та механізми визнання компетенцій на загальноєвропейському рівні, на думку залучених до цієї справи науковців та практиків, вважається найважливішим кроком на шляху до створення освітнього простору у межах ЄС.

Нові цілі освіти у Європі обговорюються сьогодні у контексті зіставлення результатів навчання у загальноєвропейському просторі. Так, наприклад, вивчення досліджень, а також документів і нормативів у цій сфері свідчать про те, що існує помітна тенденція до посилення зв'язку отриманої освіти з практикою. Ця обставина значною мірою позначається на привабливості навчального закла-

ду для абітурієнтів. Форми ефективного поєднання загальноосвітньої та професійної освіти (партнерські зв'язки між школами, університетами та підприємствами) виявили себе як значимі показники інноваційних процесів у освітній сфері.

Серед проголошених цілей навчання значиться сьогодні і формування здатності до навчання протягом життя, під чим розуміють опанування стратегіями навчання. Традиційне бачення життєвого шляху кожної людини на рівні «освіта – професійна діяльність – пенсія» віджило своє. Очевидно, що в умовах кардинальних змін у сфері кваліфікаційних вимог, які відбулися під впливом таких чинників, як глобалізація, гнучкість і лібералізація відносин, орієнтація на потреби світового ринку, розрахунок на групи, укомплектовані за віковим показником, а також чітке розмежування інституціональної та неформальної форми навчання, виявилися хибним підходом до організації освітніх заходів. Освіта отримала таким чином нові орієнтири, вона має сьогодні формувати і розвивати загальні кваліфікації та компетенції. Наприкінці освітнього процесу головною є здатність особи отримати роботу, бути конкурентоспроможним, а не просто мати диплом про освіту.

Слід наголосити, що як проблему дослідники та керівники освітньої сфери розглядають темпи проведення відповідних змін, тому що, з їх точки зору, школа реагує неквапно на них і не відповідає вимогам сьогодення, тож спостерігається тенденція до розбудови системи професійної освіти через створення нових структур або модернізації чи актуалізації вже існуючих, а також пропозиції інших форм навчання у вигляді навчальних модулів. Концепція навчання протягом всього життя ґрунтується на чотирьох принципах, а саме: навчатися вчитися і отримувати знання, навчатися діяти, навчатися жити разом, навчатися для життя. Тож система освіти у Німеччині, намагається відповідним чином адаптуватися у нових умовах, використовуючи увесь потенціал наявних у країні ресурсів.

1.3. КУРИКУЛЯРНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ

Curriculum (з лат. «перебіг року, шлях») – це план для дисципліни чи закладу освіти з визначенням мети, змісту, методів і засобів навчання, методів та форм контролю. К. Фрей (K. Frey) пропонує таке визначення поняття: «Курикулум є систематичним

описом намірів навчання на певний відрізок часу, розгалужена система, що поєднує різні сфери навчання з метою оптимізації підготовки, проведення та оцінки занять» [цит. за 547, с. 121]. Термін «Curricula» словник «Терміни науки і вищої освіти», розроблений Німецькою службою академічного обміну за участі українських фахівців, визначає як «навчальний план/програма». Поняття, на наш погляд, передано не зовсім адекватно, по-перше, тому що в українських джерелах ці поняття не тотожні, а, по-друге, тому що для навчального плану в німецькій мові є відповідний еквівалент – *der Lehrplan* – «навчальний план». В. Чайка [272], наприклад, пропонує такі визначення понять «навчальний план» і «навчальна програма»:

«Навчальний план – документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, який визначає склад навчальних предметів (для кожного типу шкіл), розподіл їх за роками навчання із визначенням кількості годин (уроків), які відводяться на вивчення кожного предмета в тиждень, а також встановлює структуру навчального року» [272, с. 234]. «Навчальна програма – документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, який визначає зміст і обсяг навчального матеріалу з кожної дисципліни, розподіл його за роками і темами, а також перелік знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета» [272, с. 83].

К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [315] назвав *Curricula* («апелятивними документами у загально-педагогічному сенсі» [315, с. 111]). За його визначенням, *Curricula* містять рамкові умови та термін навчання, в межах яких має відбуватися навчальний процес, і орієнтовані на педагогів та контролюючі органи освіти. З іншого боку, вони містять інформацію, на яку можуть орієнтуватися батьки та учні, щоб обрати навчання у відповідності з особистими інтересами, тому що включають загальні положення та принципи навчання.

Дещо по-іншому поняття «*Curriculum*» розглядається у довіднику «*Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*» [391]: «*Curriculum* містить обґрунтовані дані про цілі, засоби, методи навчання та контроль успішності для дисципліни, спеціальності або установи, а також виписує умови, за яких має відбуватися навчальний процес. У широкому сенсі *Curriculum* бере до уваги всю сукупність освітнього процесу, в той час як конкретизація окремих його аспектів є завданням рамкової програми та навчального плану» [391, с. 40].

Крім того, як зауважує С. Хофер (S. Hofer) [391], для сфери навчання іноземних мов поняття «курукулум» на відміну від традиційного навчального плану більше орієнтоване на того, хто вчиться, та носить науково обґрунтований характер, тому що до його розробки залучаються науковці та фахівці у цій сфері. Існують курикулум з рідної та з іноземної мови, в яких зазначені конкретні навчальні цілі щодо мовних засобів; країнознавчий та літературний курикулум, які орієнтовані на зміст мовної підготовки і доповнюють його. Так званий «спіральный» курикулум свідчить про визнання того, що зі зростанням кількості засвоєних мовних засобів суттєво зростає здатність опрацювати нові теми та значний за обсягами й оновлений зміст, але вже на новому рівні і з урахуванням культурного чинника [391, с. 40].

У Німеччині, незалежно від загально педагогічної дискусії щодо функції курикулум на рівні шкільної освіти, з регуляторною метою додатково, як зазначалося вище, використовуються рамкова програма (Richtlinien) та навчальний план (Lehrplan). У контексті вивчення та навчання іноземних мов ці поняття чітко не розмежовуються і використовуються часто як синоніми, хоча, як зазначив К.-Р. Бауш [315], як раз на рівні шкільної освіти ці поняття не можна вважати тотожними. Поняття «курукулум» із загально-педагогічної точки зору і незалежно від сфери використання є загальним поняттям, в той час як рамкова програма (Richtlinien) містить цілі, завдання, принципи навчання для певного типу школи, для конкретного рівня освіти і незалежно від фахової специфіки. Навчальні плани (Lehrpläne) виписують специфічні для конкретного фаху цілі, завдання, зміст, термін навчання, організаційні аспекти, форми й методи навчання і контролю. Рамкова програма та навчальний план є, за визначенням К.-Р. Бауша, конкретно кодифікованою формою поняття «курукулум» [315, с. 112]. Крім того, рамкова програма та навчальний план взаємодіють і впливають один на одного, хоча ключовим для практики навчання іноземних мов на рівні шкільної освіти документом, який є основою для планування, організації та оцінювання, є навчальний план.

Варто зауважити, що у позашкільному секторі освіти курикула, якщо вони розроблені, виконують функцію рекомендацій, їх вплив на організацію навчального процесу є незначним, про що свідчить, наприклад, практика навчання іноземних мов у народних вищих школах, де все визначається метою навчання та кінцевим результатом, а все, що стосується методики та форм навчання, не

піддається регламентації і може обиратися кожним навчальним закладом або факультетом відповідно до мети навчання.

Що стосується системи вищої освіти, то курикулум у сфері іншомовної підготовки обмежується визначенням мети навчання, мети та змісту курсів, а також форми звітності, тож, через це іншомовна освіта у вищих навчальних закладах різних регіонів не є прозорою і часто виявляє невідповідності. Зрозуміло, що прийняття Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти стало шляхом до вирішення цієї проблеми не тільки у ФРН, але й на міжнародному рівні.

Поняття «навчальний план» було введене Й. Х. Кампе (J. H. Campe, 1746–1818), під ним розуміли «плани, за якими навчають і організують навчальний процес» [391, с. 187]. З того часу навчальний план є дієвим інструментом державного управління освітою, незалежно від того, розробляє держава навчальний план, чи вони розробляються навчальними закладами на основі рамкової програми.

У сфері шкільної іншомовної освіти навчальні плани виконують нормативну щодо процесу навчання функцію. Вони відрізняються рівнем конкретності через відмінності у інтерпретації фахових рамкових засад, які хоча і покладені у основу, але розширені за рахунок дидактики і методики навчання мов, особливо тих, які рідко представлені у мовній пропозиції. Навчальні плани є документами довготермінової дії і розраховані на більш ніж десятилітній термін. Це часто ускладнює процес навчання мовам і перешкоджає впровадженню інноваційних форм і методів роботи. Особливо це стосується питань визначення мети, принципів та методів навчання. Крім того, та обставина, що навчальні плани у Німеччині регламентують використання тих чи інших навчальних матеріалів, ускладнює дозвільні механізми впровадження концептуально нових, інновативних підручників.

Незважаючи на певні розбіжності, навчальні плани обов'язково містять такі компоненти, як:

– *мета навчання*: її визначення, з одного боку, залежить від актуальних суспільних, освітніх та мовнополітичних факторів, а, з іншої, – з огляду на конкретні практичні потреби; як правило, мета передбачає спрямованість навчання мовам на мовну компетентність носія мови і у навчальних планах, що були прийняті впродовж останніх років, описується категоріями міжкультурної компетентії, при чому навички мовлення, аудіювання, читання та письма інтегровані до планів і розглядаються як рівнозначні за значимістю;

– *зміст навчання*: тут зазначаються теми культурної специфіки цільової мови, базові елементи системи і структури мови, типи текстів різної комунікативної спрямованості (діалоги, доповіді, газетні статті тощо) та різних стильових характеристик (нарративні, художні, публіцистичні тексти);

– *організація навчання*: тут визначено принципи організації навчання та методи, форми, техніки навчання, а також принципи і стратегії автономного навчання, які забезпечують досягнення поставленої мети;

– *оцінювання результатів навчання*: визначено форми вимірювання успішності та оцінювання результатів навчання, а також методика виправлення помилок.

Зазначимо, що у сфері вищої освіти існують три курикулярні моделі: наукова (das wissenschaftsimmanente Modell), професійна (das berufsfeldbezogene Modell), модель додаткової професійної кваліфікації (das Modell für berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen).

Наукова модель орієнтована на отримання повноцінної філологічної освіти без конкретизації сфери майбутньої професійної діяльності. Вона включає такі складові, як: література, мовознавство та практичний курс іноземної мови з акцентом на знаннях граматики мови та навичках перекладу, країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знаннях.

Професійна модель, на відміну від наукової, враховує сферу майбутньої професійної діяльності, і включає окремі складові наукової з додатковим залученням важливих для майбутньої професії фахових аспектів.

Модель додаткової професійної кваліфікації базується на знаннях, отриманих в рамках названих вище моделей, тому включає насамперед ті компоненти, які необхідні для успішної професійної діяльності. Це свого роду корективний курс, що посилює спеціалізацію, і готує до роботи у вузькоспеціальній сфері, наприклад, у школах з білінгвальним навчанням або школах для дітей з особливими потребами, тобто до роботи, яка потребує додаткової кваліфікації на ґрунті базової фахової освіти [315, с. 114].

Аналіз процесу розробки курикулуму свідчить про те, що він відбувався у декілька етапів. Початок було покладено прийняттям Постійною Конференцією міністрів з питань культури та освіти документу «Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht» (1994 р.), в якому, зокрема, було проголошено курс на формування «реальної індивідуальної багатомовності». На міжнародному рівні цей курс був підкріплений появою документу

«Біла книга загальної та професійної освіти» (*Das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*) (1995 р.) [607], де Європейська Комісія, зважаючи на необхідність урегулювання мовного питання у Європі, виступила з вимогою, що кожен громадянин повинен мати можливість поряд з рідною мовою вивчити ще як мінімум дві іноземні мови. В рамках цієї вимоги було розроблено курикулум для шкіл, де, між іншим, робиться акцент на ранне навчання іноземних мов.

З огляду на це, як зазначають К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [315; 423] та Б. Хельбіг (B. Helbig) [425], на сьогодні потребують вирішення такі питання:

1. Розробка нового типу навчального плану, в основу якого має бути покладено дидактику багатомовності на тлі диверсифікації мов.

2. Монолінгвальні, адитивно-лінійні навчальні плани мають бути переглянуті, а на їх основі слід створити єдиний універсальний навчальний план, який був би актуальним для всіх мов, всіх типів шкіл та всіх ступенів шкільної освіти.

3. У новий навчальний план має бути інтегровано як базову складову системи шкільної іншомовної освіти ранне навчання іноземних мов, насамперед першої іноземної мови.

4. Для забезпечення принципу наступності у вивченні іноземних мов слід розробити методичні та дидактичні концепції, які б уможливили безперешкодний перехід з одного ступеня освіти до іншого [315, с. 115].

Слід зауважити, що інтеграційні процеси суттєво вплинули на формування мети навчання іноземних мов, що відбилося у документах, які визначають зміст іншомовної освіти. Якщо рамкові, типові програми та навчальні плани попередніх років зосереджувалися на тих цілях навчання, на досягнення яких має орієнтуватися вчитель, то сьогодні цілі навчання формуються з огляду на потреби, бажання та інтереси суб'єктів навчального процесу. У педагогічній літературі та у документах, що регулюють навчальний процес ФРН, використовуються два поняття – «*Lehrziele*» та «*Lernziele*». Обидва слова перекладаються українською як «мета навчання», але у першому випадку йдеться про мету, якої прагне досягти вчитель, а у іншому – про мету навчання безпосередньо того, хто навчається. П. Дойе (P. Doye) [372] розуміє під «*Lernziele*» ті цілі, «які людина ставить перед собою у своєму власному житті», а під «*Lehrziele*» – ті, які визначені для керування навчальним процесом інших» [цит. за 477, с. 116]. Тож, курикула розробляються

з метою максимально наблизити зміст навчання до потреб учнів, задовольнити потреби суспільства у знаннях іноземної мови, що означає орієнтуватися на професійну складову та необхідні у практичній діяльності кваліфікації, а також перемістити тих, хто вчиться, їх інтереси і здібності у центр навчального процесу. Дослідники зазначають, що формування мети у минулі роки пов'язувалося насамперед зі змістом навчання, а сьогодні йдеться в першу чергу про поведінкові та процесуальні аспекти навчання, тож мета, як зазначив Г. Л. Майєр (H. L. Meyer), «включає бажані результати навчання, набуті кваліфікації, а це означає, що вона виходить за межі просто опису пропонованого для засвоєння матеріалу» [цит. за 477, с. 116].

Зазначимо, що курикула як орієнтири у навчанні іноземних мов, які складаються на основі результатів дослідження мотивів та потреб суб'єктів навчального процесу, використовуються, як наголошують німецькі дослідники, переважно у системі освіти дорослих, а у системі шкільної іношомовної освіти мета навчання не орієнтована на учня, а визначена заздалегідь і через навчальний план, навчальні матеріали, систему контролю, вона носить нормативний характер. Це пояснюється тим, що у школі, де іноземні мови у певній кількості, у певній послідовності та у певному обсязі є обов'язковим для вивчення компонентом, говорити про цілі навчання з позиції учня та про врахування його інтересів і потреб, навряд чи можна. Інша справа система освіти дорослих, які обирають за власним бажанням тип навчального закладу, форму навчання, іноземну мову чи мови, термін навчання й самостійно визначають, що мають отримати в результаті, яким документом бажають підтвердити рівень набутих знань – у цій сфері курикула відіграють важливу роль, тому що саме на їх основі формують свою пропозицію всі структури іношомовної освіти дорослих.

Інтереси суб'єктів навчального процесу можуть виникати як під впливом соціальних чинників (знайомство з людьми та нові контакти під час подорожей), так і суто особистісних (бажання активно співпрацювати на уроках іноземної мови, досягти кращих успіхів у порівнянні з друзями).

Не викликає сумніву, що цілі навчання іноземної мови завжди залежать від мети навчання, яка ставиться суспільством перед системою освіти. З самого початку навчання іноземних мов розглядалося з позицій корисності знань та їх практичного застосування, але вже починаючи з ХІХ століття у навчальних планах у Німеччині можна спостерігати два напрями іношомовного навчання, по-

перше, на вивчення культури країни засобом іноземної мови, а, по-друге, на вивчення структурно-формальних особливостей мови. У 60-х рр. ХХ століття ситуація з розробкою курикулуму, а також із визначенням мети навчання іноземних мов змінилася на користь виокремлення окремих аспектів навчання, а саме: мета, зміст та курикулум розробляються тепер для навчання мови, країнознавства та літератури. Крім того, спостерігається також і розмежування когнітивного, прагматичного та емотивного компоненту мети навчання іноземним мовам. Спроби нового формування навчальних цілей на підставі аналізу суспільних потреб і прагнення особистості до розвитку призвели до того, що домінантними у процесі навчання мов став саме мовний компонент, тобто навички мовлення, практичного використання мови визнавалися першочерговим завданням іншомовної освіти. Така ситуація зберігається і сьогодні, про що свідчать Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, де визначення рівнів володіння мовою ґрунтуються на мовних чинниках, на мовленнєвих операціях, на комунікативних вміннях. Такі аспекти, як країнознавство та література перебувають на периферії іншомовного навчання.

Як зазначає Г.-Ю. Крумм [473; 477], хоча при комунікативному підході до іншомовного навчання сьогодні і домінує мовна мета, все ж, її розвиток «призвів до залучення країнознавчої, літературознавчої та міжкультурної цілей навчання, а також до інтеграції у навчальний процес когнітивних та емотивних компонентів» [477, с. 117].

Слід зазначити, що ставлення педагогічної науки до визначення мети навчання і викладання є неоднозначним, з одного боку, мета визначається державною політикою у сфері іншомовної освіти, а з іншого, рамкові умови залишають за кожним навчальним закладом право вносити свої корективи у відповідності з тими умовами, у яких протікає процес навчання та у відповідності з потребами цільової групи.

Сьогодні у Німеччині виокремлено дві провідні цілі іншомовного навчання: суто мовна та країнознавча. Мовна мета передбачає формування і розвиток сталих мовленнєвих навичок, які ґрунтуються не на певній кількості знань про структуру та систему мови, а на так званих «skills», тобто спроможності практичного використання засобів мови, що досягається шляхом автоматизації.

Аудіолінгвальний метод, який довгий час залишався провідним у дидактиці навчання іноземної мови, визначив ієрархію таких навичок. Вони повинні набуватися у «природній» послідовності,

що означає, що аудіювання і мовлення передують читанню та письму. Навчання іноземних мов в традиціях аудіолінгвального методу мало на меті набуття комплексу умінь і навичок, а в його межах, як зазначив Г.-Ю. Крумм [473; 477], виділялися дві фази – маніпулятивна та комунікативна, тобто фази формування і автоматизації певних навичок та фаза практичного використання мови в реальних ситуаціях. Такий розподіл ускладнював трансфер знань і умінь, тож часто ті, хто у процесі маніпулятивної фази набув необхідних навичок, у реальних ситуаціях не здатні їх застосувати [477, с. 118].

У 70-х рр. такий підхід до навчання іноземних мов зазнав критики, але ще й сьогодні у багатьох підручниках характерна для нього орієнтація на формування у процесі навчання певної суми навичок зберігається. Уміння стали також критерієм оцінки знань мови на кожному окремому рівні, а кожен з них був конкретизований переліком тем, ситуацій, мовленнєвих дій та граматики.

Комунікативний підхід змістив акценти у навчанні іноземних мов, поставивши під сумнів спрямованість на формування ізольованих навичок. З появою поняття «комунікативна компетенція» мета навчання іноземних мов – інтеракція в автентичному комунікативному контексті – стала наскрізною. В німецькому науковому просторі питаннями функціонального та прагмалінгвістичного підходів до навчання іноземних мов займався Г.-Е. Піфо (Н.-Е. Piepho). На його думку, загальна мета навчання та вивчення мови полягає в здатності до комунікації, а більш конкретною метою є не набуття автоматизованих навичок та маніпуляція мовними структурами, а реалізація комунікативних намірів [цит. за 477, с. 118]. Саме тому важливою складовою здатності до комунікації як мети навчання вважаються комунікативні стратегії, під чим розуміють здатність в конкретній ситуації досягати комунікативної мети.

В умовах глобалізації та інтеграції одним із важливих питань є адекватна іншомовна підготовка фахівців у межах загальної та професійної освіти. Його вирішення залежить від того, чи здатна система освіти підготувати фахівців, які могли б самостійно вчитися далі і розвиватися у відповідності до професійних потреб, використовуючи в межах автономного навчання набуті навчальні техніки та стратегії.

Країнознавча мета протягом останніх п'ятдесяти років теж змінювалася під тиском соціально-політичних змін. У 50-х рр. вивчався курс «Kulturkunde», зміст якого багато в чому співпадав з і змістом дисципліни «Країнознавство», що з'явилася у навчальних

планах дещо пізніше. Цей курс включав роботу з художніми текстами, а його метою були: знайомство з духовним та культурним життям країни цільової мови, знання та розуміння її минулого та сучасності, усвідомлення відмінностей між чужою та власною культурами. Сьогодні у освітній сфері широко використовують поняття «міжкультурне навчання» (Interkulturelles Lernen). Міжкультурне навчання та країнознавство не є тотожними поняттями. У рамках міжкультурного навчання країнознавчі знання та робота з художніми текстами на заняттях з іноземної мови не є самоціллю, а тільки супроводжують процес вивчення іноземної мови, допомагають зрозуміти дійсність, менталітет, норми і цінності суспільства країн цільової мови. Тож, країнознавча мета є складовою навчання іноземних мов, але традиційне розуміння країнознавства як суми знань про важливі політичні, економічні, соціальні та культурні аспекти життя країни цільової мови та її народу відступило сьогодні на задній план, поступившись здатності до міжкультурної взаємодії. У багатьох навчальних планах серед цілей навчання мовам значиться інтеркультурне виховання (Interkulturelle Erziehung).

Що стосується роботи з художніми текстами, то довгий час в ній вбачалася лише можливість знайомства з культурою народу цільової мови. У межах аудіолінгвального та, частково, комунікативного підходу для роботи з літературою місця не було, і лише у 80-х рр. XX століття художні тексти знову стали широко використовуватися у навчальному процесі через їх естетичний та міжкультурний потенціал.

З початком XXI століття на тлі інтеграційних процесів та у зв'язку з розробкою курикула у сфері навчання іноземних мов, з'являються нові виклики, на які має реагувати система іншомовної освіти. Реакцією на них стали багатомовність як мета навчання іноземних мов, орієнтація на професійну сферу та інтегроване навчання мови і фаху. Багатомовність як мета навчання передбачає не просто вивчення двох іноземних мов, але закладання основ до вивчення інших мов в рамках автономного навчання та навчання протягом життя, а також відмова від оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності (umfassende Kommunikationsfähigkeit) на користь формування часткових компетенцій (Teilkompetenzen), наприклад, продуктивними або рецептивними в залежності від потреб [цит. за 477, с. 117].

Зазначимо, що у Білій книзі «Навчати та вчитися – На шляху до суспільства знань» (Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung «Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesell-

schaft») [606] наголошується на необхідності підготовки фахівців придатних до професійної діяльності. Тож, помітна тенденція до чіткого визначення мети навчання на кожному етапі іншомовної освіти. Це надає прозорості цілям, змісту та вимогам до освіти і створює умови для розробки єдиних, актуальних для всіх мов та різних освітніх сфер екзаменів. З іншого боку, орієнтація на професію обмежує особистість в її прагненнях, звужує можливості щодо пізнання культури цільової мови, шкодить розвитку креативних, літературних та міжкультурних навичок.

Запровадження навчання мови та фаху в рамках іншомовної освіти потребує урахування не тільки звичних для навчання іноземних мов цілей, але й граничних цілей навчання фахових дисциплін.

Слід наголосити, що курикула визначають не тільки мету, але й зміст, методи, засоби навчання та види контролю. У 60-х рр. система освіти Німеччини мала бути реформована на основі науково обґрунтованих курикула. Й. Кветц (J. Quetz) [547], посилаючись на розробників теорії курикулум (У. Хамайер (U. Nameyer), К. Фрей (K. Frey), Г. Хафт (H. Haft)), наголошує на тому, що цей документ визначає наміри держави та законодавчі норми, враховує вихідні умови тих, хто вчиться, містить визначення мети та змісту навчання, рекомендує методи та засоби навчання, а також містить інформацію щодо використання курикула на практиці та пропонує форми контролю. Їх завдання полягає у тому, щоб уможливити порівняння змісту іншомовної освіти, а також легітимізувати адміністративні та педагогічні рішення такі, наприклад, як видача документа про освіту або сертифіката [547, с. 122].

С. Баславські [15], аналізуючи концепцію курикулум, зазначила: «Фактически, термин “куррикулум“ в основном используется для обозначения существующего договора между обществом, государством и специалистами в области образования относительно курса обучения, который учащиеся должны пройти в определенный период своей жизни. Для большинства авторов и экспертов куррикулум определяет: зачем учиться; что учить; когда учиться; где учиться; как учиться и с кем учиться. [...] куррикулум определяет основы и содержание образования, их последовательность в отношении к количеству времени, отведенному для прохождения обучения, особенности учебного заведения, особенности процесса обучения, в частности, с точки зрения используемых методов, ресурсы для преподавания и обучения (т.е. учебники и новые технологии), оценки и профиль преподавателей» [15].

До 90-х рр. використовувалися рамкові умови та навчальні плани, але з розвитком та поширенням нових теорій засвоєння мов та теорій автономного навчання почали розроблятися курикула, орієнтовані не на викладача, а на того, хто вчиться. Поява Європейського портфеля мов призвела до того, що курикула стали враховувати не тільки інституційне навчання мов, а весь іншомовний досвід особи.

Зазначимо, що у Німеччині курикула розробляються за дорученням міністрів з питань культури та освіти федеральних земель. Над їх розробкою працюють насамперед практики іншомовної освіти і профільні установи, науковці залучаються до цього процесу, але їх роль не є провідною. У слуханнях щодо прийняття курикула обов'язково беруть участь представники суспільства, а розробка документу проходить п'ять етапів: політичне рішення, законодавча робота; підготовка проекту; апробація та дискусія; імплементація та оцінка [547, с. 122].

Зважаючи на те, що курикула визначають мету навчання на різних рівнях, виникає проблема їх узгодження. На рівні шкільної освіти курикула не може обмежуватися лише описом суто мовного змісту, тому що навчання мови включає також і специфічний зміст, наприклад, міжкультурну інформацію. Крім того, мають бути враховані також і загальні компетенції.

Суттєвим, на наш погляд, є зауваження дослідників про те, що стратегічна мета навчання іноземних мов має базуватися на суспільній домовленості і конституційних нормах. На цьому ґрунті іноді можуть виникати складнощі з визначенням більш конкретних цілей навчання. Так, наприклад, зазначається, що досягнення стратегічної мети шкільної освіти, а саме – підготовка фахівця та виховання розвиненої особистості навряд чи можлива за рахунок лише вивчення структури та системи іноземної мови. Таких проблем позбавлені курикулум початкової школи, тому що вони обмежуються загальною метою міжкультурного навчання, а питання визначення конкретного мовного інвентарю на цьому етапі оминається. У системі іншомовної освіти дорослих, навпаки, переважають спроби створювати курикула на основі аналізу потреб практики.

Проблемним є також і питання пропозиції, вибору та пріоритетності іноземних мов у школі. Якщо у початковій школі першою мовою пропонується обирати насамперед поширені в регіоні мови або мови сусідів, то при систематичному вивченні іноземних мов домінує англійська мова. Очевидним є те, що лише у системі іншо-

мовної освіти дорослих курикула відповідають вимогам багатомовності.

Розрізняють два типи курикула: орієнтовані на продукт навчання (*produktorientierte Curricula*) та на процес навчання (*prozessorientierte Curricula*). Перший тип описує мовний інвентар, необхідний для спілкування, а інший – яким чином ті, хто вивчають мову, при виконанні завдань можуть розвинути комунікативну компетенцію.

Орієнтовані на продукт навчання курикула містять мовні засоби, відібрані за такими критеріями: простота, легкість заучування, високий рівень узагальнення, контраст з рідною мовою. Рада Європи дала поштовх до розвитку функціональних курикула (*The Threshold Level* (1975 р.), *Un Niveau-Seuil* (1976 р.) *Kontaktschwelle Deutsch* (1985 р.)), які мали сприяти багатомовності у Європі за рахунок визначення того мінімуму, що є достатнім для спілкування у повсякденних ситуаціях. Важливими чинниками для розробки цих курикула були:

- орієнтація на певну *цільову групу*;
- *типові ситуації*, в яких буде використовуватися мова, і ролі, що пов'язані з ними, а також *теми* спілкування;
- необхідні у таких ситуаціях *навички* (сприйняття на слух та усного мовлення);
- із ситуацій та тем витікає *набір комунікативних намірів*: вітання, прощання, згода або незгода;
- обумовлений темами і ситуаціями *мовний інвентар*, як лексичного, так і структурно-граматичного характеру: тематична лексика в рамках тем та загальні поняття, що уможливають вираження часових, просторових, логічних відносин, показників кількості та якості.

У цьому контексті слушною видається думка Й. Кветца [547] про те, що мовний інвентар для початкового навчання має уможливлювати процес спілкування на мінімальному рівні; і якщо для певних ситуацій необхідним є використання не найуживаніших слів, то вони теж мають бути внесені до курикулум; слід передбачити також певні типи текстів; а лінгвістичний мінімум складати таким чином, щоб на його основі забезпечити умови подальшого розвитку.

Зазначимо, що орієнтовані на процес навчання курикула розроблялися у різних країнах та з різних мов. Серед авторів, що запропонували нові підходи у розробці курикулум, слід назвати М. П. Бріна (M. P. Breen) та К. Кендлін (C. Candlin), які вважали,

що курикулум реалізується у процесі виконання серії проблемних завдань, шляхом опрацювання комплексу спеціальних вправ, в яких сфокусовано те, що, як і чому потрібно засвоїти [423, с. 124]. Цей підхід, на думку Й. Кветца [547], найпошлідовніше використав Л. ван Бієр (L. Van Vier), який побудував свою теорію курикулуму, ґрунтуючись на трьох принципах: уваги (Awareness), автономії (Autonomy) та автентичності (Authenticity) [547, с. 124]. Інше бачення представлено у так званому «The learner-centred curriculum», автором якого є Д. Нунан (D. Nunan), який, беручи за основу орієнтований на процес навчання курикулуму, намагається доповнити його лінгвістичною складовою, а Р. Мелроуз (R. Melrose) на цій основі включає до нього ще й комунікативний аспект [547].

Слід зазначити, що нові версії сертифікатів з мови (Zertifikat Deutsch, Certificate in English) використали багато із досвіду розробників теорії курикулуму. Діючі курикула Ради Європи (*Threshold* (1990 р.), *Vantage Level* (1993 р.)) [606] містять і названі вище, і інші компоненти. Для сучасних курикулумів характерним є спрямування на автономне навчання, тож до нього вносяться не тільки мовні експоненти, але й знання про мову (правила, мовна увага) та її вивчення. Йдеться не про декларативні знання, тобто знання і розуміння категорій і понять, а про процесуальні знання, в основі яких є діяльність, тобто стратегії навчання, вирішення комунікативних завдань, саморефлексії при їх виконанні, метакогнітивні знання про власні ментальні процеси та умови їх протікання [423, с. 125].

Визначені курикула мовні засоби не можуть бути засвоєні одразу, тож вони розбиті на певні порції, засвоєння яких виводить на певний рівень володіння мовою. Розподіл мовних засобів відбувається за участі розробників підручників, саме вони визначають ступінь прогресії. Прогресія може бути трьох типів: *граматична* (найпоширеніший тип, переваги якого криються у мовно-тематичному викладі навчального матеріалу, на основі чого розвивається мовна компетенція); *комунікативна* (сутність якої полягає в тому, що мовленнєві засоби, що засвоєні, одразу використовуються у повсякденних ситуаціях, а введення навчального матеріалу відбувається блочно, відповідно до мовного наміру); *оперативна* – відмова від будь-якого порядку введення навчального матеріалу (навчання мови на матеріалі текстів).

З іншого боку, курикула можуть бути закритого та відкритого характеру. *Закриті* курикула, у яких заздалегідь все визначено, є сьогодні не актуальними з огляду на сертифікацію мовних знань. *Відкритими* вважаються курикула, які носять орієнтаційний ха-

рактер і доповнюються відповідно до потреб у навчальних закладах. Третій тип – *змішані* курикула, де в чому нагадують навчальні плани, але залишають місце для внесення коректив, хоча на підставі цього учні часто занадто завантажені.

Навчання іноземних мов відрізняється від інших предметів тим, що іноземна мова є не тільки засобом спілкування, а й метою навчання. Крім того, вивчення та навчання іноземної мови не обмежується лише мовними структурами, а й має на меті передати знання про країну та культуру цільової мови. Зазначимо, що у ФРН курикулум з іноземної мови включає окрім лінгвістичної, ще й інші складові, які виділені у окремі курикула: міжкультурний, країнознавчий і літературний. Їх зміст перетинається і доповнюється, і все ж розглядаються вони окремо, тому вважаємо за доцільне охарактеризувати кожен з них.

В інституційній іношмовній освіті поняття «країнознавство» використовується з різним змістом. Спираючись на дослідження німецького дослідника В. Пютца (W. Pütz) [546], наведемо декілька визначень цього поняття. Г. Солмеке (G. Solmecke) розуміє під «країнознавством» включення інформації про культуру спільноти цільової мови як курикулярної складової навчання іноземних мов, і вважає його специфічним, актуальним лише для навчання іноземних мов поняттям. Д. Бутьєс (D. Buttjes) [340], навпаки, вказує на його використання і у дидактиці навчання географії й історії. М. Ердменгер (M. Erdmenger) пов'язує це поняття насамперед з описом історичного розвитку країн, а В. Пютц (W. Pütz) [546] називає «країнознавство» мінімальною і дидактично важливою метою максимізації знань про невідому країну [546, с. 356].

Е. Лойпольд (E. Leupold) [492] звертає увагу на те, що поняття «країнознавство» (Landeskunde) у сфері вищої освіти використовується паралельно або замість таких понять як культурознавство (Kulturwissenschaft), культурологія (Cultural Studies), міжкультурна комунікація (Interkulturelle Kommunikation) та інших. У цьому контексті воно розглядається як складова дисципліни у межах мовного фахового напрямку навчання, наприклад, англістики (Anglistik), романістики (Romanistik), германістики (Germanistik), слов'янської (Slawistik) [492, с. 128].

Зазначимо, що, незважаючи на відмінності у розумінні поняття «країнознавство», більшість науковців схильні вважати, що існує декілька факторів, які спонукають до включення його як складової до курикулум з іноземних мов, а саме: розвиток аудіовізуальних засобів навчання; вимога Міністерства включити країно-

знавчий зміст до змісту навчання іноземних мов та активізація вивчення іноземних мов у сфері позашкільної і професійної освіти. Концепція інтегративного країнознавства, яка передбачала вивчення країнознавчих аспектів не окремо, а в межах курсу іноземної мови, виявляла як фахово-специфічні, так і міждисциплінарні риси. Після появи Штуттгартських тез щодо ролі країнознавства (Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde – Bosch Stiftung, Deutsch-französisches Institut, 1982 p.) і в результаті наукових дискусій щодо навчання іноземних мов відбувся перехід від концепції традиційного країнознавства до концепції міжкультурного навчання. На відміну від передачі інформації про країну цільової мови, міжкультурний підхід має на меті активне засвоєння елементів чужої культури через призму власної. В. Пютц [546] наполягає на тому, що слід розрізнявати країнознавче та міжкультурне навчання, які, на його думку, мають бути курикулярно закріплені як окремі фази, тому що перша має на меті забезпечити країнознавчими знаннями, на основі яких у другій відбуватиметься міжкультурне навчання. Таке бачення свідчить про зміни характеру навчального процесу, який відрізняється такими ознаками, як: концентрація уваги на потребах учня, на його діяльності та на процесі навчання.

Слід наголосити на тому, що визначення мети і змісту навчання країнознавчим компонентам іноземної мови завжди залежало від політичної настанови. З огляду на історичний розвиток, зміна влади призводила до зміщення пріоритетів у освіті, що позначалося і на формуванні змісту навчання іноземних мов у частині знань про культуру цільової мови.

Зауважимо, що ще у 1658 р. у «Orbis Sensualium Pictus» Я. А. Коменського провідною ідеєю школи проголошувалося «навчання фактам дійсності», тож, візуалізація слів іноземної мови через факти дійсності виходить за рамки навчання суто мовним компонентам іншомовної реальності, а знайомить, між іншим, також і з країнознавчими фактами. У процесі навчання нових іноземних мов міжкультурне навчання набуло неабиякого значення, а його впровадження було викликано суто політичними мотивами, проте жодних дидактико-методичних засад на той час розроблено не було. Факти географії та історії країни, інфраструктури, засобів комунікації, політичних та соціальних установ і організацій, а також літератури наприкінці XIX – початку XX століття стали основою дисципліни, яка отримала назву «Realienkunde».

20-ті рр. XX століття позначилися переглядом ролі та значення країнознавчих знань, відтепер не знання реалій, а знання куль-

тури стало змістом країнознавства, не факти дійсності, а розуміння іншого народу. Тож, поняття «Landeskunde» розумілося як «Kulturkunde» з акцентом на зіставленні «свого» і «чужого» з метою порозуміння між представниками різних національних спільнот.

Ідея порозуміння між народами втратила актуальність у період фашистської диктатури, тож, метою вивчення країнознавства в рамках навчання іноземних мов стало протиставлення власної та чужої культури з метою усвідомлення винятковості, вищості німецької нації над іншими.

Після Другої світової війни провідним став культурологічний підхід до навчання країнознавства, відомий з часів Веймарської республіки, хоча у 60-х рр. у дидактиці навчання іноземних мов як мета іншомовної підготовки знову домінує вивчення насамперед мовних структур.

У 70-х рр. ХХ століття метою навчання іноземних мов стала здатність до комунікації, а країнознавчий зміст обмежувався явищами та поведінковими особливостями у повсякденних життєвих ситуаціях.

Наступна зміна пріоритетів відбулася після появи у 1982 р. так званих «Штуттгартських тез» (*Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen*), де метою навчання країнознавства проголошувалася здатність до транснаціонального спілкування.

Мобільність у приватній та професійній сфері, як наслідок потужних інтеграційних процесів, необхідність розуміння представників інших культур та тенденція до усвідомлення власної ідентичності на тлі чужої культури, а також поширення змісту навчання на факти немовної природи стали причиною зміни мети та підходів до навчання іноземних мов і країнознавства як його складової. В цей час намітився шлях переходу від навчання країнознавства до міжкультурного навчання. Г. Келлер (G. Keller) визначив поняття «міжкультурне навчання» (*interkulturelles Lernen*) як «вивчення соціокультурного розвитку чужої культури з метою усвідомлення системи орієнтації сприйняття, мислення, оцінки та поведінки і через синтез з власною системою цінностей формування здатності адекватно діяти в умовах міжкультурного спілкування [цит. за 423, с. 129].

За весь час було розроблено декілька моделей навчання країнознавства. Починаючи з 70-х рр. ХХ століття і до початку ХХІ століття конкурували три підходи: семіотичний, суспільний та мовний, особливості яких представлені у таблиці:

Таблиця 1.1

**Підходи до навчання країнознавства
(70-ті рр. XX – початок XXI ст.)**

Назва підходу	Автори підходу	Специфіка	Механізм засвоєння через
Семіотичний (semiotischer Ansatz)	J. Firges H. Melenk	Повсякденна реальність країни цільової мови як джерело країнознавчих знань	безпосередній контакт з культурою. Спостереження та виявлення схожих рис та невідповідностей у всіх сферах повсякденного життя
Суспільний (sozialwissenschaftlicher Ansatz)	H.M.Vock	Навчання мовам є політичним навчанням	пізнання закономірностей розвитку країни у минулому та сучасності і структури відносин між членами суспільства, а також через аналіз ролі установ та організацій всередині суспільної реальності
Мовно орієнтований (sprachbezogener Landeskunde Ansatz)	H. Christ	Одночасне засвоєння мовних структур та країнознавчих знань	знайомство із семантичним змістом країнознавчої інформації та її прагматичним використанням, одночасне ознайомлення та засвоєння країнознавчої інформації

Зазначимо, що провідним у останні роки став мовно-орієнтований підхід, але, як зазначає Е. Лойпольд (E. Leupold) [492], навчання країнознавства потребує сьогодні розробки нових моделей через низку обставин, серед яких дослідник називає:

- курс на автономне навчання;
- посилення ролі нових медійних можливостей навчання та засобів комунікації;
- розвиток білінгвального навчання;
- впровадження моделей раннього навчання мов;
- розвиток дидактики багатомовності [492, с. 130].

Педагогічна дискусія щодо підходів до навчання країнознавства у межах іншомовної освіти торкається також і питань відбору країнознавчого та міжкультурного матеріалу, порядку їх введення, засвоєння та оцінювання. З огляду на це, слід послатися на А. Рааша (A. Raasch) [549] і запропоновану ним модель навчання країнознавства, яка складається з п'яти етапів і може бути представлена таким чином:

Таблиця 1.2

Модель навчання країнознавства (за А. Раашем) [549, с. 2]

1 етап	Передача країнознавчої інформації
2 етап	Зіставлення отриманої на першому етапі інформації з власною реальністю
3 етап	Емпатія, тобто розуміння культури іншого та фіксація невідповідностей з їх прийняттям
4 етап	Формування міжкультурної компетенції, що означає здатність до взаємодії
5 етап	Інтеркультурність, під чим розуміють взаємопроникнення власної та чужої культур та створення на їх основі культури нового рівня

Країнознавство представлене у документах, які регулюють питання навчання іноземних мов на всіх рівнях іношомовної освіти. Рамкові програми та навчальні плани відводять країнознавчим і міжкультурним аспектам місце у межах навчання іноземних мов не виокремлюючи їх у спеціальні дисципліни. Спостерігається відмова від передачі енциклопедичних знань про історію, культуру, повсякденне життя, цінності, менталітет, звички і традиції країни цільової мови та її громадян на користь активного засвоєння фактів іношомовної дійсності. Провідною метою проголошується «здатність до міжкультурної інтеракції» [492, с. 131].

Слід наголосити на тому, що засвоєння знань на першому етапі країнознавчого навчання відбувається сьогодні не тільки в межах шкільної освіти, але й поза нею. Джерелом таких знань є сьогодні підручники з інтегрованими аудіо- та відеоматеріалами, проектна робота, засоби комунікації, між іншим, і супутникове телебачення, електронні медіа та електронні носії інформації, а також різного роду тексти, серед яких не тільки твори літератури, але й, наприклад, реклама.

Зважаючи на приватну та професійну мобільність, зростання інтенсивності медійних контактів між людьми і між народами, роль країнознавства та міжкультурних знань як передумови компетентної міжкультурної взаємодії постійно зростає. Тому, як наголошують німецькі вчені, для розробки адекватного сучасним умовам країнознавчого курикулуму спеціальних досліджень потребують такі сфери:

- розробка критеріїв оцінки країнознавчих знань у загальній структурі іношомовної підготовки;
- конкретизація змісту міжкультурного та країнознавчого навчання достатнього для міжкультурної взаємодії;
- з'ясування ролі чотирьох традиційних видів мовленнєвої діяльності за умови, якщо ключовим при навчанні іноземних мов є розуміння чужого;

– доцільність і умови використання технічних та комунікаційних засобів навчання;

– адекватність підготовки педагогічних кадрів та її відповідність сучасним умовам [423, с. 132].

Третьою складовою курикулум з іноземної мови є курикулум з літератури, основною метою якого є навчити правильно сприймати, розуміти, інтерпретувати художній текст і використовувати його як матеріал для обміну думками, до діалогу засобами іноземної мови. Зазначимо, що курикулярні рішення щодо змісту навчання літератури приймати сьогодні складніше, аніж у ті часи, коли знання певних авторів та їх творів становило фундамент освіти. Сьогодні, принаймні у сфері іншомовної освіти, у центрі уваги не стільки змістовий бік, скільки процесуальний. Іншим питанням, на яке немає однозначної відповіді, є питання про те, на якому етапі іншомовної підготовки слід включати літературу у навчальний процес. Більшість дослідників схиляються до думки, що це має бути вищий ступінь шкільної освіти (Oberstufe), в рамках якого мають вивчатися літературні жанри.

На першому ступені шкільної освіти (Sekundarstufe I) навчальний процес обмежується переважно роботою з підручниками, тож, репродукція та реорганізація змісту пропонованих для читання текстів знаходиться на першому плані. Як відмічають А.-Р. Глаап (A.-R. Glaap) [406] і Г. Рюк (H. Rück) [406], робота з художнім текстом має місце і на цьому етапі, і, в основному, супроводжується завданнями на загальне розуміння прочитаного (у вигляді питань до змісту та відповідей на них). На другому етапі шкільної освіти (Sekundarstufe II) робота з літературою ускладнюється, набуває ваги не тільки адекватне розуміння змісту, але й спроможність представити своє бачення прочитаного у вигляді так званого «інтерпретаційного діалогу» (das Interpretationsgespräch) [406, с. 134–135].

На вищому ступені шкільної освіти (Oberstufe) опрацьовуються переважно тексти малої форми, але для пошуку інформації, самостійної роботи, індивідуального та позашкільного читання пропонуються художні тексти більшого обсягу, переважно уривки з романів. Програмне читання невеликих за обсягом текстів є ґрунтовним і розглядається як інтенсивне читання (intensives Lesen), а позашкільне читання значних за обсягами текстів отримало назву екстенсивного читання (kursorisches (extensives) Lesen).

При читанні текстів з метою пошуку інформації розрізняють не тільки названі вище види читання, але й ще глобальне (globales Lesen), селективне (selektives Lesen) та детальне (detailliertes Lesen).

Жодне питання у сфері дидактики літератури не викликало такої кількості контрверсних думок, як відбір текстів для списку обов'язкової літератури (Literturkanon). Хоча критерії відбору текстів час від часу і переглядаються, все ж, в основному, зводяться до таких: репрезентативність, відповідність змісту творів (уривків) меті іношомовного навчання, відповідність віку, фоновим знанням, навчальному потенціалу, інтересам учнів, а також рівню освіти. Деякі навчальні плани пропонують як найбільш придатні для застосування у навчальному процесі в курсі іноземної мови певні романи, оповідання, драми та поезії, але у більшості земель основною вимогою до використання текстів є не питання відбору, а питання їх включення у навчальний процес не самих по собі, а як інтегрованих складових у структурі певної лексичної теми без конкретного посилання на текст чи автора. Беручи до уваги інтеграційні процеси та частотність контактів між представниками різних культурних спільнот, слід погодитися з тим, що сьогодні «література у контексті навчання іноземних мов включає насамперед ті тексти, які уможливають міжкультурний діалог, в яких виявляються міжкультурні відмінності» [391, с. 202].

Не викликає сумніву, що найбільш придатними для застосування жанрами літератури вважаються невеликі за обсягами оповідні форми. Романи можуть застосовуватися тільки на курсах досягнень, тому що потребують відповідного рівня не тільки мовної, а й теоретичної літературознавчої підготовки, спроможності охопити весь комплекс питань, піднятих автором у творі, рефлектувати прочитане.

Зазначимо, що читання драм теж є інтегрованою складовою роботи з літературою при навчанні іноземної мови. Дослідники (А.-Р. Глаап [406], Г. Рюк [406]) наголошують на тому, що текст драми дає можливість різного його прочитання. У навчальному процесі рекомендовано використовувати насамперед драми сучасних авторів. Найбільш придатними є одноактні драми, де витримані єдність часу та місця дії, немає паралельного розвитку сюжету, обмежена кількість дійових осіб, тому їх можна використовувати у різний спосіб, від читання по ролям до інсценування.

Зазначимо, що думки стосовно використання поезії у навчальному процесі розходяться: від необхідності до необов'язковості. Аргументами на користь використання поезій на заняттях з іноземної мови є концентрація уваги на мовних особливостях, на формальних елементах, а складність, інтенсивність та смислова значимість висловлювань спонукають до багаторазового прочитування, крім того, знайомство з поезіями з різних епох дає уявлення про особливості історичного розвитку літератури.

А.-Р. Глаап та Г. Рюк [406] пропонують класифікацію творів так званої «літературної комунікації» з позицій їх придатності для застосування у навчальному процесі. Так, дослідники виділяють елементарну літературу (*elementare Literatur*), медійну літературу (*media vermittelnde Literatur*) та літературу мовної і культурної плюристичності (*Literatur der sprachlichen und kulturellen Pluralität*). До першої категорії вони відносять в першу чергу твори фольклорного характеру, а саме: казки, анекдоти, народні пісні тощо, але також і сучасні літературні форми: зонги, шансон, скетчі, комікси, рекламу з ознаками літературної творчості, експериментальну поезію. Дослідники стверджують, що названі вище тексти можуть використовуватися як у роботі на початковому рівні навчання, так і на вищому ступені шкільної освіти, як для початківців, так і на просунутому етапі навчання. Такого роду тексти можуть виступати фактором мотивації до вивчення мови, а не тільки як навчальний матеріал.

Не викликає сумніву, що розвиток засобів масової інформації, насамперед сучасні технічні можливості, суттєво вплинули на розвиток поняття «література» у контексті навчання іноземних мов. Сьогодні до літературних відносять тексти медійної сфери, а аналіз театральних постановок, екранізацій і радіоп'єс уможливило нове бачення художніх творів. Засоби масової інформації знайомлять також і культурним життям інших країн через новини, політичні огляди, відео подорожі тощо. Це дає підстави говорити про «мовну та культурну плюристичність медійної текстової пропозиції» [406, с. 136–137].

Виходячи з того, що курикула у Німеччині обов'язково включають міжкультурну складову, варто розглянути курикулярні аспекти міжкультурного навчання і міжкультурної комунікації, тим більше, що у науковій літературі поняття «міжкультурне навчання», «міжкультурна комунікація» та «інтеркультурність» використовуються неоднозначно. Причиною цього може бути те, що вони є предметом дискусії не тільки сфери іншомовного навчання, але й інших дисциплін. По-різному трактували самі поняття і необхідність включення міжкультурних аспектів до змісту іншомовної освіти представники різних підходів до іншомовного навчання. У той час як ще у 1967 р. Р. Ладо (R. Lado) зазначав, що мета навчання іноземних мов полягає у адекватному використанні мови, що вивчається, у контексті цільової культури [цит. за 473, с. 138], представники аудіолінгвального підходу наполягали на обмеженні насамперед вивченням структурних аспектів мови. Навіть комунікативний підхід мало враховував міжкультурні аспекти використання мови, висуваючи на перший план мовленнєві акти як свого

роду комунікативні універсалії. З початку 80-х рр. XX століття поняття «міжкультурний» стає предметом дискусій не тільки у освітній сфері, а й у сфері суспільних відносин, а у контексті навчання і вивчення іноземних мов це поняття стало ключовим, зважаючи на те, що однією із компетенцій у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти Рада Європи називає міжкультурну компетенцію, як здатність, що вирізняє того, хто вчить іноземну мову, від її монологічного носія [404, с. 51].

Історичні передумови організації полікультурної освіти у Німеччині вивчав російський дослідник І. Сулейманов [251]. Науковець погоджується з думкою В. Ніке (W. Nieke) щодо того, що в історії розвитку полікультурної освіти Німеччини очевидними є чотири фази: «період так называеомой «педагогика для иностранцев», когда национальная система образования столкнулась с притоком иностранных рабочих, их семей и детей; период активной критики «педагогика для иностранцев»; период дифференциации специальной педагогики и поликультурного образования, и период расширения этнических перспектив» [251, с. 218].

Потужний імпульс міжкультурне навчання отримало від педагогічної науки як відповідь на хвилю міграції після 1960 р. (мається на увазі робоча міграція та хвиля біженців з конфліктних регіонів). Варто зауважити, що спочатку розвиток концепцій міжкультурного навчання відбувався у межах педагогіки роботи з іноземцями і мігрантами (Ausländer- und Migrantenpädagogik). У той час зазначалося, що завдання міжкультурного навчання полягає не в асиміляції громадян іноземного походження, а у підготовці як дітей-мігрантів, так і автентичного населення до життя в умовах мультикультурного суспільства. Проте, педагогіка роботи з іноземцями, що розвивалася у межах практики навчання німецької як другої мови, викликала дискусію щодо ключових для неї питань, а згодом поширилася і на дидактику навчання іноземних мов. Насамперед наголошувалося на тих педагогічних завданнях, які заняття з іноземної мови мають вирішувати через іншомовне навчання, а також на потребі розробки концепцій контакту мов та культур, які б уможлилювали мовну і культурну взаємодію в умовах мультикультурної школи. Згідно однієї з перших концепцій, що з'явилися на тлі дискусій, а нею була гіпотеза відмінностей (die Differenz-Hypothese), в умовах німецької школи культурні і мовні відмінності розглядалися не як подразник, який треба усунути, а як багатство, а різні мови і культури визнавалися рівнозначними. М. Хоман (M. Hohmann) [427; 428], один із прихильників цієї концепції, розрізнявав по-

няття «мультикультурний» (multikulturell) та «міжкультурний» (interkulturell), наполягаючи на тому, що поняття «мультикультурний» характеризує суспільні процеси, а «інтеркультурний» – реакцію з боку держави і педагогічної науки на них [428, с. 5].

Гіпотеза відмінностей, на думку деяких дослідників (Ф.-О. Радтке (F.-O. Radtke) [554]), сприяла формуванню уявлення про те, що культури у багатокультурному суспільстві залишаються статичними та відокремленими. Тож, згодом з'явилася «педагогіка різноманітності» (Pädagogik der Vielfalt), провідні ідеї якої, серед яких думка про те, що у багатокультурному суспільстві відбувається змішування культур і створюються нові форми полікультурної ідентичності, було покладено у основу так званої «гіпотези неоднаковості» (Diversitäts-Hypothese), автором якої вважається Е. Рьоттгер (E. Röttger) [391].

Іншим потужним імпульсом для розвитку концепції міжкультурного навчання стали дослідження проблеми запобігання розвитку стереотипів та упереджень, а також спроби використати навчання іноземних мов з метою їх подолання. «Cultural Studies», поняття, що іноді використовується як синонім міжкультурного навчання, мають на меті прямий контакт з цільовою культурою, а навчання іноземних мов, з огляду на це, має бути за своєю суттю міжкультурним, тому що його сфера – конфронтація з іншою мовою та культурою. Поява концепції контрастивного країнознавства (Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde; 1982 р.) стала поворотом у міжкультурному навчанні, а її метою проголошувалася здатність до транснаціонального спілкування. Не просто інформація про країну цільової мови, а зіставлення, усвідомлення відмінностей, виявлення та усунення упереджень та розвиток критичної толерантності – провідні тези цього документу. І все ж, контрастивне країнознавство та міжкультурне навчання не є тотожними поняттями. Д. Рьослер (D. Rösler) [563] критикував розуміння міжкультурного навчання як контрастивного країнознавства, вважаючи, що таким чином навчальна мета (комунікативна компетенція) розширюється за рахунок країнознавчих знань, а індивідуальний досвід «іншої культури» при цьому вилучається із навчального процесу [563, с. 99]. А. Ху (A. Hu), в свою чергу, зазначає, що треба уникати поляризації понять «своє» і «чуже», тому що це призводить до відчуження людей, а тому, на його думку, слід у процесі навчання іноземних мов зосередитися на мовно-культурних та політичних спільностях і трактувати специфічні феномени, а не розглядати сутність культури як такої [цит. за 473, с. 140].

Й. Бенекє (J. Beneke) [328] має свій погляд на мету міжкультурного навчання у процесі вивчення іноземної мови: «Міжкультурний

вимір вивчення іноземної мови включає здатність до активної участі у комунікативному процесі та урахування культурно-специфічних елементів щодо правил комунікації, стилів роботи, уявлень про систему цінностей та інше з метою досягти найвищого ступеня ефекту синергетики (Synergie-Effekte) у міжнародній співпраці» [328, с. 40].

К. Крамш (С. Kramsch) називає спільні ознаки, що сформувалася у тих, хто розмовляє різними мовами і належить до різних культур, як «шанс третього місця», а інший дослідник – А. Хаммершмідт (А. Hammerschmidt) – говорить про «між» як позитивне місце, що, на його думку, є формуванням нової ідентичності через взаємодію та контакт з іншими культурами [473, с. 141].

Визначення мети міжкультурного навчання є ще й сьогодні предметом педагогічних дискусій, і акценти в ній можуть розставлятися по-різному. Так, А. Кнапп-Потхофф (А. Knapp-Potthoff) [458] вирізняє такі сфери визначення мети:

- афективні цілі – здатність до емпатії як передумова участі у комунікації з представниками інших культур та основа для спілкування нового рівня;

- культурно-специфічні знання як передумова адекватного трактування комунікативних дій представників інших культурних спільнот та запобігання непорозумінням;

- загальні знання про комунікацію та культуру;

- стратегії, тобто конкретні вербальні та невербальні засоби здійснення комунікативних дій у певних ситуаціях для досягнення мети спілкування.

Б. Мюллер-Жакс (В. Müller-Jacquier), в свою чергу, наголошує на мовному характері мети міжкультурного навчання, наголошуючи на тому, що ядром міжкультурного курикулуму мають бути комунікативні стилі, невербальні форми інтеракції та специфічні норми вербальної поведінки [423, с. 142].

Важливо відмітити, що у нових навчальних планах, розроблених протягом останнього десятиліття, міжкультурні цілі навчання пов'язані з вивченням конкретної мови, а загальна мета досягається шляхом досягнення конкретних навчальних цілей за рахунок мовної уваги, здатності до міжкультурних мовних дій і використання відповідних стратегій, а також шляхом опрацювання соціокультурних тем. Тобто, напрацювання педагогічної теорії одразу знаходять відображення у практиці іншомовного навчання вже на рівні не тільки курикулуму і рамкових програм, а безпосередньо на рівні кожного навчального закладу.

Слід зауважити, що проблема рамкових умов міжкультурного аспекту навчання іноземної мови ще не вирішена, тож Г.-Ю. Крумм

(Н.-J. Krumm) [473] називає декілька питань, які сьогодні потребують відповіді. Серед них, наприклад, відсутність у курикула, що орієнтовані на опис рівнів знань мови, конкретних показників щодо міжкультурного компоненту, тому це не відбивається на їх значимості у процесі навчання. З іншого боку, дослідник зазначає, що розвиток білінгвального навчання і використання іноземної як робочої мови відкриває для міжкультурного навчання нові перспективи, які підсилюються використанням нових медіа, а разом з ними і інших, поряд з класичними, формами контакту з іншомовною культурою. Серед них він називає в першу чергу такі: листування класами, різного роду програми обміну, електронне листування, навчання в тандемі через електронні засоби комунікації, використання інтернету для пошуку міжкультурної інформації тощо. Тож нові підходи та форми роботи на тлі впровадження курикула у практику школи потребують відповідної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів, що означає внесення змін у структуру й зміст навчання у межах вищої іншомовної педагогічної освіти. [473, с. 143].

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз процесу становлення та розвитку іншомовної освіти Німеччини показав, що підходи до навчання іноземних мов, а разом з ними і структура іншомовної підготовки зазнавали певних змін у різні історичні епохи. Загалом у розвитку іншомовної освіти у Німеччині можна умовно виділити п'ять періодів.

Перший період – (до середини XVI ст.) характеризувався особливою увагою до давніх мов, у першу чергу латинської, а згодом і грецької. Це було пов'язано з інтересом до античного періоду історії людства та його культурної спадщини, а мета навчання полягала у тому, щоб навчити школярів читати та розуміти давні тексти. Вчителів давніх мов для класичних гімназій готували в університетах, де латинська мова була мовою викладання і навчання.

У другій половині XVI століття розпочинається новітня історія навчання іноземних мов. Мовою навчання стає рідна, а окрім латинської та грецької у школах починають навчати новим іноземним мовам: спочатку французької, а згодом і англійської. Провідну роль у справі навчання «живих» мов відіграла діяльність Я. А. Коменського та В. Ратіхіуса.

Другий період – (друга половина XVI – XVIII ст.) відзначається по-зв'язанням контактів з представниками інших країн, виникає потреба

у порозумінні, тож, до навчання мов спостерігається прагматичний підхід. Найпоширенішою серед мов є французька як ознака шляхетного походження. До переліку нових іноземних мов додаються іспанська та російська, але домінують давні мови, знання яких є передумовою навчання в університетах. Спостерігається протиставлення нових та давніх мов, яке ґрунтується на контрасті між науковим характером викладання давніх, та утилітарним характером навчання нових мов.

Іноземні мови стали у XVIII столітті складовою професійної освіти, а це позначилося на підготовці вчителів. Відтепер їх готують в університетах, де створено спеціалізовані кафедри, в результаті чого відбувається філологізація змісту навчання. Концепція шкільної іншомовної освіти та підготовки вчителів К. В. Е. Магера, а також запропоновані В. Гумбольдтом реформи гімназійної освіти стали ключовими для переорієнтації навчання іноземних мов як з точки зору мети і змісту навчання, так і з огляду на розширення іншомовної пропозиції.

Третій період – (XIX ст.) характеризується прагненням поєднати прагматичний підхід у навчанні мов та науковість класичної освіти. Саме класичні мови були показником наукової освіти, тому на їх вивчення відводилося найбільше навчального часу. Французька не втратила своїх позицій і залишалася за значимістю першою серед іноземних мов, але іншомовна пропозиція значно розширилася. Іноземні мови викладаються не тільки у гімназіях та школах підвищеного типу, але й у реальних школах. В цей час створюються підручники з нових іноземних мов, розробляються перші навчальні плани, шкільна іншомовна освіта набуває ознак системи, що стало поштовхом до реформування педагогічної освіти.

Четвертий період – (кінець XIX – XX ст.) домінантною є англійська мова, друге місце посідає французька, але до навчальних планів потрапляють окрім іспанської, італійської також і деякі інші європейські мови. Кардинально змінюється ставлення до класичних мов. Вони відіграють певну роль в академічній освіті, але пріоритетне значення мають «живі» європейські мови як мови міжнаціонального спілкування. Прагматичний підхід до вивчення мов став провідним, відбувається розширення змісту навчання за рахунок міжкультурного компоненту. Вагомий внесок у розвиток іншомовної освіти на цьому етапі здійснили В. Війотор [297] та Г. Вендт.

У вищих школах іноземні мови вважаються дисциплінами, що не мають наукової перспективи, тому викладаються представниками середньої ланки викладацького складу. Натомість науковий характер іншомовної фахової освіти забезпечується залученням до викладання науковців, професорів та штатних викладачів з досвідом наукової роботи.

На початку ХХ століття ставиться питання про професіоналізацію педагогічної освіти, внаслідок чого до змісту навчання майбутніх вчителів іноземних мов було включено дисципліни педагогічного блоку. Теоретична підготовка відбувається у стінах університету, а практична – у семінаріях, які отримали статус самостійних закладів освіти. На цей час припадає виокремлення особливої фази практичної підготовки вчителів іноземних мов.

П'ятий період розпочався наприкінці ХХ століття. Він характеризується потужними міграційними процесами, появою полікультурних суспільств, а тому навчання іноземних мов набуває особливого значення. Вони – інструмент порозуміння у суспільстві, тож до змісту шкільної освіти пропонується включити як мінімум дві іноземні мови. Крім того, мовна освіта у межах Європи уніфікована, розроблені спільні вимоги до планів, програм, іспитів та рівнів володіння мовами. Саме практичне використання і комунікативна компетентність стають показниками навченості, а не когнітивні знання самі по собі. Міжкультурний аспект та лінгвокраїнознавчий компонент є сьогодні невід'ємною складовою іншомовної освіти.

Важливо також підкреслити, що серед факторів впливу на мовну пропозицію у школах Німеччини та на підходи до навчання іноземних мов слід назвати не тільки наявність різних типів шкіл у структурі шкільної освіти з їх відмінними цілями у навчанні та вихованні, історичні, економічні та соціально-політичні чинники, зміни у цілях виховання та навчання, що пов'язані з розвитком педагогічної науки, але й міграційні та інтеграційні процеси в межах Європи, а також тотальну глобалізацію, що є однією з визначальних ознак сучасного світу.

Державне регулювання у системі іншомовної освіти у різні періоди вирізнялося різним ступенем інтенсивності і залежало від характеру державного ладу та ролі іноземних мов у суспільстві. Хоча підпорядкування закладів освіти державі відбулося ще у ХVІІІ столітті, державний вплив на навчання іноземної мови аж до середини ХХ століття був мінімальним.

Інструментами регуляторної політики держави у сфері іншомовної освіти ФРН є: рамкові програми, навчальні плани, правила прийому та визначення змісту контрольної документації, положення про підготовку педагогічних кадрів, дозвольні механізми та контроль за допуском навчальних матеріалів, урегулювання питання про визнання дипломів. Серед документів слід назвати: рекомендації і нормативи, курикула, навчальні плани, порядок вивчення мов, правила прийому та мовні сертифікати. Законодавчі ініціативи надходять від освітніх уста-

нов федерального рівня, але землі мають певну автономію у освітній сфері і самостійно регулюють діяльність закладів освіти.

Державне регулювання виявляється також на рівні укладання договорів між освітніми установами різних країн щодо визнання документів про освіту на підставі двосторонніх договорів про білінгвальне навчання та навчання мови і фаху, в результаті якого випускники отримують два документи про освіту, відповідно двох країн, що підписали договір.

Найсуттєвішим фактором впливу на організацію іншомовного навчання у школах ФРН є наявність різних типів шкіл, в межах кожної з яких кількість пропонованих мов, послідовність їх вивчення, термін та сітка годин, а також мета і зміст навчання відрізняються. У ФРН традиційними типами шкіл є: гімназія, основна та реальна школа, а також загальна школа, тип, який з'явився на тлі демократичних процесів у другій половині ХХ століття. У системі шкільної освіти сьогодні актуальним є також наскрізний розподіл на ступені шкільної освіти: початковий (Primarbereich), перший (Sekundarbereich I) і вищий (Sekundarbereich II) ступені.

Суттєвим фактором впливу на регуляторну політику ФРН видається також і те, що суб'єкти навчального процесу мають змогу на нього впливати, їх думка береться до уваги й враховується при складанні рамкових програм та навчальних планів, а це позначається на загальних підходах до організації навчання іноземних мов у країні в цілому.

Ключовим у сфері іншомовної освіти ФРН є поняття «курикулум», яке має декілька дефініцій і використовується для позначення базисного документу, який орієнтований як на педагогів, так і на тих, хто вчиться, містить систематичний опис змісту та намірів навчання на певний період часу, включає обґрунтовані дані про цілі, засоби, методи навчання, контроль успішності для дисципліни або спеціальності, і виписує умови, за яких має відбуватися навчальний процес. На сьогодні розроблено курикула з іноземних мов, що викладаються у сфері загальної, вищої та іншомовної педагогічної освіти. Курикула з іноземної мови окрім суто мовної складової включають також інші складові, які виділені у країнознавчій, міжкультурній курикула та курикулум з літератури. Розробка курикулярних засад навчання іноземних мов на всіх рівнях іншомовної освіти відбувається на основі запропонованих Радою Європи «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (2001 р.), мета яких – уніфікація вимог та рівнева сертифікація іншомовних знань.

Розділ 2

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНА СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

2.1. МОВНА ПОЛІТИКА ЄС В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

«Інтеграція» у перекладі з латинської «integer» означає «повний, цілісний, непорушний». Інтеграцією називають процес чи дію, результатом яких є цілісність, об'єднання, відновлення єдності [226]. Зміст інтеграції полягає в поєднанні в ціле якихось частин або елементів.

Л. Охоровська [170; 171], дослідивши етапи інтеграції в історії людства, виділила 7 етапів, останній з яких припадає на останнє десятиліття ХХ століття. Цей етап, викликаний революційними змінами у сфері телекомунікації, створенням та поширенням Інтернету, вивів інтеграційні процеси на новий рівень, який виявляє ознаки глобалізації. Цей етап характеризується новими якісними відмінностями у порівнянні із попередніми, і не тільки у економічній, фінансовій та політичній площині. Глобалізація спричинила фундаментальні зміни у житті звичайних людей, в укладі і способі їх життя, у соціальному устрої й управлінні, в характері суспільних зв'язків. «Відбувається зближення способу життя різних країн та народів під впливом універсалізації культури. У соціальній галузі розвивається історична тенденція усвідомлення соціальної приналежності не тільки до роду, племені, класу, народу, держави, нації, але й до загальнопланетарного соціуму», – наголошує дослідниця [171].

Проблеми формування мовної політики з огляду на соціально-політичний розвиток висвітлені у працях багатьох дослідників як України, так і Німеччини. Серед українських науковців слід назвати О. Коваленко [94; 98], Т. Ковальову [101; 102], Л. Ороховську [170], Н. Пелагешу [184], С. Саєнко [224], Ю. Чередник [276], О. Яковлеву [295]. До вивчення означених питань залучилися німецькі дослідники, серед яких Р. Аренс (R. Ahrens) [297], Р. Арнольд (R. Arnold) [305], Д. Бланке (D. Blanke) [334], К. Ерліх

(K. Ehrlich) [589], Ф. Кліппель (F. Klippel) [589], Г. Лай (G. Lau) [489], В. Макиєвич (W. Mackiewicz) [496].

Суспільство перебуває сьогодні в умовах глобалізації економічної діяльності, яка стала «каталізатором культурної, освітньої, професійної, туристичної, наукової глобалізації». Не слід все ж забувати і про те, що поряд з позитивними змінами, глобалізація породила і негативні процеси, до яких відносять асиміляцію культур, послаблення національної ідентичності, «американізацію» суспільства, заангажованість мови численними запозиченнями [23, с. 15]. Аналогічну думку висловлюють і інші дослідники (Т. Радченко [211], П. Сисоев [242, 243]) погоджуючись із тезою В. Макаєва [141]: «...глобалізаційні процеси є явищем неоднозначним, оскільки вони як сприяють об'єднанню народів у господарчій діяльності, прискорюють науково-технічний прогрес, руйнують бар'єри між народами, так і містять загрозу стирання етнічної та культурної своєрідності, нав'язування життя за чужими стандартами, що призводить до прагнення зберегти соціально-культурні особливості етносу» [141]. Мовна ситуація у Європейському Союзі наочно демонструє вплив економічної і політичної інтеграції на гуманітарну сферу. При всіх розбіжностях у очікуваннях щодо майбутнього Європи існує лише одна спільна думка: без мовної компетентності «європейський дім» побудувати не можна, без мовної компетентності не існуватиме співбуття мешканців цього дому [550, с. 226].

В цьому контексті слушно видається думка С. Саєнко, яка зазначає, що «мовна ситуація в Європі стає динамічнішою і складнішою. Майже в одному місці можуть існувати різні мови з різним культурним минулим і сьогоденням» [224, с. 2].

Європейські мовні кордони не співпадають з кордонами держав, часто носіями є представники мовних меншин, мова яких не має офіційного статусу, і це може бути потенційним фактором виникнення конфліктних ситуацій. Зміна кордонів може призвести до проблем з мовами. У таких випадках люди змушені залишати країну саме через мовний чинник, і прикладом цього є Польща. Іншим прикладом можуть слугувати країни Балтії, які після тривалої русифікації отримали мовну автономію. Іншим мовним феноменом є Німеччина, на території якої протягом сорока років внаслідок розподілу країни сформувалися не тільки дві політичні системи, але й дещо різні культури, що позначилося і на мові. Крім того, у багатьох країнах поряд з літературною мовою існують багаточисельні діалекти, як, наприклад, у Німеччині. Тож, мовна ситуація у країнах Європейського Союзу є досить складною, а мовний

ландшафт Німеччини демонструє майже всі можливі комбінації, які мають певний конфліктотвірний потенціал.

Як відомо, мова є вирізнявальною ознакою людини, саме на її основі формується понятійний апарат, вона уможливує доступ до знань, а свідоме мислення є вербальним мисленням. Так, як людина пов'язана з мовою, так мова пов'язана з культурою. Мова на пряму залежить від культури регіону, тому що саме культура формує та надає словесного вираження явищам і поняттям культури. Тож, як зазначив К. Шрьодер [577]: «...Мова – це вербальне втілення культури, мовна ідентичність рівнозначна ідентичності культурній. Втрата мовної і культурної ідентичності особою призводить до психічної нестабільності, що може призвести до нестабільності у інших сферах, в тому числі і у політичній площині...» [577, с. 57]. Тож, зважаючи на важливість мови як ідентифікаційного фактору особистості, слід підтримувати усі представлені у суспільстві мови, сприяючи тим самим збереженню мовної ідентичності її носіїв та загальній стабільності у суспільстві.

Зазначимо, що зв'язок між мовою, культурою та ідентичністю приховує не тільки загрози, але й відкриває нові можливості та перспективи для співіснування представників різних культурних спільнот. А. Рааш (A. Raasch) [550] виходячи з того, що людина набуває через свою мову культурної ідентичності, зазначає, що вивчення мов означає пізнавати інші ідентичності, а через них усвідомлювати свою власну, яка не обов'язково пов'язана лише з однією мовою, а може проявлятися у багатокультурності, як одній із характерних рис певної культури, наприклад, європейської. Мовна політика, таким чином, може призвести або до конфліктів, пов'язаних із втратою ідентичності окремими представниками культурних спільнот, або сприяти формуванню спільної для європейців культурної ідентичності [550, с. 227].

Створення Європейського Союзу у порівнянні з іншими наявними у історії прикладами співмешкання представників різних національностей з різним культурним фоном та різними мовами, як, наприклад, Сполучені Штати, має суттєві відмінності. Якщо США як держава є наслідком міграційних процесів, мешканці якої переселилися за власним бажанням, прагнучи нового, відмінного від попереднього життя, пориваючи зі своїм корінням, а у новому суспільстві набули американської ідентичності, що ґрунтується на спільній мові, американському варіанті англійської, то у Європі нації та народи об'єдналися на інших засадах. Вони зберігають свої традиції, мову і культуру, а складність інтеграційних

процесів у Європі полягає в тому, щоб сформувати у мешканців об'єднаної Європи європейську ідентичність без втрати ними їх національної культурної ідентичності.

Г. Кріст [343; 344; 349] зазначив, що європейська інтеграція, планомірне розширення Європейського Союзу, глобалізаційні процеси у економічній сфері, відкритість ринків праці та збуту, інтернаціоналізація системи безпеки, економіки, банківської системи, єдина валюта, революційні зміни у галузі інформаційних та комунікативних технологій, міграція у межах ЄС та світу й пов'язані з нею проблеми інтеграції різних етнічних груп до суспільства мали мовнополітичні наслідки для кожної з країн, залучених до цих процесів. Мовна політика втратила ознаки національної політики [349, с. 103].

Іноземні мови в умовах глобалізації та інтеграції розглядаються як інструмент залучення до культури інших, до зняття упреджень щодо «чужих» мов і культур, отже, потенційно вони можуть запобігти виникненню конфліктів та непорозумінь.

Аналіз ідеологічної складової ролі іноземних мов міститься у дослідженнях О. Коваленко [97; 99], Л. Мішіної [158], О. Токменко [261; 262]. Наголошується на тому, що на міждержавному рівні «у структурі сучасної цивілізації комунікативний компонент значно впливає на політичні, економічні та військові системи» [262, с. 113], а на особистісному простежуються «дві протилежні мовні тенденції: рух до єдності та пошук самосвідомості» [99, с. 18].

За умов інтеграції у країнах Європи, мобільності населення та глобалізації світу, важливо не лише володіти однією з найпоширеніших мов, а й знати інші іноземні мови. Особливо це відчують мешканці тих країн, мова яких не належить до так званих «світових», вони прагнуть розширення власного мовного репертуару принаймні через вивчення другої іноземної. О. Коваленко [98] зауважує з цього приводу, що вивчення другої мови стає нагальною потребою у тих країнах, які:

- є багатомовними;
- перебувають в оточенні інших країн, де розмовляють іншими мовами;
- є невеликими, але не ізольовани політично від решти світу;
- за державну мають мову, що не має широкого розповсюдження і не є засобом міжнародного спілкування;
- підтримують тісні політичні, економічні та гуманітарні стосунки з країнами, де спілкуються іншими, не світовими мовами;
- мають досить розвинутий туристичний сектор, орієнтований на туристів з інших країн [98, с. 4].

З іншого боку, О. Коваленко [98; 99] називає також ті фактори, які сприяють шанобливому ставленню громадян країни до окремих іноземних мов та спонукають до їх вивчення. Найсуттєвішим є фактор статусу мови. Іноземна мова має бути засобом міжнародного спілкування, мовою країни, з якою встановлені різного роду тісні контакти, яка має позитивний імідж через культурну спадщину, асоціюється з певним стилем життя, або є мовою спілкування елітних груп [98, с. 4].

З цією точкою зору погоджується С. Саєнко [224], яка стверджує, що «у суспільстві склалася певна шкала престижності різних мов та їхньої значущості на мовному ринку, який досить часто знаходиться під впливом економічного з притаманними йому правилами та винятками» [224, с. 12].

Поняття «мовна політика» зазвичай зводять до кількох питань, насамперед офіційної чи державної мови (для світової практики ці два поняття цілком тотожні), мови шкільництва, мовних прав національних меншин. Останні десятиліття додали до названих вище ще низку проблем - мову засобів масової інформації та реклами, мовні стандарти не тільки офіційної, а й науково-технологічної інформації тощо.

«Мовна політика» як термін використовується для позначення як державного регулювання використання та поширення мов, так і зусиль недержавних установ (підприємства, засоби масової інформації) та приватних осіб щодо популяризації або, навпаки, обмеження використання певних мов. Мовна політика може спрямовуватися на внутрішньодержавний простір (пропозиція іноземних мов у системі освіти, вимоги щодо вивчення німецької мови мігрантами у контексті їх інтеграції до суспільства), а також назовні, що називають також «політикою популяризації мови (Sprachverbreitungspolitik), в межах якої вирішуються питання, які мови мають використовуватися у діяльності міжнародних організацій, або питання популяризації мови країни серед носіїв інших мов та за кордоном.

Мовна політика – відносно нове поняття у європейській освітній політиці. Насправді вона є складовою суспільного життя, а також системи освіти і, не в останню чергу, через те, що багатомовність супроводжувала розвиток людства та появу державності з самого початку. Європейський Союз задекларував найвищою мовнополітичною метою сприяння багатомовності [391].

В цілому ж у найбільш загальному вигляді визначення мовної політики пропонує М. Стріха [250]: Мовна політика - це ком-

плекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання [250].

Перед мовною політикою зазвичай ставляться певні завдання. Вони змінюються під впливом різних факторів, найбільш вагомим серед яких є історичний. Спочатку головною метою мовної політики було забезпечення владою суспільної однорідності, тож, мовна політика виступала як інструмент централізації. Прикладом мовної політики такої спрямованості слугують: боротьба з сепаратизмом у Франції у XVIII столітті, у бісмарківській Німеччині, та й у царській, а згодом і радянській Росії.

Іншим напрямком регуляторної політики у галузі мов стала мовна політика в умовах багатонаціональних демократичних державах, де вона стала засобом правового забезпечення безконфліктного існування різномовних спільнот (наприклад, у сучасних Швейцарії, Канаді, Бельгії, де статус державних мають декілька мов), а у державах із значними етнічними меншинами - засобом забезпечення культурних прав цих меншин (наприклад, політика «багатокультурності» у Канаді, чи політика, скерована на емансипацію іспаномовного населення в більшості штатів півдня США).

У XX столітті особливої актуальності набуло використання мовної політики як інструмента культурної та ідеологічної деколонізації в країнах, які здобули державну незалежність (Алжир, Індія, країни колишнього СРСР).

З іншого боку, у XX столітті деякі країни, у тому числі й мовно однорідні та незалежні, стали використовувати мовну політику як інструмент захисту від впливів глобалізації. Так, наприклад, чинний французький закон про мову передбачає низку заходів, що мають на меті протистояти засиллю іншомовної лексики і запозичень, особливо англіцизмів (американізмів) у рекламі, в ефірі, у засобах масової інформації тощо. Аналогічна політика здійснюється в ряді балканських держав. Скажімо, маленька Словенія ухвалила нещодавно «Закон про мову» з огляду не лише на загрозу «американізації», а й «германізації».

У XX столітті мовна політика вийшла й на міжнародну арену. Прикладом цього є надання ООН окремим мовам статусу «світових», до яких належать англійська, французька, іспанська, арабська, китайська і російська. Наприкінці XX століття до формування мовної політики долучилася й Рада Європи, що ухвалила 05.11.1992 р. «Європейську Хартію про місцеві мови та мовні мен-

шини», основною ідеєю якої є «необхідність рішучих дій у захисті місцевих мов і мов меншин».

Мовна політика є складовою культурної політики і законодавчо має бути рішенням політичної більшості. Основні положення мовної політики закріплені у Основному Законі країни, які можуть зазнавати змін внаслідок рішень іншої політичної більшості. Правовий вплив мовної політики спрямований на захист від втручання влади у сферу використання мови, на збереження її статусу, на її розвиток і на сприяння вивченню державної мови. Тобто, мова має бути захищена від зловживань з боку держави, а з іншого, захист державної мови має здійснюватися самою державою. Мова може бути національною мовою, або мовою етнічної більшості держави, це можуть бути одна або декілька рівноправних щодо використання у державі мов, регіональні мови, а також мови національних меншин. Під регіональною мовою розуміється мова, яка не визнана офіційною мовою держави, але якою спілкується значна частина населення.

Принциповими питаннями мовної політики є толерантне ставлення до інших мов і сприяння розвитку та вивченню мов у суспільстві, які розглядаються як складові мовної політики держави. Держава має поважати мову як засіб комунікації кожної особистості і не має права забороняти або обмежувати її використання. Толерантність щодо використання мов, тобто повага до вибору мови спілкування кожною особою, спирається на фундаментальні цінності європейської культури. Вибір мови пов'язаний з людиною як суб'єктом комунікації і належить до його особистісних прав. Важливо, щоб кожен громадянин міг користуватися рідною мовою, продовжуючи тим самим мовну традицію своїх батьків. Зрозуміло, що приватна комунікація має підтримуватися саме з цих позицій, тому що гідність людини, яка щільно пов'язана з правом спілкуватися рідною мовою, визнана сьогодні у всіх правових документах ЄС найвищою цінністю. Це право закріплено за громадянином Конституцією і не може порушуватися за жодних обставин, якщо мова йде про приватну сферу спілкування. Зазначимо, що у даному випадку йдеться в першу чергу про регіональні мови та мови національних меншин, тому що у сфері суспільного спілкування використовується державна мова, яка має інший статус і є більш захищеною.

У ЄС прийняті відповідні законодавчі акти та рамкові угоди щодо регіональних мов та мов національних меншин. Серед них – Конвенція Ради Європи по захисту прав національних меншин,

Рамкова угода щодо захисту національних меншин від 01.02.1995 р., Європейська Хартія регіональних мов та мов національних меншин від 05.11.1992 р., які у Німеччині набули чинності відповідно з 01.02.1998 р. та 01.03.1998 р. Основною концептуальною ідеєю Конвенції Ради Європи по захисту прав національних меншин є те, що культурна, мовна та релігійна своєрідність у демократичному суспільстві, що поважає індивідуальність особи, а також її ідентичність, має зберігатися і захищатися. Метою проголошено не інтеграцію у одноманітне, уніфіковане суспільство, а збереження культурного розмаїття, що означає захист індивідуальності кожної культурної спільноти та кожного члена мультинаціонального і полікультурного суспільства. У Конвенції записано, що «кожна особа, котра належить до національної меншини, має право у приватній і суспільній сферах спілкуватися мовою національної меншини в усній чи писемній формі» [297].

Європейська Хартія регіональних мов та мов національних меншин теж базується на тих самих засадах, що і Конвенція, але наголошує на тому, що мовний чинник є суттєвим елементом національної ідентичності, і спрямовує зусилля на охорону та підтримку розвитку мов у всіх сферах приватного, офіційного та культурного секторів суспільного життя.

Особливими є умови використання мови у державних установах та у суді. Зрозуміло, що з організаційної точки зору було б доцільно обмежитися в цих сферах суспільної діяльності лише однією мовою, але міжнародні правові норми зобов'язують установи з метою ефективного правового захисту і дотримання принципу справедливості у судочинстві на вимогу осіб залучати перекладачів задля їх адекватного спілкування рідною мовою, регіональною або мовами національних меншин. Така послуга надається безкоштовно.

О. Яковлева [295], піддаючи аналізу тенденції розвитку мовної політики, зауважила, що, як свідчить світовий досвід, стан мовної ситуації, який найбільшою мірою відповідає потребам держави і суспільства, вдається досягти там і тоді, де і коли мовна політика будується на уважному ставленні до мовних традицій, які склалися протягом усього попереднього історичного розвитку без поділу минулого на «своє», що слід зберегти, і «чуже», від чого варто відмовитися [295, с. 12].

Суб'єктами формування мовної політики на різних рівнях є:
– на політичному рівні: парламент, уряд та різні інституції міжнародного (ЮНЕСКО), наднаціонального (ЄС), державного (наприклад, України, Австрії або ФРН), регіонального (напри-

клад, політика федеральних земель у Німеччині та обласних рад в Україні) та місцевого рівня;

– *на рівні економіки*: виробничі підприємства, транспорт, підприємства інформації та телекомунікацій, профсоюзи, торгові палати та спілки робітників та підприємців, ринок, банкова система, засоби масової інформації, індустрія відпочинку та туризму;

– *на рівні освіти та науки*: система освіти від дитячого садка до вищої освіти, академії та науково-дослідні установи, наукові товариства, фахові спілки, наукові та педагогічні видавництва;

– *на особистісному рівні*: всі мовці – моно-, бі- та полілінгвальні, котрі через наявність широкої палітри мов, якими вони користуються, та свою мовну поведінку пристосовуються до відповідних змін у мовній політиці [349, с. 103].

Наведене вище свідчить про те, що фактично всі громадяни, всі державні та приватні установи так чи інакше впливають на формування мовної політики у державі, визначаючи пріоритетні напрями її розвитку.

Мовний ландшафт Європи зазнає ґрунтовних змін. Інновації та кардинальні зміни у сфері мовної політики, у системі освіти та у ставленні до мігрантів у кожній з країн Європи, не тільки з політичної точки зору, але й з географічної, змінюють роль та місце окремих мов у межах кожної окремої держави та й у межах всієї Європи, а також між етнічними групами та націями. Характерною ознакою кожної країни стала полікультурність, або мультикультурність суспільства. Мовна ситуація у Європі відрізняється сьогодні надзвичайним багатством представлених на континенті мов і культур (за даними Ради Європи, це 80 мов у 40 країнах, що мають різний культурний фон; різну кількість мовців, що вважають ці мови рідними; різний рівень поширення мови по території (у всьому світі, у межах континенту, трансконтинентально, регіонально); різну «політичну» вагу та «економічну» міць).

Світовий культурний розвиток останніх років характеризується утвердженням поняття мультикультуризму або багатокультурності. В основу цього поняття покладено відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній етнічній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їх специфічними ідентичностями [237]. Сьогодні у науковій літературі зустрічаються поряд з поняттям «багатокультурності» такі позначення цього соціального явища як «полікультур-

турність», «мультикультуралізм», «інтеркультурність», «транскультурність». Зміст та розуміння цих понять є предметом багатьох дискусій в рамках різних наукових дисциплін і однозначних дефініцій кожного з них, єдності думки щодо синонімічності їх використання або, навпаки, чіткого розмежування цих понять немає.

Так, наприклад, С. Дрожжина [78; 79], дослідивши теоретичні аспекти мультикультуралізму, зазначає, що термін «мультикультуралізм» з'явився у науковому обігу наприкінці 80-х рр. і означав спочатку поважливе ставлення більшості населення до меншин, однаковий статус різних культурних традицій, право індивіда на вибір своєї ідентичності. На її думку, кожен індивід може належати до кількох культур, а представники меншин можуть повноцінно інтегруватися у суспільство, зберігаючи хоча б частково сукупність власних етнокультурних, психічних, ціннісних та інших специфічних національно зумовлених ознак. Отже, мультикультуралізм означає співіснування в єдиному політичному суспільстві кількох помітних культурних груп, які мають бажання і здатні відтворити свою ідентичність.

З іншого боку, О. Першукова [191; 192] зазначає, що ідентичність не може бути визначена як ознака, отримана у спадок чи визначена місцем народження. Це цілий комплекс факторів серед яких «здатність послуговуватися декількома мовами, визнання цінностей інших культур», які відіграють суттєву роль у формуванні нової якості, що отримала назву «європейської ідентичності» [192].

Лише наявність етнокультурної і мовної різноманітності не може бути підставою для визнання суспільства мультикультурним. Необхідно, щоб держава законодавчими нормами підтвердила своє піклування про громадян незалежно від їх культурної чи етнічної приналежності. Ґрунтуючись на теоретичних засадах багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, С. Дрожжина дає визначення мультикультуралізму: «Мультикультуралізм – це стан, процеси, погляди, політика культурно неоднорідного суспільства, орієнтовані на свободу вираження культурного досвіду, визнання культурного розмаїття, культурний, політичний, ідеологічний, релігійний плюралізм, визнання прав меншин як на суспільному, так і на державному рівні» [79, с. 98].

О. Слоньовська [237] наводить декілька визначень цього поняття, посилаючись на різні джерела: за інтернетівською енциклопедією factmonster.com «Мультикультуралізм, або культурний плюралізм – термін, що характеризує співіснування у межах однієї території багатьох культур, з тим, що жодна з них не є панів-

ною»; за Британським довідником з теорії культурної комунікації, «Мультикультуралізм / мультикультурність – визначення (вивчення) суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов'язані культурні традиції та практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства» [237]. Схоже трактує поняття «мультикультуралізм» «Великий тлумачний соціологічний словник»: «Мультикультуралізм – визнання культурного плюралізму і сприяння йому. На противагу тенденції до культурного об'єднання та універсалізації, мультикультуралізм прославляє, а також прагне захистити культурну різноманітність» [цит. за 237, с. 445].

Визнання суспільства мультикультурним, як зазначає О. Слоновьська [237], має для нього такі наслідки:

– відбувається переосмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства, що включає відмову від спроб «інтегрувати» різні етнічні групи, оскільки інтегрування передбачає перетворення на «невідрізненну» частку домінуючої культури;

– а також переосмислення поняття культурного різноманіття: слід враховувати владні відносини, відносини домінування між різними культурними (етнічними, соціальними) групами, аналізувати міжкультурні взаємини як такі між сильними (домінуючими) та слабкими (пригнобленими) культурами, а не просто стимулювати «інтерес до екзотичного» [237].

О. Слоновьська [237] наголошує на тому, що мультикультуралізм продуктивний як ідеологія чи методика, що кладеться в основу культурної і соціальної (зокрема освітньої) політики. Саме з цієї позиції поняття розглядається у дослідженнях хорватського культуролога С. Драгоевича. Дослідниця посилається на його думку про те, що «нове етнічне й культурне різноманіття сучасних західних суспільств, породжене багатомільйонною еміграцією, ... сформувало певний «виклик» узвичаєним культурним та освітнім інституціям і навіть системам цінностей національних держав Заходу». С. Драгоевич, науковий доробок якого вивчала О. Слоновьська [237], охарактеризував наявні концепції щодо нової суспільно-політичної ситуації. Однією з перших (і поки що найвпливовішою) концепцією «управління культурною різноманітністю» стала концепція мультикультуралізму, яка «означає, що державні освітні і культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни». Ключову ідею цієї концепції дослідник вбачає у створенні державою рівних можливостей роз-

вितку національних меншин та у подоланні ієрархії культур. Негативним аспектом цієї концепції вважається те, що основна увага в ній приділяється не взаємозбагаченню культур через їх взаємодію, а збереженню наявних у суспільстві культур національних меншин.

Концепція інтеркультуралізму, що набула поширення у 80-х рр. ХХ століття, є, на погляд С. Драгоевича, більш динамічною, через те, що пріоритетним в ній є забезпечення діалогу культур у суспільстві, спрямованого не тільки на взаємодію, але й на взаємовплив та взаємозбагачення.

Транскультуралізм, на відміну від двох наведених вище концепцій, виник на тлі дискусій щодо сутності «європейської ідентичності» та утворення нової системи цінностей, яка виникла у результаті глобалізації і формується на наднаціональному рівні. Йдеться, як вважає С. Драгоевич, про вплив транснаціональних культурних орієнтацій на національні культури. У зв'язку з цим з'явилося ще одне поняття, а разом з ним і новий підхід, а саме – так званий «культурний плюралізм», інакше кажучи полі- або плури-культуралізм /-культурність, який передбачає повагу до всіх наявних у суспільстві культур, а у більш загальному розумінні і способів життя, не тільки тих, що визначаються на ґрунті мовних та етнічних чинників, але й інших, тих що мають більш узагальнене значення – так званих субкультур соціального рівня, політичного або гендерного плюралізму.

О. Яковлева [295] вважає, що не слід розглядати поняття «мультикультуралізм» та «багатокультурність» як тотожні, наголошуючи на тому, що «мультикультуралізм як доктрина і як явище реального життя протистоїть багатокультурності, головною ознакою якої вважається не штучне, багато в чому еклектичне, об'єднання різних культур в одному просторі, а втілюване на практиці культурне розмаїття поза елементом примусу до відмови від нього заради уніфікації на тій чи іншій монокультурній, «надкультурній» або навіть позакультурній платформі [295, с. 7].

Першими мультикультуралізм як державну політику впроваджувати в життя почали в Канаді, де, зважаючи на багаточисельність представлених етнічних груп, ще у 1998 р. було прийнято «Закон про канадську багатокультурність», згідно з яким держава має серед інших покладених на неї завдань: «оберігати і підтримувати використання у суспільстві інших мов, окрім офіційних (англійської і французької), водночас зміцнюючи статус та використання офіційних мов Канади», а також вказується на «доціль-

ність використання мовного та культурного ресурсу громадян різного походження для культурного збагачення суспільства». Закон мав статус рамкового і його норми отримали більш конкретне втілення вже на рівні законів у відповідних сферах суспільного життя, серед них і в сфері освіти.

Щодо освітніх ініціатив, то О. Слоньовська [295] вказує на американського педагога-мультикультуролога П. Мак Ларена, який запропонував у країнах із значною кількістю мігрантів запровадити «постколоніальну педагогіку», сутність якої зводилася до того, щоб «піддавати сумніву ті базові категорії, на яких ґрунтується викладання історії колонізованих» (твердження О. Слоньовської).

Мультикультуралізм у Європі поширився на освітню сферу у 70-х рр. ХХ століття і розвивався за двома основними напрямками. З одного боку, було створено умови для освіти національних меншин, в результаті чого вони мали отримати рівні можливості для розвитку їхніх мов та культур, а з іншого боку, шляхом реформування навчальних програм, навчальних матеріалів, використання адекватних методів та форм навчання й виховання у всій сфері освіти педагоги прагнули досягти атмосфери взаємного культурного розуміння і толерантного ставлення один до одного представниками різних культурних, релігійних, етнічних та мовних спільнот.

Р. Антонюк [4], говорячи про поняття «багатокультурність», «полікультурність», «мультикультуралізм», «інтеркультурна освіта», «кроскультурна освіта», зазначає: «Ми маємо низку синонімів, складних слів, у яких використані корені з різних мов. Можна навіть говорити про абсолютні синоніми, проте функціонально кожне з цих слів потроху опановує різні сфери вжитку, часом несе різні відтінки стильового забарвлення, нарешті, просто засвідчує мовнокультурні пріоритети того, хто уживає ці слова (віддаючи перевагу мовному пуризму чи іншомовним запозиченням, при чому останнє є досить поширеним явищем у мовній поведінці певних прошарків суспільства, у мовну практику яких широко увійшли англословні запозичення)» [4, с. 7].

Незважаючи на те, що певних успіхів у справі впровадження засад мультикультурності у освітній сфері було досягнуто, реалізація цих засад для Європи загальним явищем не стала. Крім того, як підкреслює О. Слоньовська [237], вона не зводиться ані до викладання рідної мови дітям із меншинних груп (чи навіть до створення для них шкіл із рідною мовою викладання), ані до запровадження у всіх школах країни такого собі «предмета мультикультуралізму» – вона перебачає перспективу перегляду всієї системи

організації освіти й характеру викладання багатьох предметів: від мови та історії – до природничих дисциплін.

Навчання мови та мова навчання набувають в умовах мультикультуралізму ключового значення, а тому перевагу більшість дослідників віддає білінгвальному навчанню, результатом якого є засвоєння рідної для мігрантів та іноземної (часто державної) мови, а разом з ними і культур носіїв цих мов.

Слід наголосити, що мовна політика держави, яка зазвичай розуміється як частина освітньої і культурної політики, через яку створюються умови соціалізації особистості, є важливим інструментом формування національної та європейської ідентичності. На тлі дискусій про мультикультуралізм, полікультурність та транскультурність виникають дискусії і щодо європейської ідентичності, до того ж сутність поняття досліджують науковці різних галузей науки: соціології, політології, психології, педагогіки. Досить розлоге дослідження з проблем європейської ідентичності належить Н. Пелагеші [186]. Вивчення наукового доробку американських, європейських, російських та вітчизняних дослідників дозволило зробити висновок, що науковці поділяються на євро оптимістів, які вважають наявність такої категорії фактом дійсності, та євро пессимістів, для яких ця категорія є радше вигадкою науковців, аніж чимось реально існуючим. Н. Пелагеша [186] вважає, що «європейська ідентичність» існує вже тому, що існують чітко окреслені кордони ЄС, а це означає, що поза межами Євросоюзу існують ті, кого європейці сприймають як «інших», тобто таких, хто не належить до мешканців Європейського Союзу. На її думку, колективна ідентичність «європеець» заснована на усвідомленні особливості географічного положення та відокремленості території певними кордонами. Дослідниця наводить твердження С. Карпова щодо цього: «Поряд з формуванням нації одним з феноменів раннього нового часу було усвідомлення європейцями своєї культурно-політичної спільності. Поняття «Європа» стало актуальним на фоні відкриття нових континентів та знайомства з іншими цивілізаціями, релігіями та культурами. За всіх етнічних та конфесійних відмінностей європейські народи об'єднувала спільність історичного походження території, християнської віри, культурних та політичних традицій» [186].

Характеризуючи європейську ідентичність, дослідниця виходить з того, що цей феномен слід розглядати як тип колективної ідентичності, породженої фактом існування ЄС та його кордонами, і функції якої відрізняються від функцій національної. Крім того,

на думку Н. Пелагеші [186], як сконструйований, інакше кажучи неприродний, штучний феномен, європейська ідентичність, по-перше, створюється для здійснення певних завдань, через які можуть досягатися певні цілі, по-друге, вона є результатом реалізації послідовної політики європейської ідентичності, яка проводиться європейськими елітами, по-третє, основними механізмами її впровадження є розвиток громадянства такого наддержавного утворення як ЄС, створення символічного з усіма належними атрибутами простору ЄС, формування загальноєвропейського інформаційно-комунікативного простору та, що для нас є особливо важливим, гомогенізація систем освіти країн, поступове виведення їх з-під контролю національних держав.

Основною метою формування у свідомості громадян європейської ідентичності є подолання націоналізму та запобігання конфліктам через трансформацію національної і появу постнаціональної ідентичності. Дослідниця погоджується з тим, що європейська ідентичність це –

- інклюзивна ідентичність;
- багатшарова та множинна ідентичність, яка здатна інкорпорувати багато існуючих регіональних, національних та наднаціональних ідентичностей;
- міжкультурна, багатокультурна ідентичність, яка буде визнавати, поважати та сприяти розвитку існуючого різноманіття, але також здатна буде виробляти нові ідентичності;
- ідентичність, побудована на основі демократії та на демократичному бачення спільної Європи;
- ідентичність, побудована на наднаціональному, демократичному патріотизмі [186].

Тож, Н. Пелагеша робить висновок, що метою створення європейської ідентичності є формування потреби та вміння жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну різноманітність, поважаючи та розуміючи один одного.

Іншим чинником формування європейської ідентичності є інтеграція та прагнення уберегтися від уніфікуючого впливу глобалізаційних процесів у світі, інакше кажучи, європейці таким чином намагаються зберегти себе як культурну спільноту.

Аналізуючи хронологію становлення та розвитку політики європейської ідентичності, Н. Пелагеша [186] звертає увагу на те, що з самого спочатку, тобто з 70-х рр. XX століття, Європейський Союз розумівся як економічне наддержавне утворення, і лише у 80-х рр. з'явилося усвідомлення того, що метою має бути створення

спільного культурного та комунікативного простору. Це був той чинник, який міг дійсно об'єднати різні за характером суспільства у єдине ціле, те, що сьогодні називають «європейською свідомістю». Механізмами на шляху до неї стали, окрім спільного культурного простору, уніфікація освітньої системи та уніфікація мовного простору. Тож, за влучним виразом А. Лукіної, який наводить дослідниця, «наднаціональна європейська ідентичність [...] конструється у цілеспрямованій культурній політиці» [186].

Аналіз програмних документів і конкретних заходів по конструюванню європейської ідентичності дав змогу дослідниці зробити висновок щодо існування певних механізмів її реалізації. Вони діють у чотирьох напрямках, а саме: розвиток європейського громадянства; створення наднаціонального культурно-символічного простору ЄС; формування загальноєвропейського інформаційно-комунікативного простору; гомогенізація систем освіти з подальшими спробами виведення їх із державного підпорядкування через створення наднаціональних структур управління.

Особливо цікавими в контексті даного дослідження є кроки ЄС по створенню спільного інформаційно-комунікативного простору та заходи у сфері освіти. Загальноєвропейський інформаційний і комунікаційний простір є основними механізмами створення європейської ідентичності, і мовний чинник відіграє у цій справі дуже велику роль. Доступ до інформації для громадян ЄС здійснюється завдяки використанню тієї кількості мов, яка представлена на території європейських держав. Це стосується також офіційних запитів та відповідей на них у будь-яких установах ЄС.

В. Стрельцов [248; 249], посилаючись на наявні дослідження у сфері формування європейської ідентичності та ролі мови як інтегруючого фактору, підкреслює: «Перехід від постулатів європейської економічної інтеграції до політичного виміру інтеграційного процесу поставило на порядок денний питання політично наповненої ідентичності європейців як європейців шляхом європеїзації свідомості... На питання: чому немає тривалої колективної ідентичності європейців – більшість науковців дають однозначну відповідь про те, що Європа не є спільнотою комунікації, немає достатнього досвіду, і вона дуже обмежена як спільнота пам'яті. Спільна мова є обов'язковою умовою існування спільної ідентичності». Зрозуміло, що наявність значної кількості перекладачів, які покликані задовольнити потреби європейців у доступі до всієї необхідної інформації засобами відомої їм мови, сприяє врахуванню різноманітних інтересів, точок зору, думок, що є основою існування

демократичного суспільства, але навіть це не призводить до створення спільного комунікативного простору. Тож, на сьогодні ще «не існує загальноєвропейського громадянського суспільства, і подальший розвиток інтеграції та розбудова європейської демократії залежить від пошуку єдиної мови з метою облаштування спільного європейського дому» [249].

Дослідник зауважує, що сфера освіти розглядалася завжди як один із дієвих механізмів формування національної ідентичності. Отже, ця функція зберігається за нею і у справі формування та розвитку європейськості. Сьогодні головною функцією школи є об'єднання розрізнених етнічних та класових груп у єдине ціле, тобто через школу відбувається утвердження національної колективної ідентичності. Тож, освітня система розглядається сьогодні як інструмент формування наднаціональної свідомості, а також національної і європейської ідентичності. Першими кроками уніфікації освітніх систем стали Болонський та Копенгазький процеси, метою яких стало створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору. І хоча мова йшла лише про системи вищої освіти, важко переоцінити ці кроки, тим більше, що до цих процесів залучилися й інші країни, які не є членами ЄС, серед них, між іншим, і Україна. Звертаючи увагу на те, що соціалізація через освіту відіграє важливу роль у конструюванні ідентичності, дослідники (Г. Кріст (H. Christ) [353], У. Маас (U. Maas) [495]), підкреслюють, що контроль над освітою є потенційно вирішальним, а у битві за майбутнє інтеграційних процесів освітня політика має життєво важливе значення [353; 495].

Інтеграційні процеси у освіті, розробка та впровадження значної кількості освітніх програм і проектів залучають молодь до усвідомлення своєї європейськості, саме студенти та ті, хто отримав освіту в умовах об'єднаної Європи, є сьогодні носіями європейської ідентичності, і вони найактивніше підтримують євроінтеграційні процеси у всіх сферах суспільного життя, саме на них покладається завдання бути єдиними у своєму різноманітті, що є девізом і водночас метою гуманітарної, у тому числі і мовної, політики ЄС.

Зазначимо, що започаткований у 2009 р. міждисциплінарний дослідницький проект EL DIA (European Language Diversity for All) [483] мав на меті визначення та оцінку індивідуальної та суспільної багатомовності. Експерти у різних наукових галузях у восьми університетах з шести європейських країн вивчають особливості взаємодії регіональних, національних мов та мов міжнародного спілкування. Мета проекту – розробка системного і узагальнюючого

методу опису та оцінки ваги окремих мов у мультинаціональних суспільствах. Новизна цього проекту - у зміщенні акцентів у розумінні мультилінгвізму. З нових позицій розуміється також диверсифікація мовної пропозиції. Акцент робиться не на набутому мультилінгвізмі (вивчення найпоширеніших у Європі мов (англійської або французької) монолінгвальними носіями національних мов), а на розумінні мультилінгвізму як частини європейського спадку, який характеризується використанням як національних, так і регіональних, а також мов меншин поряд з мовами міжнародного спілкування. Крім того, розробляються інтеракційні та конструктивістські моделі, увага яких концентрується на створенні умов для суспільного діалогу та спільної діяльності. Проект має також на меті розробку нових підходів до мов меншин, які розуміються як носії культурних цінностей. Більшість досліджень питань багатомовності зосереджують увагу на мовній конкуренції у ЄС, зазвичай аналізуються три-чотири мови, а саме: англійська, німецька, французька та іспанська. Саме вони є найбільш представленими у мовному ландшафті Європи і тому конкурують у освітній сфері.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що іншомовна освіта у будь-якій країні світу розвивається під впливом мовної політики держави, яка формується під впливом таких чинників:

- *суспільного* (зміна мовного ландшафту країни внаслідок міграційних процесів позначається на структурі суспільства);
- *політичного* (інтеграція спричиняє зміни у внутрішній та у зовнішній політиці держави);
- *економічного* (глобалізація в економічній сфері, спільні проекти, економічна інтеграція, створення ринку праці в європейських межах);
- *гуманітарного* (гуманізація суспільства, його відкритість через доступ до джерел інформації, потреба у знаннях іноземних мов);
- *національного* (традиційне ставлення до мовної освіти та вивчення іноземних мов).

Зазначимо, що німецькі науковці розрізняють два поняття «Sprachpolitik» (мовна політика) та «Sprachenpolitik» (політика щодо мов). Мовна політика концентрує увагу на одній мові, на її збереженні та сприянні її розвитку. Прикладом вдалої мовної політики у цьому сенсі у Німеччині є заснування та розповсюдження у світових межах Гете-інституту.

Політика щодо мов стала офіційно визнаною міжнародною темою обговорення наприкінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ століття. Після 1990 р. політика щодо мов стала предметом жвавих дискусій

з точки зору прикладної лінгвістики, дидактики і, особливо, педагогіки. На протигагу мовній політиці, формування якої знаходиться під впливом економічної інтеграції та прагнення до національно-державного самовизначення й самоідентифікації [521, с. 21] і концентрується на одній мові, політика щодо мов має справу з багатьма мовами, вивчає їх взаємодію та їх місце: носії мови, використання, престижність, доступність у школах, вищих навчальних закладах, судах та державних установах, «це науково-обґрунтований підхід до вивчення мов у реальних суспільно-політичних умовах, факторів впливу та можливостей розвитку мов» [550, с. 228].

До ЄС належать сьогодні 27 країн, 21 мова цих країн визнана мовою адміністративного спілкування, крім того, є ще 60 мов, якими говорять мешканці у межах цих країн, що не мають жодного статусу. Мовна політика держав в умовах Європейського Союзу, провідною ідеєю створення якого була «єдність у різноманітності», що перетворює його на спільноту, яка сприймає наявність значної кількості рідних мов у його межах як багатство, як шлях до солідарності та порозуміння [519, с. 2], визначається на підставі рішень його установ. Мова розуміється як безпосередній показник культурної приналежності, вона є частиною ідентичності кожної особи. Виходячи з цього, як зазначає Т. Ковальова [102], «у Європейському Союзі мовна політика базується на засадах мультикультуралізму, коли виважено підтримується культурна і лінгвістична багатомовність народів Європи» [102, с. 204], а основою урегулювання мовного питання у ЄС є ст. 217 так званої Римської угоди, що набула чинності 01.01.1958 р.

Першими статус мови адміністративного спілкування та статус робочих мов ЄС отримали німецька, французька, італійська та голландська мови. У процесі розширення Євросоюзу зростала не тільки кількість країн, але й кількість робочих мов, що навряд чи можна було передбачити на початку процесу європейської інтеграції. У 2000 р., ухваливши Хартію основних прав та свобод, країни-члени ЄС взяли на себе зобов'язання поважати різноманітність культур, релігій та мов, і у ст. 21 закріпили неприпустимість дискримінації будь-якої мови, розглядаючи багатомовність як надбання ЄС, що є втіленням поваги до кожної особи, відкритості щодо інших культур, толерантності по відношенню до інших людей. Одним із найважливіших аргументів збереження багатомовності є те, що демократичний союз держав має надати рівні можливості доступу до установ, активного та пасивного виборчого права на всіх рівнях кожному громадянину ЄС, а мовний чинник або відсут-

ність знань іноземної мови не мають обмежувати його політичні права [309, с. 21].

Державні органи та установи ЄС мають право на власний розсуд визначати ті мови, яким вони надають у своїх межах статус робочої мови, тому кількість робочих мов в установах коливається від однієї до п'яти, а у цілому, незважаючи на принцип використання адміністративних мов як робочих, більшість структур ЄС використовують одну-дві мови: Рада Європи та ОБСЄ – англійську та французьку, хоча допускаються й інші мови; НАТО – англійську та французьку; ООН – п'ять офіційних робочих мов, серед яких англійська, французька, іспанська, російська та арабська. Ці мови використовуються також і ЮНЕСКО [581, с. 148].

Кількість держав ЄС зростає, а відповідно зростає і кількість робочих мов. Практика вирішення мовного питання останнім часом досить гостро критикується через те, що переклад на всі робочі мови, по перше, потребує витрат часу і коштів, а по-друге, не завжди адекватно відтворює початковий зміст. З іншого боку, якщо скоротити кількість адміністративних і робочих мов, або не надавати статус мови адміністративного спілкування хоча б мовам нових членів ЄС, то це порушить принцип рівності усіх країн і суперечитиме засадам багатомовності. І все ж, лунають пропозиції скоротити кількість робочих мов задля того, щоб в умовах подальшого розширення Європейського Союзу органи влади в його межах залишалися дієздатними.

Мовна проблематика у 90-х рр. ХХ століття стала окремим напрямом діяльності Європейського Союзу, отримавши назву «EU Language Policy» (у пер. з англ. – мовна політика ЄС). Проблема багатомовності сформувала потребу в певному менеджменті (multilingualism management) та створенні відповідного мовного режиму ЄС (EU language regime) [249].

Мовний режим торкається питань юридичного, політичного, культурного, функціонального та бюджетного характеру. Акценти на різних аспектах мовного режиму визначають різні можливі сценарії вирішення мовної проблеми. На рівні теорії науковці визначають сім можливих мовних режимів ЄС, сутність яких варіюється від застосування однієї мови як офіційної і робочої до використання всіх офіційних мов без управлінських коректив (монолінгвізм, націоналізація, обмежений мультилінгвізм, асиметричні системи, контрольований монолінгвізм, контрольований мультилінгвізм, повний мультилінгвізм з управлінськими корективами, необмежений мультилінгвізм) [185, с. 143].

Мовна політика ЄС за сферами впливу поділяється на зовнішню (поза ЄС) та внутрішню (в межах ЄС), а за рівнями реалізації – на наднаціональну, національну та регіональну. З огляду на багаторівневість мовна політика ЄС розвивається з різною швидкістю та в різних напрямках.

ЄС у мовній сфері дотримується стратегії мультилінгвізму. Декларується, що метою Євросоюзу у мовній сфері є збереження мовної різноманітності та сприяння оволодінню іноземними мовами громадянами ЄС. Створена в 2008 р. Єврокомісією Група високого рівня з мультилінгвізму (Commissions High Level Group on Multilingualism) так визначила поняття багатомовності:

- співіснування різних мовних спільнот усередині однієї географічної, геополітичної зони або політичної спільноти;
- здатність суспільств, інститутів, груп та індивідів регулярно спілкуватися більше ніж однією мовою [497].

Як конкретна програма дій мовна політика сьогодні надзвичайно активно реалізується у Європейському Союзі, а однією із сфер є навчання іноземних мов. Сприяння вивченню іноземних мов вже давно стало окремим напрямом діяльності Єврокомісії, що має свою назву – Language Learning Policies (у пер. з англ. – політики у сфері навчання іноземним мовам). Першою програмою, покликаною інтенсифікувати вивчення іноземних мов і залучити до нього громадян, була Lingua (1989 р.), а Європейський рік мов (European Year of Languages, 2001), актуалізував мовну проблематику і вивів її на якісно новий рівень. По його завершенні Європейський Парламент і Європейська Рада ухвалили резолюції, які закликали Європейську Комісію розробити та запровадити низку заходів, спрямованих на сприяння вивченню іноземних мов.

Новим інструментом реалізації політики у сфері навчання іноземних мов стала програма «Навчання впродовж життя» (Lifelong Learning Programm), яка розрахована на період з 2007 р. до 2013 р. Маючи бюджет у 7 млрд євро, вона спрямована на підтримання тих проектів освітніх інституцій, що розвивають взаємодію, кооперацію та мобільність між освітніми та тренінговими системами усередині ЄС з метою отримання ними можливості конкурувати на світовому ринку. Значною в цих програмах є складова щодо навчання іноземних мов.

Ключовим моментом став Барселонський саміт Європейської Ради 2002 р., де було оголошено про запровадження в освітні системи країн-членів принципу «рідна мова плюс дві іноземні» (mother tongue plus two) та «індикатора лінгвістичної компетент-

ності» (linguistic competence indicator) [626]. Цей принцип спрямувався на посилення індивідуальної багатомовності, а основні напрями мовної політики для держав-членів та інституційних органів ЄС визначило Повідомлення від 18.09.2008 р. «Мультилінгвізм: актив Європи». Для контролю за реалізацією мовної політики ЄС у різних країнах, зокрема і у Німеччині, були введені «Індикатор лінгвістичної компетенції», загальноєвропейське тестування дітей до 16 років на знання поширених в ЄС іноземних мов, проведення оглядів мовної компетенції. Крім того, не залишилися поза увагою і такі сфери навчання іноземних мов як освіта дорослих, іншомовна освіта людей з особливими потребами, вжито заходи щодо урізноманітнення мовної пропозиції у навчальних закладах, створено спеціалізовані мовні класи, започатковано програми підготовки вчителів, які володіли б декількома європейськими мовами, розроблено ефективні та гнучкі системи тестування та заміру іншомовної компетенції.

Багатомовність може бути не тільки надбанням суспільства, але й перешкодою у процесі комунікації на внутрішнього ринку, під час вільного пересування осіб у межах ЄС та формування суспільної думки. Тому опоненти багатомовності наполягають на тому, щоб увести у межах ЄС одну провідну мову спілкування, що заощадило б кошти і надало б можливість безперешкодного спілкування. Теоретичні засади та практичні кроки щодо втілення цієї ідеї зазнали краху. Так, мова есперанто, що з'явилася у 1887 р., здавалося б, ідеально підходить для того, щоб стати такою мовою спілкування. Вона має логічну структуру, прості, без великої кількості винятків правила і легко засвоюється носіями будь-якої європейської мови. Слушною видається думка М. Бера (M. Bär) [309], який зазначає, що дійсно мовою спілкування мова есперанто не стала, причиною чого є насамперед її неприродний характер. Рідна мова є носієм національної ідентичності, інструментом передачі історичного досвіду, а штучна мова не має коріння, тому завжди сприйматиметься як щось неприродне. Науковець підкреслює, що есперанто побудована на основі латинської мови, а латина, як мова спілкування церкви, влади і наукового світу, втратила свою роль. Крім того, мова є частиною національної ідентичності, вона щільно пов'язана з історією і культурою народу, тому єдина для всіх, а есперанто, як штучна мова, не здатна відбити культурного розмаїття європейського континенту і тому не може виконувати функції мови загальноєвропейського вжитку [309, с. 63].

Ідея введення у школах Європи англійської мови як *lingua franca* (*die Leitsprache*) при збереженні наявної пропозиції інших іноземних мов, але вже як другої, третьої іноземної, виникла у 70-х рр. ХХ століття. Характер англійської як *lingua franca* відрізняється від відомих мов з таким статусом. Якщо раніше мови мали тенденцію набувати ознак *lingua franca* переважно через розповсюдження на нових територіях (в результаті війн, колонізації або підкорення і витіснення інших культур), то сьогодні через глобалізаційні процеси, міжнародні обміни на діловому, науковому і політичному рівні розповсюдження англійської як засобу порозуміння має у основі прагматичні, а не культурні чинники.

З іншого боку, мовні стосунки є відзеркаленням владних стосунків, про що свідчить той факт, що саме з часів Другої світової війни американський варіант англійської мови витіснив як французьку, яка з ХVІІ століття була у Європі панівною мовою міжнародних переговорів, та німецьку, яка відігравала провідну роль, в першу чергу, як мова освіти майже у всіх сферах комунікації.

На сучасному етапі, починаючи з кінця ХХ століття, Європейський Союз будує свою мовну політику за принципом так званого «інтегрального мультилінгвізму». За цим принципом згідно основних положень ЄС всі мови є рівноправними як адміністративні та робочі мови, але насправді все виглядає інакше, тому подекуди і виникають так звані «мовні» конфлікти.

Поза офіційною мовною політикою мультилінгвізму, на рівні мовної практики, європейці мовною поведінкою голосують за появу *lingua franca*, якою поступово стає англійська мова (так звана проблема «English-only» – тільки англійська). Фактично, на тлі просування до багатомовної Європи вона еволюціонувала у мову міжнародного спілкування, і чим більше мов долучається до мов спілкування у Європейському Союзі, тим більш вагомою є частка і значимість англійської.

Слід наголосити на тому, що не всі є прихильниками ідеї введення єдиної для Європи мови, хоча й не викликає сумніву, що нею стане англійська. Г.-Ю. Крумм [472] навіть ставить питання про те, «чи з'явиться після появи спільної європейської валюти «євро» також і спільна європейська мова «Denglish»?». [472, с. 10]. Визнає особливу роль англійської і Р. Аренс (R. Ahrens) [297], але зазначає, що мовне питання неможливо вирішити саме завдяки впровадженню живої або штучної «*lingua franca*». Англійська не є нейтральною мовою для мешканців ЄС, тому не сприймається як мова міжнародного спілкування беззаперечно, а навпаки, викликає

безліч критичних зауважень [297, с. 10]. На думку Х. Й. Зеелера (H. J. Seeler) [578], час англійської мови як світової вже позаду, відтепер головне завдання полягає у тому, щоб, за умови збереження культурного та мовного європейського розмаїття, надати можливість органам влади працювати безперебійно, а мешканців континенту спонукати до спілкування. Вимога ЄС – рідна + 2 європейські мови - з точки зору мовнополітичної вже надає мовній освіті полілінгвальний профіль. Тож, очевидно, що мовне питання у межах ЄС не може бути вирішено завдяки лише індивідуальній двомовності у різних її формах та проявах [578, с. 12].

Зрозуміле з різних мотивів прагнення використовувати єдину мову міжнаціонального спілкування, якою є сьогодні англійська, наштовхується на критику з боку політиків і науковців (Г.-Й. Маттusch (H.-J. Mattusch) [502], П. Г. Нельде (P. G. Nelde) [521]), які вимагають «екологічної мовної політики» та впровадження дидактики багатомовності (Г. Кріст [349]) на всіх ступенях системи освіти.

Серед тих, хто не поділяє думки щодо необхідності використання англійської як *lingua franca*, і Т. Берхем (Th. Berchem), колишній президент Німецької служби академічного обміну (DAAD). Він наголошує на тому, що «в історії ще жодна мова не досягла рівня світової мови, якою б володіли всі, не говорячи про те, щоб затвердитися у цьому статусі. Поряд з латинською мовою у часи античності широко використовувалася давньогрецька, а поряд з арабською у епоху ісламського Середньовіччя – перська, а згодом і турецька. Так що і англійська не стане світовою мовою загального користування» [цит. за 462, с. 118].

Г. Кріст [348], вважає, що англійська мова не має шансів стати універсальною мовою міжнаціонального спілкування у глобальному масштабі через усвідомлення мовними спільнотами своєї індивідуальності та їхню самоідентифікацію на основі мовної складової, більше того, використання її як *lingua franca* може мати негативні для Європи та її мешканців наслідки, серед яких дослідник називає такі:

– комунікативне навантаження на кожного не зменшиться, а, навпаки, зростатиме, тому що спілкування повинне буде вийти за межі чисто технічного порозуміння;

– наявна нерівнозначність мов буде тільки посилюватися. Деякі будуть і надалі використовуватися для міжнаціонального порозуміння, а деякі будуть витіснені з комунікативного простору;

– переваги носіїв *lingua franca* за походженням стануть очевидними;

– нерівнозначність мов, а разом з ними і носіїв цих мов, призведе до протистояння використанню *lingua franca* [348, с. 38].

Зауважимо, що окрім внутрішнього, існує також і зовнішній вимір мовної політики. Деякі європейські мови є засобом спілкування у великій кількості держав поза ЄС на різних континентах (іспанська, португальська, німецька, французька). Ці мови є важливою сполучною ланкою між народами. Тож, основна мета цього зовнішнього виміру полягає в тому, щоб повною мірою реалізувати потенціал європейських мов у третіх країнах, сприяти викладанню і навчанню мов ЄС за кордоном.

Аналіз зовнішнього і внутрішнього виміру європейської мовної політики дає підстави говорити про певні невідповідності. З одного боку, країни ЄС прагнуть зберегти багатомовний ландшафт, але водночас намагаються вирішити проблему міжнаціонального порозуміння шляхом введення єдиної мови, з іншого посилюють присутність власних мов у інших державах світу шляхом створення культурних центрів. Слушною видається думка В. Стрельцова [249], який охарактеризував ситуацію так: «Диспаритет у внутрішньому та зовнішньому вимірах мовної політики ЄС є наочним. Це пов'язано із поступовим закінченням формування внутрішньої мовної політики та її поступовою екстернаціоналізацією» [249]. Дослідник вважає, що у найближчий час можна очікувати певних змін у сусідніх з ЄС країнах. Зовнішня діяльність Євросоюзу з поширення деяких європейських мов розширюватиметься, а країни-сусіди зазнаватимуть мовної експансії з боку ЄС. Переважна більшість цих країн у середньостроковій перспективі буде змушена запровадити вивчення не менше двох іноземних мов та, можливо, ініціювати запровадження в школах індикатора лінгвістичної компетентності, оскільки практично жодна з мов країн-сусідів не є робочою або офіційною мовою ЄС. Подальша інтенсифікація співпраці із запровадження інструментів інституційної розбудови в рамках Європейської політики сусідства потребуватиме залучення все більш широкого кола фахівців, які мають володіти принаймні однією з робочих мов ЄС. З іншого боку, ЄС відкриватиме доступ до програм у сфері освіти, що раніше були доступні лише країнам – кандидатам на вступ до Європейського Союзу. Включення країн-сусідів до панєвропейського соціокультурного простору матиме вирішальне значення для розвитку суспільної інфраструктури демократії, особливо для слов'янських країн, що є культурно ближчими до європейської спадщини [249].

Перетворення мови однієї з мовних спільнот (англійської) у загальноєвропейську мову спілкування суперечило б меті створення ЄС – єдиного простору рівних можливостей, але, з іншого боку, дослідники підкреслюють, що ніхто не вважає достатнім знання лише цієї мови. Тож, як зазначає Г. Фольмер (H. Vollmer) [599], «немає сенсу говорити про важливість та доцільність вивчення англійської мови, а необхідно вивчати питання і шукати шляхи створення умов для ефективного вивчення декількох мов, і не тільки у межах шкільної та вищої освіти, а залучати до цього процесу пересічних громадян будь-якого віку та рівня кваліфікації» [599, с. 93].

Плюралістична мовна політика з англійською мовою як однією з пропонованих до вивчення іноземних мов є одна з можливостей врегулювання мовної ситуації у Європі. Це означає, що слід орієнтуватися на багатомовність та шукати вирішення питань у реорганізації і модернізації навчання іноземної мов.

Вперше Єврокомісія підняла з політичної точки зору проблему багатомовності у листопаді 2005 р., коли у резолюції було викладено стратегію щодо багатомовності у суспільстві, в економічній сфері і в загальноєвропейських установах. Під багатомовністю розуміли як спроможність використовувати у процесі спілкування декілька мов, так і співіснування різних мовних спільнот у межах певного географічного простору. Крім того, це поняття означало «нову політичну стратегію Комісії щодо створення сприятливого клімату для розвитку всіх мов, в умовах якого б і вивчення, і навчання декількох мов мало б позитивний розвиток» [519, с. 3]. Політика Єврокомісії у сфері багатомовності переслідує у своїй діяльності три основні мети: по-перше, сприяння вивченню мов та мовному різнобарв'ю у суспільстві, по-друге, сприяння здоровій та мультилінгвальній економіці, по-третє, забезпечує європейцям доступ до інформації установ і керівних органів ЄС засобами рідної мови. Аналіз документів Єврокомісії щодо мовного питання свідчить про те, що політика багатомовності відіграє у ЄС провідну роль. Мовна і культурна ізоляція, на думку дослідників [249; 599], завжди приховує небезпеку збройного протистояння та створення конфліктних ситуацій. Саме усвідомлення цього стало причиною прийняття цілої низки рішень Ради Європи, ЄС, Постійної Конференції з безпеки та співробітництва у Європі, в яких наголошувалося на рівноправ'ї усіх мовних груп. В заключному акті Конференції з безпеки та співробітництва у Європі від 01.08.1975 р. наголошувалося на необхідності подальшого розвитку та вдоско-

налення навчання іноземним мовам, а Рада Європи у вересні 1982 р. поставила на меті, у межах загальної освіти вивчати крім рідної мови як мінімум ще одну європейську.

Наступним кроком у напрямку створення полілінгвального суспільства стали рішення Ради Європи (1975 р., 1985 р.), а потім і Єврокомісії («На шляху до суспільства знань», 1995 р.) щодо того, що кожен громадянин ЄС має оволодіти принаймні трьома мовами, поширеними у межах ЄС. У документі йшлося про те, що «оволодіння декількома мовами європейської співдружності є незаперечною передумовою того, що громадянин ЄС може використати можливості як у професійній, так і у приватній сфері, що відкриваються в умовах створеного у Європі внутрішнього ринку без кордонів» [607]. Ці знання допомагатимуть не тільки порозумітися на вербальному рівні, але й пристосуватися до існуючих в умовах інших культур умов життя та роботи, і підсилить відчуття належності до європейської спільноти.

У постанові «На шляху до суспільства знань» [607] Єврокомісія запропонувала розпочинати навчання іноземних мов ще в дитячому садку, використовуючи для цього ігри, а у межах початкового навчання запроваджувати систематичне вивчення першої мови, продовжуючи на наступних ступенях загальної освіти введенням другої, а потім і третьої іноземних мов. Інша пропозиція стосувалася залучення першої іноземної мови як робочої мови на старших ступенях шкільної освіти для вивчення інших дисциплін. Таким чином, орієнтиром згідно цього документу було оволодіння по завершенню курсу шкільної освіти двома іноземними мовами. Навчання мов мало продовжуватися і у межах професійної підготовки. Тож, у сферу політичних дебатів увійшло питання навчання мовам протягом усього життя. Загалом, як наголошують дослідники, постанова Єврокомісії «На шляху до суспільства знань» [607] стала стратегічним документом у галузі розвитку мовної політики ЄС, а у 1997 р. ще одним рішенням Єврокомісії ці позиції були підкріплені рекомендаціями щодо раннього навчання мовам.

Як зазначає О. Лазаренко [126], у Рекомендації № R(98)6 Ради Європи «Про сучасні мови», документі, який вперше розглядав проблему навчання іноземних мов у контексті інтеграційних процесів, одним із пріоритетних напрямів у цій сфері називається раннє вивчення мов. Згідно його положень задля реалізації курсу на збереження багатомовності першочерговими завданнями називалися:

- усвідомлення кожним європейської мовної і культурної різноманітності;
- заохочення та сприяння ранньому вивченню сучасних мов;
- забезпечення систематичної послідовності у вивченні мов на різних рівнях освіти;
- розвиток відповідних форм оцінювання на ранньому етапі вивчення мов;
- розробка відповідних методик.

Щодо навчання професійного іншомовного спілкування, то, між іншим, зазначалося, що необхідно підвищувати стандарт комунікації, забезпечити можливість вивчати більше, ніж одну європейську або іншу мову, включити до навчальних програм ширше коло мов і рівнів навчання; забезпечити наступність у вивченні мов, допомагати подальшому вивченню європейських або інших мов, розвиваючи, де це потрібно, часткові компетенції, які потім мають бути оцінені та офіційно визнані; звертати увагу на роль мов у трудовому житті і готувати до професійних контактів у обраній сфері [126]

Ще одним кроком до сучасної європейської політики багатомовності стало рішення за № 1934/2000/EG Європарламенту та Ради Європи від 17.07 2000 р. про Європейський рік мов (2001 р.). Цим рішенням визначено генеральну лінію сприяння навчанню мов, що знайшло відображення у п'яти конкретних завданнях, а саме:

1. Усвідомлення суспільством полікультурного та полілінгвального характеру ЄС, при чому мови визнавалися рівноправними.
2. Сприяння політиці багатомовності.
3. Популяризація вивчення іноземних мов шляхом акценту на перевагах оволодіння мовами.
4. Спонування до навчання мовам протягом життя.
5. Поширення інформації, яка б сприяла вивченню мов та полегшувала спілкування між носіями різних мов.

Постановою Ради від 14.02.2002 р. щодо сприяння багатомовності та вивченню мов у межах впровадження цілей Європейського року мов (2001 р.) Рада Європи спонукала країни ЄС до вивчення школярами у межах системи загальної освіти двох і більше мов, а інших – до вивчення мов протягом життя. Пропонувалось також розвивати і впроваджувати інноваційні технології, особливо у сфері підготовки педагогічних кадрів, а також посилити співробітництво щодо уніфікації документів про освіту та забезпечення якості мовної освіти у межах Євросоюзу.

У Повідомленні Європейської Комісії на адресу Ради Європи, Європарламенту та Європейського Комітету з питань економічної і соціальної політики у 2005 р. була визначена рамкова стратегія багатомовності, в межах якої були запропоновані такі заходи:

- у співробітництві з державами-членами ЄС розробити та впровадити європейські показники мовної компетенції;
- у 2006 р. вивчити та оприлюднити інформацію про здобутки у галузі раннього навчання мовам;
- підтримувати навчання іноземних мов у межах програм співробітництва у сфері загальної та професійної освіти, молоді та громадян країн, а також у культурній сфері.

На державному рівні країнам пропонувалося:

- розробити національні навчальні плани та систему дієвих заходів, спрямованих на багатомовність і посилити присутність та використання різних мов у повсякденному житті; перевірити дійсний стан справ у сфері освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів мовної спеціалізації;
- перевірити дієвість та рівень впровадження раннього навчання іноземних мов у межах Європи;
- впровадити в життя рішення щодо використання іноземних мов як робочих мов при викладанні інших дисциплін (CLIL) [519].

Через те, що остаточне вирішення питань перебуває у компетенції держав-членів ЄС, Єврокомісія може тільки рекомендувати певні заходи, а впровадження їх у життя у кожній окремій країні залежить від політичних, правових, економічних умов, можливостей та пріоритетів, а також від політики у галузі освіти. Стратегії мовної політики держав, як зауважує О. Яковлева [295], поділяються на прагматичні, протекціоністські та змішані, а вибір певної стратегії залежить від багатьох чинників, насамперед від системи цінностей, економічних, історичних, політико-ідеологічних та інших факторів [295, с. 9].

Багатомовність є ознакою минулого Європи, визначальним фактором сучасності та майбутнього континенту. Якщо зазирнути у історію, то очевидним є той факт, що багатомовність у Європі з давніх давен була явищем звичним, і лише у XIX столітті з'явилася теза «одна держава – одна мова», а разом з нею отримала розвиток одномовність багатьох європейців, в той час як у країнах Азії та Африки багатомовність до сьогодні залишається радше нормою, аніж винятком. Габсбурги прагнули впровадити у межах своєї держави німецьку мову як мову навчання, тоді як Марія-Терезія у Богемії, на Галичині та у деяких інших регіонах пропонувала вико-

ривувати у початковій школі як мову навчання рідну. Особливо у західних регіонах Європи одномовність, концентрація уваги на національній мові стала нормою і зберігається ще й до сьогодні. На тлі формування і розвитку національних держав, Л. Вітгенштейн (1889–1951 рр.) наголошував на тому, що «межами мого світу є межі моєї мови», що можна трактувати як заклик до вивчення мов, до багатомовності. Багатомовність у порівнянні з одномовністю відкриває нові можливості, постає «як запорука чогось вагомого і конструктивного, набуваючи здатності розширювати межі індивідуального світу [295, с. 9].

Посилаючись на думку баварського германіста Й. А. Шмеллера (Johann Andreas Schmeller (1785–1852 рр.)), Г.-Ю. Крумм [471] зауважує, що вчений ще у 1815 р. порівнював одномовність з диктатурою, а у сучасних умовах, на думку дослідника, «мовний імперіалізм» виявляється, наприклад вже у тому, що мовні курси для мігрантів організуються не владними структурами у сфері освіти, а установами з питань внутрішньої політики, а одним із питань соціальної політики вважається навчання мігрантів мови як умови інтеграції. «Примус до вивчення домінуючої у країні мови через механізм позбавлення дозволу на перебування у країні, а також невизнання мови походження» сьогодні є не настільки вираженим, але на зміну радикальним заходам прийшли заходи непрямого впливу через медіа, наприклад, скорочення багатомовних передач на радіо і телебаченні, хоча в умовах цифрових технологій такі можливості слід було б ширше використовувати [471, с. 4].

Європейська різнобарвність виявляється насамперед через різноманітність представлених у ній національних мов. Щоб отримати зиск від цієї різнобарвності, громадяни повинні виявляти здатність спілкуватися один з одним, а для цього їм необхідні знання іноземних мов. Глобалізація економічної сфери потребує людей, які були б мобільними і з професійної, і з географічної точки зору, проте англійської мови за умов багатомовності вже недостатньо, зважаючи на інтернаціональний характер штатних працівників міжнародних фірм. Громадяни Європи лише тоді дійсно відчують переваги інтеграції, коли їх різні мови будуть визнаватися, використовуватися й мати можливості для розвитку, і не у «національних гетто», а як складова загальноєвропейського розвитку. Значення багатомовної компетенції Рада Європи визначила у своїй резолюції таким чином: по-перше, вона дозволяє брати участь у демократичних процесах не тільки у своїй країні та мовному регіоні, до якого громадяни належать, а і у межах всієї Європи; по-друге,

призводить до кращого розуміння інших людей та до поваги їх права на власну мову та культуру [471, с. 12].

Заслужують на увагу міркування П. Г. Нельде (P. H. Nelde) [521; 522] щодо ролі мовної політики і безконфліктного співіснування мов у Європі. Дослідник підходить до багатомовності з інших позицій і звертає увагу на те, що не існує контакту між мовами, є лише контакти між людьми, що є носіями мови. Тому можна говорити лише про конфлікти на мовному ґрунті, що виникають внаслідок асиметричного використання і нерівнозначного статусу окремих мов у різних регіонах. Не існує також і паритетного представництва мов у світі, мовних спільнот, які б склалися з однакової кількості носіїв, рівень престижності мов з різних позиції не є однаковим, стандарти життя носіїв різних мов теж суттєво відрізняється, це і є ті фактори, що призводять до конфліктів. Дослідник зазначає, що мовні конфлікти у Європі носять не історичний характер, а запрограмовані європейськими політиками на багато років наперед. Це відбувається насамперед через недосконалість соціальної політики країн та неадекватність й негнучкість заходів в умовах інтеграційних процесів. Найчастіше конфлікти виникають між мігрантами та автентичним населенням, «які виступають «за» чи «проти» своєї асиміляції чи інтеграції» [521, с. 24]. Серед можливостей вирішення та запобігання цим конфліктам, на думку П. Г. Нельде, мають розглядатися в першу чергу такі:

- введення так званої «Plansprache» (есперанто, мова глухонімих або інші);
- застосування англійської мови як *lingua franca*;
- використання однієї з найпоширеніших у Європі мов як мови міжнаціонального спілкування (німецької, французької іспанської або англійської);
- збереження *status quo* (використання актуальних у адміністративній сфері мов спілкування) [521, с. 25].

Завдяки проведенню виваженої політики щодо мов у ЄС за останнє десятиліття мовна і культурна дискримінація пішла на спад. Зважаючи на соціально-економічні та суспільно-політичні тенденції розвитку в межах Євросоюзу, потреба у впровадженні політики реальної багатомовності значно зростає. Серед цих тенденцій слід назвати послаблення позицій національних держав у сфері прийняття рішень та їх делегування загальноєвропейським установам; глобалізаційні процеси; мовно-культурний розвиток країн, характерною ознакою якого є співіснування та взаємодія багатьох мов і культур, що перетворило багатомовність на правило,

а одномовність на виняток. Тож, П. Г. Нельде [521] назвав сім основних показників «нової багатомовності»:

1. Інтернаціоналізація.
2. Телекомунікація, нові засоби масової інформації (як шанс для так званих «малих» мов).
3. Неолібералізм (локалізація відомих фірм з точки зору їх державної приналежності не піддається точному визначенню).
4. Глокалізація (Glokalisierung) поліідентичність європейців, їх національна, державна, регіональна та надрегіональна самоідентифікація.
5. Освітня політика (мовна політика як роз'єднуючий, а економічна політика як інтегруючий фактор, тож, мовна політика виявляється у сфері освітньої політики, поступово перебираючи на себе її повноваження).
6. Прийняття мовнополітичних рішень відбувається на найнижчому шаблі політичної або культурної сфери.
7. Зменшення національно-державного впливу через загальноєвропейські механізми прийняття рішень у багатьох сферах життя [521, с. 26].

Що стосується концептуальних засад співіснування багатьох мов та культур у Європі, то однозначності немає. Частина країн притримується центристської концепції мовнополітичного регулювання (Франція), інша частина будує мовну політику на принципах співіснування (Subsidiaritätsprinzip), наприклад країни з федеральним устроєм держави, серед яких Німеччина, а інші практикують змішані форми названих вище принципів (наприклад, Велика Британія, хоча тут помітні тенденції до другого принципу).

П. Г. Нельде [522] серед заходів, що можуть поживити інтерес до вивчення та використання «малих» мов відносить «позитивну дискримінацію» мов меншин, під чим він розуміє впровадження для них пропорційної системи, яка б створювалась за рахунок збільшення прав та преференцій, що могло б посилити присутність «малих» мов по відношенню до мов більшості. На практиці це має означати, що у школах дозволятимуться класи та групи для вивчення мов меншин, які за чисельністю менше норми, що вчителі, які працюють з мовами меншин, отримуватимуть заробітну платню вище, ніж решта, через посилення вимог до них, а школярі з таких класів отримуватимуть більше прав та пільг, щоб мати рівні шанси з іншими випускниками. Ще одна форма позитивної дискримінації – заохочення тих, хто працює у дво- або багатомовному середовищі, наприклад, листоноші, працівники соціальних служб

і установ. Таким чином можна підвищити статус багатомовності, надати престижності іншомовній підготовці і тим самим стимулювати вивчення іноземних мов.

На сьогодні не існує єдиної моделі багатомовності, яка б влаштовувала всіх, яка могла б задовольнити потреби представників всіх культур, всіх країн та за всіх обставин. Специфічний контекст кожного окремого мультилінгвального випадку має знаходити відображення у регіональній та над регіональній політиці кожної окремої країни і корелюватися відповідно до соціальних, гуманітарних та економічних потреб мовної спільноти.

Не викликають сумніву ще три тези П. Г. Нельде [521]. Він наголошує на тому, що ті країни, які мають бажання залучитися до стандартів життя та економічного прогресу, мають залучитися також і до процесів урбанізації й індустріалізації Європи. Вони втратять при цьому свої специфічні національні ознаки, серед яких і мова, але віднайдуть їх вже у нових умовах, в новій Європі. Зміни позначатимуться втратою маргінального характеру, тому що надрегіональна, мультинаціональна і багатомовна Європа поважає мовну, культурну, національну ідентичність значно більше, аніж національні держави. Друга теза – Європа майбутнього не стане одномовною, тому слід шукати оптимальні шляхи до вирішення мовного питання та збереження мовної та культурної різноманітності. І, нарешті, третя теза П. Г. Нельде: орієнтованим на одномовність державам слід нарешті збагнути, що нове розуміння взаємозалежності мови, культури, економіки та політичного впливу потребує впровадження концептуальних засад багатомовності і лише на її основі можливі і інтеграція, і прогрес [521, с. 37–38].

2.2. МОВНА ПОЛІТИКА ЯК ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ

Багатомовність європейців є сьогодні «потребою суспільства, умова залучення громадян до соціуму у загальноєвропейському масштабі, запорука їх професійної мобільності, а також можливість їх комфортного відпочинку, а реалізувати завдання з формування багатомовності європейців має багатомовна освіта» [192]. Сучасна європейська мовна політика свідчить про те, що Європа прагне до індивідуальної багатомовності як умови багатомовності суспільства, а органи ЄС намагаються робити все залежне від них, щоб намічена програма була втілена у життя.

Сферами, які будують свою діяльність на основі державної мовної політики є:

- та управління, тобто сфери суто політичної природи;
- стандартизація, регулювання, планування та унормування мов, тобто сфера науки та розвитку мови;
- мовна освіта (навчання рідної, іноземної та другої мови), отже сфера дидактики та практики навчання й викладання;
- сфера публіцистики та прикладної лінгвістики;
- переклад;
- пропагування різних мов та політика розповсюдження мов;
- боротьба мов, утиски мов з боку держави та з боку різних суспільних груп;
- сфера використання мов у суспільному та приватному житті в межах та поза межами перебування мовців.

Метою мовної політики є удосконалення та захист внутрішньомовного та міжмовного спілкування. Удосконалення та захист передбачають також і зміни, тому що комунікативні умови, а відповідно і комунікативні потреби, постійно змінюються. Змін знає і мовний ландшафт країн, а також значимість окремих мов, що забезпечують спілкування. Навчання іноземних, а особливо другої мови, перебуває у тісному зв'язку з окресленими вище трансформаціями комунікативних умов, а система освіти відповідно реагує на зміни мовної політики.

В умовах полікультурності європейської спільноти мовна політика має розглядатися і як освітня політика, а тому слушним є зауваження Г. Кріста [348] про те, що «мовна політика є виміром навчання іноземних мов» [348, с. 102]. Довгий час фактор впливу мовної політики держави на організацію та зміст навчання іноземних мов залишався поза увагою, але сьогодні, у контексті інтеграційних процесів, глобалізації та міграції населення, за умов посилення уваги до іншомовної освіти, політика держави щодо мов є визначальним чинником освітньої політики у цій сфері.

Культурне розмаїття країн Європи знаходить вираження і у різних освітніх традиціях на національному рівні, тому постає питання, наскільки уніфікованою може бути освіта ЄС, як сильно Єврокомісія може та повинна впливати на систему загальної та професійної освіти держав. Спочатку поштовхом до спільних освітньо-політичних акцій були економічні та соціально-політичні вимоги часу. Співробітництво обмежувалося певними сферами професійної освіти, щоб сприяти розвитку деяких економічних галузей та створенню єдиного ринку. У сфері навчання іноземних мов

перші кроки з боку ЄС були зроблені у рамках роботи над створенням спільного внутрішнього ринку для вільного руху людей, товарів, послуг та капіталів. Здійснити це можна було лише за умови порозуміння громадян єдиної Європи, що без урахування мовного чинника, тобто без знання чужої мови та без розуміння чужої культури було б неможливо. Тож ще у 1976 р. міністри освіти європейських країн висловились за сприяння навчанню іноземних мов, а однією з перших акцій у цьому напрямку були стажування вчителів у країнах цільової мови [388, с. 171].

У 1983 р. Рада Європи визнає необхідність підтримки іншомовного навчання, а вже наступного року зазначалось, що мають бути створені можливості для того, щоб ще у межах обов'язкової шкільної освіти учні вивчали дві іноземні мови з подальшим поглибленням знань на наступних етапах навчання. Освітньо-політична мета – три мови у межах ЄС – була проголошена лише у 1995 р., а до цього країни ЄС пройшли довгий шлях.

Перші акції були спрямовані на роз'яснення економічного і культурного значення мовної різноманітності країн мешканцям кожної окремої держави співтовариства. У Маастрихтській угоді (1992 р.) ст. 126 зобов'язує ЄС сприяти розвитку освіти через співробітництво між державами, а розвиток європейського виміру в освітній сфері проголошується провідною метою співтовариства.

Як зазначає О. Локшина [132], до сфер впливу ЄС на освітні процеси у галузі формування «європейськості» згідно цього документу, належали насамперед підвищення якості освіти (Розділ 3, Ст. 149) і розвиток системи професійної підготовки (Розділ 3, Ст. 150). Підвищення якості освіти мало відбутися за рахунок розвитку європейського виміру в освіті, зокрема через навчання іноземних мов; сприяння мобільності, співпрацю між освітніми установами, обмін інформацією та розвиток відкритого і дистанційного навчання [132]. У подальшому ці положення набували все більш чітко окреслених рис, завдяки визначенню першочергових завдань щодо навчання іноземних мов та щодо сприяння співробітництву між різними навчальними закладами та у сфері професійної освіти. Європейська Комісія виконувала подвійну функцію: допомагала вирішувати питання в освіті, а також скеровувала роботу і визначала стратегічні напрямки розвитку.

Правові основи для розвитку багатомовності у ЄС було закладено, але практичне втілення рішень потребує політичної волі, чималих коштів і часу, зусиль і нових механізмів. Підтримка багатомовності та сприяння її розвитку стали одним з провідних за-

вданих систем освіти, тож у Рішенні Ради Європи від 31.03.1995 р. зазначалося, що «необхідно сприяти якісному та кількісному покращенню знань іноземної мови і диверсифікувати мовну пропозицію у навчальних закладах країн ЄС». Особлива увага приверталася до таких моментів:

- сприяння мобільності вчителів та учнів;
- сприяння розвитку інноваційних методів навчання;
- раннє навчання іноземних мов;
- визначення показників знань іноземної мови для викладачів;
- встановлення мінімального терміну вивчення іноземної мови у школі (2 роки);
- покращення пропозиції тих мов, що є малопоширеними і практично не пропонуються для вивчення [388, с. 72].

Знання іноземних мов є необхідною умовою для використання наявних можливостей внутрішнього ринку ЄС у професійній та приватній сферах. Саме тому протягом довгого часу розроблялися уніфіковані вимоги до знання іноземних мов і створювалися програми по втіленню пропозицій Єврокомісії у всіх країнах Європи. Зазначимо, що поява Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (ЗЕР) (2001 р.) [83; 404] стала переломним моментом у розвитку іншомовної освіти європейських країн. ЗЕР та Європейський мовний портфель стали основними інструментами європейської мовної та освітньої політики, які мали сприяти багатомовності та культурній відкритості європейського суспільства.

Поняття «багатомовність» з'являється у науковій літературі під різними термінами, а кожен з них має декілька різних дефініцій. Так, наприклад, у ЗЕР поняття «багатомовності» конкретизується через відмежування від «плюрилінгвізму»: Багатомовність, або мультілінгвізм, є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов у окремому суспільстві. Вона може досягатися шляхом урізноманітнення мовної пропозиції в окремій школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчати більш ніж одну іноземну мову, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. На відміну від цього плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов різних народів, ця особистість не сприймає ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте в неї формується комунікативна компетенція,

всередині якої всі мовні знання і досвід є складниками, в якій мови переплітаються та взаємодіють [83, с. 4].

Українська дослідниця проблем іншомовної освіти О. Першуква [192] звертає увагу на особистісний аспект, і зазначає, що «багатомовність особи виникає в процесі розширення мовного досвіду людини, починаючи від рідної мови, яка використовується у сім'ї, до опанування мов інших народів, виучуваних у школі чи безпосередньо у мовному оточенні. Людина не зберігає мови «відособлено» одну від одної, а формує комунікативну компетенцію на основі знань та досвіду, в якому мови взаємопов'язані та взаємодіють» [192].

Через таке розуміння багатомовності змінилася і мета навчання мов. Відтепер йдеться не про оволодіння мовами, що вивчаються ізольовано одна від одної за прикладом рідної мови, а про те, щоб «розвивати лінгвістичний репертуар, в якому присутні всі мовні здібності» [83, с. 5]. На думку розробників, ЗЕР мають сприяти кооперації між освітніми установами різних країн, взаємному визнанню мовних кваліфікацій і документів, що їх підтверджують, надають допомогу авторам мовних курсів, розробникам сертифікаційним екзаменів, керівникам освітньої галузі, та координують їх роботу. ЗЕР створюють спільний базис для розробки навчальних планів, підручників, контролю знань у межах всієї Європи, містять опис рівнів володіння мовами та різних видів компетенцій, за допомогою яких ті, хто вивчає мову, можуть вимірювати свій власний рівень знань на будь-якому етапі навчального процесу у межах освіти протягом життя. Цей опис включає також і культурний контекст, що є невід'ємною складовою іншомовної підготовки. Таким чином, у галузі мовної освіти були створені умови для прозорої, послідовної та уніфікованої оцінки рівня знань як у загальнонаціональних, так і у міжнаціональних межах, як для установ державного сектора, так і у позадержавних установах мовного спрямування. На думку експертів, розробка ЗЕР може розглядатися як найбільш суттєве надбання Ради Європи у галузі мовної підготовки, особливо що стосується системи шкільної освіти.

В той час, як ЗЕР є науковою основою визначення іншомовних компетенцій та їх виміру, Європейський мовний портфель, що базується на них, є педагогічним інструментом, що підтримує самостійність тих, хто вивчає мову, і наочно демонструє їх успіхи у навчанні. Вперше концепція мовного портфеля була представлена у 1991 р. на симпозіумі Ради Європи у Швейцарії. Різноманітні національні та інституційні моделі Європейського мовного порт-

феля з 1998 р. по 2000 р. пройшли апробацію на різних рівнях шкільної освіти у п'ятнадцяти країнах Євросоюзу. В результаті було засвідчено, що Європейський мовний портфель «виявився інновативним і креативним інструментом» [606]. Він запропонував модель, завдяки якій різні форми вивчення мов та міжкультурного досвіду документуються і на цій підставі формально можуть бути визнаними. Різні варіанти мовного портфеля мають загальне для всіх ядро, але враховують різні потреби з урахуванням таких чинників, як: вік тих, хто навчається, мета вивчення ними мов, сфера подальшого застосування набутих навичок мовного спілкування.

Європейський мовний портфель складається з трьох частин: *паспорт мов* засвідчує рівень володіння мовою, як на підставі наявних документів про завершення курсу навчання у державних закладах освіти, так і позаінституційних свідоцтв про досвід іншомовного спілкування; *мовна біографія*, що містить власну історію вивчення мов; та *досьє*, до складу якого включені власний доробок іноземними мовами. Європейський мовний портфель виконує як педагогічні й дидактичні функції, так і функції оцінки й звітування про контакт з мовами й набутий мовний досвід. Він має бути досить об'ємним, щоб давати найширшу інформацію, прозорим і достовірним, а також мотивувати тих, хто вчиться, додатково вивчати інші мови та набувати нового міжкультурного досвіду у процесі контакту з мовами. На думку Г. Кріста [345], мовний портфель відкриває для тих, хто навчає та вчиться, а також і для науковців довготривалі перспективи щодо розвитку та інтенсифікації мовної освіти, крім того, за його допомогою може бути визначена та окреслена реальна багатомовність в межах Європейського Союзу [345, с. 32].

Введення Радою Європи Європейського мовного портфеля переслідувало декілька цілей, а саме: автономне навчання, мотивація до набуття компетенцій спілкування декількома мовами, поглиблення власних знань мови та розширення міжкультурного досвіду, сприяння навчанню протягом життя. Разом з тим, мовний портфель мав засвідчити вартісний потенціал багатомовності та полікультурності й посприяти взаємоповазі й порозумінню у суспільстві. Європейський мовний портфель базується на знаннях не однієї, а декількох мов, що набуті у різних установах та поза їх межами, тож, оцінюються і знання мови взагалі, а вчителі беруть до уваги не тільки на ті мови, що викладають, але й на індивідуальні мовні біографії своїх учнів, враховуючи їх досвід та інтереси.

Г. Фольмер [600] вказує на те, що ЗЄР разом з іншими інструментами їх практичного втілення та іншими ініціативами Ради

Європи слугують подальшому осмисленню, поживавленню та реалізації ідей навчання протягом життя, сприяють реальному прориву концепції багатомовності у Європі [600, с. 203]. Протягом останніх років ЗЄР та Європейський мовний портфель були включені до освітньої системи не тільки країн ЄС, але й інших країн Європи, наприклад, України та Росії. Це свідчить про те, що багатомовності прагнуть не тільки країни Євросоюзу, але й інші держави, що не є членами ЄС, та все ж стикаються у глобалізованому світі з аналогічними мовними проблемами й намагаються їх вирішувати шляхом використання європейського досвіду.

Зважаючи на мету багатомовності дидактика викладання іноземних мов має корелювати свої можливості відповідно до сучасних вимог та вдосконалюватися, щоб одночасно навчати і дорослих, і дітей, а також протягом всього життя поглиблювати їх мовну компетенцію і розширяти її за рахунок інших мов. При цьому обов'язково має встановлюватися зв'язок між такими процесами:

- розвиток та збереження дво- або багатомовності дітей (мігрантів);
- розвиток та збереження одно- або багатомовності мов національних меншин;
- розвиток іншомовної компетенції монолінгвальної спільноти;
- розвиток іншомовної компетенції (поглиблення знань другої та третьої іноземної мови) інших груп;
- навчання іноземної мови протягом життя.

«Багатомовність» як термін використовується сьогодні як загальне поняття. Необхідно розрізнити принаймні два підходи до розгляду феномену багатомовності: як суспільного явища – на макроструктурному рівні, та як індивідуального – багатомовність окремої людини, спроможність користуватися декількома мовами. Крім того, можна виділити також ще й використання різних мов у державних та недержавних установах, наприклад, у лікарнях, на підприємствах, у школах та соціальній сфері, та багатомовність у взаємодії різних суспільних груп у повсякденному житті.

Р. Франческіні (R. Franceschini) [398] пропонує таке визначення поняття: «Під багатомовністю розуміють спроможність суспільства, установ, груп та громадян регулярно використовувати у просторі і часі більше ніж одну мову у повсякденному житті з метою спілкування та порозуміння. Багатомовність ґрунтується на фундаментальній здатності людей спілкуватися декількома мовами. Це феномен, що виникає внаслідок культурного розвитку й таким чином формується завдяки культурній сенситивності» [398, с. 63].

З педагогічної точки зору слід звернути увагу на те, що багатомовність існувала й існуватиме завжди, люди виокремлюють себе, свою особистість, підкреслюють свою ідентичність і через мовний чинник. Тому, важливо не наполягати на створенні гомогенного з мовної точки зору суспільства, а змінити погляди людей на багатомовність. Вона має сприйматися не як подразник, не як проблема, а як потенційно притаманна кожному здатність, що потребує подальшого розвитку. При цьому як педагогічна мета розглядається не досконалість володіння мовами кожним окремим членом суспільства, а потенційна спроможність порозумітися засобами іноземної мови.

Науковці (Б. Хуфайзен (B. Hufeisen) [434; 435; 437], Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meißner) [508; 510; 511], Г. Нойнер (G. Neuner) [525; 526; 527]) розробили теоретичні засади функціональної багатоступеневої багатомовності, прикладом якої слугують виділені рівні володіння мовою з описом певних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, які серед інших включають і міжкультурний аспект. Завдяки такому баченню у широких колах суспільства змінилося ставлення до іноземних мов, а також і до багатомовності. Причиною цих змін стало усвідомлення того, що:

- багатомовність є культурним надбанням і має зберігатися;
- багатомовність дозволяє громадянам брати безпосередню участь у соціальних процесах і виконує тим самим інтегративну функцію;
- багатомовність є здатністю розвивати когнітивні навички (зміни у сприйнятті оточуючого світу, креативне мислення, емпатія тощо);
- багатомовність є здатністю, яка є дуже корисною для спілкування в нових економічних умовах і відкриває нові перспективи для кожного у професійній сфері.

Ці причини спонукають до розгляду багатомовності у глобальному масштабі, а не як явище, що стосується представників тільки окремих груп суспільства. Розвиток навичок мовлення іноземною мовою у системі шкільної освіти є певним викликом для школярів. На цьому етапі вивчення іноземних мов доводиться долати низку перешкод, які в узагальненому вигляді можна звести до трьох питань:

- як залучити людей до вивчення мови тієї місцевості, де вони перебувають, якщо ця мова є для них нерідною;
- чи потрібно спиратися на знання першої мови, при вивченні інших;

– як спонукати людей, що перебувають в одномовному суспільстві до вивчення іноземних мов, прямого контакту з якими вони не мають.

Ці питання виникають в першу чергу там, де населення представлено декількома групами мігрантів. Кожна з них користується рідною мовою у повсякденному житті, але у системі шкільної освіти знання рідної мови виявляються зайвими, тому що для спілкування потрібна регіональна або державна мова. Тому сьогодні звичним є сприяння вивченню іноземної для мігрантів мови, а не збереженню їхньої власної. Хоча, зрозуміло, що населення з мігранським корінням має розглядатися не як перешкода, а як потенціал для розвитку реальної багатомовності, тим більше, що навіть гомогенне одномовне населення не є сьогодні монопольним, в першу чергу через контакти з іншими мовами у різних сферах життя: реклама, інтернет, телебачення тощо. Суспільство усвідомило необхідність вивчення іноземних мов і рухається у напрямку до реальної багатомовності, але цей процес необхідно скеровувати, зважаючи на умови кожної окремої країни чи регіону.

Говорячи про міграційні процеси у межах Європи, слід зупинитися на двох важливих поняттях, які є ключовими для розуміння подальшого розвитку і мовної політики ЄС, і розвитку іншомовної освіти країн Європи. Відсутність кордонів стала причиною мобільності населення. Але мобільність слід відрізнити від міграції. В той час як міграція передбачає зміну місця мешкання на довгий час, мобільність населення – це зміна місця перебування на короткий термін. Причиною мобільності можуть бути нове місце роботи, можливість знайти вигідне житло, підвищити кваліфікацію, отримати освіту тощо. Тож, система освіти має реагувати на такі ситуації і створювати такі освітні програми, які допомагали б сучасному мобільному європейцеві пристосуватися до нових умов.

Явище зняття просторових та часових рамок перебування особистості актуальне для процесу європеїзації взагалі. Мобільність громадян є метою і засобом цього процесу. «Європеїзація розуміється як спрямоване на майбутнє розуміння сучасності, в якому ідентичність виявляється у русі, творчості, пошуку, помилках..., у творенні кращого життя поза межами класового, мовного або релігійного чинника» [423, с. 160]. На тлі цих явищ формується політика мовної освіти Європейського Союзу.

Зазначимо, що плюрлінгвізм формується протягом усього життя людини: індивідууми можуть опанувати нові мови і забувати інші в різні моменти свого життя з різних причин та задля

різних цілей і потреб. Тому є підстави розглядати не тільки шкільну мовну освіту, а й подальшу, в тому числі університетську, чи навіть особистісний мовний розвиток протягом усього життя. Тож, відчувається потреба в тому, щоб запропонувати таку освітню мовну політику, яка б могла мати перспективи розвитку, пов'язані із наданням можливостей стати плюрилінгвальними усім європейцям у ті способи, які б були найбільш прийнятними до конкретних регіонів їхнього проживання і, водночас, розвивали б почуття приналежності до європейської демократичної спільноти.

Отже, огляд мовної освітньої політики і шляхів, якими вони забезпечують розвиток плюрилінгвізму, має здійснюватися на основі розгляду двох фундаментальних напрямків мовної освіти: навчання мов і розвитку плюрилінгвальної свідомості.

Розмірковуючи над перспективами розвитку освіти та освітньо-політичними інноваціями, А. Сбруева [225; 226; 227] зазначає, що визначальними чинниками інноваційного характеру сучасної політики абсолютної більшості країн є насамперед глобалізація, яка «зумовлює перенесення ідеології вільного ринку на освіту, багатостороння інтеграція у рамках геополітичних регіонів, швидкий розвиток інформаційних технологій, а найсуттєвішими проявами цих чинників на освітню політику європейських держав стали глобалізація освіти, інтернаціоналізація освітньої політики, її регіоналізація, яка в рамках Болонського процесу передбачає утворення єдиного простору вищої освіти, який поширюється на всі країни принципово нового утворення ЄС, а також поява наднаціональних освітньо-політичних мереж, які є якісно новою формою взаємодії суб'єктів у сфері освітньої політики, і, нарешті, розвиток результативно-центрованої парадигми освітньої політики [225].

З іншого боку, саме шкільна освіта розглядається сьогодні як основна і невід'ємна частина європейської політики багатомовності і полікультурності. Серед провідних факторів, що визначають необхідність нового підходу до мовної освіти у школах Європи, О. Першукова [192] називає фактор *плюралізму ідей, поглядів і підходів*, які обумовлені насамперед присутністю великої кількості мов та семіотичних систем, народів та груп, розмаїттям цінностей в європейських спільнотах, культурних та релігійних традицій; фактор *потреби в уніфікації багатьох освітніх аспектів*, що зумовлена глобалізацією та прагненням європейських країн до об'єднання та створення єдиного освітнього простору [192].

Посилаючись на думку В. Степіна, що культура в житті суспільства відіграє «...приблизно ту саму роль, що і спадкова інформація

(ДНК, РНК) у клітині або складному організмі», О. Скубашевська [236] зазначає, що у «цьому контексті освіта виступає засобом трансляції культури від покоління як спадкової інформації народу, нації, цивілізації» [236, с. 57]. Мова, як вагомий компонент культури, здійснює вплив на формування ціннісних орієнтацій особистості. Для кожної людини надзвичайно важливо, якою мовою здійснюється її культурно-ціннісна орієнтація, яка культура покладена у основу навчально-виховного процесу, тому що мова «фокусує в собі і концепцію людини, і концепцію свідомості, і концепцію буття, а освіта може реалізувати свою мету переважно засобами рідної та іноземних мов» [236, с. 60]. Тож, як зазначає дослідниця, перед освітою постає завдання сформувати у молоді багатомовну культуру, що є основою вирішення системи взаємопов'язаних аспектів співіснування багатомовної спільноти та усунення проблем.

Іноземні мови є ефективним засобом освіти й самоосвіти, важливим засобом міжкультурного діалогу. Їх вивчення сприяє формуванню гуманітарного мислення, опанування культурою спілкування й соціальною етикою носіїв мов, що вивчаються. Тому у процесі вивчення іноземних мов мають закладатися основи для їх використання як засобу міжкультурної комунікації, що особливо важливо для формування культури інформаційного суспільства. Отже, система освіти, переконана дослідниця, на всіх рівнях її функціонування може забезпечувати культурну спадкоємність не лише між різними поколіннями, але й між різними націями й народами [236, с. 62].

Найважливішим інструментом мовної політики є навчання іноземних мов. Поряд з організованим, тобто керованим, навчанням у межах системи іншомовної освіти, суттєву роль відіграє некероване навчання, наприклад в умовах еміграції. Цей тип іншомовного навчання можна лише умовно назвати інструментом мовної політики, тому що він не підлягає жодному контролю і підтримується лише з метою інтеграції іноземців до суспільства.

Використання іноземних мов у суспільстві є ще одним з факторів формування мовної політики. Сферами впливу виступають парламент, уряд, судова система, радіо й телебачення, а також реклама. Тож, керованим використанням іноземних мов у цій царині є лише відносним, хоча значимість їх використання саме у цих установах є досить високою.

У будь-якій країні визначальною для розвитку мовної освіти є політика шкіл щодо іншомовної підготовки, яка є складовою освітньої політики. Показовим є приклад Німеччини, де школи часто

самостійно визначають ключові питання викладання і навчання іноземної мови, тож несуть відповідальність за це. Термін «мовна політика школи» (Schulsprachenpolitik), за визначенням Г. Кріста [349], охоплює всі політичні заходи, що регулюють викладання і навчання іноземних мов у закладах освіти [349, с. 105]. Г.-Ю. Крумм [479] розуміє під мовною політикою школи ті положення та регуляторні акти, що стосуються мовної пропозиції у системі шкільної освіти. Мовна політика школи встановлює мову викладання, а також обов'язкові для вивчення іноземні мови, мови за вибором, послідовність, час їх введення у навчальний процес та термін вивчення [391, с. 286]. Внутрішня політика шкіл щодо мовної підготовки має узгоджуватися із положеннями державних органів освіти щодо навчання іноземних, другої та мов мігрантів.

Дискусійними питаннями у сфері внутрішньої політики шкіл щодо іншомовної освіти залишаються на сьогодні декілька питань. На нашу думку, їх слід розглянути більш детально через їх актуальність не тільки у Німеччині, але й в інших країнах.

Питання про *вік*, у якому має розпочинатися вивчення іноземних мов, обговорюється на всіх рівнях. У ХІХ столітті було прийнято рішення про те, що вивчення іноземних мов має розпочинатися у віці 11–12 років. У 90-х рр. ХХ століття після численних спроб у практику було впроваджено вивчення іноземних мов у межах початкової освіти, але моделі раннього навчання іноземних мов у країнах Європи суттєво відрізняються. Спільною позицією щодо нього є тільки сама ідея вивчення іноземних мов у початковій школі.

Іншим контрверсійним питанням після довготривалих дебатів залишається питання навчання мов *протягом життя* (Lebensbegleitendes Lernen). Якщо мови можуть вивчатися у будь-якому віці, то процес навчання слід поширити на різні етапи системи освіти, від початкового вивчення у школі до навчання у вищій школі та у системі підвищення кваліфікації. Питання, що породжено попереднім, є *взаємодія установ*, що мають забезпечувати перманентне вивчення іноземних мов. Конфлікти виникають насамперед на етапах переходу від попереднього до наступного етапу шкільної, потім до вищої освіти, а згодом і до підвищення кваліфікації. Причинами такого роду конфліктних ситуацій є: розбіжності у підходах до викладання і навчання; неузгодженість цілей навчання, розбіжності у методах перевірки та оцінки знань на різних ступенях освіти, у різних типах навчальних закладів та у різних регіонах. Науковці зауважують на необхідності узгодження

усіх складових іншомовної освіти на різних етапах її отримання, інакше усі витрати будуть марними [349, с. 106].

Ще одним дискусійним питанням є питання про те, які *мови* мають пропонуватися для вивчення, для якої категорії осіб, з якою метою і у якій послідовності. У перші повоєнні роки мовна пропозиція включала провідні європейські мови з огляду на політичну доцільність та потреби, пов'язані з розвитком торговельних, економічних, культурних та наукових зв'язків. Так, домінуючими у ФРН були англійська та французька мови, у НДР – російська. Мови сусідів та мови національних меншин і мігрантів не були представлені у іншомовній пропозиції системи шкільної освіти. Дослідники звертають увагу на те, що іншомовна пропозиція мала орієнтований на зовнішній світ характер і була євроцентричною за своєю природою, а потреби та проблеми комунікації всередині країни залишалися поза увагою.

Наприкінці ХХ століття кількість мов, пропонованих для вивчення у школах Німеччини, зросла, більш того, пріоритети щодо окремих груп мов дещо змістилися. Англійська та іспанська, як мови внутрішньо європейського використання, розглядаються сьогодні як світові мови, але до навчальних планів шкіл включені також неєвропейські мови, мови національних меншин, мови сусідів та мови мігрантів. Таким чином, у Німеччині завдяки ініціативам європейських установ, розпочалася і успішно впроваджується у життя *диверсифікація* іншомовної пропозиції.

Говорячи про ситуацію з іншомовною освітою у Європі в цілому, очевидним є перегляд мети навчання іноземних мов. Думка про те, що іноземні мови необхідні передусім для спілкування поза межами країни, і сьогодні є актуальною, але до неї додалися також і деякі інші. Полікультурність суспільства демонструє присутність інших мов у безпосередньому оточенні, що засвідчує необхідність знань іноземної мови у повсякденному житті і спонукає до її вивчення. Нове ставлення громадян до вивчення іноземних мов наповнює процес навчання *новим змістом*, переслідує *інші цілі* та потребує *нових методів та форм* роботи. Слід зазначити, що мультикультурний та полілінгвальний склад груп створює нові, сприятливі умови для формування і розвитку комунікативних навичок і пропонує нові, більш ефективні форми роботи.

Дискусійним і невирішеним питанням залишається *навчання мігрантів* рідної та державної, для Німеччини німецької мови. Не викликає сумніву необхідність регулярних занять для мігрантів та їх дітей з двох причин. По-перше, регулярні заняття з німець-

кої мови, яка є мовою країни їх перебування, необхідні для того, щоб інтегруватися у суспільство, тож, навчальний процес має бути керованим і забезпечувати мігрантів усіма необхідними для спілкування з носіями мови знаннями. По-друге, регулярні заняття з рідної мови створюють умови, за яких учні мають можливість вивчати її як мову культури свого народу. Це стосується мігрантів усіх вікових груп, але особливо молоді. За останні десятиліття проблема навчання мігрантів рідної мови як другої отримала теоретичне обґрунтування і частково впроваджена у практику, проте ще й досі невирішеним залишається питання, чи повинні школи навчати дітей мігрантського походження окремо за розробленими для їх навчання планами та програмами, чи вони мають одразу інтегрувати їх у класи, паралельно проводячи для них спеціальну мовну підготовку.

Хоча у ФРН вирішення питань освітньої та культурної сфери є прерогативою федеральних земель, все ж існує тенденція до визначення першої іноземної мови на рівні центральних органів освіти і нею на сьогодні є англійська, але у окремих регіонах, зважаючи на їх особливі потреби, через неоднорідність суспільства або через близькість до кордону, першою іноземною в межах регіону обирається французька.

Концептуально новими підходами внутрішньої політики шкіл щодо іноземних мов, з точки зору Г. Кріста [349], є білінгвальне навчання, навчання без кордонів, інтегроване навчання, навчання у тандемі, сертифікація результатів навчання та європейський мовний портфель [349].

Зазначимо, що сьогодні пріоритети щодо викладання іноземних мов у європейських країнах помітно змінюються, але не кардинально, відбувається своєрідний зсув, тож, увага вже не акцентується на питаннях навчання державної, іноземної, рідної мови чи мови нацменшин, а починається «тяжіння до загального поняття мови. У Європі звертається увага на важливість вивчення мови взагалі, на вироблення спільних підходів і розуміння того, наскільки важлива мова в навчальному процесі» [94, с. 4].

Дослідження, що стосуються розвитку засад мовної політики в освітній галузі, у науковій літературі Німеччини представлені документами європейського та національного рівня, публікаціями щодо проблем іншомовної освіти, які торкаються як питань історії, так і сучасного стану (Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meissner) [508; 509; 511], Р. де Сілла (R. de Cillia) [359] К. Шрєодер (K. Schröder) [569; 570; 577; 577]), а також містяться у роботах, присвячених питанням

формування та розвитку мовної політики, її впливу на дидактику іноземних мов та вивчають шляхи реалізації розроблених і прийнятих на рівні ЄС пропозицій (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch) [319; 320], Г. Кріст (H. Christ) [474; 478], Г.-Ю. Крумм (H.-J. Krumm) [550]).

Емпіричні дослідження стосуються насамперед вивчення питань потреби у знаннях мови, використання іноземних мов та особливостей їх вибору, специфіки їх вивчення у прикордонних регіонах, обмінів і навчання за кордоном (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch)) [319].

Г.-Ю. Крумм [471] стверджує, що «найвпливовішою сферою непрямого впливу мовного імперіалізму є школа». Посилаючись на нестачу коштів та бажання батьків, школи припускаються іноді обмеження іншомовної пропозиції. Початок вивчення іноземних мов з англійської призводить до фатального впливу: після англійської важко мотивувати до вивчення інших іноземних мов. Тож, слід починати вже у дитячому садку знайомити дітей з мовою оточення, мовою сусідів, мовою мігрантів, тобто тими мовами, які є навколо, а лише у віці 6–8 років, коли діти починають слухати музику та використовувати комп'ютер, можна пропонувати для вивчення англійську. Більше того, на думку Г.-Ю. Крумма [471], вимога щодо «рідна + 2 іноземні», принаймні що стосується гімназій та університетів, здається недостатньою, дійсно спрямованою на багатомовність моделлю для Європи має стати «рідна мова + 3 іноземні», а саме: мова оточення (Begegnungssprache), мова міжнародного спілкування (internationale Verkehrssprache) та мова особистісного профілю (Sprache mit persönlichem Profil) [471, с. 4–5].

Як зауважує Г.-Ю. Крумм [471], система освіти по-різному реагує на мовну ідентичність учнів, закликаючи брати до уваги та підтримувати діалектний характер мови, наприклад, у початкових класах, і прагнучи інтегрувати дітей іноземного походження за рахунок навчання німецької мови, не підтримуючи їх мовну ідентичність. Особливість Європи полягає в тому, що на відміну від інших континентів, національні держави, починаючи з вісімнадцятого століття формували гомогенне суспільство з відповідною ідеологією, «антропологічними константами якої були одномовність та єдність походження» [471, с. 6], а впровадження багатомовності можливе лише за умов визнання мови походження учнів.

У дослідженнях більшості дослідників ідентичність особи у її особистісному, соціальному чи культурному вимірах так чи інакше пов'язана з мовою. Ж. Чернякова [479], досліджуючи європейський контекст мультлінгвізму, підкреслює, що саме мови визначають особистісну і національну ідентичність [479, с. 37]. Суспіль-

ство орієнтоване на монолінгвальну ідентичність особи, але вже сьогодні більшість сучасних учнів вважають свою ідентичність багатомовною. Згідно запропонованої Р. Франческіні [398] моделі мовної ідентичності, де чітко визначено ядро та периферію щодо мов, ядро утворюють мови, які використовуються у більшості життєвих ситуацій, а периферію ті, які не є нормою вжитку. Сьогодні ця модель, вже як модель багатомовної ідентичності, потребує певних корективів, насамперед усунення чітких меж між центром та периферією.

Сучасна людина, якщо вона перебуває у багатомовному середовищі і позиціонує себе як особа з багатомовною ідентичністю, не має проблем з використанням мов, вона «переключається» з однієї на іншу у різних комунікативних ситуаціях відповідно до комунікативних намірів. Сучасний учень перебуває у двох і більше національних і мовно-культурних контекстах, тож, саме приналежність до них і формує в ньому багатомовну ідентичність. Школа має сприяти такому розвитку на уроках рідної, другої та іноземної мови, і розглядати мовне та культурне різноманіття як норму сучасного життя, долаючи тим самим етноцентризм. Шляхами формування багатомовної ідентичності Г.-Ю. Крумм [471; 474] вважає: наскрізний розвиток мовної уваги та мовної свідомості починаючи з дитячого садка та уроків рідної мови; переоцінку ролі мови сусідів, мови походження та мов меншин, їх поступове включення до мовної пропозиції; дидактику багатомовності, яка б узгоджувала навчання мовам у школі, досягнення так званої «курукулярної багатомовності», інтегроване навчання мови та фаху, міждисциплінарні зв'язки у межах мовного блоку; підвищення рівня базової підготовки вчителів іноземних та рідної мови [471, с. 8]. Суттєвим є також і сприяння формуванню і розвитку багатомовної ідентичності з боку засобів масової інформації та інших, не освітніх установ, на чому наполягає І. Гоголін [412].

Як зазначає Н. Пеллагеша [184], «всередині Європейського Союзу зростає розуміння того, що зростаючий рівень економічної, соціальної і культурної інтеграції вимагає більшого рівня лінгвістичної гармонії. На досягнення цієї мети спрямована політика у сфері навчання іноземних мов, яку можна виділити як окремий напрям мовної політики ЄС. Сприяння вивченню іноземних мов вже давно стало окремим напрямом діяльності Єврокомісії, якою було створено відповідну структуру – Languages Learning Policies» [184]. Діяльність структур ЄС у сфері навчання іноземних мов є визначальним фактором розвитку систем іншомовної освіти. Підтри-

мка політики багатомовності на загальноєвропейському рівні розпочалася запровадженням з 01.01.1990 р. програми LINGUA, яка мала на меті збільшення кількості та підвищення якості занять з іноземних мов і охоплювала п'ять напрямків, а саме:

1. Співробітництво між закладами освіти та освітніми установами, які готують вчителів мов, та індивідуальні дотації вчителям-мовникам.
2. Підтримка першої освіти вчителів мови.
3. Сприяння підвищенню знань іноземної мови у професійній сфері.
4. Обмін молодіжними групами з метою отримання іншомовної освіти.
5. Розробка навчальних посібників для тих мов, що найменше представлені у освітніх закладах як іноземні.

З появою нових програм SOKRATES (програма у сфері загальної освіти від 14.03.1995 р.) та LEONARDO DA VINCI (програма у галузі професійної освіти від 06.12.1994 р.) LINGUA була включена до обох програм.

Програма LEONARDO DA VINCI сприяла розвитку знань професійної мови завдяки пілотним проектам та програмам обміну. На меті – багатомовність, тому що вона відкриває нові перспективи для зайнятості та професійної мобільності і пропонує молоді можливість краще використати європейський вимір освіти. Програма SOKRATES багатопрофільна, її діяльність спрямована на підтримку співробітництва на всіх рівнях освіти за допомогою відповідних програмних акцій, а саме: COMENIUS – у сфері шкільної освіти, ERASMUS – у сфері вищої освіти та GRUNDTVIG – у сфері освіти дорослих. У рамках зазначених програм Єврокомісією щорічно інвестується більше 30 млн євро на стипендії, фінансування програм обміну класами для мотивації до вивчення мов, проекти, що доводять переваги вивчення іноземних мов тощо.

Більшість згаданих програм були згодом об'єднані у програму «Навчання упродовж життя», яка розрахована на період з 2007 по 2013 рр.

Проведення європейського року мов значною мірою посприяло визнанню багатомовності Європи. Тільки у ФРН було проведено близько 2900 заходів, в центрі яких було пропагування вивчення поряд з англійською інших іноземних мов. Ця ініціатива дала відчутний поштовх для формування сучасної мовної політики ЄС. Європейський рік мов (2001 р.) показав, що європейська мовна політика здатна досягти своєї мети за підтримки населення усіх

країн ЄС. На 2003 р. було заплановано 45 заходів, які мали заохотити владні структури регіонального, національного та місцевого рівня до участі у розробці плану докорінних змін у сфері мовної освітньої діяльності. Так, наприклад, план дій на 2004–2006 рр. «Сприяння вивченню мов та багатомовності» Комісії ЄС включав три напрямки діяльності, а саме:

- навчання протягом життя;
- покращення викладання мов;
- створення сприятливого для засвоєння мов оточення.

Комісія поширила конкретні пропозиції щодо покращення ситуації з вивченням мов. У ключовій галузі, навчанні протягом усього життя, було чітко сформульовано курс на інтегроване навчання мови і фаху (CLIL): «Інтегроване навчання мови і фаху, тобто навчання фахових дисциплін засобами іноземної мови, дає школярам можливість одразу застосовувати свої знання іноземної мови, замість того, щоб засвоювати їх з метою можливого застосування у майбутньому. Воно дозволяє значній кількості учнів отримати доступ до мови, сприяє розвитку самосвідомості тих учнів, хто на традиційних заняттях з іноземної мови можливо б не мали таких результатів.» Суттєвою при цьому є також та обставина, що на безпосередній контакт з мовою не потрібно виділяти додатковий час у навчальних планах, що особливо важливо у сфері професійної освіти. Зазначалося також, що впровадження CLIL у навчальний процес може полегшуватися за рахунок залучення спеціально підготовлених педагогічних кадрів – носіїв цієї мови. Таким чином, на період з 2004 по 2006 рр. Єврокомісія запланувала заходи по впровадженню інтегрованого навчання мови і фаху (CLIL). Міжнародні проекти для розвитку та поширення нових, спеціальних методів викладання окремих фахових дисциплін засобами іноземної мови підтримувалися не тільки регуляторно, але й фінансово. Так, наприклад, школи, що були зацікавлені у впровадженні інтегрованого навчання, підтримувалися більше, а вчителі шкіл-партнерів запрошувалися для роботи у межах довгострокових програм обміну. Крім того, Європейською Комісією проводиться значна аналітична робота по вивченню переваг інтегрованого навчання, збирається, обробляється і поширюється інформація про пропозиції інтегрованого навчання мови і фаху у системах шкільної та професійної освіти у країнах Європи.

Серед інших програм, спрямованих на впровадження політики багатомовності у європейських межах стали заплановані на 2007 р. акції: «Культура 2007», «Молодь у дії», «Навчання протя-

гом життя», які мали підтримати мовну політику ЄС та сприяти мобільності, розбудові транснаціонального партнерства, між іншим, і завдяки інтенсифікації вивчення іноземних мов [519, с. 4]. Суттєвий внесок у подальше вдосконалення викладання іноземних мов зробив проект «Європейська печатка», започаткований у 1997 р., метою якого було сприяти розвитку інноваційних методів навчання і викладання мов. Нагородження координується Єврокомісією у Брюсселі, але проводиться децентралізовано державами-членами ЄС. Тематика проектів кожного року змінюється, так у 2005 р. основна увага приділялася питанням раннього навчання іноземних мов та інтегрованому навчанню мови і фаху. Крім того, значна увага у останні роки приділяється проектам білінгвального навчання в межах різних європейських програм. Ці проекти засвідчують значні та різнохарактерні можливості впровадження білінгвального навчання та його внесок у досягнення цілей європейської мовної політики. Зрозуміло, що перелік акцій та програм, що проводяться за ініціативою ЄС, Європейської Комісії та Ради Європи значно більший, але навіть названі програми свідчать про фундаментальний характер проведення політики багатомовності як освітньої політики у Європі.

У Європейському Союзі мешкають сьогодні близько 450 млн людей з різними етнічними, культурними та мовними ознаками. Не викликає жодних сумнівів, що знання різних мов є сьогодні передумовою розуміння способу життя інших та мирного співіснування в умовах інтегрованої Європи. ЄС послідовно просувається по шляху політики багатомовності, а питання про те, наскільки суспільство розділяє точку зору керівництва об'єднаної Європи, знаходиться під особливим контролем. Так, у 2005 р. у 25 країнах ЄС проводилося опитування щодо оцінки громадянами політики багатомовності та досвіду її реалізації в їхніх країнах (Євробарометр) [386; 387], в якому взяли участь 28.694 респондентів.

Результати опитування показали, що 56 % здатні спілкуватися однією іноземною мовою; 28% - спілкуються двома іноземними мовами; 44 % – не знають жодної мови окрім рідної. Найбільш поширеними іноземними мовами у ЄС є: англійська (51 %), німецька (32 %), французька (26 %).

За даними опитування, лише один з п'яти європейців може активно спілкуватися іноземною мовою. Серед факторів, що демотивують європейців у питаннях вивчення іноземних мов, називалися: недостатня кількість часу (34 %), відсутність мотивації (30 %), плата за навчання (22 %). До вивчення іноземних мов мотивують

практичні потреби, а саме: або професійна діяльність, або відпочинок. Мовнополітична мета ЄС «рідна мова + 2 іноземні» є вибором для громадян, хоча 83 % вважають знання іноземних мов справою корисною, 53 % – дуже корисною, але у деяких це має певний політичний підтекст. Так, 67 % вважають, що навчання іноземних мов має відбуватися з урахуванням політичних пріоритетів та політичної доцільності. Цікаво, що 50 % підтримують ідею «рідна мова + дві іноземні», а 44 % – категорично проти неї. 84 % вважають, що достатньо говорити окрім рідної ще однією іноземною мовою, тобто можна припустити, що європейці не проти використання англійської як свого роду «lingua franca» в межах Європи.

Європейці вивчають мови у школі, особливо у школах підвищеного типу. Багатьом здається, що школи були і залишаються єдиним закладом освіти, де їх вивчають. На думку більшості, знання іноземної мови дають кращі професійні шанси для молодих людей отримати престижні та добре оплачувані посади. Значна кількість населення притримується думки, що вивчати мови слід від шести років, тобто з початкової школи, а 39 % вважають, що першу іноземну мову необхідно вивчати вже у дошкільному віці. 77 % громадян ЄС першою іноземною мовою обирають англійську.

Опитування Євробарометра засвідчує позитивні зрушення. Очевидно, що у порівнянні з попередніми опитуваннями такого роду, Європа на шляху до багатомовності зробила впевнений крок уперед. Зважаючи на те, що більшість респондентів підкреслювали значимість вивчення мов саме у системі шкільної освіти, можна зробити висновок, що мовна підготовка у школах є ключовою ланкою індивідуальної багатомовної освіти, а на її ґрунті виникає суспільна багатомовність. Це означає, що європейська мовна політика має й надалі впливати на мовну політику шкіл окремих держав, щоб в решті решт досягти реальної багатомовності Європи.

Одним з визначальних документів, що мають на меті врегулювати питання з впровадження концептуальних засад багатомовності у всіх країнах Європи, стала «Нова рамкова стратегія щодо багатомовності» (Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit) [319]. Цей документ не тільки містить основи сучасної політики ЄС щодо багатомовності, але й вказує напрямки її впровадження. Фундаментальна ідея ЄС – ідея єдності у різноманітності: різні культури, традиції, звичаї та мови. Різноманітність розуміється як співіснування різних відмінностей, які є багатством, і водночас умовою солідарності і порозуміння.

У документі пропонується таке визначення багатомовності: під багатомовністю розуміється як здатність особи використовувати декілька мов, так і співіснування різних мовних спільнот у межах одного географічного простору. Цим поняттям окреслена нова політична стратегія Європейської Комісії щодо підтримки сприятливого для усіх мов клімату, в умовах якого навчання та викладання мов можуть успішно розвиватися [319, с. 2].

Заходи та пропозиції Єврокомісії щодо впровадження засад багатомовності стосувалися таких сфер:

- запровадження у сфері загальної освіти вивчення мінімум двох іноземних мов;
- мотивація громадян і спонукання до вивчення іноземних мов;
- приведення у відповідність заходів на національному рівні з тими, що приймаються на рівні загальноєвропейському;
- покращення рівня освіти й підвищення кваліфікації вчителів;
- раннє навчання іноземних мов;
- використання іноземної мови як робочої в межах навчання мови та фаху (CLIL);
- впровадження навчання подальших іноземних мов на ґрунті першої іноземної;
- дослідження проблеми багатомовності та розробка Європейського індикатору мовної компетенції;
- розширення можливостей Інтернету щодо навчання іноземних мов та сприяння багатомовності в цілому.

Зазначимо, що були започатковані дві дослідницькі програми у сфері багатомовності: програма у сфері розробки інформаційних технологій, мета якої полягала у подоланні мовних бар'єрів між громадянами ЄС, в першу чергу через переклад, а інша, програма – у сфері гуманітарних досліджень, яка зосереджувала увагу на питаннях інтеграції, ідентичності, політичній активності, культурному різноманітті, міжкультурному порозумінні на основі мовного чинника.

В Доповіді Європейської Комісії «Нова рамкова стратегія щодо багатомовності» [319] були визначені першочергові кроки для запровадження засад багатомовності на 2005 р. та наступні роки, які мали б створити умови для реальної багатомовності, серед яких:

1. Імплементация Європейського індикатора мовної компетенції.
2. Розробка рекомендацій щодо приведення у відповідність вимогам багатомовності системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

3. Оприлюднення результатів досліджень щодо практики раннього навчання іноземних мов.

4. Сприяння в рамках програми навчання протягом життя проведенню досліджень щодо багатомовності у сфері вищої освіти та створення кафедр по дослідженню мультілінгвізму та інтеркультурності.

5. Підтримка навчання та вивчення іноземних мов в рамках програм співробітництва у галузі загальної, професійної освіти молоді, суспільства та культури.

6. Розвиток технічних можливостей та комунікативних технологій для перекладу, а також вивчення питання соціальної інтеграції в рамках ЄС.

Країнам ЄС пропонувалося вжити таких заходів:

– переорієнтація національних навчальних планів на багатомовність та їх узгодження, а також забезпечення використання багатьох мов у повсякденному житті;

– перевірка наявних рамкових умов для освіти і підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов згідно дослідження «Європейський профіль для освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів іншомовної освіти»;

– перевірка рамкових умов для запровадження раннього навчання іноземних мов;

– впровадження рекомендацій щодо використання білінгвального навчання та CLIL.

Цей документ підкреслював важливість знань іноземних мов та інтеркультурної компетенції для розвитку економічних відношень у глобалізованому світі. «Для добре працюючого внутрішнього ринку необхідна мобільна робоча сила, а знання іноземних мов покращують шанси на ринку праці і надають можливість працювати або вчитися у будь-якій країні», тож план дій «Кваліфікація та мобільність» (2002 р.), а також «Європейський Рік мобільності робочої сили» (2006 р.) так чи інакше торкалися теми іноземних мов та їх вивчення [319, с. 9].

У інформаційному суспільстві різноманітність є фактом дійсності (інтернет, телебачення, музика, фільми, мобільні телефони), тож кожен розуміє, наскільки важливо мати доступ та використовувати іншомовну інформацію. Ініціатива Комісії «i2010» мала на меті створення європейського інформаційного простору, який би пропонував цінний і багатогранний зміст та цифрові послуги. Програми ЄС (eContent, eContent plus, MEDIA, eLearning) підтри-

мували розробку та розповсюдження багатомовної європейської інформації та європейських знань.

Комісія також звернула увагу на розвиток мовної індустрії та стимулювання професій, які мають безпосереднє або опосередковане відношення до іноземних мов. Серед сфер мовної індустрії називалися письмовий та усний переклад, редакційна обробка, корегування, написання висновків, термінологія, мовні технології, мовні тренінги, навчання іноземних мов, сертифікація знань мови, дослідження мови. Для таких сфер як продажі, логістика, забезпечення суспільних зв'язків, маркетинг, комунікація, кіно, реклама, журналістика, банківська справа, туризм, видавництво необхідними стали солідні знання іноземних мов. Тож, наголошувалося на активізації навчання мов у системі вищої професійної освіти з метою набуття випускниками необхідного рівня мовленнєвої компетенції.

Особлива увага приділяється розвитку послуг перекладу. Наголошується на тому, що вже існує розгалужена мережа мультилінгвальних сторінок інтернету, серед яких: on-line та e-mail-переклад, словники та бази даних, крім того пошукові системи також пропонують можливості електронного перекладу, що свідчить про інвестування значних коштів у покращення мультилінгвальних послуг всесвітньої мережі.

Потреба у перекладачах зростає у Європі через інтеграцію, а це потребує посилення якості навчання іноземних мов як перекладачів, так і пересічних громадян.

Враховуючи наведене вище, Єврокомісія внесла такі пропозиції:

1. Оприлюднити результати дослідження питання впливу відсутності іншомовних знань на європейську економіку.
2. Оприлюднити у інтернеті перелік систем сертифікації мовних знань, що використовуються у ЄС.
3. Розпочати вивчення питання щодо потенціалу використання субтитрів під час показу фільмів та трансляцій телевізійних програм з метою сприяння вивченню мов.
4. Створити міжінституційний багатомовний банк даних IATE (Inter-Agency Terminology Exchange).
5. Провести конференцію з проблем освіти перекладачів.
6. В рамках Ініціативи i2010 запустити пілотний проект створення цифрових бібліотек.
7. Підтримувати та координувати роботу європейської дослідницької групи з питань машинного перекладу, складання словників, тезаурусів тощо.

Країнам ЄС у контексті вище викладеного необхідно провести перевірку університетських програм освіти та підвищення кваліфікації у сферах, що мають відношення до іноземних мов, на відповідність вимогам сучасності, їх спрямованості на досягнення достатнього рівня іншомовної компетенції фахівців.

Комісія вивчила також і питання впливу багатомовного характеру Європи на міжнаціональні та міжособистісні стосунки громадян і прийняла ряд рішень щодо покращення ситуації у цій сфері, серед яких створення інтернет-порталів для тих, хто вчить іноземні мови, та викладачів іноземних мов; проведення семінарів з проблем багатомовності; виділення стипендій для практики іншомовного спілкування та перекладу для студентів; розробка моделі навчального плану для магістрів і спеціалістів галузі перекладу [319, с. 2–17].

Вагомі наслідки для реалізації європейської політики багатомовності мали пропозиції робочої групи провідних науковців та представників культури, що була створена з ініціативи Європейської Комісії для вивчення шляхів створення умов для міжкультурного діалогу від 2008 р. [381]. Вони містять дві основні ідеї. Перша стосується держави та її керівництва і передбачає певні новації у сфері двосторонніх відношень між країнами ЄС, основний зміст якої полягає у наступному. Білатеральні договори мають укладатися мовами держав, які їх підписують, а не третіми мовами. Це вимагатиме наявності у кожній країні ЄС певної групи компетентних та зацікавлених мовців. Їх кількість, звичайно, буде різною і залежатиме від поширеності мов та зв'язків з окремими країнами, але вона має бути достатньою, щоб забезпечувати всі аспекти двосторонніх відношень між цими країнами у таких сферах як: економіка, політика, культура, наука тощо.

З іншого боку, експерти запропонували ввести поняття індивідуальної адаптивної іноземної мови (*persönliche Adoptivsprache*), під чим розуміють, що кожен європеець має заохочуватися за власним бажанням обирати для вивчення іноземну мову, яка б відрізнялася від мови, що є показником ідентичності особи, і не була б мовою міжнародного спілкування. Тож, індивідуальна адаптивна мова навряд чи могла б розглядатися як друга іноземна, а скоріше як друга рідна мова. На відміну від вимог до знань іноземної мови, основною метою вивчення якої є комунікація і порозуміння, вивчення адаптивної мови ставить на меті інтенсивний контакт, вільне використання, знайомство з країною, історією, літературою та культурою цільової мови.

Завдяки такому підходу Європейська Комісія прагне змінити фаворитне становище англійської по відношенню до інших європейських мов, тому що воно не тільки гальмує їх розвиток, але й шкодить англійській мові та її носіям. Рішення на користь мови міжнародного спілкування при виборі іноземної мови зумовлене бажанням спілкуватися за різних обставин і у різних куточках світу, рішення на користь іншої мови пов'язано з цілою низкою особистих мотивів, що ґрунтуються на власних уподобаннях, обумовлені сімейною ситуацією, професійними вимогами, культурними пріоритетами та просто цікавістю.

Слід погодитися з тим, що вибір адоптивної мови багато в чому залежить від ролі окремих мов в історії континенту, від культурної спадщини цими мовами. Зрозуміло також, що мало поширені мови не будуть користуватися великою популярністю, але логічними наслідками політики впровадження адоптивних мов стане ситуація, яку можна порівняти з ситуацією з рідкими професіями. На думку експертів, знання цих мов стане вирішувальним фактором і надаватиме переваги при отриманні роботи, тому що англійською володітимуть майже всі, а от рідкими – лише обмежена група. За умов введення нових підходів до вивчення іноземних мов, на будь-яку європейську мову має підвищитися попит у сфері білатеральних відносин. Через це жодна мова не буде приречена на вимирання або згорти своє існування до рівня діалекту.

Нові пропозиції Єврокомісії мають ще й потужний соціальний підтекст. Підтримка та популяризація національних мов та мов національних меншин має покращити міжнаціональні відносини у межах ЄС. Жоден громадянин Європейського Союзу не зможе повною мірою відчувати себе частиною мультинаціональної єдності, якщо в нього виникатиме відчуття, що його мова та культура не сприймається й поступово занепадає. Тож, збереження всіх мов та їх розвиток є запорукою миру і культурного процвітання Європи.

Очікується, що внесені пропозиції сприятимуть покращенню ситуації з вивченням іноземних мов. Незалежно від віку європейців, інтенсивне та поглиблене вивчення іноземних мов та культур стане суттєвим фактором розвитку особистості. У суспільстві, де комунікація набула такого значення, де завдяки технічним можливостям вивільняється все більше часу для самовдосконалення, знайомство з новими мовами, а через них і з культурами інших народів, збагачуватиме особистість не тільки на емоційному й інтелектуальному рівні, а також і на професійному. Крім того, оволодіння адоптивною мовою та знайомство зі світом тих, хто цією мо-

вою говорить, зробить особистість відкритою для інших, посилить почуття належності до єдиного світу, почуття європейськості та спонукатиме привнести у чужий світ елементи своєї ідентичності.

З професійної точки зору англійська мова набуватиме ваги, але її носіям, в першу чергу британцям, бракуватиме знання інших мов. Вже сьогодні ця мова, через її глобальне використання як мови міжнародного спілкування як на побутовому, так і на професійному рівні, перестала бути ідентифікаційною ознакою й показником професійності. Припускається, що в деяких сферах знання інших іноземних мов стануть обов'язковою умовою працевлаштування, на знання рідких мов з'явиться попит, а це означатиме, що саме вони робитимуть людей конкурентоспроможнішими.

Робоча група Єврокомісії працювала також над питанням, як можна протистояти негативному впливові полікультурності світу на гармонійне співіснування європейської спільноти. Це питання набуло особливого значення через міграційні процеси, а вплив несхожості населення з точки зору їх культури відчувається у всіх сферах: у політичному, економічному, соціальному та інтелектуальному житті європейців. Тож, завдання полягає в тому, щоб мінімізувати недоліки багатомовності та полікультурності суспільства і максимально використати їх переваги.

У документі зазначається, що для мігрантів адаптивною мовою має бути мова тієї країни, де вони оселилися. Ґрунтовні знання мови і культури оточення є для них передумовою інтеграції у суспільство, завдяки чому вони матимуть змогу брати участь у економічному, соціальному, духовному, мистецькому та політичному житті. В цьому полягає фактор включення мігрантів до Європи як цілого, до її культурного спадку, до її цінностей, до усього, що є єдиною, об'єднаною Європою. Експерти наголошували на тому, що європейські країни мають теж розуміти значення збереження для кожного мігранта мови його походження. Втрата свого коріння призводить до непорозумінь з їх власними родинами, що може стати фактором дестабілізації і згодом перерости у насилля. Збереження ж власної мови, можливість навчити своїх дітей розмовляти нею, дає упевненість в тому, що нова батьківщина, нове суспільство сприймають мову та культуру мігрантів, а це певним чином підкріплює їх ідентичність, включаючи їх водночас до нового суспільства як рівноправних членів. Релігійні уподобання так чи інакше вирізняють людей, мова ж не завжди, а лише за несприятливих умов. Тож, такий підхід може послабити напругу, створити умови для розвитку дружніх і гармонійних відносин.

Робоча група розпочала свою роботу у вересні 2006 року й оприлюднила рекомендації у вересні 2007 р. Аналізуючи результати запроваджених Єврокомісією заходів протягом останніх років, науковці звертають увагу на те, що статистичні дані хоча й свідчать про позитивні зміни у галузі впровадження політики багатомовності у більшості країн ЄС, але результати показники значно нижчі, ніж очікувалось, зважаючи на обсяги інвестицій у сферу іншомовного навчання. Так, у 1987 р. Євробарометр засвідчив, що половина молоді, що протягом навчання у школі вивчала іноземну мову, здатні нею спілкуватися, а під час наступного дослідження у 2001 р. [386] лише 53 % опитаних засвідчили свою готовність говорити іноземною мовою, а 26 % заявили, що спроможні говорити ще й другою іноземною мовою. 71 % європейців вважають за необхідне, щоб кожен громадянин ЄС міг спілкуватися іноземною мовою, і це має бути англійська, а більше 34 % висловилися за те, що засвоїти слід як мінімум дві іноземні мови, хоча цей показник для Німеччини складає лише 25 %. У порівнянні цих даних з результатами аналогічного опитування від 2006 р. [387] помітна певна динаміка, але вона стосується в першу чергу нових країн ЄС, а саме: 97 % мешканців Словаччини, 95 % – Латвії, 92 % – Литви здатні спілкуватися іноземною мовою. У інших країнах Європи ці показники значно нижчі, що викликає занепокоєння щодо ефективності системи мовної освіти, її відповідності сучасним вимогам.

Причини невисоких показників для Німеччини криються, можливо, не у неефективності впроваджених заходів, а у іншій площині. Ю. Трабант [593], даючи оцінку цій ситуації, зауважив, що «іноземна мова» як поняття у різні країнах розуміється неоднаково. Різний зміст вкладають в це поняття і мешканці різних регіонів Європейського Союзу. Так, у Німеччині до «іноземних мов» відносять латинську і давньогрецьку мови, хоча вони не можуть розглядатися як засіб спілкування, хоча вивчаються у більшості гімназій країни.

На думку О. Ольхович [168], ідеї робочої групи вдало сформулював і узагальнив Й. Гржега (G. Grzega), який «запропонував лінгвістичну формулу майбутнього світу, назвавши її «глобальною триглоссією» (global triglossia), що виражає компетентність індивідуума в рідній мові, глобальній мові та іноземній мові за власним вибором», серед яких (англійська, китайська, іспанська, арабська, французька, латинська або штучна мови) на роль глобальної підходить насамперед англійська, яка вже сьогодні використовується як мова міжнародного спілкування [168, с. 158].

Говорячи про ситуацію з іноземними мовами, що склалася у Європі, особливо що стосується мовної пропозиції у рамках шкільної мовної освіти, Євробарометр від 2006 р. засвідчив, що домінування англійської у всіх школах є очевидним, «бажання дітей вивчати іноземну мову суттєво посилилося, а от спектр мов, які діти хотіли б вивчати, завузький, і у більшості випадків обмежується двома-трьома мовами» [387, с. 35]. Така ситуація пояснюється тими мотивами, які спонукають до вивчення мов. Звертає на себе увагу прагматичний підхід у виборі іноземної мови, серед мотивів називаються насамперед практичне застосування мов у професійній сфері та кращі перспективи щодо кар'єрного зростання, а от такі мотиви як використання під час відпустки, особистий інтерес, можливість знайомитися та спілкуватися з людьми з інших країн втратили вагу.

Оцінка результатів впровадження програм SOCRATES (1995–2006 рр.) та LEONARDO DA VINCI (1995–2006 рр.) виявилася більш високою, особливо що стосується аспектів міжкультурного порозуміння та створення позитивного ставлення до мовного різнобарв'я. На рівні реалізації конкретних проблем особливих досягнень помічено не було: мало хто розпочав вивчення іншої іноземної мови, дехто підвищив знання тієї іноземної, яку вивчав раніше, англійська залишилася робочою мовою мобільних європейців. Що стосується розробки та впровадження нових підручників малопоширеними мовами, то широкого розповсюдження та застосування вони не знайшли. Незважаючи на значні фінансові витрати, особливих змін у національних системах іншомовної освіти за винятком програм навчання іноземних мов на ранньому етапі, помічено не було.

Експерти наголошують на тому, що необхідно змістити акценти у освітній сфері і зорієнтувати базову шкільну освіту на вивчення іноземних мов, створити умови для вивчення малопоширених у системі освіти мов, зважаючи на зміни комунікативних умов у суспільстві. Довгий час прийнятною формулою у мовній освіті було просте додавання, що не завжди відповідає інтересам цільових груп. Схема виглядає так: рідна мова + мова місцевості + англійська + мова світової культурної спадщини + мова сусідів + китайська/арабська + мова глухонімих + іспанська. Зрозуміло, що додавання не може відбуватися безкінечно і не задовольняє всіх. Тож, підходи слід міняти і розробляти нову схему, яка б орієнтувалася на окремі цільові групи. [544, с. 29].

Повертаючись до програм Єврокомісії по залученню до вивчення іноземних мов та їх популяризації, слід зауважити, що навіть самі назви цих програм містять мету їх впровадження. Відомо, що Сократ, наприклад, був неписьменним, тому вже назва програми підкреслює пріоритет мовленнєвого аспекту при вивченні іноземних мов. Характеризуючи програму SOKRATES, А. Рааш [553] наголосив на тому, що «в центрі уваги програми розмова та контакт між людьми» [553, с. 176]. Що ж стосується Л. да Вінчі у контексті програми, названої його ім'ям, то видатний художник сам зізнавався, що латина не є його сильною стороною, тож, мета полягає не у вивченні мертвої мови заради самої мови, а у вивченні тих мов, які дозволять спілкуватися. Саме здатність спілкуватися різними мовами є мовнополітичною і освітньою метою Європи.

2.3. МОВНОПОЛІТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ НА ТЛІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Німеччина послідовно впроваджує рішення структур ЄС у освітній сфері. Одним із перших документів, який став поштовхом до імплементації засад багатомовності у ФРН став Мадридський маніфест від 1987 р., який став підсумком п'ятирічного проекту, організованого фондом Р. Боша (Bosch-Stiftung). Цей проект мав на меті покращення мовного і міжкультурного порозуміння, а у маніфесті за його результатами були сформульовані вимоги, які через декілька років були прийняті Європейською Комісією для всього ЄС, а саме:

- дотримання єдиної загальноєвропейської мовної політики;
- достатньо високий рівень володіння рідною мовою як ознакою людської ідентичності та здатності до спілкування;
- оволодіння як мінімум двома іноземними мовами;
- диверсифікація мов та гнучкість методів навчання іноземної мови як мета шкільної мовної політики;
- міжкультурний вимір навчання іноземної мови.

У Кобленцькій Заяві Союзу сучасних мов у 1989 р. іноземні мови декларувалися як шанс для гармонійного розвитку особистості, а викладання і вивчення іноземних мов повинно було концептуально розглядатися як процес, що розрахований на все життя. Саме цей документ вперше містить пропозиції щодо навчання першої

іноземної мови ще у початковій школі та відповідного підтвердження знань двох іноземних мов у документі про середню освіту.

Мета навчання іноземних мов у Німеччині сформульована у різних рекомендаціях, пропозиціях та тезах, серед яких в першу чергу слід назвати Хомбурзькі рекомендації для поділеного мовами суспільства у Німеччині та у Європі від 1990 р., де викладені результати колоквиуму (1989 р.) щодо мовної політики у школах. В рекомендаціях йшлося про необхідність шкільної підготовки громадян з урахуванням тих мов, якими вони спілкуються, та наголошувалося на необхідності розвитку сталого інтересу до вивчення іноземних мов. Було запропоновано запровадження ще у початковій школі вивчення однієї з найбільш поширених у Європі іноземних мов, наприклад, мови сусідньої держави, а у середній школі розпочати фундаментально вивчати першу іноземну, яка б заклала основи для вивчення інших іноземних мов. Як перша іноземна пропонувалася одна з романських мов. Крім того, на першому ступені шкільної освіти передбачалося розпочати вивчення ще однієї іноземної мови, яка б могла виконувати функцію спілкування, а також мови, яка б уможлиблювала доступ до віддалених у часі і просторі культур. Цими мовами вважалися латинська, давньогрецька, арабська, китайська або японська. Саме цей документ наголошував на функціональній систематизації та диверсифікації мовної пропозиції у школах і, хоча й не прямо, але ставив питання про багатомовність шкільної освіти, що сьогодні є першочерговою задачею у ЄС.

Пропозиції щодо поглибленого вивчення іноземних мов були розроблені у 1990 р. представниками Союзів вчителів німецької та французької мов. Вони виходили з того, що «громадяни Європи заради європейського єднання та збереження європейської ідентичності мають виховуватися з огляду на багатомовність» [376]. У документі підкреслювалося, що важливою умовою розвитку реальної багатомовності є використання іноземної мови у реальних ситуаціях, для чого необхідно не тільки вивчення мови на курсах інтенсивного навчання, але й перебування у сім'ях, де цими мовами говорять, впровадження білінгвального та мультилінгвального навчання у школах й вивчення фахових дисциплін іноземною мовою. Наголошувалося на тому, що бажаного ефекту можна досягти лише за умов контакту з іноземною мовою не лише як навчальною дисципліною, а як з автентичним засобом комунікації [376]. Крім того, досягнення цієї мети можливе за наявності політичної волі.

Наступним кроком стали Тутцінгські тези щодо мовної політики у Європі від 1999 р., в яких зазначалося, що не досконале знання однієї мови, а реальна багатомовність на комунікативному рівні є метою навчання іноземних мов. Англійська мова як *lingua franca* визнавалася засобом порозуміння, але, як зауважує А. Рааш [549; 550], її слід розглядати ще й як *lingua culturalis*. Вивчення першої потребує значно менше часу, тому, на його думку, є сенс як першу мову вивчати одну з мов сусідніх держав, а англійську вивчати фундаментально як другу мову. Більшість дослідників схиляються до того, що «скерована на сучасне суспільство та на ринок праці багатомовність у будь-якому випадку передбачає знання англійської як *lingua franca*». [377, с. 41].

Важливим кроком у впровадженні ідей багатомовності у ФРН стала «Конференція по збереженню та сприянню багатомовності», яка була проведена з ініціативи інституту дослідження міграції, міжкультурної педагогіки та дидактики другої мови у грудні 2000 р. у м. Ессен. У Заяві учасників йшлося про те, що багатомовність у суспільстві є результатом дво- та багатомовності кожного окремого індивіда. Зважаючи на прагнення покращити знання іноземних мов та їх популяризацію серед учнів загальноосвітніх шкіл, має братися до уваги та вітатися природна дво-та багатомовність, що притаманна дітям та молоді мігранського походження. Це явище слід сприймати як суспільне надбання, спрямовувати зусилля на створення особливого клімату у сфері освітньої політики, в умовах якого мови мігрантів розумілися б як особистісний та суспільний капітал. Це б стало фундаментом для збереження природної багатомовності населення. Саме у мігрантах учасники форуму вбачали мовний потенціал не тільки Німеччини, а і Європи в цілому.

Зважаючи на те, що питання іншомовного навчання вирішується на європейському та державному рівні, а також на те, що іншомовна освіта є складовою мовної політики держави, слід погодитися з тезою Р. Аренса (R. Ahrens) [297] про те, що навчання іноземних мов має насамперед політичне значення [297, с. 144]. Саме з політичних мотивів створення сприятливого для розвитку дво- та багатомовності клімату у XIX–XX століттях було неможливим. Це б суперечило меті створення націоналістичної держави, але сьогодні, хоча ситуація у ФРН докорінно й змінилася, все ж нерідко лунають заяви і політиків, і педагогів щодо недоцільності перевантаження учнів вивченням декількох мов, браку коштів на відповідну підготовку педагогічних кадрів, недостатнього рівня дослідженості питання про вплив вивчення декількох мов на пси-

хіку дитини тощо. Тож, реальна двомовність дітей часто просто ігнорується, а це призводить до того, що двомовні діти зазнають утисків через недостатнє вивчення їхньої рідної мови, недостатню підтримку у вивченні німецької мови, несприйняття їх рідної мови, їх походження, їх культури, а, отже, і їх світу оточуючими. Таким чином, білінгвальним дітям це шкодить у особистісному розвитку, а наявний у суспільстві мовний ресурс, якого це суспільство потребує, не використовується.

З метою збереження та розвитку багатомовності, особливо у сфері шкільної освіти, у Заяві «Конференції по збереженню та сприянню багатомовності» (2000 р.) [311] були запропоновані такі заходи:

– *популяризація двомовності*; знання про багатомовність та двомовне виховання має бути усвідомлене суспільством, слід позбавитися упередженого ставлення до двомовності. Це можливе за умови просвітницької роботи з боку шкіл та інших освітніх установ, педагогічних кадрів та за участі батьків дітей-мігрантів, які прагнуть виховувати дітей у дусі двомовності, але нерідко отримують від фахівців неправильні поради;

– *спеціальна підготовка педагогічних кадрів напряму «німецька мова як друга»*; вчителі всіх типів шкіл повинні отримати таку підготовку, яка б дозволяла їм належним чином працювати в умовах багатомовності, а саме: пропонувати у межах педагогічної освіти курси, що містять основні відомості про дво- та багатомовність, готувати експертів з питань викладання німецької мови як другої для дитячих садків та шкіл: навчати вихователів і вчителів мовам дітей-мігрантів, створюючи тим самим умови для адекватного реагування на особливості мовного розвитку двомовних дітей;

– *освіта вчителів для викладання мов дітей-мігрантів* має відбуватися безпосередньо у навчальних закладах ФРН: вчителі рідної мови дітей-мігрантів готуються переважно в країнах їх походження, без урахування мовної (дво- та багатомовної) і соціокультурної (мультикультурної) ситуації, в якій перебувають діти-мігранти у ФРН, а також не отримують належної, орієнтованої на методи, зміст та структурні особливості німецької шкільної освіти, підготовки. Тож, вважається за доцільне готувати вчителів для викладання рідної мови дітей-мігрантів в умовах німецьких вищих педагогічних закладів [311, с. 57–58].

У рамках Європейського року мов – 2001 Міністерство освіти та досліджень оприлюднило 10 Концепції дій щодо іншомовної освіти під назвою «Сприяє вивченню мов». Цей документ підтвер-

див курс на багатомовність і назвав провідною метою федерації, земель, освітніх структур, закладів та установ популяризацію і сприяння вивченню німецької мови у Німеччині та поза її межами. Крім того, тут підкреслювалося значення міжкультурної компетенції для іншомовної освіти, наголошувалось на необхідності структурування та організації іншомовної підготовки виключно спираючись на критерії Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, а також створювати умови для самоорганізованого вивчення іноземних мов на всіх ланках системи освіти країни, використовуючи для цього Європейський мовний портфель [361].

Десять тез намітили також і шляхи у сфері підготовки вчителів, професійної та вищої освіти, а також у сфері підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Вивчення іноземних мов мало відбуватися протягом всього життя, а для цього необхідно було проводити таку інформаційну політику на європейському рівні, яка мала б спільну мету і відповідні домовленості на рівні підприємств, міністерств, вищих, загальних та інших шкіл, керівних органів освіти, науки та тих, хто вчиться, що давало б змогу мати партнерські стосунки і створювало б ґрунт для співпраці.

Наступним кроком формування сучасної політики ФРН щодо навчання іноземних мов стала «Вайльбурзька Заява – Багатомовність та європейський вимір», яка містила так звану «Загальну концепцію щодо мов», розроблену групою науковців і викладачів іноземних мов. Найважливішими пропозиціями та положеннями цього документа стали:

- вивчення іноземних мов розпочинати у початковій школі не пізніше третього класу;
- всім учням першого ступеня шкільної освіти пропонувати для вивчення другу іноземну мову;
- англійську мову учні першого ступеня шкільної освіти мають вивчати не менше чотирьох років;
- всі сучасні мови і всі шкільні предмети є придатними для білінгвального навчання;
- необхідно використовувати можливості трансферу знань однієї мови для засвоєння іншої;
- необхідно широко використовувати Європейський мовний портфель, що ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, підтримує самостійність у вивченні мов та документує успіхи у навчанні [309, с. 92].

Динаміка змін у ставленні до іншомовної освіти та рекомендації, пропозиції і тези щодо урегулювання цього питання свід-

чать про те, що традиційне навчання іноземних мов зазнало певних, у окремих сферах дуже помітних, змін через сприяння розвитку індивідуальної багатомовності, яка є потребою сучасного європейського полікультурного суспільства.

Важливим моментом залишається питання сертифікації іншомовних знань. В рамках програми ЄС у 2007 р. у Німеччині було запроваджено пілотний проект «Сертілінгва», в якому визначається мовна компетентність учня. Цей сертифікат доповнює шкільний документ про закінчену середню освіту і тим самим дає можливість активізувати вивчення іноземних мов студентами і надати можливість навчатися за кордоном.

Для контролю за реалізацією мовної політики ЄС у всіх країнах, а серед них і у Німеччині, було введено «Індикатор лінгвістичної компетентності», свого роду загальноєвропейське тестування дітей до 16 років на знання найпоширеніших у ЄС іноземних мов, та проведення Європейських оглядів мовної компетентності. Цей тест було представлено у квітні 2007 р., а у 2009 р. відбувся перший етап тестування з метою визначення рівня знань учнів у читанні, аудіюванні, письмі перших двох мов, викладання яких є найпоширенішим у країнах ЄС, тобто з англійської, французької, іспанської та італійської.

Мовна політика ЄС реалізується також і у інших сферах іншомовної освіти ФРН, між іншим, і у освіті дорослих, вивченні іноземних мов людьми з особливими потребами, крім того значна увага приділяється сприянню урізноманітненню мовної пропозиції у межах інституційної освіти, створенню спеціалізованих мовних класів, а також навчання вчителів іноземних мов зі збільшеним мовним репертуаром. Не залишається поза увагою і проблема створення системи тестування та визначення рівня знань іноземної мови і підготовки аналітичних, довідкових, статистичних й тематичних публікацій з цього питання з метою поширення інформації.

У листопаді 2010 р. у Женеві відбувся Форум з мовної політики, на якому, між іншим, підкреслювалось, що мова сьогодні розглядається не лише як засіб спілкування, але і як інструмент досягнення певної мети. Саме завдяки їй можливе близьке знайомство з країною, культурою, традиціями цільової мови. Сьогодні розглядаються саме ці елементи – багатомовність, культура, міжкультурний діалог, спілкування. На Форумі порушувалось також і питання про роль мови під час вивчення інших предметів [94, с. 5].

Німеччина внаслідок притоку мігрантів вже давно перетворилася на мультикультурну та багатомовну державу, а після

створення ЄС і в результаті потужних інтеграційних процесів ці ознаки стали ще більш відчутними. Зворотні процеси навряд чи можливі, тож країна має пристосовуватися до нових умов, а це означає, що слід відмовитися від того, що І. Гоголін [413] називає «*monolingualer Habitus*» – переконання у тому, що особи і держави апіюрі є одномовними [413, с. 3].

У ФРН мовою державного спілкування є німецька, інші мови, які легітимізовані, це – датська, фризька і сорбська, але з певними обмеженнями. Щоб бути легітимними у межах держави, вони мали б бути включені до переліку мов у іншомовній пропозиції шкіл, що донині залишається побажанням, але не фактом. Реально багатомовними є мігранти, але система освіти країни не несе за розвиток і збереження цих мов жодної відповідальності. У деяких школах вони включені до іншомовної пропозиції, у деяких – у межах додаткових занять, але за таких обставин вони перебувають у дещо двозначному статусі, тому що «необов'язковість» свідчить про те, що спрямовані вони саме на навчання дітей іноземного походження, що, в свою чергу, є свідомством їх меншовартості [413, с. 3].

У Німеччині цілком поділяються погляди Європейської Комісії на питання навчання іноземних мов. Сприяти впровадженню концепції багатомовності могли б запропоновані Європейською Комісією заходи:

- розробка національних стратегій на національному рівні з визначенням конкретних цілей на всіх рівнях іншомовної освіти;
- підвищення рівня освіти та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов;
- раннє навчання іноземних мов;
- використання у навчальному процесі іноземної як робочої мови [519].

Німецькі дослідники (Р. де Сілла (R. de Cilla) [359], Б. Хуфайзен (B. Hufeisen) [435; 437]) притримуються думки, що вивчення іноземної мови має відбуватися не тільки в умовах занять у школі, але й поза навчальним процесом. Крім того, не можна розділяти навчання мови та навчання культури. Вивчення мов – це і когнітивний, і соціальний феномен, при якому засвоєні знання одразу перевіряються на практиці у різних комунікативних ситуаціях. Тож, слід спиратися на попередній мовний досвід і використовувати його. Саме на цей аспект спрямована дидактика вивчення другої і наступних мов (*Tertiärdidaktik*). В рамках цієї концепції слід говорити вже не тільки про іншомовну освіту, але й про мовне виховання (*mehrsprachige Spracherziehung*).

Мовне виховання є актуальним для сучасної мовної ситуації у школах ФРН. Так, С. Саенко [224], посилаючись на дослідження І. Гоголін (I. Gogolin) [413] та У. Ноймана (U. Neumann), зауважує: «Різноманітність мов та культурного досвіду є важливим аспектом щоденного життя для всіх учнів, незалежно від того, є вони одночи багатомовними. Мовна різноманітність та культурна приналежність формують спільний фактор соціалізації дітей» [224, с. 11].

У Німеччині визначено стратегії полілінгвального мовного виховання. Так, Р. де Сілла (R. de Cilla) [359] наголошує на тому, що англійська мова вивчається надто довго і пропонується занадто рано. Слід розпочинати з мови сусідів або мови оточення, бо саме ці мови мають вихід у практику повсякденного спілкування, а другою або третьою варто обирати вже англійську. Крім того, розпочинати вивчення мов можна вже у початковій школі, тож, незабаром на початковому рівні шкільної освіти вивчатимуться вже дві іноземні, а на старших – три і більше. Зважаючи на те, що ані часу, ані годин для вивчення іноземних мов не додаватиметься, слід шукати можливості для реалізації засад багатомовності у виваженій організації навчального процесу. Р. де Сілла [359] пропонує такі можливості вирішення цього питання:

- вивчати іноземну мову за допомогою методики інтегрованого навчання мови і фаху, як робочу мову, у межах білінгвального та імерсійного навчання;
- скоротити час на вивчення першої мови і за рахунок годин, що вивільняться, вводити інші іноземні мови;
- збільшити кількість мов у пропозиції шкіл;
- розвивати багатомовність за рахунок вивчення однієї мови як засобу засвоєння інших мов цієї мовної групи;
- розвивати мовну свідомість, прагнути з самого початку свідомого сприйняття мовних та культурних ознак;
- пропонувати іноземні мови не тільки у межах навчальних закладів, але й у сфері професійного життя, у структурах післядипломної освіти [359, с. 36–37].

Ці пропозиції ставлять питання і про перегляд підходів до підготовки вчителів та підвищення їх кваліфікації, які мають бути «експертами з питань багатомовності», вміти зіставляти різні мови, аналізувати їх відмінності, застосовувати свій досвід у навчальному процесі.

Серед методів, які використовуються у школах ФРН, слід назвати насамперед інтегроване навчання мови і фаху, проектне навчання та так звану «контактну педагогіку» (Begegnungspädagogik).

Загальноєвропейське і міжнародне спілкування відбувалося б за більш сприятливих умов, якщо більше людей могли б розуміти інших їхньою мовою. У 1997 р. у Брюселі за сприяння Єврокомісії відбувся Семінар з питань багатомовного порозуміння у Європі, а вже у 2001 р. зазначалося, що «мета багатомовного порозуміння полягає в тому, щоб дозволити якомога більшій кількості європейців розуміти один одного та взаємодіяти, за умов, що кожен говорить своєю мовою – що у Європейському Союзі з таким багатством мов є досить реальною перспективою» [388, с. 186]. Так вперше у Європі постало питання про розробку концепції рецептивної багатомовності, яка у ФРН частково реалізована.

Концепція рецептивної багатомовності відіграє важливу роль у справі сприяння розвитку багатомовності суспільства. Через посилення рецептивної методики може бути розвинута іншомовна компетенція, що не обмежується однією мовою, і таким чином створює можливості для того, щоб на власному досвіді відчути європейськість, тобто мовне та культурне розмаїття Європи. [309, с. 171].

У дискусіях щодо вивчення іноземних мов того часу йшлося про те, як найкраще вивчати іноземні мови і у яких межах слід їх викладати, щоб досягти політичної мети – багатомовності суспільства. Експерти Ради Європи висловили спільну думку щодо наявності в національних освітніх системах майже всіх країн певного «дефіциту розуміння європейської мовної політики». Необхідно було зібрати пропозиції щодо того, як покращити ситуацію й наблизити реальність у системі освіти до політичної волі.

На реалізацію мовнополітичних засад ЄС спрямовується реформування підготовки і підвищення кваліфікації вчителів у ФРН з позицій багатомовності як освітньої мети. Навчальні плани та освітні структури, що готують вчителів іноземної мови, мають своєчасно реагувати на вимоги і змінюватися під їх впливом. Європейська Комісія профінансувала незалежне дослідження Good Practice, що охоплювало територію всієї Європи і мало на меті вивчити ситуацію, запропонувати перелік основних фахових компетенцій та сформулювати основні вимоги до викладачів іноземної мови. А. Рааш [550], що вивчав це питання у контексті Німеччини, зазначав, що саме вчителі-практики мають приймати рішення у освітній сфері, саме вони мають залучатися до розробки навчальних планів, виступати порадниками та експертами щодо основних мовнополітичних концепцій, планів, заходів тощо. «Зараз на часі, як з політичної, так і з наукової точки зору, внести мовну політику як обов'язковий модуль у відповідні наукові дослідження» [550, с. 264].

За реформу педагогічної освіти виступають також Д. Каспарі (D. Caspari) [342] та А. Рьослер (A. Rösler) [342]. Вони запропонували, між іншим, проведення фахово-дидактичних семінарів, темою яких була б багатомовність як мета навчання та викладання. З їх точки зору, доцільно було б спрямовувати зусилля при навчанні, наприклад, романських мов на набуття рецептивних знань декількох мов цієї групи і ввести їх як один з компонентів іспиту або зобов'язати студентів, що мали основним фахом одну з романських мов, у межах навчання за магістерською програмою пройти хоча б два модуля ще з однієї мови цієї групи. [342, с. 10].

З іншого боку Ф.-Г. Кьонігс (F.-H. Königs) [466] виступає за докорінну реформу педагогічної освіти і зауважує при цьому, що ця нова освіта має зробити вчителів спроможними відкривати учням багатомовність світу. Під час навчання вони мають не тільки вивчати іноземну мову по-новому, але повинні цей свій досвід залучати до навчального процесу, вчитися аналізувати його й робити дидактико-педагогічні висновки [466, с. 25–27].

Європейська Комісія наполягає на тому, щоб вищі школи, зважаючи на багатомовність студентів, персоналу, місцевого населення, активно протидіяли тенденціям і сприяли викладанню у неангломовних країнах не англійською, а іншими іноземними мовами, які є національними або регіональними. Крім того, Європейська Комісія підтримує дослідження феномену багатомовності. Останніми роками у багатьох університетах створено кафедри для вивчення проблем полілінгвальності та інтеркультурності у європейському суспільстві.

На думку ж В. Едмонсона (W. Edmonson) [377; 378] школа залишається тим місцем, де можуть реалізовуватися засади концепції багатомовності. Він наголошує на тому, що «Основне завдання шкіл має полягати у тому, щоб молоді люди ознайомилися з мовним різнобарв'ям світу та різноманітними умовами спілкування, слід запропонувати учням елементарні знання декількох різних іноземних мов і, тим самим, сприяти формуванню свідомої потреби у їх вивченні. Грунтовні ж знання англійської як *lingua franca* є складовою цієї програми, як і розуміння німецької мови» [378, с. 136].

Крім того, В. Едмондсон [377] вказує на те, що у школах існує певне напруження між орієнтованою на культурно-гуманістичну освіту метою навчання іноземних мов та його суспільно значимими, орієнтованими на успішність комунікації цілями. Школа через незначну кількість пропонованих для вивчення іноземних мов та неясність щодо того, які мови і для якої категорії учнів мають бути

запропонованими, не здатна створити своїм учням відповідні умови для впровадження багатомовності у сенсі оволодіння трьома іноземними мовами як мінімум [377, с. 42].

З іншого боку, наголошується на необхідності усвідомлення того, що загальна освіта має надати базові фахові знання, а також сформувати фахові уміння і навички, які після закінчення школи можуть знайти використання у різних сферах та у різних формах. Тож, школа має відповідно готувати своїх учнів до навчання протягом всього життя і з точки зору вивчення іноземних мов. В. Едмондсон [377] пропонує спрямовану на багатомовність альтернативу навчання двох іноземних мов: «У школі необхідно в рамках спеціального предмету пропонувати знання про різнобарвність світу мов, уможливити набуття досвіду у вивченні різних аспектів різних мов, прагнути їх зіставлення на різних лінгвістичних рівнях та розвивати стратегії їх вивчення». Цю думку поділяє також і К. Шрьодер (К. Schröder) [371]. Він підкреслює: «Цей предмет [іноземна мова] має закласти ще у межах шкільної освіти основи для практичної багатомовності після завершення курсу навчання, підготувати учнів до автономних форм вивчення іноземних мов» [371, с. 169].

Одним з кроків до реальної багатомовності є спроби перетворити наявне у школах Німеччини протистояння романських мов на їх співіснування, завдяки чому наявна сьогодні конкуренція між французькою та іспанською не буде у подальшому знижувати мотивацію до вивчення третьої та інших мов, що на шкільному та освітньо-політичному рівні дозволить впровадження та розвиток нових концепцій навчання іноземних мов.

Дослідники [371; 377] наполягають на тому, що роль англійської мови у школах має переосмислитися, тому що її монополльне становище протирічить концепції багатомовності, адже англійська з великим відривом від інших мов найбільше і найдовше вивчається у школах не тільки Німеччини, але й всієї Європи. Щоб засвоїти англійську як мову спілкування не потрібно вивчати її так довго. Час вивчення англійської має бути обмежений, а на її місце треба ввести курси мов сусідніх держав. Таким чином, можна реалізувати вимогу Єврокомісії щодо диверсифікації іншомовної пропозиції.

Ще одним кроком до реалізації концепції багатомовності є навчання іноземних мов у початковій школі та у дитячих садках. Дискусії з цього приводу було розпочато ще у 1997 р., та насправді у цій сфері зроблено дуже мало. Сьогодні науковці [432; 436; 371, 377] наполягають на тому, що потенціал навчання іноземних мов

на початковому рівні шкільної освіти є невикористаним, а для реалізації концепції багатомовності він є дуже суттєвим, його не можна залишати поза увагою. За даними Eurydice [388; 389; 390] у більшості країн Європи майже половина школярів початкового рівня шкільної освіти вивчає іноземну мову. Ця кількість може і повинна збільшуватися, але для цього необхідно створити відповідні умови. Зазначається, що раннє вивчення іноземних мов тільки у тому випадку може мати певні переваги, якщо для цього спеціально готуються педагогічні кадри, якщо групи складаються з невеликої кількості учнів, є відповідно розроблені навчальні матеріали і виділено достатню кількість навчальних годин.

Щодо навчання іноземних мов у початковій школі існують два підходи. Перший передбачає навчання традиційних іноземних мов з домінуванням англійської, а другий – загальне введення іноземної мови із залученням ігрових методів навчання. В той час як перша модель орієнтована на ефективне навчання та чітко визначений обсяг навчального матеріалу, орієнтацію на певний результат, що оцінюється за відповідною шкалою, передбачає виконання домашніх завдань, самостійну роботу та поточний і підсумковий контроль рівня знань, друга модель виступає за ігровий підхід у навчанні, відсутність оцінок та домашніх завдань, і має на меті емоційну відкритість щодо вивчення іноземних мов [309, с. 96].

Зважаючи на мету навчання в умовах багатомовності доцільною є саме друга модель, яка викликає цікавість до вивчення іноземних мов та дозволяє вивчати іноземну мову не ізольовано, а відкриває шанси для залучення мов мігрантів у навчальний процес. Перевага цієї моделі полягає ще і в тому, що діти через контакт з декількома мовами водночас, хоча й менше концентруються на одній іноземній мові, менше отримують активних та рецептивних знань, але саме завдяки ігровому підходу вони залишають поза увагою суто мовні явища, які для спілкування не мають жодного значення. Тож, страх перед іноземною мовою та спілкуванням зникає, а цей фактор є дуже суттєвим у подальшому вивченні іноземних мов. Зазначається також, що у початковій школі має бути продемонстрована рівність мов та культур і закладені основи інтеркультурного виховання.

Меті багатомовності, на думку більшості дослідників [309; 349], протирічить політична настанова щодо систематичного вивчення однієї іноземної мови, найчастіше англійської, починаючи з третього класу. Учні дуже рано знайомляться з англійською як універсальним засобом комунікації, а тому звужуються перспективи

їх відкритого ставлення до усього наявного різнобарв'я мов та багатомовності. Крім того, на думку М. Бера (M. Bär) [309], час вивчення англійської подовжується, а це здійснює часто демотивуючий вплив на учнів, а практика свідчить про те, що навіть за умов, якщо розпочинати вивчення англійської в початковій школі, знання мови від цього навряд чи покращаться.

У центрі дискусій щодо впровадження багатомовності у Німеччині знаходиться також і білінгвальне навчання. Саме в ньому більшість науковців та практиків вбачають шлях до реалізації її концептуальних засад на рівні шкільної освіти.

Під загальним поняттям багатомовності (Mehrsprachigkeit) у ФРН об'єднані в одне ціле дві окремі галузі, які слід розрізняти, а саме: мультилінгвальність (Mehrsprachigkeit) та плюрилінгвальність (Vielsprachigkeit). Мультилінгвальність – присутність багатьох мов у країні або регіоні, а плюрилінгвальність – індивідуальна багатомовність, тобто мови, що засвоєні індивідумом і якими відздатен спілкуватися [365, с. 17].

Мультилінгвальність оточуваного середовища впливає на відбір мов, що пропонуються для вивчення у школі, а також на обсяги пропонованого для засвоєння матеріалу, інтенсивність і форми навчання. Окремі існуючі в мультилінгвальних умовах мови можуть мати різний статус та класифікуватися за різними критеріями, наприклад, мати статус державної мови – рівноправно існуючі в країні мови, що визнані офіційними і що функціонують поряд з іншими, наприклад регіональними мовами; мови національних меншин – мови певних груп населення, що визнані або невизнані такими; літературна мова з її діалектними та соціалектними варіантами; писемна мова та мова усного спілкування. Ці мови можуть викладатися у межах шкільної освіти як обов'язкові або за вибором, або бути вилученими з пропонованих для вивчення іноземних мов.

Плюрилінгвізм як індивідуальний мовний репертур – явище не нове, але останнім часом воно набуло неабиякого поширення. Б. Хуфайзен [434], розмірковуючи над лінгвістичними аспектами багатомовності, згадує про книгу М. Вандружзька «Багатомовність людини», яка з'явилася ще у 1979 р. Автор зазначив, що кожен схильний до багатомовності, тому що людина навіть у межах власної рідної мови послуговується у різних сферах різними варіантами, а саме: діалектом, літературною, розмовною, фаховою, церковною та іншими мовами. Він назвав цю спроможність «внутрішньою багатомовністю». До цієї здатності додається ще й засвоєння в

процесі свого духовного й інтелектуального становлення і розвитку інших іноземних мов, що отримало назву зовнішня багатомовність. Раніше про багатомовність говорили лише у випадках, коли людина у природних умовах засвоювала іноземну мову на досить високому рівні, а процес засвоєння мав при цьому некерований характер [цит. за 434].

Сьогодні М. Вандружська, як і представники дидактики багатомовності у Німеччині, послуговуються іншим визначенням цього поняття. Характерними для нового розуміння концепту «багатомовність» є те, що вивчення багатьох іноземних мов не починається так би мовити «з нуля», а наявні знання попередніх мов поглиблюються і поширюються за рахунок нових мов; що не у кожній іноземній мові метою навчання має стати перфектне володіння та компетентне, як і рідною мовою, використання; що при вивченні декількох іноземних мов в кожній з них мають розвиватися пріоритетні компетенції та навички, в одному випадку домінуватимуть навички читання, в іншому говоріння або письма. Все залежатиме від сфери застосування і мети вивчення тієї чи іншої іноземної мови [434; 436, 437, 511; 526]. З цієї точки зору Г. Кріст [345] запропонував таке визначення багатомовності: «Багатомовною є особа, яка навчилася переступати поріг іншомовних будинків засобами цих мов» [цит. за 365, с. 19].

Мовна політика займається, між іншим, і вирішенням питання мовної пропозиції у школах, насамперед у муніципальних. Можна було б передбачити, що у Європі через різнобарвний мовний ландшафт кількість пропонованих для вивчення у рамках шкільної освіти іноземних мов буде зростати, але на практиці іншомовна пропозиція у більшості випадків обмежується декількома найбільш поширеними (англійська, французька, іспанська) або популярними мовами (китайська, російська), іноді також і мовами сусідніх держав, значною мірою у прикордонних регіонах.

Англійська мова серед інших іноземних є домінуючою, і це стосується не тільки ситуації у Німеччині, мова йде про домінування англійської як першої, а іноді й єдиної іноземної мови майже у всіх країнах світу. Тому, зважаючи на спрямовану на запровадження багатомовності мовну політику, а відповідно і освітню політику ФРН, центральним питанням є визначення місця англійської у навчальних планах та програмах у шкільній сфері. Це питання дискутується на різних рівнях і однозначної відповіді ще не отримало.

З одного боку, є багато підстав говорити про переваги глобального введення англійської мови як першої іноземної у школах країни. Серед найбільш вагомих аргументів на її користь наводяться:

– англійська розповсюджена у декількох європейських країнах як рідна мова, серед них такі країни як Велика Британія, Ірландія, Мальта;

– це мова провідної з економічної точки зору держави США;

– завдяки політичним та економічним перетворенням у світі англійська посилсила свої позиції як засіб порозуміння (*lingua franca*);

– молодіжна культура, поп-музика, та такі сфери як спорт, мода, комунікаційні можливості, серед яких комп'ютер, інтернет, а також реклама й інше формують сталий інтерес молоді до цієї мови, тому що вона набула статусу всесвітньої мови спілкування.

Як зазначає М. Тадеєва [257], «знання англійської та інших мов широкого вживання розглядається мовцями як необхідна реальність, а не як вища цінність, що цілком відповідає типові горизонтальної двомовності, коли рідна та друга (іноземна) мови вважаються мовами одного рівня на шкалі цінностей. При чому власна мова виступає як гарант збереження національно-культурної ідентичності» [257, с. 151].

В європейському освітньому просторі в рамках мовної політики формується сучасна мовна та іншомовна освіта, в яких вагоме місце займає англійська мова як одна з найперспективніших світових мов. М. Тадеєва виділяє три найважливіші функції англійської: соціальну (засіб формування культури, розширення світогляду та соціалізації особистості), освітню (оволодіння англійською мовою, формування соціокультурних та комунікативних навичок) і технологічну (мова комп'ютера, засіб мультимедіа, засіб сучасної науки, бізнесу, технологій) [257, с. 152–153].

Слід погодитися також і з твердженням Н. Пелагеші [183; 184], яка зазначає, що англійська мова у континентальній Європі все менше і менше стає «іноземною мовою» у звичному розумінні. Вона виконує такі внутрішні функції:

– є обов'язковим, або основним предметом вивчення у школі;

– умовою набуття вищої освіти та подальшого підвищення професійного рівня;

– необхідною умовою працевлаштування у багатьох випадках, що можуть розглядатися у деяких країнах як норма;

– необхідною умовою для спілкування, тому що вона є надзвичайно вживаною в медіа-просторі, поп-культурі, суспільному та приватному житті завдяки інформаційним технологіям і не тільки.

Серед факторів, що сприяють використанню англійської мови у освітній сфері, а це в першу чергу стосується системи вищої освіти, Н. Пелагеша [183] називає такі:

1. Процес глобалізації та глобальної модернізації.
2. Процес інтернаціоналізації вищої освіти.
3. Масштабність та популярність різного роду програм ЄС, в тому числі обмінних, більшість з яких пропонує їх англійською мовою, тобто для участі в них однією з ключових умов є знання англійської.
4. Наявність у складі університетських кафедр викладачів, здатних викладати англійською, яка для багатьох є рідною мовою.
5. Процес уніфікації документів про освіту.
6. Традиційно у документі про освіту очікується наявність оцінки з англійської мови як першої іноземної.

Що стосується Європи взагалі, то англійська, якщо б її засвоїли всі європейці, вирішила б остаточно проблему міжнаціонального спілкування та порозуміння, але Рада Європи та Євросоюз мають свою точку зору на це питання. Концентрація уваги виключно на одній мові та суто прагматичний підхід до її використання у межах об'єднаної Європи могли б призвести не тільки до мовного, а у подальшому і до культурного збіднення, але й до обмеження комунікаційної спроможності повсякденними темами. Головна мета інтеграції – зняття упередженого ставлення до носіїв інших культур, розвиток взаємного інтересу та розуміння й толерантного ставлення один до одного, а у випадку з винятковим статусом англійської як засобу масового порозуміння, ця мета залишається поза увагою, вона взагалі знімається з порядку денного. Розуміння інших стане реальним лише за умови вивчення іноземної мови у її соціокультурному контексті, за умов контактів з носіями цієї мови та відповідним культурним надбанням.

З цієї причини європейці мали б вивчати дві й більше іноземних мов, і не тільки у школах підвищеного типу, але й у загальноосвітніх школах. Беручи до уваги мовнополітичні орієнтири у Європі, німецькі дослідники наголошують на доцільності введення до навчальних планів не тільки розповсюджених та представлених значною кількістю носіїв мови, але й мов сусідніх країн, мов, що використовуються як регіональні, або мов нацменшин, несвропейські мов.

Обмеження іншомовної пропозиції у школах Європи взагалі, а тим більше у ФРН, не може розглядатися як вирішення проблеми міжнаціонального порозуміння. Науковці наполягають на тому,

що, навпаки, слід розширювати кількість пропонованих мов та шукати шляхи, як зробити вивчення декількох мов доцільним, ефективним та привабливим. Саме ці проблеми на часі сьогодні і у педагогіці, і у дидактиці.

Походжуючись з тим, що відмовитись від англійської взагалі було б нерозумно, науковцями ФРН запропоновано декілька шляхів інтеграції англійської мови до концепції багатомовності. Серед них: У. Коїтан (U. Koitan) [463], Г. Нойнер (G. Neuner) [526; 527], В. Хуфайзен (В. Hufeisen) [435; 437] та деякі інші пропонують:

– запроваджувати вивчення англійської після вивчення інших іноземних мов;

– використовувати англійську як свого роду «відмичку» (Tür-Öffner) для вивчення інших мов [365, с. 22–23];

– зосереджуватися на рецептивному засвоєнні іноземних мов.

Слід розглянути ці пропозиції більш детально. Те, що у сучасному світі європейці жодним чином не обійдуться без знань англійської мови, поза всяким сумнівом. Але це в жодному випадку не має призвести до суцільного домінування англійської у навчальних планах. Так як мотивація до вивчення англійської є очевидною, у першу чергу це стосується молоді, а англійська навіть на початковому етапі навчання відносно легко засвоюється, то було б доцільно вводити спочатку іншу іноземну мову як першу, а англійську пропонувати для вивчення як другу та третю. У прикордонних регіонах як першу пропонується вводити мову сусідніх країн, або регіональні мови.

Інша можливість розвитку багатомовності на шкільному рівні освіти, на думку авторів, це впровадження концепції такого навчання та вивчення іноземних мов, при якому свідомо та систематично використовуються і поглиблюються знання мови та певний набутий при вивченні першої іноземної (англійської) мови досвід.

Тут пропонуються декілька підходів для використання англійської як мови-ключа до інших іноземних мов. Перший варіант полягає в тому, що англійська, як провідна мова, вивчається протягом всього навчального часу, на неї виділяється досить велика кількість годин. Вивчаються не тільки мовні явища, але й весь соціокультурний контекст. Завдяки цьому досягається високий рівень розвитку мовної компетенції у всіх видах комунікативної діяльності, котрі згодом слугують моделями для викладання та вивчення інших іноземних мов.

Інша можливість полягала б в тому, що навчання англійської як першої іноземної зосереджувалося б в першу чергу на набутті

здатності елементарного спілкування (концентрація уваги на сприйнятті на слух та говорінні, виконання функції *lingua franca* для міжнародної повсякденної комунікації). У такому випадку англійська слугувала б матеріалом для занурення у світ іноземних мов, а викладання обмежувалось би незначною кількістю навчальних годин. Друга та третя іноземні мови, серед яких вже на новому рівні може бути і англійська, мали б вивчатися більш ґрунтовно й обов'язково у соціокультурному контексті.

Альтернативним шляхом могло б бути рецептивне засвоєння якомога більшої кількості мов, в першу чергу на рівні сприйняття на слух та читання. У такому випадку метою навчання іноземних мов було б те, що в умовах міжнародного спілкування комунікативний процес відбувався на ґрунті домінуючої у мовному репертуарі комунікантів мовою, а такою є рідна мова. За таких умов вони розуміли б один одного, адекватно сприймаючи інформацію, та адекватно її продукуючи.

Свій погляд на проблему вибору іноземної мови у контексті багатомовності викладено Т. Ковальновою [101]. Дослідниця вважає, що «розглядати мову тільки як етнокультурну цінність, умову збереження ідентичності або інструмент духовного самовираження, підтримки культурного різноманіття, відродження традицій усе одно, що обмежити панораму політичного життя суспільства рамками вивчення політичної культури». З огляду на це, зауважує Т. Ковальова [101], є доцільним звернутися до теорії раціонального вибору при аналізі мовної політики і мовної поведінки. Дії суб'єктів тут, як і в більшості інших сфер соціальної дійсності, ніколи не відбуваються лише з міркувань гуманітарного характеру, умотивовані не тільки потребами духовного, у тому числі й культурно-національного самовираження, але й настановами на успіх, ефективну соціальну мобільність у взаємодії з іншими суб'єктами. І часто одні інтереси стикаються з іншими. Це яскраво виявляється, наприклад, у ситуації вибору батьками мови навчання для своїх дітей, коли альтернатива включає протилежні варіанти: рідна мова як цінність і мова більш широкої комунікації як умова життєвого успіху, кар'єри, бізнесу, доступу до світових інформаційних ресурсів [101].

Шляхом збереження мовної багатомовності світу виступає розвиток індивідуальної і колективної дво- чи багатомовності населення країн з полікультурним характером суспільства та заохочення до такого розвитку з боку керівництва держав через виважену мовну політику. Орієнтація на жорстку мовно-культурну

асиміляцію неавтентичного населення поступається сьогодні політиці врахування мовних та культурних потреб різних етнічних груп. Наслідком такого підходу стало те, що сьогодні у жодній країні світу одномовність не є панівною. Навіть ті держави, які є офіційно одномовними, допускають використання мов етнічних меншин, як тих груп, що мешкали на території цих держав споконвіку, так і тих, котрі з'явилися внаслідок міграційних процесів. Тож, наприклад, у Німеччині турецька спільнота, яка представлена найбільшою кількістю мешканців, має друковані ЗМІ та видавництва, продукція яких виходить їх рідною мовою. І хоча представники західноєвропейських країн скаржаться на недостатню інтеграцію мігрантів у культурне середовище, причиною цих скарг є не мовний чинник, тому що більшість представників неавтентичного населення є дво- та багатомовними і, залежно від обставин та сфери використання, послуговуються тією чи іншою мовами. Так, за побутовою сферою закріплена рідна мова, а за суспільною – державна мова країни, де перебувають мігранти.

Дослідники зауважують, що причиною міжетнічних непорозумінь виступають не мовні, а соціально-політичні чинники. До того ж, поліетнічність, яка породжує багатомовність, стає істотною ознакою сучасного суспільства і створює передумови для діалогу мов і культур [277].

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Інтеграційні процеси другої половини ХХ століття, створення єдиного економічного та освітнього простору, поява Європейського Союзу, відсутність кордонів та можливість вільно пересуватися у межах ЄС у пошуках роботи, для навчання та з інших мотивів змінили мовну ситуацію у Європі. Вона характеризується присутністю на одній території представників багатьох етнічних груп, носіїв багатьох мов та культур. Зміни мовного ландшафту внаслідок глобалізації, євроінтеграції та міграції населення позначилися на формуванні мовної політики на загальноєвропейському рівні і спонукали до розбудови мовних відносин у межах ЄС на нових концептуальних засадах.

Виходячи з того, що мова є вирізювальною ознакою людини, складовою її національної ідентичності, Європейський Союз прагне зберегти усі наявні мови і культури й уникнути стирання етнічної

і культурної своєрідності мешканців Європи. Інструментом урегулювання мовних питань є мовна політика ЄС.

За визначенням М. Стріхи [250]: «Мовна політика – це комплекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання» [250].

Концептуальними засадами мовної політики ЄС є: рівність усіх мов і культур, їх рівнозначність, толерантне ставлення до мов і культур, сприяння їх розвитку, знаття упереджень по відношенню до них. Мовна політика держави впливає на всі сфери суспільного життя і є складовою культурної та освітньої політики держави. Концептуальні засади мовної політики ЄС покладені в основу формування мовної політики національних держав, а однією з провідних ідей є ідея рівності всіх наявних у межах Європейського Союзу мов. Хоча такий підхід і вимагає додаткових зусиль і ускладнює роботу загальноєвропейських установ та організацій, у Європі ще немає готовності визнати англійську мову мовою міжнародного спілкування. Визнаючи важливість англійської мови та необхідність її вивчення, країни Європи все ж притримуються думки, що Європа має зберегти багатомовність, а науковці і політики шукають шляхи створення на континенті умов, за яких кожен громадянин матиме можливість спілкуватися своєю рідною мовою й зберігати свою національну (мовну та культурну) і сформувану європейську ідентичність.

Однією зі сфер, які будують свою діяльність на основі державної мовної політики, є мовна та іншомовна освіта (навчання рідної, іноземної та другої мови), сфера дидактики та практики навчання й викладання, а також пропагування різних мов та політика їх розповсюдження. Отже, мовна політика має розглядатися як освітня політика. Аргументом на користь цієї тези є те, що мовна політика в межах ЄС втратила національні ознаки і реалізується насамперед у сфері освітньої політики, поступово перебираючи на себе її повноваження.

Найсуттєвішою концептуальною ідеєю мовної політики ЄС є багатомовність, під чим розуміють: у соціальному вимірі – «співіснування різних мов у одному суспільстві», у особистісному вимірі – «здатність особи спілкуватися декількома мовами» [83, с. 4]. Досягти суспільної багатомовності можна лише через індивідуальну багатомовність громадян Європи, тож, мовна політика у цьому контексті є «виміром навчання іноземних мов» [348, с. 102].

Європейські інституції (Європарламент, Європейська Комісія, Рада Європи) докладають зусиль до впровадження концептуальних засад багатомовності, прагнучи реалізувати мовнополітичну мету ЄС – суспільну багатомовність, яка окреслена формулою «рідна + дві іноземні мови», щоб забезпечити безконфліктне і безперешкодне спілкування громадян з різним етнічним, культурним та мовним корінням.

Найсуттєвішим надбанням Ради Європи у сфері іншомовної освіти є розробка «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти» (2001 р.). Вони є основою вимірювання іншомовних знань, базисним документом для розробки навчальних програм, підручників, рівневої сертифікації та визнання документів про рівень іншомовної компетенції у межах Європи. Європейський мовний портфель є документальним підтвердженням іншомовних практик особи і документує мовний досвід.

Сприяння вивченню іноземних мов стало окремим напрямком діяльності Єврокомісії, якою було створено відповідну структуру – Language Learning Policies. Серед заходів у сфері іншомовного навчання, ініційованих Європейською Комісією, найбільш дієвими вважаються програми LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (COMENIUS, ERASMUS, GRUNDTVIG), проведення Європейського року мов (2001 р.), акції («Молодь у дії» (2007 р.), «Навчання протягом життя» (2007 р.) та проекти «Європейська печатка», «Сертілінгва», введення «Індикатора лінгвістичної компетенції». Ситуація з навчанням і вивченням іноземних мов у різних країнах ЄС регулярно вивчається, а результати досліджень оприлюднюються і обговорюються науковцями і практиками (Євробарометр, Eurodyce).

Інструментами реалізації концептуальних засад багатомовності у іншомовній освіті виступають: орієнтація у межах шкільної освіти на вимоги щодо вивчення двох іноземних мов, запровадження курсів іноземної мови вже на початковому етапі навчання, диверсифікація мовної пропозиції за рахунок маловідомих, екзотичних та мов сусідів, навчання протягом життя, білінгвальне навчання та CLIL, введення поняття адоптивної мови, орієнтація на розвиток рецептивної багатомовності і формування окремих компетентностей, і, головне, створення сприятливих умов для вивчення іноземних мов та їх популяризація у суспільстві.

Впровадження концептуальних засад багатомовності у Німеччині вирішується на федеральному та регіональному рівні, на рівні теорії і практики іншомовного навчання. Основна увага приділяється виваженій організації навчального процесу, а серед

заходів слід назвати: раннє навчання іноземних мов, їх вивчення у межах інтегрованого навчання мови і фаху, білінгвального та імерсійного навчання; скорочення часу на вивчення першої мови та введення інших іноземних мов; урізноманітнення мовної пропозиції; вивчення однієї мови як основи для засвоєння споріднених з нею мов; розвивати мовну увагу, впроваджувати навчання мов протягом життя, реформувати систему підготовки вчителів іноземних мов та пропонувати заходи по підвищенню кваліфікації з огляду на багатомовність.

Дискусійним у ФРН є питання диверсифікації мовної пропозиції. У переважній більшості шкіл як перша мова пропонується англійська. Погоджуючись з тим, що англійська мова обов'язково має бути у мовному репертуарі кожного, науковці, насамперед автори дидактики багатомовності, вважають, що її слід пропонувати як другу іноземну, використовувати як основу для вивчення інших мов та зосереджуватися на початковому етапі на рецептивному засвоєнні.

Особлива увага у Німеччині приділяється навчанню мов дітей-мігрантів. У школах пропонується вивчення рідної мови та німецької як другої. Зважаючи на специфіку такого вивчення і навчання, науковцями та практиками іншомовної освіти розробляються та реалізуються системні заходи щодо покращення ситуації у цій сфері, і на рівні шкільної іншомовної освіти, і на рівні фахової підготовки вчителів та їх відповідної спеціалізації.

Розділ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА РІЗНИХ ЛАНКАХ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

3.1. ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

У ХХІ столітті іноземні мови викладаються у Німеччині на всіх ступенях шкільної освіти незалежно від типу школи. Така ситуація є результатом політичного та суспільного розвитку, який позначився посиленням міжнародного співробітництва, економічних зв'язків, появою нових форм індивідуальної та масової комунікації, міграційними процесами, регіоналізацією і повагою прав національних меншин, а також формуванням, у зв'язку з названими факторами, нової за своєю природою національної та наднаціональної мовної політики.

У школах викладаються різні мови, їх кількість, значимість та послідовність введення неоднакова у різних федеральних землях, що залежить від ролі окремих мов у різних регіонах, від типів шкіл та національних традицій. Курс іноземних мов переслідує також неоднакові цілі і у різний спосіб інтегрований у систему навчання протягом життя.

На організацію навчання іноземної та другої мови у школах Німеччини впливають такі чинники:

- правила, норми, положення, що приймаються відповідними установами на рівні федеральних земель;
- рамкові положення, закони, рекомендації, що приймаються на національному рівні, насамперед КМК;
- зобов'язання на основі дво- і багатосторонніх договорів та рішення, прийняті на загальноєвропейському рівні.

Норми і положення щодо викладання і навчання іноземних мов у різних землях співпадають і базуються на принципах *єдності системи шкільної освіти*, щоб створити рівні умови для молоді; *проникненості системи освіти*, що дозволяє продовжити навчання, та *плюралізму іноземної пропозиції*. Слід зауважити,

що принципи єдності системи шкільної освіти та принцип її проникненості створюють певні проблеми для реалізації принципу плюралізму мовної пропозиції [351, с. 78].

Одним із важливих для організації навчання іноземних мов документів є Гамбурзька угода щодо уніфікації у галузі шкільної освіти («Das Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens», 1964 р., 1971 р.), якою було узгоджено елементи загальної структури шкільної освіти і на основі якої відбувалася інтеграція системи шкільної освіти у нових землях ФРН. На основі цього документу було сформульовано основні засади іншомовної освіти, а саме: іноземні мови є базовим компонентом шкільної освіти і можуть бути предметом поглибленого вивчення за бажанням учнів, в залежності від подальшого напрямку освіти передбачено звітності з однієї або двох іноземних мов для документу про повну середню освіту (Allgemeine Hochschulreife) після 9-го (Erster allgemeiner Bildungsabschluss) або 10-го (Mittlerer Schulabschluss) класу.

У сфері початкового навчання (Primarbereich) з 1-го по 4-й класи згідно рекомендацій КМК має бути запропоноване вивчення першої іноземної мови (L 2). Ці рекомендації впроваджуються у систему освіти всіх земель, але у свій спосіб. Іноземні мови пропонуються для ознайомлення, як систематичне навчання курсу, у межах двомовного навчання. Загальним для всіх земель є забезпечення сенсифікації учнів щодо інших мов та систематичне вивчення однієї з них починаючи з 3–4-го класів. Для учнів мовних меншин, насамперед сербського та датського походження, пропонується білінгвальне навчання. Для дітей ненімецького походження пропонується регулярне навчання рідною мовою, яке може продовжуватися і на подальших ступенях шкільної освіти. В деяких землях фінансування забезпечується федеральним урядом, іноді консульствами країн, де ці мови є державними, а до викладання часто залучаються носії мови. За таких умов відбувається навчання не тільки мови, але й культури країн походження.

Німецька як друга мова, як перша іноземна (L2), викладається у сфері початкового навчання для тих, хто розпочав навчання не з першого класу. Часто мультинаціональний склад учнів класу загальноосвітньої школи перетворює навчання у школі різних дисциплін так чи інакше у курс іноземної мови (L2) [351, с. 78].

На першому ступені шкільної освіти (5–10 класи) іноземна мова (L2) є обов'язковим для вивчення предметом. Це стосується також і початкової школи, яка включає не традиційні 1–4-класи, а охоплює 1–6 рік навчання. Друга іноземна мова (L3) є обов'язко-

вим для вивчення предметом з 7-го по 10-й класи у гімназіях, а у об'єднаних та реальних школах вона є предметом за вибором. Факультативне вивчення третьої іноземної мови (L4) передбачено у 9-му класі, а у Саксонії – у 8-му. Третя мова (L4) пропонується для вивчення також і у старших класах гімназій, але завдяки рішенням КМК від 16.04.1999 р. «Домовленість про введення другої та третьої мови з 6-го до 8-го класу» введення третьої іноземної (L4) можливе і раніше.

В межах мовної, літературної та мистецької підготовки учнів на страшому ступені гімназійної освіти іноземні мови є обов'язковим компонентом навчання. Перша мова (L2) вивчається з першого ступеня шкільної освіти протягом всього курсу навчання у гімназії. L2 та L3 можуть продовжуватися вивчатися, але передбачена також можливість введення на найвищому ступені (Oberstufe) тих іноземних мов, які ще не вивчалися. Обов'язковим є вивчення нової іноземної мови у тих випадках, коли на другому ступені шкільної освіти друга іноземна мова (L3) не вивчалася, тому що звітності з першої (L2) і другої (L3) іноземної мови є передумовою отримання документу про повну середню освіту. Мови можуть вивчатися як основний курс (Hauptkurs) або як курс досягнень (Leistungskurs).

У професійних школах (Berufliche Schulen, Berufsschulen) згідно положень рамкової домовленості про професійну школу (Рішення КМК від 14–15.03.1991 р.) мають вивчатися іноземні мови професійного спрямування, але у різних землях іншомовна підготовка відбувається за різних умов. Так, наприклад, цей предмет може пропонуватися як обов'язковий (у таких галузях як економіка, управління), обов'язковий за вибором, або просто факультативний курс за вибором.

У професійних школах домінуючою є англійська мова, однак викладаються також французька, російська та іспанська, в окремих школах також китайська, датська, італійська та голландська. КМК від 20.11.1998 р. було прийнято рішення про сертифікацію знань іноземної мови у професійних школах незалежно від оцінок, що містяться у документі про завершений курс навчання. Тож, сертифікація знань відбувається на трьох рівнях згідно Рекомендацій Ради Європи (2001 р.) [404]: A2 (Waystage – середній рівень), B1 (Threshold – рубіжний рівень) або B2 (Vantage – просунутий рівень).

Для початкової школи не існує будь-яких рекомендацій щодо послідовності введення іноземних мов, у 3–4 класах вводиться англійська, але деякі федеральні землі пропонують також французьку, італійську, іспанську, російську або голландську. Починаючи з 5-го

касу рекомендовано розпочинати систематичне вивчення іноземної мови і, згідно Гамбурзької угоди, у основній та реальній школі це має бути англійська. Що стосується гімназій, то тут рекомендовано починати з «живої» мови або латинської. Для загальної (об'єднаної) школи таких рекомендацій не існує. Тож, у більшості земель першою мовою (L2) пропонується обирати англійську, латинську, а також французьку.

З сьомого класу вводиться друга іноземна (L3), якою, згідно тієї ж Гамбурзької угоди, є латинська, французька або англійська. Фактично у Німеччині поряд з вище названими мовами у мовній пропозиції шкіл є новогрецька, італійська, португальська, російська, іспанська, турецька. Діти іноземного походження за певних обставин можуть вивчати мову їх походження як другу іноземну (L3). Для третьої іноземної мови (L4) немає жодних рекомендацій з боку держави, тому поряд з давньогрецькою та латинською перелік пропонованих для вивчення іноземних мов налічує близько 20 різних європейських та неєвропейських мов.

У Німеччині існують також певні рекомендації щодо обсягу навчальних годин, відведених на вивчення мов. Так, рішенням КМК від 03.12.1993 р. [631] визначено мінімальну кількість навчального часу, яка є передумовою визнання і документального підтвердження курсу. На першу іноземну мову (L2) з 5-го по 10-й класи має припадати приблизно 880 годин, на другу мову (L3) з 7-го по 10-й класи – не менше 560 год.

Згідно Угоди від 28.02.1997 р. [631] на старшому ступені гімназійної освіти передбачено вивчення однієї іноземної мови, результати вивчення якої мають заноситися до документу про повну середню освіту. Це може бути мова, вивчення якої було розпочато ще на першому ступені шкільної освіти, або мова, яка тільки вводиться у останні три роки навчання у гімназії. Незалежно від того, на якому етапі навчання у гімназії вводиться друга іноземна мова, документ про завершення курсу навчання має засвідчити знання двох іноземних мов. Ця вимога може бути виконана навіть у тому випадку, якщо вивчення мови розпочато уже в останні три роки перебування у гімназії за умови відведення на неї чотирьох годин на тиждень.

Для першого документа про загальну освіту (Erster allgemeiner Schulabschluss) після закінчення 9-го класу та для документа про середню освіту (Mittlerer Schulabschluss) після 10-го іноземні мови є невід'ємним компонентом, а вимоги до рівня знань, принаймні англійської та французької мов як іноземних, були за-

тверджені рішенням КМК ще у 1995 р. у «Стандартах для іспиту про середню освіту» (Standards für den mittleren Schulabschluss).

Випускний екзамен на отримання документа про повну середню освіту (Abitur, Allgemeine Hochschulreife) складається з чотирьох предметів. Іноземні мови можуть складатися як письмово, так і усно. Якщо з чотирьох ключових предметів, серед яких німецька, іноземна та математика, іноземна мова є лише одним з екзаменів, то у загальноосвітніх гімназіях складається іспит з тієї, яка має найвищі досягнення, а у фаховій – та, вивчення якої розпочато нещодавно і рівень якої є відносно невисоким. Заради того, щоб екзамен на документ про повну освіту визнавався у всіх федеральних землях країни, були розроблені спільні вимоги до цього екзамену і критерії оцінювання, які зафіксовані у «Єдиних правилах щодо екзамену про повну середню освіту» (Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) [631]). Такі узгоджені КМК вимоги розроблені для китайської, англійської, французької, італійської, японської, польської, російської, іспанської, чеської, турецької, а також латинської та давньогрецької мов.

Зазначимо, що навчання іноземних мов зазнає впливу нових політичних та соціальних перетворень. Серед найвагоміших факторів впливу слід назвати інтернаціоналізацію освіти, автономне навчання, самостійне вивчення мов через можливість та необхідність їх практичного використання у процесі приватної комунікації, рецептивна багатомовність, міжкультурна освітня робота та європейський вимір освіти і мобільність у цій сфері. КМК відреагувала на нові умови пропозицією внести певні зміни у сферу викладання і навчання іноземних мов. Рішенням КМК від 07.10.1994 р. [631] пропонувалося вжити таких заходів та звернути увагу на такі аспекти іншомовної освіти:

- екстенсивне використання навчального часу через раннє навчання мовам і поступове введення у навчальний процес другої (L3) та третьої (L4) іноземної мови;
- міжкультурне навчання;
- білінгвальне навчання;
- введення міжнародної сертифікації мовних знань, їх рівневі компетентнісні характеристики;
- мовний портфель, самооцінку, ведення мовного щоденника;
- креативність та власну ініціативу у справі вивчення іноземних мов;
- виробничу практику за кордоном;
- змагання на краще володіння мовою;

– використання новітніх технологій у навчальному процесі [351, с. 80–81].

Слід звернути увагу на те, що у ФРН існує диференціація навчання іноземних мов за віковим показником. Розрізняють навчання іноземних мов у дошкільному та ранньому шкільному віці, на першому, другому та вищому ступені шкільної освіти.

При навчанні іноземних мов у дошкільному віці та на початковому етапі шкільної освіти йдеться не тільки про вивчення мови, але й про загальний розвиток особистості, що є провідною метою виховання у початковій школі, а також і про мовну й культурну підготовку дітей до комунікативної ситуації у Європі й забезпечення сталими іншомовними знаннями.

У ранньому віці діти відкриті для сприйняття іноземних мов та всього того, що має відношення до чужої культури, вони готові невимушено долати мовні бар'єри. Як зазначає Л. Фр'оліх-Вард (L. Fröhlich-Ward) [400], лише з восьмирічного віку дитина усвідомлює наявність етнічної диференціації людей навколо себе, а з 12-ти років виокремлює себе як особистість з ознаками етнічної належності, власними, відмінними від інших, мовою і культурою. Тож, саме до цього віку має відбуватися знайомство з іншими мовами та культурами з метою зняття у подальшому можливих етнічних та культурних упереджень [400, с. 198].

Аргументи на користь раннього навчання іноземних мов поширюються на всіх без винятку дітей. Звертає на себе увагу той факт, що діти у двомовних сім'ях засвоюють мови обох батьків без жодних зусиль за умови, якщо батьки систематично спілкуються з ними своєю рідною мовою. Зрозуміло, що такий спосіб засвоєння мов суттєво відрізняється від вивчення другої або іноземної мови, але деякі його механізми можуть використовуватися і у організованому навчальному процесі.

Науковці дійшли висновку, що формальні заняття з іноземної мови слід розпочинати у віці від п'яти років, зважаючи на те, що саме з цього часу більшість дітей набуває тих соціальних навичок, що є необхідними для вивчення мов у групах. Крім того, важливо зважати на потреби і бажання дітей цього віку та уникати ситуацій, які б могли викликати побоювання і страх. Більшість педагогічних підходів до навчання іноземних мов у ранньому віці наслідують модель засвоєння дітьми рідної мови через імітаційні механізми. Завдяки досвіду засвоєння першої мови діти несвідомо використовують відомі їм стратегії навчання, тож, цей факт слід враховувати, як і той, що успіх у навчанні на ранньому етапі зале-

жити не стільки від навчального матеріалу, скільки від вчителя, при чому як у позитивному, так і у негативному сенсі, а це вимагає відповідної підготовки вчителів для цієї вікової групи.

Спроби запровадити навчання іноземних мов у початковій школі розпочалися у Німеччині у 80-х рр. XX століття. Понад 20 років питання вивчається на науковому рівні, проводяться дослідження щодо необхідності та результативності раннього навчання, але жодного повноцінного, теоретично обґрунтованого та перевіреного на практиці і переконливого дослідження ще немає. Немає також і робіт, в яких би однозначно наголошувалося на шкідливому впливові раннього іншомовного навчання з боку науковців, як і офіційних рекомендацій державних освітніх установ у цьому питанні. Діючі рекомендації Конференції міністрів з питань освіти та культури стосуються учнів третіх та четвертих класів початкової школи, де учні навчаються переважно усному мовленню у процесі діяльнісно-орієнтованого навчання іноземних мов. Хоча єдності щодо раннього і початкового навчання мовам у закладах освіти ФРН немає, досвід іншомовної пропозиції навіть у дошкільному навчанні, наприклад у Європейських школах, які є у містах зі значною кількістю мігрантського населення та у культурних центрах, таких як Берлін, свідчить про позитивні зрушення у цій сфері.

Серед факторів на користь раннього навчання іноземних мов називають такі: діти вивчають іноземну мову у всіх її проявах; вони вчаться через гру; з самого початку мотивовані; те, що сприймається як позитив з самого початку, залишається позитивним і у їх подальшому житті; діти позбавлені упереджень.

Слід все ж зауважити, що ранній початок не означає сам по собі результативності навчання, вона досягається лише за умови дотримання принципу наступності на подальших ступенях іншомовної освіти.

У дослідженнях німецьких науковців [400; 436; 444; 541; 542] загальною є думка про те, що розпочинати навчання іноземних мов слід у віці від п'яти років. Зміст та організація навчання має відповідати віковим показникам і формувати позитивне ставлення дітей як до мов і культур, відмінних від їх власних, так і сприяти розвитку самосвідомості. На цьому етапі доцільним є використання різного роду предметного матеріалу, а задля досягнення міжкультурних цілей навчання мають використовуватися автентичні пісні, книжки, історії та ігри із різних культурних осередків. За рекомендаціями німецьких педагогів фази навчання іноземної мови у початковій школі мають бути частими, але не довготривалими, по

15–20 хвилин, бажано щодня, для того щоб вчитель мав можливість «заряджати дітей іншомовною інформацією регулярно та у повторах, а діти могли її інтенсивно опрацювати і засвоювати» [400, с. 200]. Важливо, щоб інформація поступала не тільки на уроках з іноземної мови, але на інших предметах. Фази іншомовного навчання мають відбуватися виключно іноземною мовою, щоб максимально використати виділений на це час. Крім того, усна комунікативна форма навчання має дозволити використання ігрових та орієнтованих на практику форм роботи у межах міжпредметних тем.

Зважаючи на специфіку раннього навчання іноземних мов, науковці [400; 436; 444; 541; 542] погоджуються, що у початкових класах має працювати один вчитель; саме це дозволить організувати навчання у описаний вище спосіб. Залучення фахівця лише з іноземної мови призводить до стандартного навчання протягом 45 хвилин, що означатиме зниження частотності занять та відсутність міжпредметного зв'язку. Зрозуміло, що необхідною є також і відповідна кваліфікація вчителя початкових класів: він має впевнено володіти іноземною мовою та бути обізнаним у питаннях дидактики й методики раннього навчання мов.

Наголошується, що важливим питанням є також і кількість учнів у групі. Зважаючи на характер навчання на ранньому етапі, передумовою ефективності навчального процесу є використання відповідних віку форм, активна участь у мовних і рольових іграх, іграх, побудованих на питаннях і відповідях, взаємодія між учнями і вчителем, з одного боку, та учнями між собою, з іншого. Виходячи з цього, зазначається, що для забезпечення тісного контакту, уваги до кожного учня, його активності, особливо у тих випадках, коли учні мають невеликий навчальний потенціал, групи мають бути маленькими.

Навчання іноземних мов у початковій школі спрямовується на формування мовленнєвих та аудитивних навичок, але останнім часом практикується і формування навичок читання. Свідоме контрастивне вивчення мови рекомендоване у старшому віці, а у ранньому зіставлення мов відбувається несвідомо, воно не є самоціллю, але активізує розвиток позитивного ставлення до інших мов і культур, збуджує цікавість, спонукає до пошуку.

Дослідники [400; 436; 444; 541; 542] наголошують на тому, що у початковій школі слід враховувати позицію батьків та їх ставлення до іноземних мов, до її статусу. Негативні настрої батьків щодо обраної для вивчення іноземної мови автоматично познача-

ються на ставленні дітей до мови і культури, а також на результатах навчання. Тож роботі з батьками має приділятися велика увага.

Зважаючи на те, що поступово раннє навчання мов на початковому етапі шкільної освіти вводиться у школах різного типу, мають вноситися відповідні зміни і у порядок введення другої іноземної мови (L3), а також переглядатися методи роботи на першому ступені шкільної освіти. Насамперед йдеться про узгодження навчальних планів, тому що без відповідності навчання принципу наступності досягти результатів навчання неможливо.

Важливим аспектом є оцінювання знань. Ще у 1994 р. Рекомендації Конференції міністрів з питань освіти та культури ФРН [631] проголосили курс на навчання іноземних мов без оцінки результатів у традиційному розумінні, але це питання остаточно не вирішене, тому що документ про освіту має містити звітності з іноземної мови, а вони мають виражатися балом. Тож, необхідно розробити актуальні на сьогодні критерії оцінки знань.

Зазначимо, що науковці і практики [400; 436; 444] виявляють єдність поглядів щодо визначення мети і завдань навчання іноземних мов на початковому етапі. На їх думку вони полягають в тому, щоб:

- учні отримували задоволення від контакту з іноземною мовою;
- виявляли інтерес до них;
- розвивали навички мовлення та сприйняття на слух;
- у процесі ігрового навчання засвоювали певні правила та мовні структури;
- розвивали здатність розрізняти мелодику, ритм та інтонацію іншої мови;
- розвивали мовну свідомість та почуття власної і чужої мови;
- мали можливість зазирнути у світ чужої культури і познайомитися зі способом життя своїх однолітків – представників іншої мовної спільноти;
- розвивали толерантне ставлення, відкритість і готовність до розуміння «чужого».

У Німеччині немає рекомендацій щодо підготовки вчителів іноземних мов для роботи у початковій школі, а тим більше у межах дошкільного навчання, які б мали обов'язковий характер. Вчителі початкових класів готуються до роботи з іноземними мовами не у межах системи освіти, а у межах системи підвищення кваліфікації. Тому, часто вчителі початкових класів, що викладають, між іншим, і іноземну мову, відчувають себе некомпетентними

через брак як мовних знань, так і знань методики. Тож, ця проблема на сьогодні ще не вирішена і перебуває у стані вивчення.

Сучасний стан розвитку економіки ФРН потребує більш серйозної шкільної підготовки, а для Німеччини, яка є провідним гравцем на ринку експорту, багатомовність є вже сьогодні умовою ефективного розвитку. Досягти її можна лише за умов послідовного введення раннього навчання у школах різних типів. Важливішими аніж економічні аргументи видаються міжособистісні та міжкультурні аспекти співмешкання у об'єднаній Європі. Батьки сучасних дітей з власного досвіду знають про необхідність знань іноземних мов, вбачаючи в них додаткові шанси у професійній сфері. Тож, саме вони є сьогодні ініціаторами впровадження раннього навчання у систему шкільної освіти. Поступово змінюються і навчальні плани, а разом з ними і організація навчання мовам, а саме: збільшується кількість пропонованих мов, послідовність їх введення, зменшується термін їх вивчення, зміщуються акценти у визначенні мети навчання тощо [400, с. 200–202].

Зміна рамок умов навчання іноземних мов наприкінці ХХ – початку ХХІ століття призвела до змін у організації та змісті *навчання на першому ступені шкільної освіти*.

Зважаючи на автономію федеральних земель у питаннях освіти та культури, система освіти взагалі і організація навчання на першому ступені шкільної освіти зокрема відрізняються у різних регіонах країни. Спільними ж ознаками є прояви впливу інтеграційних процесів на навчання іноземних мов. Факторами впливу, як зазначалося, були різні аспекти. Так, К. Фінкбайнер (С. Finkbeiner) [395] до *інституційних та політичних аспектів* відносить:

- зміни у мовному попиті та у мовній пропозиції на першому ступені шкільної освіти, особливо після 1989 р. і у нових федеральних землях;
- уніфікацію системи іншомовної педагогічної освіти у межах ФРН та допуск до викладання іноземних мов вчителів з країн ЄС;
- європейський вимір іншомовного навчання та концепцію багатомовності.

Серед *культурних, соціокультурних та психологічних* чинників переорієнтації іншомовного навчання дослідниця називає:

- збільшення кількості учнів-представників інших культурних спільнот та зміщення понять «іноземна» та «рідна мова»;
- зміни у стилі життя, у менталітеті, а також еволюційні зміни у психології молодих людей.

До змін на *фахово-дидактичному та організаційному* рівні К. Фінкбайнер [395] відносить:

- введення раннього навчання іноземних мов та його вплив на перший ступінь шкільної освіти;
- зростання пропозиції білінгвального навчання та використання іноземної як робочої мови і залучення до предметного навчання вчителів іноземної мови;
- глобалізацію світу та ринку праці і пов'язані з цим вимоги до кваліфікації працівників різних сфер, наприклад міжкультурна як ключова компетенція;
- швидкоплинність науковості та втрата актуальності набутих знань, потребу у навчанні протягом життя;
- технологізацію та зростання ролі комп'ютерного навчання й вивчення іноземних мов;
- зростання потреби в уніфікації оцінки рівня знань та введення відповідних кваліфікаційних стандартів [395, с. 203].

З огляду на названі вище фактори впливу, навчання іноземних мов у різних федеральних землях Німеччини відбувається по-різному, а для приведення у відповідність новим вимогам використовуються різні моделі навчання. Так, наприклад, вже з 2005/06 навчального року у землі Баден-Вюртемберг з першого класу усіх без винятку шкіл введено раннє навчання іноземних мов, тож, на першому ступені шкільної освіти теж відбулися відповідні зміни. Там, де раннє навчання носить нерегулярний характер, організація навчання іноземних мов не зазнала суттєвих змін.

Щоб зменшити напругу між федеральною свободою у освітній сфері, з одного боку, та прагненням до уніфікації іншомовної підготовки, з іншого, Конференція міністрів з питань культури та освіти розробила положення, покликані закріпити різноманітність систем освіти та надати землям можливість на основі спільного кваліфікаційного стандарту впроваджувати іновативні підходи у цій сфері. Кількісний показник іншомовної пропозиції знаходиться у прямій корелятивній залежності від значимості документу про освіту. Так, наприклад, спеціальні школи на першому ступені шкільної освіти майже не пропонують іноземні мови, в той час як основні школи ввели до навчальних планів одну, а реальні школи та гімназії від двох іноземних мов на вибір.

Узгодження потребують як пропозиція мов, рекомендованих як другої для вивчення у різних типах шкіл, так і час їх вивчення. Сьогодні термін вивчення іноземної мови на першому ступені шкільної освіти складає від п'яти до шести років. Найпоширені-

шими мовами на цьому рівні освіти є англійська, французька та латинська, хоча вони по-різному оцінюються за їх вартісними характеристиками та по-різному комбінуються. Як друга іноземна пропонується французька та латинська, а у гімназіях, де ця мова є суттєвою складовою класичної освіти, ще й давньогрецька. Як подальші мови пропонуються також російська, італійська, іспанська.

Мови сусідів вивчаються переважно у прикордонних регіонах, так датська у землі Шлезвіг-Гольштейн, голландська – у Північній Рейн-Вестфалії та Нижній Саксонії. У землях зі значним показником мігрантського населення пропонується турецька, португальська, а також східні мови, вже як данина часу. Поряд з традиційним курсом іноземної мови пропонується також і курс рідної як додатковий, наприклад, турецької, італійської, грецької, іспанської.

Звертає на себе увагу той факт, що більшість основних і реальних шкіл пропонують англійську як першу іноземну (L2), але у землі Заарланд, наприклад, з історичних причин та політичних міркувань як перша пропонується французька, як і у деяких реальних школах земель Баден-Вюртемберг, Рейнланд-Пфальц та Гесен. У реальних школах та реальних класах інтегрованих шкіл з 7-го по 10-й класи пропонується вивчення другої іноземної мови (L3) як предмету за вибором, насамперед англійської та французької. Слід зауважити, що за своїм значенням друга іноземна мова (L3) не поступається таким предметам, як: математика, німецька мова (L1) або перша іноземна (L2), а курс завершується складанням усного іспиту у 10-му класі.

У гімназіях буд-яка рекомендована до вивчення у системі шкільної освіти як іноземна мова може вивчатися як перша (L2), тож у класичних гімназіях нею є латинська, в той час як більшість гімназій обирає зазвичай англійську, деякі французьку. Як другу мову (L3) гімназії пропонують французьку, латинську, російську або інші європейські мови. Слід зауважити, що домінантна у НДР російська мова втратила позиції і вивчається сьогодні переважно лише учнями російського походження як друга мова (L1).

Феноменом останнього десятиліття називають вивчення все більшою кількістю учнів Німеччини німецької мови як другої (L2) або наступної іноземної (L3). Після нетривалої фази адаптації, протягом якої діти мігрантського походження відвідують курс німецької мови, вони розпочинають систематичне навчання у класах, де німецька вже викладається як рідна і є мовою навчання решти шкільних дисциплін. В ідеалі рідна мова дітей мігрантського походження з'являється у шкільному курсі як одна з пропо-

нованих іноземних мов, як, наприклад, турецька, російська, іспанська або італійська, але вони все одно залишаються рідними мовами (L1), а німецька, навіть за умов її досконалого засвоєння, зберігає статус другої (L2, L3) або третьої (L4) іноземної.

З огляду на посилення мультикультурного характеру німецьких шкіл, значення німецької як другої або іноземної постійно зростає. Зважаючи на потребу інтенсифікації розвитку мовленнєвих навичок німецькою мовою у школах, на думку К. Фінкбайнер [395], проводиться недостатньо ефективна робота, хоча визнаним фактом є те, що невпевнені знання німецької становлять перешкоду у досягненні високих результатів у навчанні дітей-мігрантів та у їх подальшій кар'єрі [395, с. 206–207]. Тож, для успішного навчання оволодіння німецькою як другою мовою є ключовою кваліфікацією для дітей цієї групи.

З іншого боку, як зазначає І. Гоголін (I. Gogolin) [412; 413], недостатньо заходів вживається і для збереження мовної різноманітності у школах ФРН, що дає підстави говорити про «монолінгвальність в умовах мультилінгвальної школи». Тож, як зауважує дослідниця, рішення у сфері мовної політики шкіл мають спрямовуватися на збереження мовної неоднорідності та формування у дітей мовної уваги.

Інша проблема щодо навчання дітей-мігрантів криється у тому, що більшість з них володіють рідною мовою (L1) переважно на рівні усного мовлення, а це, в свою чергу, ставить питання про навчання писемної мови, що можливо лише за умов систематичного вивчення мови походження.

На рівні першого ступеня шкільної освіти іноземні мови вивчаються і в межах інтегрованого навчання мови та фаху. Дослідження у сфері білінгвального навчання, які проводилися у 2000 р. Інститутом шкільної освіти та підвищення кваліфікації землі Баден-Вюртемберг (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Baden-Württemberg) у межах апробації моделі «Шляхи до багатомовності» (Wege zur Mehrsprachigkeit), свідчать про ефективність білінгвального навчання. Найпоширенішими мовами у межах такого навчання є англійська та французька, а також деякі інші мови, що використовуються у навчальному процесі як робочі. Специфіка інтегрованого навчання мови та фаху полягає у тому, що іноземна мова виступає на як предмет вивчення, а як засіб комунікації та робоча мова. Тож, мета навчання зосереджується на вивченні фаху, який викладається, опрацьовується та засвоюється засобами іноземної мови.

У Німеччині стан справ з вивченням іноземних мов на першому ступені шкільної освіти перебуває під постійним наглядом державних установ, а рівень знань школярів вимірюється у межах проекту PISA (Programme for International Student Assessment), який має загальноєвропейський масштаб, представниками Конференції міністрів з питань культури та освіти, а також під час проведення олімпіади з іноземних мов для учнів 7–10 класів.

Науковці Німеччини [395] звертають увагу на те, що протягом останнього десятиліття молодь змінилася. Підлітковий період пов'язується не тільки зі змінами статевого характеру, але й розглядається як соціокультурний феномен. Це безпосередньо стосується навчання іноземних мов, тому що саме у підлітковому віці відбувається ідентифікація особистості, її самооцінка, усвідомлення на соціальному рівні, формування здатності до емпатії та зміни перспективи. Тож, у цьому контексті у процесі навчання мовам німецькі педагоги радять обходитися з учнями як з дорослими, брати до уваги не тільки їх несхожість у культурному і мовному, але й у віковому сенсі.

Німецький термін «Sekundarberich II» походить від англійського *secondary level* і у німецькій мові спочатку отримав назву Sekundarstufe. Згодом почали розрізняти два поняття «Sekundarstufe I» для позначення рівня загальної освіти та «Sekundarstufe II» для позначення гімназійного рівня, тобто вищого ступеня шкільної освіти. Sekundarstufe II було перенесено як загальне поняття і на професійне навчання, незалежно від закладу освіти, яка її забезпечує (школи, підприємства, навчальні центри та майстерні), тож, щоб привести назву у відповідність змісту, який за нею криється, стали використовувати ширший за значенням термін «Sekundarbereich II» [572, с. 208–209; 391, с. 288].

Основою для розбудови другого ступеня шкільної освіти у гімназії стали «Положення про перебудову гімназійного вищого ступеня шкільної освіти» (Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II) Постійної конференції міністрів з питань культури та освіти від 07.07.1972 р. [631], яке у загальних рисах окреслювало основні напрямки організаційної реформи. У Вступі йшлося про курикулярне й організаційне узгодження, в результаті якого гімназійна освіта мала бути більше орієнтована на практику, а професійна – давати більш глибокі теоретичні знання та ширшу кваліфікацію. Аналогічні вимоги містить також і «Структурний план» Німецької Ради освіти від 1970 р. [572, с. 209]. У подальшому у більшості земель з'явилися

такі типи шкіл, які частково знімали протиріччя між традиційно далекою від практики, науковою гімназійною та, навпаки, орієнтованою суто на практичні потреби професійної освіти. У Баден-Вюртемберзі такими закладами освіти стали так звані технічні, у Баварії – економічні гімназії, а у Північній Рейн-Вестфалії з'явилися перша у Німеччині школа-коледж, заклад, який сьогодні відомий як професійний коледж.

У цих закладах підготовка спрямовувалася на отримання подвійної кваліфікації: документу про набуття професії та документу про середню освіту з правом вступу до вищого навчального закладу, що відкривало перспективи і у сфері навчання іноземних мов, тому що такий документ мав містити звітності з двох іноземних мов, а всі спроби обмежитися оцінкою з однієї завершувалися незгодою Конференції міністрів з питань культури та освіти.

Реформування другого ступеня шкільної освіти протікало зі значними ускладненнями, тому що необхідно було поєднати досить гетерогенні сфери: орієнтовану на потреби практики з урахуванням фахової специфіки професійну освіту з науковою, ґрунтовною освітою загального характеру без прив'язки до певного фаху чи галузі науки. Другий ступінь шкільної освіти є проміжним рівнем між загальною і професійною освітою, де орієнтація на певний фах є ще не на часі, але обмежуватися знаннями загального характеру теж недоцільно, тому що більшість учнів розпочинають по завершенню навчання у межах цього ступеня свою професійну діяльність. Тому другий ступінь шкільної освіти позначений цілим комплексом протиріч: загальна освіта – професійна освіта, зв'язок з теорією – зв'язок з практикою, спеціалізація – генералізація знань, а також і вікова специфіка учнів.

Зазначимо, що протиріччя обумовлені історичним розвитком гімназійної освіти у Німеччині. Вищий ступінь гімназій існує з початку XIX століття і розглядався з самого початку, тобто з 1812 р. по 1968 р. як підготовчий етап до навчання в університетах, тож, його основним завданням була передача загальних, не пов'язаних безпосередньо з будь-якою сферою професійної діяльності знань, розвиток здатності до формального, абстрактного мислення, духовний розвиток. З ідеологічної точки зору гімназія озброювала учнів знаннями «неутилітарного характеру» [572, с. 210].

У 80-х рр. всеохоплюючий характер документу про повну загальну освіту піддається критиці, як і ситуація з відмінностями між цими документами у різних федеральних землях, через що вищі навчальні заклади запровадили вступні кваліфікаційні тести

для визначення рівня фахових знань, наприклад, з іноземної мови. Результатом обговорення цієї проблеми стало запровадження у 1988 р. узгодженої кількості обов'язкових курсів та перелік звітностей з дисциплін шкільного курсу. На жаль, у сфері навчання іноземних мов ці рішення не призвели до повної відповідності, а проведена Конференцією міністрів у 1994 р. перевірка виявила цілий ряд недоліків. Тож, у 1997 р. було прийнято рішення продовжити вивчення іноземних мов на старшому ступені до випускних іспитів і орієнтуватися на міждисциплінарне навчання та свідоме засвоєння навчальних технік.

Навчання іноземних мов на другому ступені шкільної освіти у ФРН можна розглядати у кількісному та якісному аспектах. Кількісно попит на англійську мову суттєво зріс, а разом з ним і її пропозиція на другому рівні шкільної освіти. Друге місце посідає французька, третє – іспанська, а далі інші мови, серед яких італійська та російська. В умовах білінгвального навчання найпоширенішими є англійська, та, з великим відривом, французька.

Хоча збереження у документі про повну середню освіту, який дозволяє вступати до вищого навчального закладу, двох звітностей з іноземних мов спонукало до їх вивчення, разом із розширенням мовної пропозиції спостерігається збіднення змісту навчання та скорочення часу, відведеного на вивчення кожної окремої мови, що позначається на загальних показниках якості іншомовної освіти. Так, олімпіади з іноземних мов останніх років засвідчують, з одного боку, стрімке підвищення рівня знань англійської мови та кількості учнів, які його мають, а, з іншого, кількість учнів з високим рівнем знає французької або інших іноземних мов як другої (L3) або третьої (L4) зменшується. На тлі загального просунення Європи до багатомовності, у Німеччині спостерігається прагнення до тотального вивчення англійської мови у школах. Звертає на себе увагу той факт, що адміністрація шкіл, незалежно від їх політичних уподобань, загалом визнаючи важливість знання іноземних мов, розуміє під цим поняттям виключно англійську мову. В результаті такого бачення, навіть впровадження раннього навчання не позначається на розширенні мовного репертуару та якості знань різних іноземних мов, не призводить до якісного стрибка на шляху до багатомовності, а просто подовжує на два-три додаткові роки термін вивчення англійської [572, с. 212]. Такий розвиток у сфері іншомовної шкільної освіти не відповідає вимогам Ради Європи щодо багатомовності (трьохмовності) кожного громадянина

ЄС, а тим більше потребам економіки та виробничої сфери розвитку, індустріальної країни, якою є ФРН.

Вивчення на другому рівні шкільної освіти латинської мови, навіть якщо рівень володіння нею вчителем та якість підготовки школярів є дуже високими, жодним чином не сприяє багатомовності суспільства і не вирішує комунікативних проблем у країні. Однак, як свідчить практика, не тільки класичні гімназії, для яких знання латинської є передумовою засвоєння окремих предметів, пропонують латинську як іноземну, але й школи неklasичного спрямування.

Виведення російської мови з програм іношомовної підготовки у школах східної Німеччини та зникнення різного роду додаткових інтенсивних курсів у клубах, гуртках та інших організаціях, призвели до монополії англійської у освіті. Мови сусідів, китайська та японська представлені на другому етапі шкільної освіти як друга (L3) чи третя (L4). Слід також зауважити, що іспанська мова останнім часом збільшує свою присутність у іношомовній пропозиції шкільній, і не тільки у ФРН, але й у інших країнах ЄС, як друга (L3) та третя (L4) іноземна мова.

У професійних школах іноземні мови, завдяки інтеграційним процесам у соціальній, політичній і, особливо, у економічній сфері, набули ваги, але тут представлена насамперед англійська. Професійні школи, професійні школи підвищеного типу, фахові гімназії та коледжі пропонують насамперед англійську (від 70 до 95 %), французьку (від 10 до 40 %), іспанську (до 10 %) та російську (до 4 %). Другу (L3), третю (L4) та подальші (Ln) іноземні мови вивчають лише 2 % учнів, починаючи з французької. За потреби дефіцити іношомовної освіти компенсуються на приватному рівні: у мовних школах, у народних вищих школах, під час мовних подорожей та інших наявних у ФРН можливостей, серед яких і самостійне вивчення, інтернет-пропозиції та комп'ютерні програми.

Вважається, щодосить тривалий час, відведений на вивчення першої іноземної мови (L2), мало позначається на якості знань більшості учнів, як на рівні практичного володіння мовою, так і на рівні знань культури країни цільової мови. Такий стан речей пояснюється невеликою за обсягами кількістю навчального часу на цьому ступені освіти, і нездатністю вчителів задовольнити потреби учнів як на рівні теоретичних аспектів мови, так і на рівні спілкування. Причини, як зазначає К.Шрьодер [572], слід шукати у недостатній підготовці вчителя та у відсутності регулярного і ефективного підвищення кваліфікації. У 70-х рр. було чітко визначено

перелік суспільнознавчих тем, серед яких фемінізм, расова проблематика, охорона оточуючого середовища, проблеми молоді та ін. Ці теми, можливо й суспільно-значимі, але не збуджують цікавості. Крім того, відмова від літературного канону (*Literaturkanon*) призвела до втрати історичної перспективи, а вивчення окремих текстів без історичного контексту позбавило належної глибини розуміння як твору, так і авторів. Серед інших недоліків фахової підготовки вчителів, що працюють на другому ступені шкільної освіти, називають концентрацію на розвитку комунікативної компетенції за рахунок порушення мовних норм, тематичну одноманітність, неемоційність, недостатню увагу до таких аспектів, як: уміння вести розмову, переконувати, використовувати адекватні стилістичні засоби.

Наголошується на тому, що недостатня підготовка вчителя позначається на рівні знань учнів. Не сприяє підвищенню якості та всебічності іншомовної освіти і складання випускних іспитів. Те, що знання оцінюються шляхом письмової перевірки знань та тестових завдань, спонукає до відповідної підготовки, тож, мовно-комунікативний аспект залишається поза увагою, як і країнознавчі та міжкультурні аспекти вивчення іноземної мови. Вони взагалі не впливають на якість випускної оцінки, тож, у процесі навчання і вчителів, і учнів приділяють їм не дуже велику увагу.

Зазначимо, що політичні та суспільні процеси у Європі та світі, євроінтеграція та глобалізація, створення мультилінгвального та мультикультурного суспільства на території Європи впливають на реорганізацію у сфері навчання іноземних мов вже сьогодні. Англійська мова не здатна уможливити комунікацію між представниками усіх етнічних груп, тож, у наступні роки мають відбутися зміни як у напрямку диверсифікації іншомовної пропозиції, так і у порядку вивчення іноземних мов. Передбачається здійснити такі кроки:

- відмовитися від тривалого, протягом 7–9 років вивчення першої іноземної мови (L2);
- реструктуризувати навчання латинської мов;
- передбачити введення нових іноземних мов на старших етапах шкільної освіти (інтенсивне навчання із правом складати цю іноземну мову як випускний екзамен);
- орієнтуватися на вивчення іноземної мови на рецептивному рівні;
- встановити дидактичні та методичні зв'язків між навчанням другої (L3) та третьої (L4) іноземної мови;

– посилити співробітництво між шкільними та позашкільними установами іншомовної підготовки;

– спрямовувати вивчення іноземних мов у шкільному курсі на навчання протягом життя (мотивація, відмова від тиску на учнів, знайомство з навчальними стратегіями тощо).

Дослідники [400; 436; 444; 541; 542; 572] наполягають на тому, що увага у навчанні має зосереджуватися на таких аспектах, як культурний контекст (повсякденна культура, традиції, звички тощо), орієнтовані на діяльність, процесуальні знання, знання правил і норм поведінки навчання, не залишати поза увагою традиційні декларативні знання, зважати на «чуже» у своєму безпосередньому оточенні, піднімати питання «інакшості». Більше уваги на другому ступені шкільної освіти слід приділяти розвитку аудитивних навичок та усному мовленню, і не тільки у навчальному процесі, але й при оцінюванні рівня знань. Вся система навчання має спонукати до активного вивчення мов через участь у олімпіадах, конкурсах, обмінах, європейських проектах, між іншим, і через складання кваліфікаційних екзаменів.

Зважаючи на наявність великої кількості незалежних тестів, які поступово входять до системи освіти, необхідно переглянути також підходи до оцінки знань у школі. Тести, що розроблені фахівцями спеціалізованих інститутів країн цільової мови та визнані на міжнародному рівні, викликають більше довіри у батьків і роботодавців, аніж незрозуміла кількість балів у документах про освіту.

Науковці [400; 436; 444; 541; 542; 572] переконані, що реформа іншомовної освіти на другому ступені шкільної освіти має внести зміни і до визначення мети навчання, і до змісту, змінити підходи до оцінки знань, відкривши тим самим нові перспективи і у сфері підготовки вчителів для цього ступеня шкільної освіти. Вона має на меті нову якість професійної підготовки, яка включає обов'язкове перебування у країні цільової мови під час навчання, міжкультурний компонент, складовою якого має бути літературознавство, та готовність до регулярного підвищення кваліфікації.

3.2. ІНОЗЕМНІ МОВИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ФРН

Навчання іноземних мов у системі вищої освіти відбувається на основі набутих під час навчання у школах та у позашкільних навчальних закладах іноземних мов, наприклад: англійської, французької, італійської, іспанської, польської та інших. Це типові для Німеччини іноземні мови, регіональні або мови сусідніх держав. Крім цього, існує можливість розпочати вивчення нової іноземної мови, наприклад, японської. Зважаючи на те, що у Німеччині сьогодні мешкає значна кількість мігрантів, вищі школи пропонують також навчання німецької мови, щоб підготувати таким чином абітурієнтів іноземного походження до навчання у вузі, та курс німецької як іноземної вже безпосередньо під час навчання з метою удосконалення знань.

Грунтуючись на дослідженні Б. Хуфайзен [433], зазначимо, що іноземні мови у вищих навчальних закладах ФРН пропонуються та викладаються на різних рівнях та з різною метою. Загалом існують такі можливості вивчення:

- іноземна мова як обов'язковий компонент спеціальностей, де вона є фаховою дисципліною;
- іноземна мова як обов'язковий предмет за вибором нефілологічних спеціальностей;
- іноземні мови для студентів всіх спеціальностей;
- іноземна мова в межах програм обміну;
- іноземна мова в межах спеціальностей, які готують для роботи за кордоном;
- німецька як іноземна у курсі підготовки та як супровідна дисципліна [433, с. 93].

Зрозуміло, що навчання у названих вище сферах відрізняється і з точки зору організації навчального процесу, і з точки зору змісту, форм та методів навчання. Тому слід розглянути практику навчання у кожній з них.

Навчання іноземної мови як спеціальності включає не тільки вивчення фахових дисциплін (мовознавство, літературознавство, лінгвокраїнознавство та інші суто філологічні дисципліни) та у межах підготовки вчителів курси педагогічних і методичних дисциплін, але й предмети суто практичного спрямування: граматики, фонетики, письмо та практичні курси різних мов на різних рівнях.

У випадках, коли мова починає вивчатися лише у вузі, то до традиційних можуть додаватися також і курси інтегрованого навчання, які не розподіляються за аспектами мови. Для таких спеціальностей як англїстика, германїстика або романїстика, рівень знань мови яких є у Німеччині досить високим, можуть вводитися спеціальні фахові курси, які спираються на базові знання, наприклад, французька література, курс практики мовлення та ін. Кількість курсів та їх обсяги, форми і терміни звітностей у вищих школах неоднакові і залежать від регіону та політики навчального закладу, зважаючи на відносну автономію останніх.

Іноземні мови на немовних спеціальностях є другою за обсягами сферою навчання іноземних мов. У відповідності до потреб побудовані та пропонуються курси тієї чи іншої іноземної мови з акцентом на спеціалізацію та з ознаками фахової спрямованості навчання. Передбачено відповідні форми звітності по закінченню курсу, які мають підтверджуватися документально, тобто вноситися у документ про освіту.

Іноземна мова для студентів немовних спеціальностей без урахування їх спеціалізації є свого роду продовженням вивчення мов, розпочатого у школах. Ці курси є відкритими для слухачів будь-яких факультетів та курсів навчання, а також для осіб, які зацікавлені у вивченні іноземної мови і не прагнуть отримати по закінченню навчання документ, що підтверджує рівень їх знань. Найбільш відвідуваними є курси з англійської, французької та іспанської мови, хоча у деяких регіонах з різною частотністю представлені також і інші іноземні мови, передусім мови сусідів та мови економічно розвинутих держав (японська, китайська, російська).

Програми обміну різних навчальних закладів та програми так званої «мобільності» викладачів і студентів користуються великою популярністю, тож, наприклад, програма SOKRATES пропонує обміни терміном на один семестр або на цілий навчальний рік з інтегрованими мовними курсами. І, навпаки, якщо це стосується німецької мови як іноземної, то учасникам обміну пропонуються в рамках фахового навчання спеціальні курси, наприклад, бізнес-курс німецької мови, курси німецької для юристів, для технічних спеціальностей, для інженерів тощо.

Зауважимо, що орієнтовані на підготовку до навчання за кордоном курси іноземної мови є відносно новою з точки зору організаційного (навчальні плани та програми) та методико-дидактичного забезпечення сферою навчання іноземних мов. Йдеться в першу чергу про програми підготовки бакалаврів та магістрів відпо-

відно до положень Болонської угоди. Тут концептуального опрацювання потребують курси іноземних мов у рамках підвищення кваліфікації для викладачів, що мають проводити заняття англійською мовою у закордонних вищих навчальних закладах, для студентів, які мають брати участь у навчальному процесі іноземною мовою, переважно англійською, та курси німецької мови як іноземної для тих студентів, що прибувають на навчання до Німеччини, курси, що мають надати їм можливість «дорости» до рівня знань решти студентів, щоб на одному з ними рівні сприймати та опрацювати навчальний матеріал.

Курси німецької мови як іноземної є досить суттєвою складовою у системі іншомовної освіти і покликані підготувати іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах Німеччини. Згідно порядку прийому іноземців до вузів ФРН кожен абітурієнт має скласти екзамен на знання іноземної мови і отримати документ, який би засвідчив достатній рівень знань німецької для того, щоб брати участь у навчальному процесі. Такий рівень засвідчують такі сертифікати: Центральний іспит вищого ступеня Гете-Інституту (Zentrale Oberstufenprüfung), або іспит з німецької мови на допущення до навчання у німецьких вузах (DSH) чи тест на знання німецької як іноземної (Test DaF TDN4, TDN5). Слід зауважити, що вимоги до знань німецької для студентів-іноземців, що орієнтовані на подальше навчання за кордоном, є значно нижчими, а на деяких спеціальностях наявність у іноземних студентів знань німецької мови на початку навчання не є обов'язковою умовою зарахування.

Організація навчання іноземних мов у вищих школах Німеччини теж виявляє більше відмінностей, аніж спільностей. Форми занять пропонуються насамперед факультетами, відділеннями та галузевими інститутами. Це стосується в першу чергу обов'язкових мовно-практичних занять курсу іноземної філології. Деякі вищі школи, наприклад Скандинавський інститут, пропонує не тільки теоретичні курси лінгвістичного і літературознавчого спрямування, але й курси практичної мовної підготовки, в той час як у інших університетах питання іншомовної підготовки вирішуються спеціальними мовними центрами, які у більшості випадків не є структурними одиницями окремих факультетів, а підпорядковані безпосередньо сенату або керівникам окремих навчальних закладів. Мовні центри виконують обслуговуючу функцію і забезпечують окремі спеціальності необхідними мовними курсами.

Інша структура іншомовної підготовки у системі вищої освіти – централізовані установи під проводом науковців – фахівців у певній галузі. Іноді такі установи мають статус факультету або відділення, наприклад, в університеті м. Галлен існує культурологічне відділення, а у м. Бохум – семінар з досліджень у галузі іншомовного навчання.

Б. Хуфайзен [433] зазначає, що сьогодні, як відповідь на вимоги часу, виникли змішані форми, тобто послуги практичної іншомовної підготовки пропонуються і наявними у структурі вищого навчального закладу мовними центрами, і централізованими установами іншомовної підготовки, які забезпечують відповідними навчальними курсами і спеціальності філологічної спрямованості, наприклад, романські мови, славістика тощо, і студентів інших немовних факультетів, а також всіх бажаючих вивчити іноземну мову. Дослідниця наголошує на тому, що помітною є така тенденція: на технічних факультетах іншомовна підготовка знаходиться у компетенції мовних центрів, а фахове навчання іноземних мов – відповідних відділень, факультетів і профільних інститутів [433, с. 95].

Створена на базі мовних центрів, інститутів, що спеціалізуються на мовній та іншомовній підготовці і дослідженнях у цій сфері робоча група (AKS) надає можливість на надінституційному рівні обговорювати специфічні для цієї галузі проблеми і шукати шляхи їх вирішення, для чого проводяться щорічні наради та різного роду регіональні зустрічі, завдяки чому створюються умови для обміну досвідом і узагальнюються пропозиції щодо вдосконалення навчання іноземних мов у сфері університетської освіти.

Що стосується педагогічних кадрів, задіяних у роботі мовних центрів та профільних установ, то тут теж не існує єдності. Мовні курси зазвичай викладаються носіями мови, іноді до роботи на необхідний термін залучаються педагогічні кадри певної спеціалізації, часто викладачі працюють як наукові співробітники, службовці та на інших штатних посадах. На посади викладача фахової іноземної мови запрошуються, як правило, носії мови відповідної спеціалізації, так, наприклад, англійську для інженерів може викладати дипломований інженер з однієї з англомовних країн.

Щодо навчальних планів, то у тих випадках, де іноземна мова є обов'язковим для вивчення предметом або предметом за вибором, зміст навчання та кількість відведених на вивчення годин, а також форми звітності та критерії оцінювання результатів навчання значаться у відповідних документах.

На немовних спеціальностях відповідальність за зміст, обсяги та умови навчання покладається на тих, хто вчиться. Вони самостійно визначають і темп навчання у відповідності до своїх можливостей. Така свобода, з одного боку, дає можливість студентам досягти бажаного, обираючи не тільки той матеріал для вивчення, який для них є пріоритетним, але й форми й методи роботи, а з іншого, позбавляє можливості зіставлення відповідності курсу однієї вищої школи курсам іншої або навчальних закладів сусідніх держав.

Вирішення цього складного питання сьогодні можливе завдяки різного роду надрегіональних та міжнародних екзаменів, розроблених на загальноєвропейському рівні, і кредитно-модульній системі. Їх цінність полягає в тому, що кожен курс має містити визначений зміст навчання, завершуватися відповідним іспитом, а ті, хто завершили цей курс, мають демонструвати відповідні знання і навички. Таким чином, було закладено основи для порівняння та взаємного визнання або не визнання курсів у різних вищих школах країн Європи.

Зрозуміло, що навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах Німеччини має свої специфічні риси. Воно суттєво відрізняється від навчання мов як у системі шкільної освіти, так і від навчання у системі освіти дорослих. З одного боку, ті, хто вивчає іноземну мову в університеті, у порівнянні з учнями шкіл, підходять до навчання з інших позицій, а з іншого боку, навчання у вищій школі відрізняється від навчання у системі освіти дорослих, тому що навчання в університеті відбувається у академічному середовищі, що надає змісту навчання особливого характеру і переслідує іншу у порівнянні з народною вищою школою або мовними курсами у мовних школах мету. Вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах відрізняється, на думку Б. Хуфайзен [433], декількома аспектами, серед яких дослідниця називає такі:

– у сфері вищої освіти йдеться про дорослих, які свідомо обрали певні курси іноземних мов з їх відповідним змістом навчання, тож, навчання в таких випадках виявляє ознаки автономного;

– зазвичай студенти розуміють, про який тип навчання йдеться у їх випадку, тож, здатні обрати адекватні стратегії навчання. Це означає, що вивчення іноземної мови у вузі виявляє ознаки самокерованого навчання;

– наведені вище аспекти впливають на результативність вивчення іноземних мов, тож, відповідальність за результати навчання має більше покладатися на самих студентів.

Розглядаючи перспективи розвитку іншомовної освіти у системі вищої освіти Німеччини, Б. Хуфайзен [433] називає два напрями, які є контроверсними один по відношенню до одного. З одного боку, очевидною є автономія навчальних закладів у визначенні змісту, форм та методів навчання іноземних мов, а з іншого, відчувається тенденція до уніфікації навчальних планів, програм, вимог, критеріїв оцінювання з метою адекватності рівня знань та визнання документів у межах федеральної землі, країни і Європейського Союзу в цілому задля забезпечення мобільності студентів та спеціалістів у різних галузях. Дискусійним залишається також і питання про те, на що має бути спрямована інституційна освіта: на те, щоб давати освіту згідно визначеним стандартам, чи на те, щоб сприяти індивідуальному навчанню і, за рахунок цього, задовольняти індивідуальні потреби особистості у підготовці до виконання певних, окреслених професійною сферою завдань.

Індивідуальна комплектація орієнтованих на подальше навчання за кордоном курсів, здається, вказує на зовсім інший напрям розвитку системи іншомовної освіти Німеччини. Кожен вищий навчальний заклад, що вводить до навчального плану та розробляє такі навчальні курси, створює їх на власний розсуд зі своїми рамковими програмами та своїми формами звітностей і порядком прийому екзаменів, що жодним чином не полегшує процедуру взаємозаліку звітностей у інших закладах освіти. В цьому сенсі, за влучним висловом Б. Хуфайзен [433], «ландшафт вищої освіти перебуває у початковій, експериментальній або орієнтаційній фазах». Так чи інакше, впевнена дослідниця, але згодом викристалізуються загальні правила, вимоги та організація іншомовної підготовки [433, с. 96].

Г. Райске (H. Reiske) [560], досліджуючи сучасну практику освіти дорослих у німецькомовних країнах, підкреслює надзвичайне значення глобалізації та міграції, усвідомлення представниками різних регіонів власної, в тому числі і мовної ідентичності, а також потреби у багатомовності окремих мешканців Європи у приватній та професійній сферах, що позначилося і на організації навчання іноземних мов дорослого населення. Посилаючись на результати опитування, що регулярно проводиться починаючи з 1980 р., дослідник наголошує на тому, що помітна динаміка зростання попиту на вивчення іноземних мов. З точки зору потреби у гнучкості та мобільності знання іноземних мов перетворилися на ключову кваліфікацію на ринку праці в межах ЄС, вони підвищують індивідуальні шанси на отримання роботи, а через індивідуа-

льну іншомовну компетентність працівників підприємства отримують можливості розвитку у сфері міжнародного співробітництва [560, с. 86].

У Німеччині навчання іноземних мов у системі освіти дорослих відбувається на рівні публічних установ, заочного навчання, приватного сектору, установ при підприємствах та профспілкових освітніх установах.

Серед установ, що забезпечують навчання іноземних мов у Німеччині, слід в першу чергу назвати народні вищі школи (Volks-hochschulen), тому що вони зі значним відривом від інших закладів іншомовної підготовки посідають перше місце за кількістю слухачів та за кількістю представлених у них іноземних мов. Станом на 2007 р., у 998 народних школах з їх 3608 представництвами навчається майже третина всіх відвідувачів різного роду курсів іноземних мов. У деяких регіонах Німеччини цей показник ще вище. Серед мовної пропозиції не тільки іноземні мови (англійська, італійська, французька, іспанська, російська та інші), кількість яких у великих містах перевищує 20, але й німецька як друга (DaZ) та німецька як іноземна мова (DaF). Багатство іншомовної пропозиції є провідною ознакою народних вищих шкіл. Незважаючи на те, що через відносну автономію освітніх установ такого типу існують певні невідповідності у організації, методах та формах навчання у різних федеральних землях, все ж слід відмітити, що вони залишаються найдоступнішим закладом іншомовної освіти та підвищення кваліфікації у сфері іноземних мов. Народні вищі школи є складовою державної системи освіти і мають задовольняти потреби широких кіл суспільства незалежно від їх походження та соціального статусу у вдосконаленні знань власної мови та у оволодінні іноземними.

Дослідження Німецького інституту освіти дорослих (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) свідчать про те, що кількість тих, хто прагне засвоїти іноземну мову, з 1963 р. по 1999 р. збільшилося у шість разів. Крім того, помітні також і суттєві зміни у мовній диференціації. Статистичні дані демонструють очевидні зміни пріоритетів, викликані не тільки політичним та економічним розвитком, але й змінами у соціальній структурі суспільства. Так, до 1968 р. пропозиція народних вищих шкіл у мовній сфері складалася з іноземних мов та німецької як рідної мови. З 1970 р. пропонуються англійська, французька, німецька як іноземна та інші іноземні мови, а німецька як рідна пропонується вже окремо. З 1971 р. до вже названих мов додаються італійська, російська та

іспанська, а з 1987 р. – ще 15 інших мов. Слід також додати, що 56,3 % мовної пропозиції становлять традиційні для шкіл Німеччини іноземні мови, а саме: англійська та французька.

Про вплив євроінтеграційних та міграційних процесів на практику іншомовної освіти дорослих у Німеччині свідчить роль та місце курсів німецької як другої та німецької як іноземної мови у контексті ФРН. Названі курси зазнали суттєвих кількісних та якісних змін: кількісні – за рахунок зростання числа курсів з 1814 у 1970 р. до 15593 у 1999 р., якісні – за рахунок інтенсифікації навчання, що свідчить про бажання слухачів якомога швидше засвоїти мову країни, в якій вони мешкають, з метою інтеграції у нове для них суспільство [560, с. 87].

Курси іноземних мов для різних груп мігрантів були організовані за підтримки мовної спілки «Німецька для іноземних робітників» (Deutsch für ausländische Arbeitnehmer). Цікаво, що держава не залишається осторонь від вирішення питань з навчання мігрантів німецької мови. Так, на сприяння роботі названих вище курсів федеральним урядом було виділено з 1975 р. по 1999 р. 511, 9 млн німецьких марок. У 1998 р. 450 організацій, до яких належали іноземні та змішані установи, освітні центри, церковні організації, ініціативні групи, міжнародна спілка соціальних робітників, мовні та фахові школи, центри підвищення кваліфікації та перепідготовки при підприємствах та незалежні від них, народні вищі школи тощо, сприяли підготовці на 4961 курсі більше ніж 67 тисячам слухачів. До тих, хто має безпосереднє відношення до іншомовної підготовки іноземців, слід віднести і Gete-інститут (Goe-the-Institut) та Центри Карла Дуйзбурга (Carl Duisburg Zentren).

Курси іноземних мов у народних вищих школах охоплюють не тільки дорослих, але й представників молодшої вікової групи, хоча їх чисельність є не дуже високою. Додаткова пропозиція цих закладів освіти стосується в першу чергу тих мов, які не вивчаються у системі шкільної освіти взагалі, або представлені недостатньо і не покривають потреб учнів. Аналіз кількості слухачів різних вікових груп свідчить про те, що найактивніше іноземні мови вивчають групи осіб у віці 25–34 (26,6 %), 35–49 (30,1 %) та 50–64 (21,8 %). Група осіб від 18 до 24 років становить 11,7 %, від 65 – 6,0 %, а до 18 – 3,7 % [560, с. 88].

На курсах працюють викладачі, які незалежно від їх спеціалізації пройшли відповідну підготовку для роботи з дорослою аудиторією. Помітною є орієнтація на потреби слухачів, що призвело до змін у організації навчання, а саме: заняття проводяться протягом

дня і ввечері, кількість слухачів у групах скорочується, кількість навчальних годин збільшується, запроваджено курси інтенсивного навчання, короткотермінові курси на час відпустки тощо. Особливих вимог до вступу немає, однак, для визначення рівня знань мови проводиться співбесіда та тестування.

Якісному стрибку у сфері навчання іноземних мов народні вищі школи як і інші заклади і структури іншомовного навчання завдячують запровадженню уніфікації виміру іншомовних знань та їх рівневій сертифікації після появи Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Рада Європи, 2001 р.) [404]. З цього часу слухачі курсів та просто бажаючі мають можливість скласти іспити на знання мов та отримати сертифікат європейського зразка.

Інша установа, що надає можливість вивчення іноземних мов, Федеральна мовна служба, знаходиться у м. Хюрт біля Кельну. Вона була створена у 1969 р. шляхом злиття двох організацій, а саме: Служби перекладу бундесверу (Übersetzerdienst der Bundeswehr) у Маннгеймі та мовної школи бундесверу (Sprachenschule der Bundeswehr) у Ейзенкірхені. Після об'єднання Німеччини ще одне представництво було засновано у Наумбурзі-на-Заале. До завдань Федеральної мовної служби належать:

- іншомовна підготовка персоналу для потреб федерації та земель більше ніж на 30 мовах;
- освіта у межах курсу «німецька як іноземна» для майже 750 представників іноземного контингенту;
- розвиток основ іншомовної освіти, складання навчальних планів та екзаменаційних та тестових матеріалів;
- фахові контакти з установами і навчальними закладами у країні та за кордоном;
- термінологічна робота;
- перекладацька діяльність.

Більше 700 слухачів можуть одночасно навчатися у Хюрті та Наумбурзі-на-Заале, маючи можливість бути розміщеними у інтернатах при Федеральній мовній службі. На потреби суспільства служба відреагувала досить швидко і адекватно, розширивши мовну пропозицію до 37 мов. Мету іншомовної освіти тут вбачають у розвитку комунікативної компетенції військових та службовців в межах потреб професійного спілкування. Інтенсивні курси навчання за програмами Федеральної служби з 1969 р. по 1999 р. пройшли більше 65000 осіб [560, с. 89].

Мовний інститут землі Рейн-Вестфалія є єдиним у своєму роді закладом іншомовної освіти, який пропонує для вивчення в межах

інтенсивного навчання арабську, китайську, японську та російську мови, а за потреб також корейську і польську мови. Основна мета цих курсів полягає в тому, щоб в інтенсивному режимі і у стислий термін сформувати і розвинути навички практичного використання мови на достатньому рівні.

Серед можливостей вивчення іноземної мов у ФРН слід навчати заочне навчання, якому належить вагома частка у сфері іншомовної підготовки. Заочне навчання дозволяє гнучке та не пов'язане з місцем розташування закладу освіти вивчення іноземних мов. У 1998 р. приватними інституціями заочного навчання, кількість яких на той час складала 13 одиниць, було запропоновано 190 навчальних курсів з 21 мови, дозволи на які були видані державою на основі Закону про заочне навчання. Рекомендації були підготовлені Державним центральним бюро заочного навчання (Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht), Федеральним інститутом професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung) та Німецькою спілкою заочного навчання (Deutscher Fernschulverband). Слід зазначити, що статистичні дані за останні десять років свідчать про зменшення кількості тих, хто вивчає іноземну мову заочно, приблизно на 28 % [560, с. 89]. Слухачами курсів заочного навчання є переважно дорослі, що мають постійне місце роботи і потребують знання іноземних мов у своїй професійній діяльності. Існують також курси іноземних мов, які готують до виконання професійних обов'язків, основою яких є іншомовне спілкування. Деякі курси готують слухачів до іспитів різного рівня, але сам іспит складається поза межами інституції, тому що навчальні заклади заочного навчання не мають права приймати такого роду іспити.

Термін навчання на курсах, які мають на меті надати додаткову кваліфікацію, становить приблизно один рік, але програма курсів, що готують до перекладацької діяльності, розрахована на три-чотири роки заочного навчання.

Навчальні курси екзотичних для Німеччини мов є, як правило, двомовними і супроводжуються вивченням англійської як базової іноземної мови. Навчання забезпечене звуковими, інтерактивними та мультимедійними матеріалами, але можливості власного продукування мови передбачено, на думку дослідників, недостатньо. Навчання відбувається під контролем викладача, контакти з яким здійснюються письмово, по телефону або індивідуально. Через відсутність усного спілкування іноземною мовою рівень комунікативної компетенції залишається при заочному навчанні не дуже високим.

Приватні мовні школи (*private Sprachschulen*) представлені у структурі навчання іноземних мов дуже широко і є доступними для громадян різного статку. 130 провідних мовних шкіл об'єднані у Федеральну спілку приватних мовних шкіл. Статистичних даних щодо чисельності слухачів, кількості курсів та мовної пропозиції немає, але, за інформацією спілки, тільки за 1997 р. у приватних мовних школах Німеччини на 5600 курсах навчалися більше 36000 осіб [560, с. 90]. У приватних мовних школах здобувається переважно професійна освіта та підвищення кваліфікації, але також задовольняються потреби у знаннях іноземної мови для приватного спілкування. Найтипівішими професійними сферами є: кореспондент, перекладач, перекладач-економіст, секретар-референт тощо. Більшість приватних мовних шкіл орієнтовані на окремих слухачів, але деякі працюють з невеличкими групами, з фірмами, пропонують інтенсивні мовні тренінги. Ціни за навчання в таких випадках досить високі.

Ще однією одиницею у структурі іншомовної підготовки дорослих у ФРН є установи, що підпорядковані підприємствам. До них належать індустриальні та торгові палати (*Industrie- und Handelskammern*) і так званій *Erfahrungsaustauschring-Wirtschaft*.

Рушійною силою розвитку іншомовної освіти є розвиток економічних відносин і глобалізація. Тож, підприємства зацікавлені у високому рівні компетентності своїх працівників, а це означає, що вони готові підтримувати підвищення кваліфікації у різних формах. Індустриальні та торгові палати згідно федерального закону про професійну освіту є відповідальними за проведення екзаменів у сфері професійного підвищення кваліфікації. В рамках цієї діяльності вони пропонують екзамени на знання іноземної мови за 7 спеціальностями 20-ма мовами. За період з 1989 р. по 1998 р. екзамени склали 64089 осіб. Новою пропозицією індустриальних і торгових палат є екзамен на отримання додаткової кваліфікації з іноземної мов. За 1998–1999 рр. цим шляхом додаткову кваліфікацію отримали 4000 осіб.

На підприємствах Німеччини навчання мови відбувається також безпосередньо на підприємствах та фірмах, які мають міжнародні контакти, а їх співробітники для вдалого виконання своїх професійних обов'язків потребують знання іноземних мов на просунутому рівні. Тож, великі підприємства мають у штаті викладачів іноземних мов, які регулярно проводять тренінги та заняття різні за обсягами, за тими матеріалами, що використовуються у навчальному процесі, за термінами навчання, за методикою та

іншими критеріями. Навчальні цілі визначаються актуальними потребами фірми чи підприємства. Навчання може бути довгостроковим, короткотерміновим, концентрованим на досягнення певної мети, наприклад: мова переговорів, мова доповіді, риторика, робота з фаховою літературою, з документами тощо. Проблеми, що турбують викладачів на таких курсах іноземної мови є схожими, тож для їх вирішення було створено EFRA.

Erfahrungsaustauschring-Wirtschaft (EFRA-Wirtschaft) [360, с. 90–91], EFRA Wirtschaft-Sprache [391, с. 67] – об'єднання підприємств, які здійснюють на внутрішньому рівні іншомовну підготовку, підвищення кваліфікації та перекваліфікацію своїх фахівців у галузі іноземних мов. Його поява датується 1968 р., і з самого початку відповідальні за іншомовний тренінг особи збиралися на одному з підприємств-учасників з метою обговорення фахових проблем методики і дидактики навчання іноземних мов професійного спілкування у контексті того підприємства, на якому такі тренінги мають місце. Сьогодні це об'єднання налічує біля п'ятдесяти провідних підприємств Німеччини. Метою EFRA, окрім обміну досвідом та інформацією, є підвищення кваліфікації спеціалістів у сфері іншомовної освіти на підприємствах, підвищення освітніх стандартів для освіти та підвищення кваліфікації тих, хто займається тренінгами у сфері іншомовної та міжкультурної підготовки [391, с. 67].

Можливості іншомовного навчання пропонують також і профспілкові установи (Akademie und Bildungswerk der Deutschen Angestellten Gewerkschaft – DAG), при чому кількісно їх пропозиція у сфері іноземних мов, з німецькою як іноземною включно, складала в останні роки біля 7 % загального обсягу навчальних курсів, а пріоритетними були напрямки: іноземна мова професійного спрямування та підвищення кваліфікації у сфері іноземної мови. Загалом 25 мовних шкіл профспілкового підпорядкування пропонують курси іншомовної підготовки, 18 з яких співробітничать з центром сертифікації англійської мови (London Chamber of Commerce and Industry).

Під освітою дорослих, на думку А. Рааша (A. Raasch) [552] слід розуміти подальше навчання (Fortbildung) та підвищення кваліфікації (Weiterbildung) як у загальній, так і у професійній сфері. Раніше під цим поняттям розуміли підвищення рівня загальної освіти, на відміну від підвищення рівня професійної кваліфікації. Сьогодні таке розмежування, на думку дослідника, є недоцільним і некоректним [552, с. 219].

Підвищення кваліфікації (*Weiterbildung*) ставить на меті, спираючись на наявні компетенції, здобувати нові знання або давати їх. Підвищення рівня освіти (*Fortbildung*) орієнтується на оновлення вже наявних компетенцій. Тож, розрізнення цих двох понять, на думку німецьких дослідників (А. Рааш (A. Raasch) [552], Д. Еггерс (D. Eggers), Е. Нуїсці (E. Nuissi), К. Пеель (K. Pehl) [391; 423]), є сумнівним, з огляду на те, що на практиці часто використовуються змішані форми. Зважаючи на це, сьогодні у науковій літературі Німеччини використовується відкрите поняття «освіта дорослих». Не має чіткого розмежування і форм освіти: інституційної освіти, самоорганізованого навчання та навчання у процесі набуття практичного досвіду у професійній та побутовій сферах.

Було б доцільно чітко розрізняти освіту дорослих від шкільної освіти, хоча і тут виникають питання щодо визначення. Якщо за показник брати вік тих, хто навчається, то підлітки одного віку можуть навчатися у системі шкільної освіти і працювати.

Однозначною є думка про те, що освіта дорослих має розглядатися як окрема галузь системи освіти, а навчання іноземної мови дорослих має свої специфічні особливості. Термін «іноземні мови для дорослих» використовується як:

- додаткова назва навчальних посібників;
- для позначення дидактичних категорій;
- для позначення пропозицій з навчання, освіти та підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови;
- для позначення специфіки досліджень у сфері навчання іноземних мов;
- для позначення різного роду заходів спілок та організацій у сфері іншомовної освіти;
- для позначення кафедр та закладів освіти з акцентом на їх спеціалізації [391; 552].

Рамкові умови, в яких відбувається навчання іноземних мов дорослих, є різними. А. Рааш [552] підкреслює з цього приводу, що саме ця різноманітність і є тією ознакою, що відрізняє іншомовну освіту дорослих від шкільної, а серед аспектів, яких вона стосується, дослідник називає такі:

- Шкільний курс іноземної мови інтегрований у систему, що складається з комплексу навчальних дисциплін, які утворюють одне ціле. На відміну від шкільного курсу іноземної мови, іншомовна освіта дорослих відокремлена від решти дисциплін (окрім тих закладів, навчання у яких організація навчального процесу аналогічна шкільному).

– Білінгвальне навчання або вивчення окремих предметів у рамках білінгвального навчання у системі освіти дорослих не практикується.

– Вивчення іноземних мов у межах шкільної освіти завершується складанням внутрішніх іспитів та отриманням документа, який у подальшому дає право вступу до іншого закладу освіти або для переходу на інший рівень освіти. У системі освіти дорослих існує сертифікація рівня знань, але вона є відокремленою від закладу, який пропонує курс навчання. Іспити складаються у незалежних центрах сертифікації знань.

– Навчання іноземних мов у системі освіти дорослих не спрямоване на їх оцінку.

– Ті, хто навчається у системі освіти дорослих, відрізняються за такими ознаками: працює за фахом / не працює або безробітний; іноземна мова вивчається паралельно зі здійсненням професійних обов'язків / навчанням у вузі / у школі; з власної ініціативи / з професійною або соціальною мотивацією / з мотивацією різного роду: прагнення інтегруватися у суспільство, отримати кращу роботу, підвищити свій статус, для здійснення туристичних подорожей тощо. Гетерогенним є контингент у системі освіти дорослих і за такими критеріями як: вік, регіональна, соціальна приналежність, рівень базової освіти та її профіль, вибір мови, фахова спрямованість та зміст навчання, бажаний результат навчання (досягнення певного рівня від A1 до C2), рівень обізнаності з технологіями навчання, здатність до самостійного навчання.

– Викладацький склад теж відрізняється гетерогенним характером, насамперед з огляду на рівень їх освіти та професіоналізму; обізнаність / необізнаність з новітніми технологіями навчання; досвідчені, з багатим досвідом роботи у сфері освіти дорослих та ті, хто короткотерміново працює з такою цільовою групою; носії мови та ті, хто вивчав її як іноземну тощо. Всі ці фактори впливають і на стиль навчання.

– Такою ж різноманітністю відрізняються і заклади, що пропонують курси іноземних мов: комерційні заклади, народні вищі школи, заклади, що пропонують підвищення кваліфікації вчителів, відрізняються кількісний склад групи, навчальні матеріали, що використовуються, мета, термін навчання, а також і організація навчального процесу [552, с. 219–220].

Щоб подолати проблему гетерогенності у системі іншомовної освіти дорослих у Німеччині використовуються різні механізми та інструменти.

Народним вищим школам рекомендовано розширення іншомовної пропозиції з метою залучення до навчання найширшого кола бажаючих вивчати іноземні мови. Вони мають за потреби відповідно до кількості осіб та спрямованості навчання цільової групи розробляти спеціальні курси. На практиці ця рекомендація спрацьовує лише щодо англійської мови, для решти іноземних мов через недоукомплектованість груп вона не реалізована. Лише приватні структури та ті, хто пропонує курси навчання мовам на підприємствах, мають можливість створювати гомогенні групи.

Завдання поставлені і перед розробниками підручників та видавництвами. На ринку ФРН присутні сьогодні навчальні посібники для дорослих різної фахової спрямованості, які розраховані на різний вихідний рівень. Кожен з них складається з власне підручника, робочого зошиту, супровідного CD, звукового супроводу, часто до комплексу входить також і DVD з фільмами, транскриптами, завданнями до фільмів та відповідями до завдань як підручника, так і робочого зошита. Нарікання викликає насамперед ціна такого навчального посібника, а також та обставина, що такі підручники розроблені насамперед для тих мов, які є найбільш поширеними у системі іншомовної освіти. Концепція кожного з підручників має свої специфічні риси, відрізняється за своєю структурою, викладом матеріалу, оформленням, об'ємом та за іншими показниками.

Заклади, що задіяні у сфері освіти дорослих, намагаються досягти гнучкості шляхом відповідної кваліфікації викладацького складу, і це є одним із дієвих засобів усунення недоліків. Народні вищі школи в межах своїх можливостей інвестують значні кошти в організацію різного роду заходів по декваліфікації, профільній підготовці та підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів. Приватні заклади, що пропонують курси іноземних мов, йдуть іншим шляхом. Вони відбирають і запрошують на роботу на різних умовах тих фахівців, у яких виникає потреба в межах певних програм та для роботи з певною цільовою групою.

Завдяки тим заходам, що були вжиті останнім часом, можна спостерігати зрушення у напрямку покращення ситуації, але до суттєвих якісних змін це ще не призвело. Вимоги до рівня іншомовної підготовки у освіті дорослих значно зросли, тож, відчувається нагальна потреба у розробці нових концепцій іншомовної освіти дорослих, здатних кардинально змінити ситуацію.

Іноземна мова стала постійною складовою пропозиції навчальних закладів різного рівня через сталий інтерес до неї та через

зміни у ставленні до іноземних мов, що пов'язано насамперед з інтеграційними процесами у Європі та прагненням громадян до мобільності. Діяльність багатьох структур, які причетні до пропагування викладання та сертифікації рівня знань іноземних мов, позитивно впливають не тільки на систему іншомовної освіти ФРН, але й сприяють теоретичному осмисленню багатьох понять, насамперед поняття «освіта дорослих». Практичне втілення ідеї оптимізації навчання іноземних мов у системі освіти дорослих відбувалося за активної участі інституцій різних країн Європи та світу. Європейський Союз та Європейська Комісія запровадили програми у позашкільній сфері LINGUA, SOKRATES (у загальноосвітній та позашкільній сфері), LEONARDO (у професійній сфері), які згодом знайшли продовження як: SOKRATES II та LEONARDO II. Ці європейські ініціативи мали велике значення для системи освіти дорослих через те, що сприяли формуванню свідомого ставлення до навчання мов як тих, хто пропонує навчальні курси, так і тих, хто бере в них участь.

Поштовхом для активізації навчання та вивчення іноземних мов на міжнародному рівні стали також Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001 р.) [404] та Європейський мовний портфель, що дозволило зіставляти мовну пропозицію різних закладів, вимірювати рівні знань і розробляти єдині для всіх закладів та відповідно до кожного рівня навчальні плани. Уніфікація вимог та рівнів знань іноземної мови дозволила їх сертифікацію і міжнародне визнання, а інструментом стали різного роду екзамени, узгодження питань щодо визнання яких займається Асоціація розробників мовних тестів у Європі (ALTE – Association of Languages Testers in Europe).

На національному рівні важливим кроком стало створення на базі Німецького інституту освіти дорослих (Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – DIE) у Франкфурті-на-Майні власного мовного відділу, який опікується проблемами іншомовної пропозиції та теоретичними аспектами іншомовної освіти дорослих.

Особливе значення у справі подальшого розвитку пропозицій у сфері іншомовної освіти дорослих має поява критеріїв сертифікації знань іноземної мови у загальноєвропейському просторі. Керівництво службами сертифікації іншомовних знань здійснює послідовник Центру тестування спілки народних вищих шкіл (Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschulverband) і організація Тестові системи у сфері підвищення кваліфікації (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH) у співробітництві з International Certifi-

cate Conference (ICC) у рамках спільного проекту Федерального міністерства з питань освіти та досліджень. Сертифікати розробляються на основі Загальноєвропейських рекомендацій, а це створює можливості уніфікації вимог до рівня знань.

Розмірковуючи над перспективами розвитку іншомовної освіти дорослих у Німеччині, А. Рааш [552] зауважує, що гетерогенний склад цієї цільової групи слід розглядати не тільки як ускладнення, але і як шанс. Запорукою позитивних зрушень за таких умов є засвоєння педагогічними кадрами новітніх і адекватних методів диференційованого навчання та їх практичне використання у навчальному процесі [552, с. 222–223].

На думку дослідника, заходи з підвищення кваліфікації мають включати методико-дидактичні, соціальні та дискурсивно-лінгвістичні компоненти, а готовність до їх сприйняття потребує нового рівня базової підготовки фахівців. В окремих вищих навчальних закладах ФРН, серед яких університети Тріра, Манца, Гіссена, Заарбрюккена та деяких інших міст, такий досвід вже є, тож, як зауважує А. Рааш [552], ґрунтуючись на ньому, слід започаткувати загальноєвропейський проект, який зацікавив би усі відповідальні за іншомовну освіту інстанції і сприяв усуненню наявних невідповідностей у системах освіти європейських країн. Викликами для іншомовної підготовки та навчання іноземних мов є сьогодні інтернаціоналізація та глобалізація, і саме вони мають стати ключовими поняттями такого проекту.

Починаючи з 90-х рр. ХХ століття велися жваві дискусії щодо контролю та забезпечення якості іншомовної освіти, але питання про якість навчання іноземних мов у сфері дорослих не стало предметом обговорення, хоча ця сфера на сьогодні є дуже важливою складовою загальної системи іншомовної підготовки. Крім того, слід говорити не стільки про контроль за якістю, скільки про підвищення якості. Заходи по підвищенню якості іншомовної підготовки мають розроблятися після ретельного вивчення таких питань: співвідношення потреби у іноземних мовах та іншомовної пропозиції; співвідношення методики навчання та його результатів; використання наявних можливостей для співробітництва та регіональних умов для вивчення мов.

Інше питання, яке є дуже актуальним для сфери освіти дорослих, обмежена кількість навчального часу, на що постійно нарікають викладачі. Вивчення мови відбувається поза аудиторією: вдома, у автомобілі, у транспорті, тож, є потреба у спеціально підготовлених для опрацювання в таких умовах навчальних матері-

алах із залученням новітніх технологій. Тут не йдеться про наявні на ринку матеріали для самостійного вивчення, слід готувати тексти, інформацію, вправи для конкретної цільової групи, розроблені за допомогою авторських програм, і які б пропонувалися на електронних носіях.

Зазначається, що для сфери освіти дорослих важливо, щоб реально запрацювала програма освіти протягом життя. У Німеччині, як зауважують дослідники, іншомовна освіта у структурах освіти дорослих практично не має безпосереднього контакту з навчанням іноземних мов у школах. Проблема гетерогенного складу тих, хто бере участь у заходах підвищення кваліфікації з акцентом на іноземних мовах, може бути усунута за умови узгодженості між шкільною, вищою іншомовною освітою та підвищенням кваліфікації. Досягти цього вважається за можливе за рахунок розробки курикула, які б охоплювали всі ланки освітньої системи.

Серед дієвих заходів А. Рааш [552] називає також і використання *lingua franca* як основи для подальшого вивчення інших іноземних мов, а також і більш тісний контакт між вивченням професійно орієнтованої іноземної мови та того змісту і методів навчання, які використовуються у межах загальноосвітньої школи. Зважаючи на демографічну ситуацію у Європі взагалі, а у Німеччині зокрема, наголошується на тому, що слід розширити іншомовну пропозицію для людей старшого віку, як на курсах іноземних мов, так і в навчальних закладах для літніх людей [552, с. 222–223].

3.3. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЇХ КВАЛІФІКАЦІЇ

Як зазначає О. Кузнецова [121], аналізуючи практику підготовки вчителів іноземних мов у Європі, кожна країна має свою власну систему іншомовної педагогічної освіти, яка відбиває свої потреби, історію та традиції. Поряд з тим, з огляду на тенденції інтеграції вищої освіти до загальноєвропейського освітнього простору та на впровадження положень Болонської декларації, у підготовці фахівців, а між іншим, і вчителів іноземних мов, спостерігається поступове введення спільних моделей та адаптація наявних систем до вимог сьогодення [121, с. 67].

Німецький дослідник В. Цідатіс (W. Zydatis) [624] з цього приводу зазначив, що теорію і практику підготовки викладача іноземних мов у Європі сьогодні визначають два основні параметри: мовна

політики кожної окремої держави і Європейського Союзу в цілому, а також її «міжкультурний вимір» [624].

Система підготовки вчителів іноземних мов у першій теоретичній фазі відрізняється у різних федеральних землях і навіть у різних вищих навчальних закладах в залежності від того, готують учителів з орієнтацією на певний тип школи (початкова, основна, реальна, професійна школи або гімназія), або на певний ступінь шкільної освіти (початковий, перший, другий чи вищий ступінь шкільної освіти). Відмінності виявляються насамперед у змісті іншомовної педагогічної освіти. Серед основних аспектів підготовки вчителів іноземних мов слід назвати:

- зв'язок з майбутньою професійною сферою;
- навчання теоретичних аспектів іноземної мови як предметів змісту навчального плану;
- підготовка вчителів іноземних мов для позашкільних навчальних установ;
- практичний курс іноземної мови;
- підготовка вчителів іноземних мов для роботи у мультилінгвальних та полікультурних класах і групах.

Вимога професіоналізації педагогічної освіти в контексті посилення зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю є після появи Рекомендацій Наукової Ради (1970 р.) постійним дискусійним питанням, але саме мовно-дидактичні аспекти іншомовної педагогічної освіти у 80-х рр., як зауважують дослідники (К.-R. Vausch [312; 314], Н. Christ [343; 344], F. Klippel [455], Н.-J. Krumm [474]), були принесені в жертву на тлі ідей про полівалентність вищої іншомовної освіти, тенденцій до її ре-філологізації та поширення безробіття серед вчителів [423, с. 478]. Тож, у вищих школах ФРН співвідношення між часткою фахових та методико-педагогічних дисциплін відрізняється дуже суттєво: від мінімального супровідного курсу, що містить окремі мовно-дидактичні питання, до паритетного співвідношення фахового, мовно-дидактичного та педагогічного змісту.

Піддається критиці обмеження освіти майбутніх вчителів рамками певного типу шкіл, особливо, якщо взяти до уваги проблеми дефіциту робочих місць, тож, вже з 1990 р. ставиться питання підготовки вчителя іноземних мов як експерта у питаннях навчання і вивчення іноземних мов для всіх вікових категорій та для всіх напрямів освіти. Нові перспективи у цьому питанні відкриває модуляризація іншомовної педагогічної освіти згідно Болонській декларації.

Слід звернути увагу на те, що прями́й зв'язок з професійною сферою реалізується у більшості вищих навчальних закладів шляхом пропозиції додаткових курсів тривалістю у два семестри, які орієнтовані на нові потреби, що відчуються вчителями іноземних мов у нових соціальних умовах, на тлі інтеграційних процесів та в контексті реалізації концепції багатомовності, наприклад, курси, що готують для навчання німецької мови як іноземної (DaF), німецької як другої (DaZ), для роботи з мультилінгвальними цільовими групами та класами, для навчання дітей-мігрантів рідної мови, для білінгвального навчання або для раннього навчання іноземних мов.

Важливим кроком до професіоналізації педагогічної освіти є шкільна практика. У цій сфері намітилася тенденція до раннього залучення майбутніх вчителів до навчального процесу у школах, в результаті чого вже на початку навчання з'ясовується питання, наскільки кожен з них є придатним до вчительства. Практика, яка триває семестр і може проходитися за кордоном, має призвести до інтеграції педагогічного і мовно-дидактичного компонентів навчання та підсилити зв'язок між отриманими в університеті науково-теоретичними знаннями з практикою навчання мов.

Навчання теоретичних аспектів як компонентів змісту іншомовної педагогічної освіти відводиться особливе місце, хоча єдності щодо конкретних дисциплін, окремих аспектів та їх співвідношення серед дослідників та спеціалістів у сфері освіти немає. Очевидним є лише те, що найбільшого успіху досягли ті вищі навчальні заклади, до яких були інтегровані педагогічні вищі школи, і на базі яких було створено мовні центри. Розходяться думки щодо того, слід посилити увагу до питань теорії вивчення та засвоєння мов, чи акцентувати увагу на питаннях, пов'язаних з розробкою курикула, підручників, їх аналізу і удосконалення. Єдність поглядів простежується насамперед стосовно теоретичних основ методики навчання.

У зв'язку з тим, що іноземні мови наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття стали невід'ємною ознакою, показником освіченості спеціаліста будь-якої професійної галузі, постала потреба у підготовці викладачів іноземних мов для сфери освіти дорослих. Саме цей попит та певні складнощі з працевлаштуванням випускників у 70–80-х рр. ХХ століття стали поштовхом до впровадження у вищих школах відповідних навчальних дисциплін, покликаних підготувати магістрів до роботи у закладах освіти поза межами інституційної освіти в рамках навчального плану або навіть з на-

данням додаткової спеціалізації чи кваліфікації (наприклад, в університетах Бохума та Гіссена).

Через недостатню кількість відповідних пропозицій у вищих навчальних закладах було впроваджено також і альтернативні форми особливої кваліфікації вчителів іноземних мов поза межами вузів. Так, наприклад, Міжнародна сертифікаційна конференція (Internationale Zertifikatskonferenz – IZK / ICC) запропонувала навчальний курс з підготовки вчителів іноземних мов для роботи з дорослими (Certificate in Foreign Language Teaching to Adults, EUROLTA), який визнавався у межах всієї Європи як кваліфікаційний курс. І хоча такі курси декларувалися як курси підвищення кваліфікації, вони насправді компенсували недоліки базової іншомовної педагогічної освіти [423, с. 479].

Німецькою спількою дослідників (Deutsche Forschungsgemeinschaft) ще у 80-х рр. вивчалось питання визначення специфіки того обсягу знань, які необхідні вчителю іноземних мов. Питання ще й сьогодні залишається дискусійним, але серед завдань, що ставляться перед підготовкою вчителів іноземних мов у частині практичного володіння ними іноземною мовою - покращення рівня іншомовної підготовки, чіткіша структуризація освітніх компонентів, а також обов'язковий характер навчання протягом певного відрізка часу у країні мови, що вивчається, з метою набуття необхідного рівня комунікативної компетентності [423, с. 480].

До 80-х рр. XX століття освіта вчителів іноземних мов у Німеччині ґрунтувалася на впевненості в тому, що у школах їм доведеться навчати гомогенну групу учнів, що дозволить використовувати єдині, відповідні таким умовам методи навчання. Ситуація сьогодні докорінно змінилася, і вчителям доводиться мати справу не тільки з мультикультурними класами, але й з класами, для переважної кількості учнів у яких німецька мова вже є іноземною. Тож, у таких умовах, як зазначила І. Гоголін (I. Gogolin) [411; 412], слід використовувати ситуацію на користь вивчення подальших іноземних мов і розглядати багатомовність учнів як додатковий ресурс, як основу для залучення у навчальний процес рідних мов дітей-мігрантів [цит. за 423, с. 480].

Освіта майбутніх вчителів іноземних мов Німеччини перебуває сьогодні на етапі реформування, який характеризується двома ознаками. З одного боку, відчувається попит на кваліфікованих фахівців, здатних забезпечити якісне навчання іноземних у різних закладах, як у системі державної системи освіти, так і поза її межами, на різних рівнях та у різних сферах, особливо у сфері

професійної освіти; а з іншого, попит на наявність індивідуальних можливостей іншомовного спілкування та прагнення громадян до індивідуальної багатомовності незалежно від віку, соціального статусу, рівня освіти і професійної сфери. За цих умов кардинально змінюється роль вчителя іноземних мов. Він перетворюється на порадирика, консультанта, координатора навчального процесу, що потребує від нього якісно нових фахових характеристик, сформованості відповідних компетенцій.

З іншого боку, необхідність диференціації і модуляризації освіти при збереженні досягнутого рівня професіоналізму та скороченні обсягів дидактики іншомовного навчання та теоретичних дисциплін лінгвістичного блоку ускладнюють освітню діяльність вищих шкіл. Завдяки введенню рівневої моделі підготовки відкриваються нові можливості для підготовки вчителів іноземних мов, в межах якої встановлюється зв'язок між філологією, дидактикою іншомовного навчання, а також аспектами суто практичної, орієнтованої на потреби сучасної школи, підготовки вчителів.

На європейському рівні, з огляду на значення багатомовності, тривають дискусії щодо мети навчання мовам, на тлі яких розробляються нові форми підготовки педагогічних кадрів для структур іншомовної освіти [423, с. 480].

Спеціалізація «Германістика» у Німеччині передбачає сьогодні підготовку вчителя німецької мови як рідної для монологічного заняття, так, ніби-то їм доведеться працювати з гомогенною з мовної точки зору аудиторією, ніби-то у німецьких школах чи вищих навчальних закладах немає учнів і студентів мігрантського походження або іноземців. Статистика ж свідчить про те, що у школах ФРН від 20 до 80 % контингенту – це діти іноземного походження. Багатомовність та мовні контакти, міграційні процеси, суцільна мобільність громадян, розвиток засобів комунікації, відкритість кордонів перетворилися сьогодні на визначальні фактори сучасного суспільства, тож германістика як напрямок освіти має позбавитися суто національно-філологічного монологічного характеру. Дослідники наголошують на тому, що порівняльний і контрастивний підхід до викладання мов і літератури, а також дидактика викладання іноземних мов в умовах багатомовності мають увійти до змісту навчання германістики.

Учителів іноземних мов у ФРН готують в університетах, де зазвичай пропонуються дві спеціальності, які не обов'язково є спорідненими. Так, як зазначає І. П'янківська [209], майбутні викладачі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних

мов, але можливі також і інші комбінації, серед яких дослідниця називає найбільш популярні: рідна мова та іноземна, іноземна мова та математика, іноземна мова та біологія або економіка [209, с. 546]. Зрозуміло, що вибір першої та другої спеціальності залежить не тільки від бажання студента, але й від того, на якому етапі шкільної освіти він у подальшому працюватиме, а також і від типу школи. Перевага надається вибору споріднених дисциплін, але, зважаючи на те, що від комбінації спеціальностей у майбутньому залежатиме реальне працевлаштування, останнім часом, як зазначає Н. Козак [104], держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що підвищує шанси майбутніх випускників на отримання роботи [104, с. 181].

О. Кузнецова [121], яка вивчала практику підготовки вчителів іноземних мов Німеччини у контексті загальноєвропейського освітнього простору, звертає увагу на те, що питання вибору другої іноземної мови (L3) організовано таким чином: якщо першою іноземною (L2) є не дуже поширена мова, то як друга (L3) пропонується англійська, французька або німецька. Крім того, існує тенденція до вивчення певної дисципліни іноземною мовою з метою реалізації засад білінгвального навчання. До змісту обов'язково включено курси з історії, літератури, культури мови, що вивчається, а також дисципліни теоретичного блоку, серед яких лінгвістика, соціо- та психолінгвістика. Особлива увага приділяється практичній іншомовній підготовці [121, с. 69].

Фахова підготовка майбутнього вчителя іноземних мов включає не тільки вивчення загально педагогічних дисциплін, але й методик викладання іноземної мови, з урахуванням тієї цільової групи, на яку вже під час навчання орієнтується студент. Як складова фахової підготовки розглядається і готовність до застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікативних технологій. Це цілком зрозуміло, зважаючи на роль ІКТ у сфері навчання іноземних мов.

З огляду на інтеграційні процеси, створення загальноєвропейського простору у освіті, а також на роль іноземних мов у ньому, постала потреба у реалізації «європейського виміру» в освітній сфері. Це позначилося і на системі підготовки вчителів іноземних мов, відбилося у навчальних планах, насамперед у визначенні мети і завдань підготовки вчителів, включенні вивчення європейської специфіки до змісту окремих дисциплін навчального плану. Впровадження положень Болонської декларації і введення стандартів якості освіти стали поштовхом до розробки навчальних кур-

сів, які надають можливість отримати кваліфікацію у декількох країнах, тож, сприяють мобільності і дають змогу брати участь у європейських проектах. Наслідком інтеграції стала також посилена увага до соціокультурних і міжкультурних аспектів навчання іноземних мов, до проблем навчання мігрантського населення рідних мов та мови суспільства, до якого воно інтегрується. Специфіка такого навчання поступово стає змістом спеціальної підготовки в рамках іншомовної професійної освіти.

Зауважимо, що у Німеччині навчальні плани розробляються кожним окремим університетом на основі Державних приписів, у яких міститься перелік навчальних предметів для обов'язкового вивчення, але при цьому зберігається автономія щодо визначення дисциплін за вибором. Згідно Державного припису, майбутні вчителі іноземних мов мають вивчати дисципліни у межах таких циклів: виховання та освіта; розвиток та навчання; суспільні передумови виховання; заклади та форми організації системи освіти; викладання та загальна дидактика [209, с. 7].

Можливість стажування, а в окремих федеральних землях воно є обов'язковим компонентом іншомовної педагогічної освіти, надається різними структурами як державного, так і приватного сектору, що суттєво впливає на якість підготовки фахівців. Серед тих, хто пропонує гранти на навчання, слід в першу чергу назвати європейські програми SOKRATES, TEMPUS, ERASMUS, культурні центри різних держав, а саме: DAAD (Німецька служба академічного обміну), Гете-інститут, the Soros Foundation (Фонд Сороса) та інші.

Для підготовки вчителів іноземних мов передбачено також і період педагогічної практики, який є обов'язковим елементом педагогічної освіти, незалежно від спеціалізації. Зважаючи на важливість та специфічність другої фази педагогічної освіти у системі підготовки вчителів взагалі, та вчителів іноземних мов зокрема, слід окремо розглянути завдання, мету, зміст та структуру фази практичної підготовки у системі іншомовної педагогічної освіти.

Щодо завдань та мети підготовчої служби у Німеччині існує певна єдність у поглядах. Рефендаріат ґрунтується на отриманих у першій, теоретичній за своєю суттю, фазі навчання в університеті фахових та психолого-педагогічних знаннях і покликаний у неперервному процесі розвивати у майбутніх вчителів здатність виконувати у межах їх професійної діяльності всі можливі операції та функції, серед яких навчальна, інновативна діяльність, виховання, оцінка, організація, керівництво. Під час другої фази під керівни-

цтвом або самостійно набуваються необхідні навички здійснення професійної діяльності за рахунок:

- поглиблення теоретичних знань та розвитку практичних умінь і навичок, оволодіння наявними методиками і набуття спроможності дидактично, методично, фахово планувати, проводити та оцінювати заняття;

- сприяння розвитку школярів у відповідності до виховних завдань школи, підтримки розвитку їх особистості, створення умов для їх соціалізації, допомоги у навчанні та адекватної оцінки результатів їх навчальної діяльності;

- кооперації з усіма суб'єктами навчального процесу в організації роботи школи та її розвитку;

- набуття першого професійного досвіду, планування, реалізації та оцінки усього комплексу видів педагогічної діяльності.

Загальна структура дворічної фази практичної підготовки у федеральних землях Німеччини в цілому виявляє спільні риси. Освіта, яка набувається паралельно у навчальних семінарах та у процесі роботи у школах, завершується складанням Другого державного екзамену (Zweites Staatsexamen), що складається з письмової домашньої роботи (schriftliche Hausarbeit), двох іспитів та співбесіди. Другий державний екзамен є передумовою отримання у подальшому посади вчителя.

Підготовча служба охоплює загально-дидактичну, фахово-методичну та практичну підготовку і відбувається у навчальному семінарі в рамках основних та фахових навчальних заходів. У основному семінарі закріплюються і поглиблюються загально-педагогічні знання про навчальний процес, про концепції і методики навчання, про моделі планування занять, а також психологічні аспекти розвитку і навчання, знання про устрій та діяльність школи як закладу освіти, про проблеми взаємодії та кооперації між суспільством та школою. Таким чином закладаються основи для роботи у фаховому семінарі. Знання з дидактики та методики викладання конкретної іноземної мови і навички практичної роботи відпрацьовуються у межах фахового семінару. Зміст освіти та мета роботи у фаховому семінарі закріплені у так званому «спіральному курікула» (Spiralcurricula), компонентами якого є:

- планування заняття з іноземної мови (мета, зміст навчання, форми організації, формулювання мети та конкретних цілей уроку, організація прогресії у навчанні, структура заняття, засоби навчання та соціальні форми у викладанні іноземних мов, концепції навчання, діяльнісний підхід у навчанні, рефлексія, розробка

критеріїв оцінювання, відбір інформації, підготовка навчальних матеріалів);

– психолінгвістичні та психологічні основи засвоєння іноземної мови, дидактика і методика роботи з підручниками, специфіка роботи над лексикою, граматикою, ситуативно обумовлені форми усної та письмової комунікації, читання та письма, техніки навчання, методи роботи з текстами, розробка фрагментів уроку та циклів занять, країнознавчі та міжкультурні аспекти у навчанні іноземних мов;

– форми перевірки результатів навчання, виправлення помилок та оцінка знань (усне та писемне мовлення);

– консультування щодо порядку введення іноземних мов, обміни, мовні курси за кордоном, партнерське листування;

– аналіз курикула, рамкових і навчальних програм, навчальних планів, підручників, випробування нових навчальних матеріалів, засобів навчання і навчальних технологій, оцінка нових методів та форм організації навчального процесу (проектна робота, самостійне, автономне, некероване навчання) тощо [468, с. 483].

На етапі практичної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов часто використовуються кооперативні форми навчання, запозичені з практики роботи з дорослими. До них слід віднести насамперед пробні заняття, їх симуляцію, спільний аналіз та оцінку розробок фрагментів, планів-проспектів або навіть циклів уроків, обговорення фрагментів демонстрацій уроків, доповідей та рефератів як фахівців, так і самих стажистів, опитування експертів, дискусії з актуальних питань, партнерську роботу та роботу у групах.

За Г.-Л. Крехелем (Н.-J. Krechel) [468] проблеми підготовки вчителів іноземних мов Німеччини спостерігаються у таких сферах:

– *затримка у реакції на потреби сучасного вчителя* (у 90-х рр. XX століття такі актуальні питання як автономія шкіл, перегляд організаційних засад, розробка нових навчальних програм для кожного ступеня шкільної освіти та їх оцінка досить повільно включалися до пропозиції навчальних семінарів);

– *неузгодженність між програмами основного та фахового семінарів* (теми основного та фахового семінарів потребують узгодження як у змісті навчання, так і у часі їх вивчення. Робота у межах обох семінарів має бути більш скоординованою);

– *недостатньо висока оперативність у впровадженні нового педагогічного та методичного досвіду у практику* (нові стандарти фахової освіти, які вводяться у межах фахового семінару, рідко можуть випробовуватися у школах, на базі яких стажисти прохо-

дять підготовчу службу. Заняття, які стажисти готують і проводять самостійно, хоча їх кількість у різних землях ФРН не співпадає, демонструють більше перспектив для апробації нових концепцій навчання);

– *надмірна завантаженість стажистів* (навантаження стажистів постійно зростає за рахунок занять, що самостійно проводяться, а також за рахунок їх залучення до співробітництва з педагогічним колективом школи і участі у програмах і заходах, що проводяться в них) [468, с. 484].

Суспільство і школа постійно висувають нові вимоги до освіти вчителів іноземних мов у частині їх професійної підготовки. Нові тенденції розвитку школи як інституції, які напряду пов'язані зі змінами ролі вчителя і учня у навчальному процесі (вчитель – порадник, консультант, координатор навчання, а учень – автономна одиниця, самоорганізований учасник навчального процесу), та новими завданнями школи у суспільстві, призвели до таких змін на рівні референдаріату:

– інтенсифікація співробітництва між обома ланками підготовчої служби;

– посилення відповідальності стажистів за власну професійну підготовку та зростання частки самостійно підготовлених та проведених занять;

– надання особливого значення навичкам аналізу, планування, проведення і оцінки педагогічної діяльності з огляду на процеси реформування системи шкільної освіти;

– включення до змісту практичної підготовки вчителів освітніх елементів наскрізного міждисциплінарного навчання;

– введення до розгляду нових підходів до оцінювання результатів навчання.

Останнім часом заняття і школи змінюються ще й через фактор використання електронних медіа, інформаційних і комунікативних технологій, до чого мають бути підготовленими вчителі іноземних мов. Вже сьогодні семінари з методики спрямовують зусилля на адекватну підготовку до використання медіа у навчальному процесі. У межах програми основного семінару розглядаються передумови і наслідки використання нових медійних засобів, створюються спеціальні курси, де стажисти отримують повну інформацію щодо можливостей використання комп'ютерних технологій.

У межах фахових семінарів з іноземних мов до розгляду пропонуються питання цілеспрямованого і доцільного з дидактичної точки зору використання новітніх медійних і комунікативних засо-

бів та технологій у іншомовній освіті. Особлива увага приділяється насамперед тим стратегіям навчання, які допомагають безпосередньо суб'єктам навчання у застосуванні медіа з метою організації їх власного навчального процесу.

Науковці [312; 324; 397; 433; 468; 551] наполягають на тому, що процес європейської інтеграції і зростання мобільності громадян на європейському ринку праці, як і соціокультурна гетерогенність шкільництва внаслідок міграційних процесів, потребують визначення нових шляхів, нових підходів до організації освіти вчителів іноземних мов на етапі їх практичної підготовки, а саме:

- набуття автентичного мовного досвіду шляхом перебування у країні цільової мови;

- пропозиція елементів освіти для білінгвального навчання та навчання у межах CLIL;

- інтеграція компонентів дидактики багатомовності до змісту освіти. Стажисти мають бути спроможними спонукати учнів до розуміння взаємозв'язків між європейськими мовами та навчити школярів використовувати знання вже відомих їм мов для вивчення наступних;

- врахування педагогічних та методичних аспектів контакту мов у дидактиці їх викладання;

- включення нового досвіду навчання і вивчення іноземних мов до курикула та рамкових програм: навчання у тандемі, прискорені курси, інтенсивні курси тощо;

- включення змісту та методів міжкультурного навчання у роботу фахових та основних семінарів.

Грунтуючись на результатах дослідження німецькими дослідниками практики організації професійної підготовки вчителів іноземних мов на другому етапі іншомовної педагогічної освіти, Г.-Л. Крехель [468] зазначає, що навчальні семінари у Трірі, Леверкузені, Кельні та Бонні вже включили до змісту професійної освіти підготовку до білінгвального навчання та інтегрованого викладання мови і фаху. У випадку вибору комбінації «іноземна мова + інтегроване навчання мови і фаху» стажисти отримують окремий сертифікат як доповнення до Другого державного іспиту, якщо виконуються певні умови, а саме:

- стажист має бути закріпленим за школою з білінгвальним навчанням та провести два пробних заняття з інтегрованого навчання мови і фаху;

- брати участь у роботі фахових семінарів з історії, географії, політики, які містять білінгвальні компоненти, і де розглядаються,

між іншим, проблеми дидактики і методики проведення іноземною мовою занять з фахових дисциплін;

– відпрацьовувати у рамках іншомовного фахового семінару методику орієнтованого на зміст іншомовного спілкування та роботи над практичним оволодінням мовою із залученням міжкультурних аспектів;

– проходити закордонну декількатижневу практику, в межах якої брати участь у відвідуваннях білінгвальних занять, давати пробні уроки і знайомитися з мовно-дидактичними та фахово-методичними аспектами освіти викладачів іноземних мов у закордонних закладах підготовки вчителів;

– підготувати домашню роботу з проблем дидактики і методики білінгвального навчання або скласти пробний екзамен на допуск до роботи у сфері білінгвального навчання фаховим дисциплінам. Додатково на Другому державному екзамені під час співбесіди обговорюються питання специфіки білінгвального навчання [368, с. 484].

Деякі інші досвід організації підготовчої служби мають педагогічні заклади освіти земель Рейнланд-Пфальц та Північна Рейн-Вестфалія. До змісту навчання внесено питання європейського виміру в освіті. Так, у Бонні, питання білінгвального навчання розглядаються в рамках загальної концепції «Виховання до багатомовності» (Erziehung zur Mehrsprachigkeit).

Додатково до фахового семінару «Історія у білінгвальному навчанні» обов'язковими для вивчення є також іншомовне та міжкультурне навчання, а також такі компоненти змісту як:

– *навчання мови при вивченні фахової дисципліни* (робота над мовою у межах тем і змісту навчання фахової дисципліни, спеціальна термінологія, сприйняття та продукування текстів фахової спрямованості, залучення до багатомовності).

– *вимір міжкультурного навчання* (орієнтація на європейський вимір при відборі змісту навчання та визначенні профілю школи, зміст та методи міжкультурного навчання).

Навчальний семінар у Бонні пропонує, наприклад, систему гнучких модулів та навчання фахових дисциплін засобами іноземної мови, до того ж для інтегрованого навчання мови та фаху тут пропонуються не тільки традиційні для такого навчання предмети як політика, історія та географія, а і деякі предмети природничого циклу, математика, мистецтво, музика, фізичне виховання. Практичну підготовку майбутніх вчителів супроводжують як фахівці-предметники, так і методисти, керівники фахового та основного

семінарів. Крім того, для ознайомлення з особливостями організації практики білінгвального навчання, розробки навчальних матеріалів у співробітництві із закладами освіти у Польщі, Австрії, Італії, Франції, Великої Британії останнім часом організовано закордонну практику [468, с. 485].

В. Базова [10], аналізуючи специфіку підготовки вчителя іноземної мови у ФРН, звертає увагу на те, що в умовах особистісно орієнтованого навчання вивчення іноземних мов має ознаки автономного, тож, майбутнім вчителям пропонується засвоїти та випробувати на собі технології автономного навчання. Основним його елементом є «здатність бути «порадником», що передбачає:

- здатність абстрагуватися від власних нормативних уявлень про вивчення мови;
- здатність сприймати учня у ролі суб'єкта навчання й орієнтуватися на вибрані ним навчальні стратегії;
- здатність наочно і доступно пояснити можливі «шляхи» вивчення іноземної мови (автентичність, транспарентність, конкретність)» [10, с. 56–57].

Дослідниця звертає увагу на досвід підготовки викладачів іноземної мови в університеті м. Бохум, де основними формами роботи є не традиційні для вузівської освіти лекції, а семінари та вправи, на яких студенти демонструють свої власні технології вивчення мов, а потім обговорюють їх ефективність. Основними темами семінарів є ключові питання автономного навчання, а саме: сутність поняття, класифікація технологій автономного навчання, апробація різних технологій, роль вчителя і учня в процесі автономного вивчення іноземних мов [10, с. 57].

Поява після розширення кордонів ЄС нових форм мобільності і співробітництва відкриває нові можливості для покращення якості підготовки вчителів іноземних мов. Інтеграція позначилася і на професійній підготовці вчителів-мовників. Так, наприклад, робоча група, до складу якої входять фахівці з Франції та Німеччини, згідно домовленостей Веймарського саміту у 1997 р., розробила спільну програму підготовки майбутніх вчителів для білінгвального навчання, яка реалізується на базі навчальних семінарів та Інституту підготовки вчителів, і координує програму підготовки вчителів для роботи у класах інтегрованого навчання мови і фаху як Франції, так і ФРН.

Як зазначає С. Хофер (S. Hofer) [391], для підготовки вчителів іноземних мов для системи освіти дорослих у Німеччині не існує урегульованого механізму. Цією справою займаються різні уста-

нови, наприклад, народні вищі школи, які можуть надавати послуги щодо набуття певних кваліфікацій, між іншим, також і для роботи в системі освіти дорослих [391, с. 185].

Говорячи про перспективи розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов у рамках загальноєвропейського освітнього простору, Г.-Л. Крехель [468] наголошує на тому, що у майбутньому надання коштів в межах проектів ЄС для проведення програм обміну й стажувань вчителів і викладачів іноземних мов має бути оптимізованим. На співробітництво між установами підготовки педагогічних кадрів у другій фазі навчання має виділятися більше коштів, які спрямовуватимуться на розробку спільних освітніх модулів та проектів. Пропонується також внести до пропозицій фахової підготовки у межах семінарів програми підготовки вчителів німецької мови як іноземної. Ще однією сталою тенденцією є проведення фази професійної підготовки за межами країни, інтенсифікація обмінів фахівцями та досвідом навчання мовам [468, с. 486].

Починаючи з середини 60-х рр. ХХ століття внаслідок робочої міграції та зростання кількості дітей іноземного походження у школах ФРН, у країні було створено додаткові курси підготовки вчителів для навчання німецької як другої мови (DaZ), насамперед у межах підвищення кваліфікації, але сьогодні це питання вирішується вже в межах системи вищої педагогічної освіти. Так, з 1990 р. вищі школи ФРН ввели курси бакалаврів та магістрів зі спеціальності німецька мова як іноземна (DaF) та/або німецька як друга мова (DaZ), які надають відповідну кваліфікацію для викладацької діяльності з навчання німецької мови у позашкільній сфері як у країні, так і за її межами. Варто зауважити, що для німецької як іноземної не передбачено референдаріату, але вищі школи створили різного роду програми для практичної підготовки педагогічних кадрів, а Гете-інститут у співробітництві з вищими пропонує заочний курс. На такого роду курсах до розгляду вносяться, між іншим, такі питання, як багатомовність, білінгвальне навчання та соціально-психологічні аспекти вивчення мовам [391, с. 186].

Пропозиції щодо реструктурування і переорієнтації системи шкільної іншомовної освіти з метою її пристосування до умов багатомовності викликали потребу у системних змінах і у сфері підготовки педагогічних кадрів для різних закладів освіти та різних її складових. Грунтуючись на результатах вивчення рівня підготовки вчителів іноземних, дослідники відмічають, що він не відповідає вимогам, незважаючи на обов'язковий характер фази практичної підготовки. Майбутні вчителі іноземних мов недостатньо підгото-

влені до професійної діяльності у нових соціальних умовах, коли класи складаються не з гомогенних з мовної точки зору учнів. Т. Фінкенштедт [396] та К. Шрьодер [568], з огляду на ситуацію, так сформулювали вимоги до підготовки майбутніх вчителів іноземних і рідної мови: Більше мовної практики, більше країнознавства, перебування у країні мови, що вивчається, яке має стати обов'язковою складовою курсу навчання, більше орієнтованої на викладання іноземних мов педагогічної підготовки, яка має включати загально-педагогічний, психологічний і соціологічний компоненти. Однією з вимог до вчителя іноземних мов має стати його готовність підтримувати високий рівень мовної підготовки за рахунок постійного підвищення своєї кваліфікації, а також готовність за потреби вивчати інші іноземні мови, відвідувати країни, мови і культури яких він викладає, та здатність вирішувати нестандартні проблеми мовно-дидактичного характеру [396, с. 53–54]. Отже, основними сферами фундаментальної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є високий рівень практичної мовної підготовки, ґрунтовні країно- і лінгвокраїнознавчі знання та професійно-педагогічна підготовка.

Інші дослідники, а саме Й. Бертран (Y. Bertrand) [330] та Г. Кріст (H. Christ) [349], висунули пропозиції, які, на їх думку, сприятимуть якості практичної підготовки вчителів. Серед них вони в першу чергу називають інтенсивне партнерське міжнародне співробітництво у сфері підготовки вчителів, наголошуючи на ролі таких програм як ERASMUS та LINGUA.

В умовах багатомовності і з огляду на вивчення двох і більше іноземних мов, постає необхідність спеціальної підготовки майбутніх вчителів до навчання другої (L3) та подальших (Ln) іноземних мов. «Тенденція багатомовної освіти не пояснюється лише прагматичними і утилітарними мотивами, а й суто методичними. У процесі оволодіння другою іноземною мовою з'являються додаткові можливості інтенсифікації навчального процесу завдяки появі багатомовної компетенції. Багатомовна (мультлінгвальна) освіта розвиває лінгвістичні здібності учнів» [11]. Як свідчить практика, вчителі недостатньо враховують специфіку другої іноземної мови і викладають її за методикою викладання першої, тож результатом такого навчання стає не позитивний вплив, а явища інтерференції, уникнути яких можна було б за рахунок виваженої методики викладання.

На думку К. Балабухи, активне впровадження багатомовної освіти у середні навчальні заклади робить надбання багатомовної

і міжкультурної компетенції пріоритетними напрямками вдосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов [11].

Нові потреби формують нові вимоги до змісту іншомовної освіти. Починаючи з 70-х рр. ХХ століття провідною метою іншомовного навчання є формування та розвиток комунікативної компетенції. Серед рекомендацій щодо інтенсифікації навчання іноземних мов та залучення до нього значної частини населення називають насамперед мотивацію. Підвищити її можна шляхом пропозиції цікавого змісту навчання, який може формуватися з навчального матеріалу міжкультурної та країнознавчої тематики, а не граматичних правил та орфографії. Важливо також організувати навчання таким чином, щоб учні відчували толерантне ставлення викладача до помилок і не втрачали впевненості у результативності свого навчання. Такий підхід, зрозуміло, ускладнює оцінку результатів навчання, яка базується зазвичай на проведенні письмових контрольних або тестових завдань, де береться до уваги кожна помилка, як граматичні, так і орфографічні та стилістичні. Такий підхід до оцінювання нерідко призводить до розчарування і втрати мотивації. Щодо цього Г. Кріст [344] зауважив, що ніщо так не шкодить вивченню іноземних мов та їх популяризації як думка про те, що сучасні мови є складними, а також використання цього предмета як інструмента відбору дітей, їх поділу на «сильних» та «слабких». Тож, слід позбавити його цього непривабливого іміджу, тому що мови в умовах інтеграції забезпечують зв'язок між європейцями, виконують досить важливу соціальну функцію в межах ЄС. Майбутній вчитель іноземних мов має бути свідомим того, що вся його діяльність має спрямовуватися на зняття різного роду упереджень, підвищувати мотивацію.

Під впливом чинників глобалізації та інтеграції педагогічна освіта в тій чи іншій країні орієнтується на міжнародний досвід, зберігаючи при цьому власні здобутки на напрацювання [145, с. 102]. І все ж, сьогодні і німецькі (У. Вишкон (U. Wyszkon), Д. Гензель (D. Hänsel), Г. Менерт (H. Mehnert) [145]), і українські (Н. Махиня [150; 151], С. Бобраков [22]) науковці звертають увагу на проблеми підготовки вчителів у стінах університетів, насамперед на недостатню професійну спрямованість у академічній фазі навчання, нечітке розмежування понять «дисципліна про науку» та «дисципліна для викладання», вказують на відсутність зв'язку між елементами освіти – навчанням в університеті, рефендаріатом, школами та системою підвищення кваліфікації вчителів [150, с. 172].

Дискусії щодо приведення системи підготовки вчителів іноземних мов, змісту їх освіти і рівня професійності до вимог сучасності є ознакою останніх десяти років. Серед найбільш популярних пропозицій щодо реформування системи іншомовної педагогічної освіти є відмова від двофазового характеру, або хоча б встановлення тіснішого зв'язку між теоретичною та практичною підготовкою, введення додаткових навчальних курсів та обов'язковості сертифікації знань, що, до речі, було частково реалізовано за рахунок введення курсів з білінгвального навчання та сертифікації знань вчителів для навчання німецької як другої мови, але не призвело до реформування системи підготовки вчителів-мовників в цілому. Дослідники демонструють єдність виключно щодо слабких місць сучасної підготовки вчителя іноземної мови. До них відносять вибірковість змісту навчання у системі іншомовної педагогічної підготовки та її остаточне завершення складанням Другого державного іспиту. Перша проблема, на думку К. Клеппін (K. Kleppin) [453], частково знімається введенням на підставі рішення Конференції з питань навчання іноземних мов від 2002 р. (Frühjahrskonferenz zur Forschung des Fremdsprachenunterrichts) стандарту іншомовної педагогічної освіти, яким передбачається ґрунтовна наукова підготовка вчителів усіх рівнів шкільної освіти, основними складовими якої названі:

– *практична іншомовна підготовка* (досягнення високого рівня іншомовної комунікативної компетенції, вивчення інших мов для усвідомлення основних положень дидактики багатомовності з подальшим її впровадженням у практику навчання);

– *теоретична фахова підготовка* (лінгвістична, літературознавча, країнознавча та культурознавча);

– *науково-педагогічна підготовка* (основи навчання та виховання, а зважаючи на соціальні зміни, на те, що школи перетворилися на місце міжкультурної взаємодії, акцент має робитися на відповідній підготовці вчителів до роботи в таких умовах);

– *методико-дидактична підготовка* (ознайомлення з можливими методами та технологіями навчання мов у різних цільових групах та на різних рівнях освіти);

– *відвідування занять з подальшим аналізом та навчальна практика* [453].

Науковці вважають, що недоліком завершення курсу підготовки вчителя іноземної мови складанням Другого державного екзамена є те, що окремі суттєві для сьогодення Німеччини освітні модулі залишаються поза межами базової педагогічної освіти, на-

приклад, міжкультурне навчання, нові медіа у навчальному процесі використання та відпрацювання навчальних стратегій, сприяння автономному навчанню тощо. Тож, важливо, щоб після отримання диплома кожен вчитель обов'язково брав участь у заходах з підвищення кваліфікації, від чого має залежати як оплата праці, так і перспективи кар'єрного зростання.

Підготовка вчителів німецької як іноземної (DaF) та як другої мови (DaZ) відокремлена від традиційної системи підготовки педагогічних кадрів, насамперед через те, що вчителів у цій сфері готують не для шкільної освіти. Як зауважує К. Клеппін [453], курси підготовки вчителів для німецької як іноземної (DaF) та другої (DaZ) мови є складовою змісту навчання у другій фазі педагогічної освіти, хоча й це не є правилом, а скоріше винятком. Фахівці з німецької як другої та іноземної набувають кваліфікацію найчастіше вже у процесі роботи («on the job») [453].

Певні корективи у реформування системи іншомовної педагогічної освіти ФРН внесли Болонські ініціативи. Як зауважують українські науковці М. Голубева [53] та І. П'янковська [209], «в основі Болонського процесу як стратегії суспільного розвитку лежить переконання, що в епоху глобалізації необхідно прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти. Реформування системи вищої освіти», у тому числі і педагогічної, «та її адаптація до вимог загальноєвропейського освітнього простору відбуваються із максимальним збереженням національних особливостей, що вирізняють її з-поміж інших країн...» [53, с. 18].

Болонська система позитивно позначилася на системі підготовки педагогічних кадрів Німеччини насамперед через визнання дипломів бакалавра у межах Європи, а це дозволяє випускникам бути конкурентоздатними на ринку праці, що раніше після складання Першого державного іспиту було неможливим. Проте, наскільки позитивно позначилося введення рівневої освіти у систему підготовки вчителів іноземних мов достеменно невідомо, тому що досліджень такого роду замало.

Зазначимо, що в університетах ФРН наявні різні моделі іншомовної педагогічної освіти, які різняться в першу чергу введенням професійної складової на фазі теоретичного навчання. Існують такі моделі: *інтегрована модель* (integriertes Modell) – професійно орієнтоване навчання вже на рівні бакалавра; *операційно-інтегративна модель* (optional integratives Modell), яка передбачає проходження практики у школі; *виконавча модель* (kosekutives Modell) (консекутивна), в рамках якої у період бакалавріату осно-

вна увага приділяється навчанню фаху, а спеціалізація / професіоналізація переноситься на рівень магістратури.

Найбільш неприйнятною, на думку німецьких фахівців (К. Клеппін (K. Kleppin) [453], Г. Хааге (G. Haage) [420], К. Шрьодер (K. Schröder) [568]), є модель, що орієнтована на суто фахову підготовку у період бакалавріату, а практика та професійно-орієнтований модуль, зміст якого охоплював би дидактику навчання іноземних мов, виносяться на інші рівні. К. Клеппін [453] пропонує таку схему професійної спеціалізації:

Таблиця 3.1

**Схема професійної спеціалізації
у системі педагогічної освіти**

Освітній рівень бакалавра (BA)	Вивчення загальних питань педагогіки, психології, дидактики і методики навчання іноземних мов
Освітній рівень магістра (MA)	Спеціалізація на певний навчальний заклад, освітній рівень, вікову чи цільову групу. Отримання диплому з традиційною кваліфікацією чи з іншою кваліфікацією, серед яких: – радник-консультант з питань вивчення іноземної мови в умовах самостійного/автономного навчання; – викладач німецької як другої для мігрантів; – викладач німецької мови згідно концепції багатомовності тощо

Дослідниця наголошує на тому, що у зв'язку зі змінами у ставленні до вивчення іноземних мов, з'явилася гостра потреба у включенні до змісту підготовки такого модулю, який би готував до діяльності радника-консультанта з питань вивчення іноземних мов (Lernberater). Компетентний вчитель має не тільки планувати, проводити і аналізувати заняття, не тільки навчати, виховувати, діагностувати і оцінювати результати навчання, але й надавати консультативну допомогу. У фаховій літературі наголошується на необхідності готувати не тільки до традиційних у Німеччині посад вчителя початкового, першого, другого ступеня шкільної освіти, але й до такої сфери, як консультування, надання методичної і дидактичної допомоги, особливо в контексті некерованого та автономного навчання. Такого роду діяльність, зазначає К. Клеппін [453], набуває особливого значення. Вчитель за таких умов має не стільки аналізувати навчальну ситуацію і пропонувати шляхи вирішення проблем, скільки спонукати до рефлексії, щоб той, хто

вчиться, міг самостійно здійснювати контроль над власним навчальним процесом.

Потреба у спеціальній підготовці вчителів іноземних мов до такого роду діяльності продиктована, між іншим, і новими тенденціями дидактики навчання іноземних мов, хоча на практиці фахівці такого роду ще й сьогодні отримують необхідні навички безпосередньо у процесі роботи (on the job).

К. Клеппін [453] вважає, що до змісту підготовки радників-консультантів обов'язково мають входити такі складові:

- ґрунтовні знання про механізми засвоєння мови,
- про типи учення, про некероване і автономне навчання та їх форми;
- специфіка надання дидактичної і методичної підтримки;
- оволодіння технікою спілкування (відкриті питання, здатність слухати, здійснювати аналітичний feedback, оцінка навчальної поведінки та можливості її корегування).

Такого роду навички набуваються лише у практичній діяльності через симуляцію, досвід надання реальної підтримки, відвідування занять керівників семінарів та інших радників-консультантів [453].

Досвід підготовки фахівців такого роду має інститут ім. Гердера Лейпцігського університету, де у межах спеціальності «німецька як іноземна» (основна (Hauptfach), додаткова спеціальність (Nebenfach) чи додаткове післядипломне навчання (Aufbaustudium)) пропонується факультативний модуль з підготовки до такого роду педагогічної діяльності. Цей модуль доступний і для тих, хто вивчає філологію для вчительської посади, і завершується отриманням сертифікату, який надає кваліфікацію радника-консультанта з іноземної мови для автономного навчання. Слід зазначити, що в межах цього модулю студенти готуються не для певної сфери роботи, в них просто формуються певні навички і компетенції.

Передумовою отримання сертифікату рівня MA є:

- документально підтвердження власного досвіду самокерованого навчання (робота в е-тандемі, з комп'ютерними програмами, самокероване навчання в країні мови, що вивчається тощо);
- документальне підтвердження власного досвіду вивчення іноземних мов;
- документальне підтвердження досвіду надання підтримки у вивченні іноземних мов;
- участь у трьох фахово-дидактичних семінарах, які мають відношення до проблем індивідуалізації навчального процесу, самокерованого й автономного навчання, стилів та стратегій навчання.

Один із семінарів має бути обов'язково пов'язаним із консультативною роботою.

Переорієнтація фахової та професійної підготовки вчителів іноземних мов, її пристосування до нових умов і потреб за рахунок окреслених вище нововведень, можуть, на думку німецьких дослідників (К. Клеппін [453], К. Шрьодер) [568], усунути недоліки у підготовці вчителів іноземних мов ФРН, на які найбільше нарікають і науковці, і практики іншомовної освіти.

На тлі реалізації положень Болонської декларації у Німеччині вже відбулися певні структурні зміни у системі підготовки вчителів, які усунули окремі недоліки. Так, сьогодні професійна підготовка вчителя супроводжується практикою, яка органічно поєднується з вивченням спеціальних, психологічних і педагогічних дисциплін і проводиться у декілька етапів. С. Бобраков [22] називає такі типи практик у вищих навчальних закладах ФРН у хронології їх проходження:

– практика на професійну здатність (Eignungspraktikum), перший практичний компонент педагогічної освіти, який є новацією реформованої системи підготовки вчителів, що не входить до навчальної програми бакалавра, але є передумовою вступу до вищого навчального закладу;

– ознайомлювальні практики (Orientierungspraktikum) – перший практичний компонент у системі підготовки бакалаврів, який складається з трьох практик, протягом першого року навчання;

– професійна практика (Berufsfeldpraktikum), що проводиться як у шкільних, так і у позашкільних закладах освіти;

– практичний семестр (Praxissemester) – новий компонент реформованої педагогічної освіти Німеччини, який припадає на другий або третій семестр магістратури [22, с. 246–247].

Умовою якісної підготовки вчителя іноземних мов є регулярне підвищення кваліфікації вчителя, тому що знання мови, практичні навички її використання, дидактика і методика навчання мовам потребують постійної уваги, адже країни, народи та їх культури постійно змінюються, а відповідно до нових потреб суспільства змінюються і вимоги до викладання іноземних мов.

У Німеччині є два поняття «Lehrerfortbildung» та «Lehrerweiterbildung», які перекладаються як «підвищення кваліфікації вчителів». Ці поняття визначаються по-різному, часто використовуються як синоніми, але «Fortbildung» розуміється у німецькій фаховій літературі як загальний термін. У дослідженні ми притримуємося тих визначень цих понять, які запропонував німецький дослідник проблем іншомовної освіти А. Рааш (A. Raasch) [551]. На його думку,

Fortbildung це процес поглиблення знань та подальшого розвитку компетенцій, набутих під час отримання базової освіти, з метою їх адаптації до суспільних та індивідуальних потреб, сфери професійної діяльності та нових умов. Таке підвищення кваліфікації має на меті запобігання збільшенню розриву між (очікуваними) потребами та (наявною) пропозицією. Інакше кажучи, таке підвищення кваліфікації підтримує динаміку розвитку рівня кваліфікації вчителів у відповідь на професійні, суспільні та індивідуальні виклики. Це модернізація, осучаснення вже набутих знань [551, с. 486].

Weiterbildung – процес набуття нової кваліфікації, яка відкриває нові можливості у професійній сфері. Таке підвищення кваліфікації пов'язується з набуттям нових компонентів професійної компетенції, що призводить до нової якості освіти.

Український науковець А. Турчин [264], аналізуючи систему післядипломної освіти педагогічних кадрів у ФРН, зазначив, що вона у питаннях змісту, мети і завдань поділяється на «власне підвищення кваліфікації та розширення кваліфікації за рахунок здобуття додаткової спеціальності», описавши таким чином два поняття «Fortbildung» та «Weiterbildung» [264, с. 173].

Дослідник звертає увагу на те, що «у Німеччині під поняттям «підвищення кваліфікації вчителів» розглядають систему заходів, спрямованих на розширення наукового і педагогічного світогляду працівників освіти шляхом отримання додаткових знань із базової спеціальності, вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної практичної навчально-виховної діяльності у світлі отриманих знань, що здійснюються з урахуванням інтересів і потреб педагогів та сучасних вимог професійної освіти» [264, с. 147].

У словнику «Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache» [391] зазначається, що обидва поняття можуть використовуватися синонімічно, але у сфері дидактики навчання іноземних мов існує тенденція до розрізнення цих понять, відмінності між якими полягають у наступному. У процесі підвищення кваліфікації Fortbildung вчителі отримують нові педагогічні, дидактичні, методичні, фахові, освітньо-політичні знання, щоб у подальшому застосовувати їх у навчальному процесі. Таке підвищення кваліфікації підтверджено відповідним документом. За умов Weiterbildung відбувається формування і розвиток додаткових компетенцій, підтверджених сертифікатом, які надають право у суспільній системі освіти займати вищі посади, залучатися до виконання нових обов'язків, наприклад, фахового консультанта (Fachberater), ментора (Mentor), фахового експерта (Fachexpert), керівника школи

(Schulleiter), інспектора (Inspektor), працівника системи підвищення кваліфікації (Lehrerfortbildner) тощо.

Як зазначає А. Рааш [551], Fortbildung є реакцією на нові умови, вчителі прагнуть такого підвищення кваліфікації через потребу в актуалізації своєї освіти, воно усуває відставання рівня кваліфікації вчителя від рівня розвитку педагогічної науки і практики навчання мовам. Weiterbildung сприяє подальшому розвитку професійності вчителя, розширює його можливості, відкриває нові перспективи. Досить важко конкретні заходи підвищення кваліфікації віднести до тієї чи іншої категорії. Очевидним є те, що Fortbildung – обов'язок кожного вчителя, а пропозиція його можливостей – обов'язок адміністрації освітніх установ. З іншого боку, Weiterbildung як форма підвищення кваліфікації передбачає насамперед досягнення найвищого стандарту якості професійної підготовки, а адміністрація, яка орієнтована не тільки на забезпечення якості освіти, а й її підвищення, має опікуватися відповідною пропозицією заходів з підвищення кваліфікації для своїх педагогічних кадрів [551, с. 487].

Підвищення кваліфікації вчителів (Lehrerfortbildung) стосується насамперед питань освітньої політики, педагогіки, загальної і соціальної психології та різних сфер фахової спеціалізації. Воно може проводитися як централізовано, а також пропонуватися різними державними і приватними установами за оплату та безкоштовно. Найбільш поширеними формами інституційного підвищення кваліфікації в рамках Fortbildung є відвідування занять індивідуально або в групах, форуми, симпозіуми, конференції, семінари, довго- та короткотермінові курси, іноді з фазою практичної підготовки, літні курси, навчальні подорожі, робота в рамках проектів, участь у програмах обміну, заочне навчання, різного роду on-line курси [391, с. 186].

Зазначимо, що обидві форми підвищення кваліфікації вчителів розуміються у Німеччині як третя фаза педагогічної освіти. В залежності від регіональних можливостей та у відповідності із наявною пропозицією підвищення кваліфікації у розумінні «Weiterbildung» може відбуватися на інтенсивних курсах підвищення кваліфікації, які пропонуються у академіях та університетах і тривають декілька тижнів, або на курсах додаткового навчання, а їх зміст стосується, наприклад, досить популярних сьогодні додаткових кваліфікацій, як: «білінгвальне навчання», «навчання мови та фаху», розширення повноважень вчителя-мовника за рахунок спеціалізації «німецька як друга» тощо [391, с. 186].

Підвищення кваліфікації є свого роду дієвим інструментом впливу на якість іншомовної освіти та її контролю, тому що вчителі,

які беруть участь у заходах по підвищенню кваліфікації, мають можливість відчутти на власному досвіді та випробувати у практиці навчання набуті нові знання та компетенції і зробити висновки щодо їх ефективності.

Заходи по підвищенню кваліфікації у межах Fort- та Weiterbildung зводяться до тих усталених форм, що пропонуються вищими навчальними закладами країни. У загальних рисах пропозиції у цій сфері виклав А. Рааш [551]. Дослідник звертає увагу на те, що заходи по підвищенню кваліфікації вчителів іноземних мов, наприклад, у народних вищих школах, розраховані лише на тих осіб, які мають документ такого вузу, що засвідчує їхню професійну кваліфікацію. Крім того, будь-яка форма залучає сьогодні альтернативні шляхи набуття знань чи компетенцій, наприклад, заочне навчання, самоосвіта, інтерактивні програми на CD/DVD-носіях, інтерактивні інтернет-програми та завдання, групи в чаті, а також і традиційні форми, такі як: перебування у країні цільової мови, телебачення, аудіо/відео-матеріали та інше. Цікавими є також E-mail – листування, E-Mail-проекти. До таких форм слід віднести і вивчення рідної мови (L1) засобами першої (L2) чи другої (L3) іноземної, що в умовах мультикультурності і багатомовності суспільства перетворилося на звичне явище. Якщо взяти до уваги підвищення кваліфікації у його широкому розумінні, то слід з'ясувати, які форми є найбільш придатними й гарантовано будуть ефективними. А. Рааш [551] вважає, що заходи і форми підвищення кваліфікації мають спиратися на компоненти базової освіти, саме вони мають бути вихідними при розробці програм підвищення кваліфікації [551, с. 487–488].

Виправдовує себе підвищення кваліфікації вчителів з іноземної мови у рамках міжнародних проектів, наприклад під час семінарів, на яких групи комплектуються з викладачів певної мови з різних країн, як семінари Гете-інституту. Звертає увагу на себе той факт, що більшість дослідників [319; 357; 397; 433; 551] розглядає впровадження багатомовності справою не кожної окремої країни, а європейського континенту в цілому, тож пропонується і вирішувати схожі проблеми разом. Наголошується, що в умовах євроінтеграційних процесів та уніфікації систем освіти вчителі мають виявляти гнучкість, бути мобільними, готовими до роботи у будь-якому регіоні та з неоднорідним як з етнічної, так і з мовної точки зору контингентом.

Поряд з регулярними заняттями з іноземної мови в рамках державної системи освіти є багато інших можливостей оволодіти

мовою. Серед них – мовні курси, курси підвищення кваліфікації, самоосвіта за допомогою як друкованих матеріалів, так і за допомогою комп'ютерних програм, форм дистанційного навчання, інтернет-технологій, перебування у країні мови, що вивчається тощо. Серед можливостей: імерсійне навчання шляхом інтенсифікації міжнародних обмінів для різних рівнів та різних вікових груп, закордонних поїздок для навчання, відвідування міжнародних та міжкультурних заходів. Особливо привабливі та ефективні можливості пропонують сьогодні новітні комунікаційні технології, серед яких найдоступнішою є інтернет.

Зміст та тематику заходів по підвищенню кваліфікації не можна викласти як перелік дисциплін. Він змінюється у відповідності до потреб та пропозицій, під впливом розвитку технологій навчання, змін у освітній політиці, в залежності від мотивації та інтересів, соціальних запитів та дидактичних концепцій. Сучасна ситуація дає підстави стверджувати, що найбільш актуальними питаннями, які мають розглядатися у рамках заходів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов є такі:

- пошук, аналіз, вибір, оцінка і використання інформації;
- психологічні засади навчання іноземних мов;
- мова, мови, використання мов у соціально-політичному контексті;
- доцільність та ефективність використання новітніх технологій навчання/вивчення мов;
- професійна іншомовна компетентність у різних сферах, значимість мов у повсякденному житті та у професійній діяльності;
- розвиток комунікативної іншомовної компетенції та оптимізація практики мовлення за рахунок знань основ риторики.

Підвищення кваліфікації не може розглядатися як процес рецепції знань, в якому вчителю відводиться роль пасивного учасника. Вчителі іноземних мов виступають і суб'єктами, і об'єктами процесу підвищення кваліфікації. Більшість вчителів підвищують кваліфікацію без відриву від виконання своїх професійних обов'язків, тож, вони перебувають в умовах, коли набуті знання одразу випробовуються щодо їхньої ефективності у навчальному процесі. Підвищення кваліфікації не обмежується його заходами, воно є неперервним процесом. Заходи лише намічають орієнтири, спонукають до самоосвіти, це процес пошуку відповідей на актуальні питання. Як зауважив Г.-Ю. Крумм [482], «Заходи по підвищенню кваліфікації є не підвищенням кваліфікації (Fortbildung) у повному розумінні, а лише поштовхом до неї» [цит. за 423, с. 489].

Організація підвищення кваліфікації має враховувати ті потреби, які відчувають вчителі. Рефлексія щодо власної викладацької діяльності є складним з методичної точки зору процесом. Вчителі мають суб'єктивні враження та оцінки від результатів навчання, перебігу навчального процесу, шляхів вирішення проблем, а у процесі їх обговорення з колегами і з тими, хто проводить заходи по підвищенню кваліфікації, вони можуть робити висновки щодо того, наскільки виваженими і правильними були їхні дії, позбавитися, можливо, від страху, що були допущені помилки, що їх дії були непрофесійними. Підвищення кваліфікації та самоосвіта мають бути спрямованими на результат, тож, організатори заходів мають виважено підходити як до визначення цілей, так і до оцінки результатів підвищення кваліфікації, враховуючи при цьому потреби самих вчителів. Ще одна вимога, яка, на думку А. Рааша [551] є дуже суттєвою, – можливості трансферу результатів підвищення кваліфікації на інший зміст, в інший навчальний контекст та в інші умови [551, с. 489].

Існує низка протиріч, які, незважаючи на всі спроби, ще й досі залишаються проблемами у сфері підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у ФРН. Насамперед йдеться про неузгодженість між базовою освітою та підвищенням кваліфікації. Університети досить хаотично й нерегулярно залучаються до цього процесу, тож, принцип наступності у цій сфері не реалізований повною мірою. Другий аспект – відсутність систематичного підвищення кваліфікації. Необов'язковий характер та відсутність контролю за участю у заходах покладає всю відповідальність за рівень кваліфікації на самих вчителів, отже, результатом цього є те, що деякі вчителі регулярно працюють над собою, беруть участь у різного роду заходах, а інші взагалі усунуті від процесу підвищення кваліфікації і не набувають професіоналізму, а поступово втрачають його. Ще одна проблема, яка потребує вирішення – розробка гнучких форм підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, які б включали фази присутності і практичної перевірки набутого досвіду. Приклади такої організації заходів по підвищенню кваліфікації демонструють матеріали (Fernstudieneinheiten), розроблені Гете-інститутом, Загальною вищою школою м. Кассель (Gesamthochschule Kassel) та Німецьким інститутом дослідження проблем заочного навчання (Deutsches Institut für Fernstudienforschung).

Суттєвим є внесок спілок викладачів сучасних іноземних мов до підвищення кваліфікації вчителів. Там, де спостерігається тісна взаємодія між спілками та Міністерством з питань культури і

освіти, відчутні позитивні зрушення, але такого роду робота проводиться нецентралізовано, фінансування заходів відбувається за рахунок самих членів цих спілок, тому процесом охоплено лише незначну кількість вчителів.

Як зазначає А. Рааш [551], підвищення кваліфікації має допомагати у вирішенні актуальних проблем, які не були предметом розгляду у рамках базової освіти, але які потребують вирішення. Серед таких слід назвати ті, що є наслідком усвідомлення суспільством важливості іноземних мов та впровадження багатомовності у ЄС. Вивчення іноземних мов поширюється сьогодні на всі вікові категорії, тож, розширення пропозицій раннього навчання, освіти дорослих, навчання мовам у гетерогенних групах ставить питання про відповідну підготовку педагогічних кадрів у рамках підвищення кваліфікації. Постає також необхідність узгодження питання наступності навчання іноземних мов на різних етапах шкільної, вищої освіти та освіти дорослих. Вчителі мають навчати, ґрунтуючись на вже засвоєних учнями знаннях, щоб забезпечити безпроблемний перехід з одного етапу на інший. Навчальні плани змінюються, тож, вчителі мають бути готовими до цих змін. Активізації потребують також і питання інформатизації суспільства щодо тих програм Європейського Союзу, які націлені на сприяння вивченню іноземних мов (SOKRATES, GRUNDTVIG, LEONARDO), а також проектів Ради Європи (Portfolio, Referenzrahmen, Sprachenpass), які залишаються маловідомими для більшості громадян, особливо що стосується деталей цих програм і проектів у межах підвищення кваліфікації [551, с. 490].

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Європейська інтеграція, глобалізаційні та інтеграційні процеси, що призвели до зміцнення міжнародного співробітництва, посилення економічних, культурних та гуманітарних зв'язків, розширення можливостей індивідуальної та масової комунікації завдяки стрімкому розвитку інформаційно-комунікативних технологій позначилися на організації навчання іноземних мов. Сьогодні їх вивчення відбувається у Німеччині на всіх ланках освітньої системи.

Система іншомовної освіти Німеччини охоплює, окрім навчальних закладів з іншомовною пропозицією державного та приватного сектору, також і установи загальноєвропейського та міжнародного рівня. Державний сектор іншомовної освіти представлений на-

вчальними закладами освітньої системи ФРН від дитячих садків аж до системи освіти дорослих. Заклади іншомовної освіти державного підпорядкування (дитячі садки, школи, вищі школи, курси підвищення кваліфікації та перепідготовки) є найбільш регульованою сферою і будують свою діяльність на основі: правил, норм, положень, розроблених структурами на рівні федеральних земель: рамкових положень, законів і рекомендацій, прийнятих на національному рівні (КМК); а також зобов'язань на основі дво- та багатосторонніх договорів, угод і рішень, що прийняті на загальноєвропейському рівні структурами ЄС.

Приватний сектор охоплює всі вікові категорії тих, хто вивчає іноземні мови (дитячі садки, приватні загальні школи, мовні школи, курси іноземних мов) і орієнтуються у своїй діяльності на їх потреби.

Серед закладів іншомовної освіти загальноєвропейського рівня слід назвати культурні центри іноземних держав, мовні центри дипломатичних представництв та міжнародних організацій.

Іноземна мова стала у ФРН постійною складовою пропозиції навчальних закладів різного рівня через сталий інтерес до неї та через зміни у ставленні до іноземних мов, що пов'язано насамперед з інтеграційними процесами у Європі та прагненням громадян до мобільності. Діяльність багатьох структур, які причетні до пропагування викладання та сертифікації рівня знань іноземних мов, позитивно впливають на не тільки систему іншомовної освіти ФРН, але й сприяють теоретичному осмисленню багатьох понять.

У іншомовній пропозиції Німеччини навіть на шкільному рівні представлені як традиційні, так і досить екзотичні для Європи мови з ряду причин: через значну кількість мігрантів – носіїв цих мов у суспільстві (турецька, грецька, російська та італійська мови); через значення країн, де ними говорять, для розвитку світової економіки та глобалізаційних процесів (китайська та японська); через політику сусідства (польська, чеська); через популярність туристичних маршрутів (іспанська, португальська); через професійний інтерес та через давні традиції (латина, давньогрецька).

Основним при вивченні живих іноземних мов є комунікативний аспект. До роботи залучаються як традиційні методи та форми навчання, так і сучасні. У межах шкільної мовної освіти вивчаються 2, а іноді 3 іноземні мови, починаючи 3-го класу. Останнім часом іноземна мова пропонується до вивчення у межах раннього навчання. Першою мовою рекомендовано вивчати англійську, але деякі школи пропонують французьку, що стосується другої та

третьої іноземної мов, то вони обираються учнями самостійно й можуть комбінуватися по-різному.

Німеччина однією з перших відреагувала на ті виклики, які виникли у зв'язку з новими соціально-політичними умовами, на тлі євроінтеграції, міграції та зміщення пріоритетів у вивченні іноземних мов. Це позначилося на іншомовній пропозиції, насамперед щодо появи у навчальних планах шкіл дисциплін «німецька як друга мова» та «мова походження». Традиційні для системи шкільної освіти давні мови поступово втрачають свої позиції. На тлі тотального домінування англійської як мови міжнародного спілкування у школах пропонуються інші іноземні мови, ті, що мають статус світових, а також мови сусідів та мови економічно розвинутих країн. Зважаючи на вимоги Ради Європи щодо збереження мовного розмаїття, впровадження концепції багатомовності та розширення мовної пропозиції, Німеччина намагається створити оптимальні умови для вивчення іноземних мов (рідна + дві іноземні) як громадянами німецького походження, так і іноземцями, залучаючи до цього не тільки власні ресурси, але й дипломатичні представництва.

Навчання мовам походження та німецької як другої відбувається у різний спосіб, на різних етапах освіти, з використанням як державного ресурсу, так і з залученням культурних і релігійних установ. Значна увага приділяється розробці теоретико-методологічних і дидактичних засад навчання німецької як другої та як мови походження.

Навчання іноземних мов у системі вищої освіти ФРН відрізняється за територіальними ознаками, за типом навчального закладу та його спеціалізацією. Донині, незважаючи на впровадження кредитно-модульної системи, не існує єдиних для усіх навчальних закладів країни вимог щодо викладання та рівня знань іноземних мов. Саме цей аспект є найбільш проблемним і з огляду на прагнення уніфікації іншомовної підготовки у межах ФРН, і з огляду на створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору.

Позитивним у досвіді навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах ФРН є наявність гнучкої, розгалуженої системи курсів, які спрямовані на досягнення певної мети і враховують як вхідний рівень студентів, так і результат, якого вони прагнуть. Задля сприяння мобільності як в освітній, так і професійній сфері передбачено вивчення іноземної мови у межах участі у програмах обміну, для навчання за кордоном, а також програми мовної підготовки іноземців у Німеччині. Нарікання викликають різноформ-

леність іншомовного навчання у різних регіонах ФРН, що спричинено відносною свободою вузів, але помітні зрушення щодо уніфікації іншомовної освіти.

Практичне втілення ідеї оптимізації навчання іноземних мов у системі освіти дорослих відбувалося за активної участі інституцій різних країн Європи та світу. Заклади, що задіяні у сфері освіти дорослих, намагаються досягти гнучкості шляхом відповідної кваліфікації викладацького складу, і це є одним із дієвих засобів усунення недоліків. Народні вищі школи в межах своїх можливостей інвестують значні кошти в організацію різного роду заходів по декваліфікації, профільній підготовці та підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів. Приватні заклади, що пропонують курси іноземних мов, йдуть іншим шляхом. Вони відбирають і запрошують на роботу на різних умовах тих фахівців, у яких виникає потреба в межах певних програм та для роботи з певною цільовою групою.

Завдяки тим заходам, що були вжиті останнім часом, можна спостерігати зрушення у напрямку покращення ситуації, але до суттєвих якісних змін це ще не призвело. Вимоги до рівня іншомовної підготовки у освіті дорослих значно зросли, тож відчувається нагальна потреба у розробці нових концепцій іншомовної освіти дорослих, здатних кардинально змінити ситуацію.

Підготовка вчителів іноземних мов, незалежно від рівня шкільної освіти та типу школи, відбувається в університетах і закінчується складанням Державного екзамена. Фаза практичної підготовки залишається ще й сьогодні ознакою педагогічної освіти Німеччини. Навіть в умовах Болонського процесу двофазовий характер підготовки вчителів, хоча і зазнав певних трансформацій, є невід'ємною складовою професійної підготовки вчителя іноземної мови. Освітні традиції у Німеччині дуже сильні, тож, з одного боку, відчутне бажання зберегти переваги традиційної системи підготовки вчителів, у тому числі й іноземних мов, а з іншого, прагнення адаптувати її до вимог сучасності. Одним із проявів такого пристосування є введення різних моделей підготовки вчителів іноземних мов, а також наявність практик, які посилюють професійну складову у фазі теоретичної підготовки. Система іншомовної педагогічної освіти ФРН дуже оперативно реагує на вимоги сьогодення, намагаючись віднайти для цього найоптимальніший варіант поєднання переваг традиційної системи з позитивним досвідом співробітництва у межах європейського освітнього простору.

Розділ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ БАГАТОМОВНОСТІ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ У ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ФРН

4.1. ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Європейський Союз є особливим мовним та культурним простором. В жодному куточку світу не мешкає така значна кількість різних культур та мовних груп в умовах тісного сусідства. Такого роду об'єднання не має прикладів і має розбудовуватися за своїми особливими правилами. Це стосується не тільки наддержавних структур, організацій загальноєвропейського формату, соціальної та економічної сфери, але також і сфери мовної політики та освітньої системи. За схожих обставин Канада, наприклад, запровадила дві офіційні мови, Індія та деякі африканські спільноти користуються однією обраною для спілкування мовою, що слугує свого роду об'єднуючим мовним фактором. Жодного з названих шляхів вирішення проблеми спілкування населення в умовах багатомовності у Німеччині навіть не обговорюється. Складність мовної ситуації в умовах ЄС поглиблюється наявністю національних меншин, кількість яких неупинно зростає через міграцію населення та глобалізаційні процеси.

Більшість громадян Європи перебувають в неоднорідному мовному середовищі, вони щодня стикаються з декількома іноземними мовами. Особливо у великих містах наявність іншомовних груп є нормою, тут розповсюджуються не тільки давно відомі Німеччині європейські мови, але й мови мільйонів мігрантів – носіїв турецької або слов'янських мов. На сьогодні знання іноземної мови є фактором інтеграції. Мови завжди були розрізнявальним фактором, вони відіграють головну роль у формуванні національної ідентичності, і не тільки особистісної, а і соціальної, тому що це важливий елемент інтеграції у національне суспільство. З одного боку, мова може слугувати засобом порозуміння, міжкультурного спілкування та взаємодії, а з іншого виступати гальмом інтеграційних процесів. Тільки багатомовні комуніканти здатні вести діалог і знаходити

аргументи для порозуміння у середовищі, в якому перебувають представники різних національних та культурних спільнот.

В умовах глобалізації та інтеграційних процесів на меті – формування європейської свідомості, а усвідомлення громадянами країн ЄС своєї європейськості можливе лише на підставі переходу від одномовності до багатомовності, від сприйняття вивчення інших мов не як загрози, а як збагачення [476]. Дослідники [32; 72; 79; 98; 295; 336; 338; 343; 373] підкреслюють, що європейська інтеграція не означає відмову від власних мов. Вона спрямована на «об'єднання різноманітності осіб або груп у суспільну та культурну єдність» [404]. Така єдність можлива лише за умов збереження громадянами своїх рідних мов та вивчення мов сусідів.

Політика та економіка в нових умовах потребують впевненого практичного володіння мовами не тільки політичними, культурними та бізнесовими елітами, а кожним пересічним громадянином [376].

Дослідники звертають увагу на значні розбіжності між отриманою мовною освітою та активними навичками володіння мовами. Ці розбіжності в свою чергу є перешкодою на шляху порозуміння між представниками різних націй, соціальних груп та меншин. Інтеграційні процеси мало позначаються на системних відносинах між ними; вони знаходяться під впливом процесів етнізації, етноцентристського відмежування й застосування сили по відношенню до представників інших культур. За таких умов знання мови «іншого» виконує надважливу інтегративну функцію як задля культурно-політичного, так і задля соціально-професійного майбутнього у Європі.

Співвідношення між високим рівнем доходів та знанням іноземної мови спостерігається на всьому європейському просторі. Це доводить, що іноземна мова, як ключова професійна кваліфікація, відкриває доступ до професій та посад з високою заробітною платнею. Така ситуація у майбутньому буде розповсюджуватися не тільки на тих, хто володітиме англійською, французькою та німецькою мовами, але й іншими європейськими та східними мовами. Зазначимо, що у майбутньому мови будуть необхідними не тільки тим, хто прагне посісти високі пости у керівництві, але й тим, хто бачить себе на посадах середньої ланки, бо міжнародні підприємства потребуватимуть співробітників, які не тільки зможуть передавати певний зміст іноземною мовою, але й розумітимуть ментальність співрозмовників. Те, що декілька років тому було характерно лише для іноземних фірм та спільних підприємств, сьогодні поступово та неухильно стає атрибутом сфери послуг. Так, наприклад,

керівники банків очікують від своїх співробітників не тільки доброго володіння англійською, що вже стало нормою, але й іншими іноземними мовами. У великих містах у адміністраціях, судах, відділах страхування, лікарнях й інших установах виникає потреба у тих, хто говорить мовами національних меншин. Очікування у професійній сфері щодо знання іноземних мов представлені двома групами: щодо мов регіонально представлених значною кількістю мешканців тих чи інших міст – італійської іспанської, російської та турецької, й очікуваннями щодо здатності використовувати ці мови невимушено, спонтанно й адекватно, тобто з урахуванням ментальності й міжкультурних аспектів. Зважаючи на це, дослідники наголошують на тому, що володіння іноземними мовами перетворилося на ключову фахову характеристику, якщо мова йде про власну країну, та на умову працевлаштування за кордоном.

Тож, нова якість навчання іноземних мов необхідна, на думку Г.-Ю. Крумма [478]:

- з огляду на підвищення ролі документів, що підтверджують мовну кваліфікацію;

- з огляду на те, що документ про мовну освіту завдяки розробленим Загальноєвропейським рекомендаціям (2001 р.) [83] визначає рівень підготовки за загально визнаними критеріями, тобто сертифікує їх у межах Європи;

- через мобільність у сфері освіти та працевлаштування;

- через свідоме ставлення тих, хто навчається, до якості освіти та її відповідної оплати;

- через конкуренцію на ринку мовної освіти [478].

К. Шрьодер [569] у своїх дослідженнях наполягає на тому, щоб привести систему мовної освіти Німеччини у відповідність з європейськими реаліями, а це означає, розпрощатися з деякими звичними підходами до викладання та оцінки знань, до змісту, форм та методів навчання [569]. Цю точку зору підтримує і П. Граль (P. Gral) [414], виділяючи, в свою чергу, такі критерії впровадження у Німеччині європейського рівня мовної освіти:

- *критерій міжнародної конкурентоспроможності*, під чим розуміють відповідність отриманої мовної освіти вимогам часу та умовам сьогодення. Це означає, що поглиблені знання іноземних мов набуваються не за рахунок інших дисциплін, а освіта не обмежується виключно багатомовністю. Цей шлях дещо обмежує компетентне викладання теоретичних аспектів іноземної мови, але сприяє засвоєнню професійно необхідних активних мовленнєвих навичок. Дослідники [414; 478; 569] наголошують на тому, що

традиційна концепція навчання іноземних мов не здатна підготувати фахівця зі знанням декількох іноземних мов належного рівня, не знижуючи тим самим фахової підготовки;

– *критерій зняття соціальної нерівності*. Незважаючи на велику кількість різного роду ініціатив, іншомовна підготовка неоднаково представлена серед представників різних національних та соціальних груп. Якщо рівність шансів отримання якісної іншомовної освіти не буде підсилена, якщо вона не буде сконцентрована у межах шкільної освіти, і буде залежати виключно від участі у різних мовних курсах приватного та державного сектору й від навчання за кордоном, то ситуація не зміниться. Такого роду заходи з фінансових причин можуть дозволити собі лише певні соціальні групи, а не більшість населення. Існування таких програм, як ERASMUS, SOKRATES, LINGUA, COMENIUS та інших кардинально не змінює ситуацію. Тому, вихід лише один: щоб запобігти соціальній нерівності у питаннях іншомовної освіти, слід зосередити її у межах загальноосвітньої школи, а починати її ще до того, як школярі будуть розподілятися у класи основної, реальної школи або гімназії;

– *критерій міжкультурної компетентності*. У даному випадку йдеться не тільки про достатній рівень фахової підготовки та про знання англійської або французької мови, а про спроможність спілкуватися мовами, що визначають соціальний, культурний та міжкультурний ландшафт регіону. Метою є здатність до діалогу та міжкультурної комунікації, сприйняття власного через призму «чужого». Досягти цього можна через інтерактивне навчання мов та через спільне навчання представників різних груп мультикультурного суспільства. Різноманітні форми навчання мов на ранніх етапах шкільної освіти не обмежуються вивченням певного комплексу слів та речень, а поширюються на спільну практичну діяльність, яка знімає мовні й культурні відмінності. Ті, хто мав такий досвід ще у школі, легше формують відповідне ставлення до ментальності іншого й краще усвідомлюють власну ідентичність [414].

Отже, наголошує П. Граль [414], якісно нова концепція іншомовної освіти, основи якої закладаються ще у школі, має на меті допомогти подолати як соціальні, так і національні перешкоди. Вона є основою процесу європейської інтеграції прийдешніх поколінь і покладає вирішення питань якісної іншомовної підготовки на загальноосвітні школи незалежно від їх типу.

Зазначимо, що такий підхід з'явився не випадково. Німецькі учні вже сьогодні перебувають не в гомогенному оточенні, а в мультилінгвальному. Вони виховуються у змішаних у мовному відношенні сім'ях, є двомовними, навчаються у школах, де спілкуються з представниками як корінного населення, так і національних меншин. Діти комфортно почуваються не в одній культурі, а у декількох одразу, вони є громадянами Європи більше, ніж просто громадянами однієї країни в межах ЄС. Тому на школи покладається дуже важливе завдання, а саме: подолати мовні і соціальні перешкоди та перевести дво- та багатомовність школярів, що вже сьогодні є фактом дійсності, на якісно новий рівень, що б дало їм у подальшому більше професійних шансів.

Про багатомовність суспільства свідчать сьогодні статистичні дані, згідно яких більше 5 % населення ЄС мешкають у сусідніх з країною їх походження державах, вони вже є багатомовними і навчають цих мов своїх дітей. Національні системи освіти мало зважають на це, сконцентровані на одномовних школах і пропонують своїм меншинам або навчатися на основі другої мови, або навчатися рідною мовою, але відокремлено від своїх однолітків. На думку німецьких дослідників, не розвивати двомовність сучасної молоді означає зазнати значних втрат у майбутньому, того, що називають європейськістю молодого покоління [414].

«Європейський союз поважає різнобарвність культур, релігій та мов» – так записано в Хартії основних прав Європейського Союзу (2000 р.). Таким чином, ЄС визнав, що, з одного боку, єдина валюта підсилює економічну інтеграцію Європи, але з іншого, єдина у межах Європи мова означатиме кінець єдиної Європи. Європейська ідентичність полягає як раз у різнобарвності мов, культур та релігій. Проголошений Радою Європи рік мов (2001 р.) поглибив усвідомлення важливості іноземних мов у суспільному житті. Заняття з іноземної мови змінилися під впливом часу не тільки у кількісному відношенні, але й якісно. Сьогодні це не тільки засвоєння певної кількості спеціальної інформації, це набуття певного рівня мовної та мовленнєвої компетенції з урахуванням міжкультурних аспектів. Нарікання викликає лише той факт, що більшість країн у межах ЄС підвищили рівень мовної підготовки своїх громадян переважно за рахунок збільшення вивчення англійської мови, а у деяких країнах мова йде навіть про «Linguistic Genocide in Education» за влучним виразом скандинавської дослідниці Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas) [цит. за 423].

Реальна полікультурність Європи є основою для вмотивованого вивчення іноземних мов, хоча, як зазначила І. Гоголін [412], система освіти Німеччини ще й досі розглядає учнів як гомогенну мовну групу і діє щодо іноземних мов, оперуючи категоріями «рідна мова – іноземна мова». Більшість учнів вже давно розвинули багатомовну та мультикультурну ідентичність, а школа має це використовувати і підтримувати. З цього приводу О. Ольхович [168] зазначає: «В умовах глобалізації все більшого значення набуває формування мультикультурної ідентичності. Культурна ідентичність може стати перешкодою в процесі комунікації, передусім тому, що вона обмежена рамками власної культури. Мультикультурна ідентичність повинна допомогти індивідууму вийти за рамки своєї культури та не відчувати себе чужим у новому культурному оточенні. Стає очевидним, що зміни у суспільстві диктують необхідність нового мислення, у формуванні якого повинна допомогти освіта» [168, с. 158]. Існування у межах одного суспільства різних мов, а разом з ними і різних способів життя, культур, релігій сприяє появі нових форм сприйняття світу, нового мислення і здатності до міжкультурного спілкування. Заняття з іноземної мови мають стати у цій справі підґрунтям для культурних та мовних контактів.

Піддаючи аналізу розвиток педагогічних теорій, які пов'язані зі змінами структури суспільства, І. Лощенова [135; 137] зазначає: «Плюралізація – одна із самих актуальних тенденцій світового процесу реформування освіти – покликана до життя демократизацією, і з надзвичайною силою дана тенденція проявилась у західноєвропейських країнах, що пов'язано не тільки з реформуванням освітніх систем, а і з мінливим демографічним і національним складом населення, причиною якого став небувалий потік мігрантів із Східної Європи, Азії, Африки» [137, с. 76]. Узагальнюючи наявні у літературі визначення цього поняття науковцями минулого, серед яких Б. Спіноза (1632–1677 рр.), Б. Паскаль (1623–1662 рр.), Т. Гоббс (1588–1651 рр.), дослідниця робить висновок, що провідною ідеєю плюралізму як вчення є ідея, згідно з якою в основі світу лежить велика кількість самостійних, незалежних духовних сутностей. Характер цих сутностей може бути різним, тож, є підстави говорити про «культурний плюралізм», проявів якого у сучасному суспільстві достатньо [137, с. 76]. До проявів слід насамперед віднести появу навчальних закладів недержавного підпорядкування, розвиток культурної спадщини представлених у сус-

пільстві націй, та підтримку регіональних мов і мов національних меншин.

Зазначимо, що у науковій літературі терміни «полікультурна», «мультикультурна» і «багатокультурна», а також «міжкультурна» та «інтеркультурна» освіта часто розглядаються як тотожні поняття, а іноді в них вкладається дещо інший зміст. Так, наприклад, Г. Дмитрів [77] користується термінами «поліетнічна або багатоетнічна освіта», підкреслюючи, що її мета сприяння гармонії між етнічними і національними групами, але, слід погодитися з І. Лощеновою [137], яка зауважує, що поліетнічна освіта не вирішує проблеми гуманізації відносин між людьми, що належать до однієї етнічної групи, а у її межах до різних соціокультурних груп, та тими, хто має відмінну культурну ідентичність (політичну, статеву, релігійну, національну). В цьому дослідниця вбачає причину того, що починаючи з 80-х рр. ХХ століття відбувся перехід від поліетнічної до полікультурної або мультикультурної освіти. Етнічні групи увійшли до об'єкта цієї освітньої політики разом із багатьма іншими: класовими, родовими, релігійними, політичними, професійними, віковими, статевими, мовними, групами людей з альтернативним розвитком [137, с. 76].

Поняття «полікультурної освіти» належить до тих, що зазнають певних трансформацій під впливом соціальних чинників. Воно не є абсолютно новим, тому що у вітчизняній і зарубіжній філософії, педагогіці та психології зміст, ідеї та прагнення того, що сьогодні називають «полікультурною освітою» так чи інакше включалися до інших понять педагогіки.

Проблемами визначення сутності полікультурної освіти та вивчення наявних у педагогіці концептуальних підходів до неї займалися у вітчизняному науковому просторі І. Лощенова [135; 137], Т. Сива [230] та О. Ширіна [257]. Так О. Ширіна [257] досліджує становлення та розвиток поняття «полікультурна освіта» у науці і вказує на те, що «розвиток полікультурної освіти зумовлений не лише сучасними історичними і соціокультурними передумовами, а й спирається на ряд традицій вітчизняної і зарубіжної філософії, педагогіки й психології, має глибокі історико-філософські та історико-педагогічні корені [257]. Слід також додати, що поява, утвердження та розвиток поняття «полікультурна освіта» відбувалися як на рівні ідей та концепцій, так і у суспільній сфері, на рівні практичного втілення цих ідей шляхом створення різного роду об'єднань та установ.

Ідеї полікультурності досліджувалися видатними філософами починаючи з епохи античності. Першим, хто звернув увагу на єдність та рівність всіх людей був Сократ (469–399 рр. до н. е.). Саме він наполягав на тому, що люди разом здатні жити у порозумінні та злагоді. Ідеї цілісності культурно-історичного розвитку людства й певної схожості культур висловив М. Данилевський (1822–1885 рр.), які згодом було покладено у основу полікультурної освіти. Філософське розуміння полікультурної освіти, підкреслює дослідниця, викладено у дослідженнях науковців нашого часу, серед яких В. Бушкова, У. Майкбрайт, В. Табачковський, Х. Кіммерле, Ф. М. Уіммер та ін. Основними ідеями їх досліджень є ідея про цілісність культурно-історичного розвитку людства та ідея про взаємодію культур та їх взаємозбагачення. Крім того, філософи вказують на наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів, на основі чого і можливий їх діалог.

О. Ширіна [257] вказує на основні положення філософів, що досліджували поняття «інакшості», яке є ключовим у розумінні як «полікультурності», так і «полікультурної освіти». Так, ними доведено, що людина як особистість та суб'єкт діяльності не існує без «іншого», її індивідуальність зумовлена особливостями сприйняття навколишнього світу і виявляється лише в діалозі та взаємодії з іншими людьми, а формування і розвиток особистості відбуваються на основі порівняння себе з «іншим», у процесі пізнання світу та засвоєння досвіду інших людей [257]. Це означає, що людина усвідомлює себе як особистість зі своїми поглядами, інтересами, національною та соціальною приналежністю лише у протиставленнях. Тож, культурні відмінності матеріальної і духовної природи є необхідними для самоідентифікації. Люди мають усвідомити, що цінність «іншого» міститься саме у несхожості та відмінності, за рахунок цього збагачується єдиний світ, а тому слід поважати думки, мову, стиль життя, культуру інших, створюючи тим самим умови для розвитку гармонійних міжкультурних відносин.

Сучасні історики і філософи (Е. Мейлер, А. Тойнбі) підкреслюють, що культурно-історичний розвиток людства свідчить про схожість принципів функціонування культур різних народів, а це може розглядатися як показник цілісності цього процесу. Тож, людина, незалежно від того, до якої національної культури вона належить, є частиною єдиного цілого, тому полікультурність особистості є її невід'ємною ознакою.

Суттєвий внесок у розробку філософсько-методологічних основ полікультурної моделі освіти було зроблено Г. Калленом, за кон-

цепцією якого «рівний» не означало «однаковий»; на його думку рівність культур, мов, націй вказує на їх право бути іншими, відмінними від решти, бути нетотожними, але рівноправними.

Першоджерелом полікультурної освіти у дослідженнях та працях педагогічного спрямування, і з цим погоджуються всі дослідники, що займалися цим питанням, можна вважати програму «Панпедія», розроблену Я. А. Коменським ще у XVI столітті й істотну частину якої складають настанови формування у дітей уміння жити у мирі та дружбі з іншими, виконувати обов'язки, поважати і любити людей. Зрозуміло, що на той час не йшлося про представників різних культур, але безперечно про рівність людей, які відзняються один від одного за різними ознаками.

Важливим кроком у розвитку ідей полікультурності вважається також думка К. Ушинського (1824–1871 рр.) про взаємозв'язок національного та загальнолюдського у педагогіці. Особливого значення у становленні особистості науковець надавав вивченню рідної мови, а через неї залученню дитини до рідної історії, літератури, традицій, правил поведінки тощо. Через знайомство з іншими культурами людина поширює свої національні ідеали до загальнолюдських, тож, на думку П. Каптерева (1949–1922 рр.), необхідно розвивати в дітях відчуття належності до всього людства шляхом доповнення «недоліків свого національного ідеалу цінними чужими властивостями: народне потрібно поєднувати з чужорідним, із всенародним, загальнолюдським» [цит. за 257]. О. Ширіна [257] називає також і І. Гаспринського (1851–1914 рр.), кримсько-татарського просвітителя і педагога, який теж не оминув увагою проблему полікультурної освіти. Він підкреслював, що «на основі загальнолюдських моральних принципів можливе єднання цивілізацій, а прогресивний розвиток всіх народів протікатиме успішно лише в умовах взаємодії та взаємопроникненні культур» [цит. за 257].

І. Лоценова [137] вказує на те, що спроби практичного втілення ідей полікультурної освіти відбувалися починаючи з XVIII століття. Так, наприкінці XVIII – початку XIX століття виникла ідея створення міжнародної організації для співпраці у галузі освіти, що мала відношення до полікультурності. Один із засновників порівняльної педагогіки, видатний французький публіцист М. А. Жульєн Паризький (1775–1848 рр.), що виступав за міжнародну солідарність, мир та співпрацю між народами, запропонував створити Французьку спілку об'єднаних націй, яка стала по суті попередницею ЮНЕСКО. Він наполягав на тому, що співпраця держав у галузі освіти є одним з ефективних шляхів досягнення

суспільного та політичного порозуміння між народами. Інший дослідник, автор утопічної теорії благоденства Г. Молкенбер закликав усвідомити роль школи у справі порозуміння між народами, і наголошував на тому, що школа є тим інструментом, за допомогою якого вчителі і вихователі зможуть навести у світі моральний порядок [137, с. 76].

Дослідниця [137] посилається на думку М. Курніга, який зазначив: «Кожна нова війна – це результат відсутності міжнародного єднання у сфері освіти» [цит. за 137, с. 77]. До цих ідей у той час не дослухалися, і лише після Першої світової війни проблема включення культури і освіти до сфери міжнародної діяльності з метою зближення і порозуміння, збереження миру між націями та народами набула нового значення. Серед тих, хто спрямовував свої зусилля на впровадження ідеї полікультурності у життя, слід назвати представників Бременської школи: Л. Гурлітта (L. Gurlitt, 1855–1831 pp.), Ф. Гансберга (F. Hansberg, 1871–1950 pp.), Г. Шаррельмана (H. Scharrelmann, 1871–1940 pp.). Вони по-новому підійшли до розгляду цієї проблеми і включали до змісту полікультурної освіти знання національної та світової культури. Ці знання, на їх переконання, мали сприяти розвитку загальнолюдської свідомості та утвердженню уявлення особистості про оточуючий світ як про єдине ціле. Неприпустимо при цьому, як вважали дослідники, спрямовувати зусилля на уніфікацію культури, а навпаки, слід намагатися зберегти і захистити культурні відмінності. Крім того, полікультурна освіта, на їх думку, можлива лише за умов вільного духовного розвитку особистості і народу, включає вивчення культурної спадщини народів світу, культури свого народу і культури того середовища, у якому перебуває людина [137].

Лише наприкінці ХХ століття полікультурна освіта сформувалася у окрему наукову галузь, що стало наслідком потужних демократичних процесів у світі та усвідомлення значною кількістю людей своєї значущості, зростанням рівня політичної і національної свідомості та самоідентифікації. Внутрішня свобода та можливість самореалізації кожної особистості у сучасному світі сформували потребу у полікультурній освіті. В деяких державах вона набула статусу державної політики, стала предметом обговорення не тільки на наукових форумах з проблем культури, освіти, але й входить як складова до програм політичних партій.

Походження терміну «полікультурна освіта» аналізує О. Ширіна [287]. Вона зазначає, що він є калькою поняття «multicultural education», яке з'явилося у 70-х рр. ХХ століття. Першими дати

визначення цього поняття спробували автори міжнародного «Педагогічного словника», який був виданий у Лондоні у 1977 р., і запропонували розуміти під цим поняттям відображення ідеалів культурного плюралізму у освіті [287].

Сутність полікультурної освіти, її цілі та функції, як зазначає І. Лощенова [137], найбільш повно розкрито у Міжнародній енциклопедії освіти, де наводиться таке визначення: «освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою. Полікультурна освіта сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів» [137, с. 78].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя звертається увага на те, що розуміння сутності полікультурної освіти і виховання у світовій педагогіці відбувається завдяки таким подходам: акультураційному, пов'язаному з встановленням гармонійних відносин між представниками різних етнічних груп; діалоговому, який ґрунтується на ідеях культурного плюралізму; соціально-психологічному, згідно з яким полікультурне виховання є одним із засобів формування ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних і емпатичних умінь, які дозволяють розуміти інші культури [82, с. 691].

Що стосується Європи, то у методичній і науково-педагогічній літературі термін «полікультурна освіта» у калькованому перекладі з англійської майже не використовується. Зміст цього термін передається через поняття «міжкультурна освіта», наприклад у Німеччині це «Interkulturelle Ausbildung», але сутність обох понять, цілі та їх структура є тотожними.

Мультикультурна освіта, на думку С. Дрожжиної [79], має містити в собі три основні елементи: навчання, виховання та інформаційно-просвітницьку діяльність. Мультикультурне навчання має на меті дати суму знань, умінь, навичок, які висвітлюють полікультурність суспільства, в просторі якого живе індивід. Історія народів, етнополітика, міжкультурна комунікація культурологія, етнічна психологія, мовознавство – ось далеко не повний перелік дисциплін, які мають бути у навчальних планах і програмах полікультурних спільнот [79, с. 103].

Кінцевою метою полікультурної освіти вважається виховання толерантного ставлення до носіїв мови іншої культури, а серед завдань, що ставляться перед нею називаються, в першу чергу,

розвиток пізнавальних і невербальних вмінь та навичок, що дозволяють вступати в контакт з іншими культурами та їх носіями на безконфліктній основі.

Р. Агадуллін [1] вважає, що метою полікультурної освіти є формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, яка має розвинуту здатність розуміння інших культур, поважає їх, вміє жити в мирі і злагоді з людьми будь яких національностей та релігійних поглядів, яка готова жити у полікультурному суспільстві [1, с. 23–24].

Особливої ваги полікультурна освіта набуває у мультинаціональному, багатомовному суспільстві, де вона здатна виконувати такі функції:

- формування уявлення про різноманітність культур та їх зв'язок і взаємодію;
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- розвиток навичок і умінь взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння [137, с 78].

Узагальнюючи визначені І. Лощеновою [137] функції полікультурної освіти, можна звести їх фактично до двох основних, а саме: дати необхідні для розуміння культурного розмаїття світу знання та навчити представників різних культур та носіїв різних мов толерантно і безконфліктно взаємодіяти.

Концептуальне оформлення полікультурної освіти не виявляє повної єдності думок та поглядів. Так, наприклад М. Гібсон вважає, що полікультурна освіта це процес, в якому особистість розвивається у ході сприйняття, оцінки і роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних. Це означає, що контакт з цінностями різних, відмінних від власної, культур здійснює прямий чи опосередкований вплив як на навчальний процес в цілому, так і на кожну окрему особистість в межах цього навчального процесу.

Спеціаліст у галузі білінгвального навчання К. Овандо (С. Ovan-do) в результаті досліджень дійшов висновку, що полікультурна освіта є шляхом гармонізації відношень між різними класами і групами, що виявляють відмінності з точки зору расової, національної, класової релігійної мовної приналежності.

Цікавою видається точка зору американської дослідниці С. Ніето (S. Nieto), яка розглядає полікультурну освіту як процес, що кидає виклик расизму, відхиляє інші форми дискримінації в навчальних закладах і у суспільстві, але визнає і стверджує плюра-

лізм (етнічний, расовий, мовний, релігійний, економічний, гендерний та ін). Полікультурна освіта, на її думку, впроваджує демократичні принципи соціальної справедливості [137].

Н. Шульга [291] підкреслює, що існують декілька термінів, які мають безпосереднє відношення до змін пріоритетів у освіті внаслідок набуття суспільством ознак неоднорідності. Американські дослідники-мультикультуралісти розглядають полікультурну освіту як загальне поняття, складовою якого є глобальна освіта. Під глобальною освітою вони розуміють один із напрямків у теорії освіти і у практиці навчання у школі та вищому навчальному закладі, що виник у США у 70-х рр. XX століття як відповідь освітньої спільноти на необхідність підготовки людини до життя у взаємозалежному світі [291, с. 160].

Дослідники (Н. Шульга [291], С. Наушабаева [160]) зазначають, що інші британські та американські дослідники, серед яких Д. Голлнік (D. Gollnic), Ф. Чінн (F. Tchinn), Дж. Бенкс (J. Banks) [18; 308], Ж. Гай (J. Gay) та інші мають своє бачення полікультурної освіти. Вони піддають сумніву, в першу чергу, завдання полікультурної освіти, яке ставить на меті підготовку особистості до расових і статевих утисків у суспільстві. Так, наприклад, Дж. Бенкс [18; 308] розробив концепцію полікультурної освіти, в основу якої покладено розуміння культури та тієї ролі, яку етнічна приналежність відіграє у суспільстві. Дослідник зазначив, що у багатонаціональному суспільстві особистості доводиться діяти у рамках декількох культур, своєї власної та інших, що представлені у суспільстві наявними етнічними групами. Тож, головна мета полікультурної освіти, на його думку, впливає із ролі етнічного фактору у суспільстві, і полягає в тому, щоб допомогти у розвиненні міжкультурної компетентності [308].

Дж. Бенкс [18; 308], який є автором моделі змісту полікультурної освіти, в межах своєї концепції назвав ті умови, за яких полікультурна освіта стане дієвою. Серед них:

- заохочування і повага принципу різноманіття;
- інтегрування етнічного змісту до всіх предметів, що викладаються;
- доступність матеріалів, що містять об'єктивну інформацію з історії і культури етнічних груп;
- наявність систематичних, всеохоплюючих, обов'язкових і постійно діючих програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

– переорієнтація навчального закладу та зміни у програмах з метою їх адаптації до культури та когнітивних цілей тих етнічних груп, які в них навчаються;

– спрямованість змісту освіти на формування цінностей, відносин, моделей поведінки, що підтримують етнічний та культурний плюралізм;

– реалізація міждисциплінарного підходу.

Зрозуміло, що концепція Дж. Бенкса [18; 308] розроблена з урахуванням особливостей структури американського суспільства та його потреб, але, зважаючи на мультинаціональний характер європейської спільноти, основні положення концепції полікультурної освіти можна застосувати і до європейських умов. Так, наприклад, автор концепції зазначає, що у будь-якому суспільстві існує загальна культура, яка має універсальну основу для всіх членів суспільства, незалежно від їх національної, мовної, культурної чи релігійної приналежності. Ця культура обов'язково містить різноманітні національні компоненти, які сприймаються і інтерпретуються членами мультикультурного суспільства по-іншому, не так, як у монокультурному середовищі. Будь-яке багатонаціональне суспільство складається з багатьох етнічних спільнот, які виступають носіями унікальних культурних характеристик, що не набули статусу загальних, але вони відіграють важливу роль у соціалізації особистості. Не можна залишати цей факт поза увагою, слід визнати, що серед завдань освіти за таких обставин – виховання членів суспільства, які б дотримувалися основоположних суспільних цінностей, і, таким чином сприяли б збереженню суспільного спокою. Зміст полікультурної освіти має відображати як загальну культуру мультикультурного суспільства, так і культуру його складових, які є невід'ємною частиною суспільства – окремих етнічних груп [308].

На думку Н. Шульги [291], інше бачення проблеми має Ш. Хінк (S. Hinck), яка впевнена, що народи здатні розвиватися разом, зберігаючи свої мовні та культурні розбіжності, і категорично виступає проти культурної та мовної асиміляції. Тим не менше, Ш. Хінк звертає увагу на ті загрози, що несуть із собою інтеграція та глобалізація. Серед них вона відзначає появу «масової напівкультури та напівмовності». Ці явища є наслідком обмеження сфери використання національних мов, невизначеності національної приналежності громадян у мультинаціональному суспільстві та деякі інші пов'язані з цими процесами явища [291].

Неоднозначними є і визначення підходів до полікультурної освіти. Так, наприклад, І. Лощенова [137] посилається на М. Гібсона і вказує на наявність принаймні чотирьох основних напрямків, або складових у її межах:

– благодійний полікультуралізм, який слугує об'єднанню осіб, що походять з різних культур, для виконання суспільних обов'язків у спільному соціальному середовищі;

– освіта про культурні відмінності, яка навчає всіх членів суспільства культурним відмінностям з метою забезпечення кросскультурного розуміння дійсності;

– освіта культурного плюралізму, яка має на меті збереження етнічних культур та посилення впливу етнічних меншин;

– бікультурна освіта, що спрямовує зусилля на підготовку особистості до успішної діяльності в умовах двох різних культур.

Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров [103] під полікультуризмом / полікультурністю в освіті розуміють «побудову освіти за принципом культурного плюралізму, визнання рівноцінності та рівного права усіх етнічних і соціальних груп, що складають певну спільноту, недопустимість дискримінації людей за принципом національної, релігійної, вікової чи статевої приналежності» [103, с. 89]. Дослідники наголошують на тому, що полікультуралізм в освіті допомагає перетворити різноманіття суспільства у корисний фактор його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію особистості до змінних умов існування, допомагає їй сформуванню більш багатогранну картину світу. Глобальна освіта розширює контекст діалогу до планетарного рівня [103, с. 89].

В. Полонський [200] розглядає полікультурну освіту як компонент загальної освіти, спрямований на краще розуміння інших культур та сприяння встановленню сприятливих відносин взаємобмінів та взаєморозуміння між представниками різних культур, виховання в душі ненасильства та віротерпимості, що відрізняється специфічним змістом і методикою, яка інтегрується у традиційні шкільні дисципліни [200, с. 64].

Ю. Сива [230], вивчивши комплекс історичних, соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних та психологічних детермінант, виокремила найбільш поширені у світовій педагогіці підходи до розуміння суті полікультурної освіти. Дослідниця виділяє три основних підходи, а саме: акультураційний, діалоговий та соціально-психологічний. Цікаво, що запропонована Ю. Сивою [230] класифікація і кількісно, і якісно співпадає з тими підходами, які виокремила О. Ширіна [287].

В рамках акультураційного підходу розглядаються дві концепції: концепція багатоетнічної освіти та концепція бікультурної освіти. Концепція багатоетнічної освіти, авторами якої вважаються німецькі дослідники У. Боос-Нюнінг (U. Boos-Nuning) та У. Зандфук (U. Sandfuchs), ставить на меті розвиток гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп. Як зауважила О. Шіріна [287], згодом багатоетнічна освіта трансформувалася у полікультурну, концептуальне оформлення якої припадає на 90-ті рр. ХХ століття. Представниками цього підходу вважаються Р. Грілло (R. Grillo), Н. Глейзер (N. Glayser), В. Міттер (W. Mitter), С. Ньето (S. Nieto) та інші. Шляхом досягнення цієї мети полікультурної освіти є вивчення традицій рідної культури, трансформація цих традицій під впливом нового культурного середовища і вироблення у мігрантів внаслідок цього нових культурних орієнтирів. З боку суспільства передбачено надання підтримки представникам культур, що контактують, та виховання взаємоповаги і толерантного ставлення один до одного. У основу концепції покладено дві провідні ідеї, а саме: орієнтація на культуру мігрантів (введено навіть термін «Migrantenkultur») та ідея вільного вибору трансцендентального сприйняття людини людиною. Недоліком цієї концепції вважається те, що питання взаємозбагачення культур при цьому залишається поза увагою, тому що змін, згідно цієї концепції, має зазнавати культура мігрантів, а культура суспільства, в якому вони перебувають, практично не реагуватиме на нові умови [287].

В рамках акультураційного підходу розглядається і концепція бікультурної освіти (Дж. Бенкс (J. Banks) [18; 308], М. Свейн (M. Swain), П. МакЛарен (P. McLaren)), в основу якої покладена ідея про необхідність формування культурної ідентичності представників мовних меншин, тому що вони лише тоді зможуть стати повноцінними членами суспільства, коли усвідомлять свою власну лінгвістичну та культурну спадщину у контексті нової соціальної та мовно-культурної дійсності. Мета бікультурної освіти полягає у засвоєнні сформованих у сім'ї цінностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівні, спонуканні до порівняння двох культур та розвитку здатності виділяти та критично осмислювати цінності кожної культури, у формуванні власної культурної ідентичності [287].

Другий підхід – діалоговий (Ю. Сива [230]), або діалогічний (О. Шіріна [287]), ґрунтується на ідеях діалогу культур і культурного плюралізму. Його сутність полягає в тому, що полікультурна освіта розглядається як засіб залучення до різних культур з метою

формування глобальної свідомості, а це має дозволити взаємодіяти з представниками різних культурних спільнот і, таким чином, інтегруватися у загальноєвропейський, а згодом і світовий культурно-освітній простір. О. Ширіна [287], характеризуючи діалогічний підхід і його переваги, зазначає, що «жодна культура світу не є самодостатньою. Її творчий розвиток та оновлення здійснюється в результаті взаємодії з іншими культурами, у процесі якого відбувається збагачення й розширення досвіду її носіїв, а ізоляваність культури в умовах науково-технічного прогресу призводить до її стагнації» [287]. Більш того, науковці, що притримуються саме цього підходу, вказують на те, що саме діалог культур має розглядатися як засіб поступового просування людства на шляху соціального та технічного прогресу. Зважаючи на одночасний контакт багатьох культур, можна говорити про «міжкультурний полілог». Тож, полікультурна освіта ґрунтується на принципах діалогу і взаємодії різних культур, а її мета полягає у збереженні і розвитку усього розмаїття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують в усьому суспільстві.

Діалоговий підхід, за наведеною Ю. Сивою [230] класифікацією, представлений трьома концепціями. Концепція діалогу культур, авторами якої є Л. Бахтін, Б. Біблер, Т. Менська, А. Шафрікова, М. Крюгер-Потратц (М. Krüger-Potratz) [484], Х. Томас (H. Thomas), ставить на меті залучення громадян до інтенсивного контакту з іншими культурами.

Діяльнісна концепція в рамках цього підходу, розроблена зусиллями науковців М. Каган, В. Малаховим, В. Межуєвим, Ю. Сорокіною, Є. Тарасової, У. Зандфукс (U. Sandfuchs), Г. Поммерін (H. Pommerin), М. Хоман (M. Hohmann) [427; 428] та Р. Ціммер (R. Zimmer), спрямована на виховання у дусі миру та вирішення міжкультурних конфліктів, спирається на ідеї визнання індивідуальних відмінностей кожної особи і «переформатування» чужої культури в концептах свого лінгвокультурного досвіду. Науковці підкреслюють, що засвоєння людиною «чужої» культури не відбувається автоматично, не успадковується, і щоб долучитися до неї необхідно провести кропітку роботу, тобто надбання «чужої» культури відбувається у процесі активної інтелектуальної та практичної діяльності [230].

Х. Гепферт (H. Göpfert) та У. Шмидт (U. Schmidt) запропонували концепцію мультиперспективної освіти, провідними ідеями якої є подолання монокультурної орієнтації та переорієнтація процесу навчання від подієвої історії до соціальної. Метою полікультур-

турної освіти в рамках цієї концепції проголошено розвиток здібностей до міжкультурної комунікації, формування уявлення про різносторонні обмінні процеси у сфері культури та багаторівневий характер структури кожної з них. Автори, на відміну від представників інших підходів та концепцій, пропонують переглянути освітні програми шкіл та вищих навчальних закладів на предмет наявності або відсутності аспектів полікультурності. Ними розроблені критерії, яким мають відповідати програми, серед яких – розглядати інші народи та їх культури як суб'єкти історичного розвитку і показувати їх у їх життєвих ситуаціях, тобто стиль життя, традиції, звички, табу тощо [230].

Соціально-психологічний підхід представлений трьома концепціями. Одна з них, концепція антирасистського виховання (автори: К. Муллард (C. Mullard), Дж. МакКоул (J. McKoul) та ін.) прагне сформувати активну позицію членів суспільства щодо подолання нерівності, розвинути здатність критично сприймати стереотипи стосовно інших людей та їхніх культур та неупереджено ставитися до них.

Концепція культурних відмінностей (Ш. Гайтанідес (S. Gaitanides), Б. Хакль (B. Hackl) та ін.) базується на ідеях про відмінності у культурній зовнішності людини та їх впливі на емоційну сферу особистості. Метою полікультурної освіти, на думку представників цієї концепції, є розвиток терпимості та поваги до способу життя, способу мислення представників іншої культури та розвиток здатності інтеграції елементів інших культур у власну систему мислення.

Психологічні передумови полікультурної освіти та теорія соціального виховання покладені в основу концепції соціального навчання, яка була розроблена І. Графом (I. Graf), Х. Есінгером (H. Esinger) та Р. Шмідтом (P. Schmidt), а розвиток емпатії, солідарності та здатності до вирішення конфліктів розглядається в її межах як провідна мета полікультурної освіти.

На основі проведеного дослідження Ю. Сива [230] формулює узагальнене визначення полікультурної освіти: це – вид цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших країн, народів, культур та соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності [230]. О. Ширіна [287] вказує на те, що ці підходи змістовно допов-

нюють один одного, а цілі кожного з них можна розглядати як на-прями навчання на різних етапах реалізації полікультурної освіти у процесі підготовки учителів іноземних мов [287].

Р. Антонюк [2] наголошує з цього приводу на тому, що «полікультурна освіта еволюціонує як динамічна система в єдності з чинниками та ієрархією ціннісних орієнтацій життя суспільства. Еволюція є не тільки віддзеркаленням об'єктивних змін, що відбуваються у суспільстві, але й їх відображенням у суспільній свідомості та важливим фактором її змін» [2, с. 8].

О. Ольхович [168] наголошує на тому, що мультикультурна освіта може бути формальною і неформальною. Формальна реалізується через спеціальні освітні програми, у межах білінгвальної освіти, неформальна – через засоби масової інформації, неформальне спілкування. Дослідниця вважає, що слід розрізняти пряму та опосередковану мультикультурну освіту, при чому «перша передбачає безпосередній вплив на культурну позицію індивідуума» через симуляцію, рольові ігри, зіставлення культур, а друга «передбачає трансляцію культурної інформації в процесі вивчення іноземної мови» чи суміжних з нею предметів [168, с. 159]. Спрямованість мультикультурної освіти на культивування загальнолюдських цінностей, поважного і толерантного ставлення до інших культур без їх конкретизації або орієнтації на конкретну культуру, дають підстави виділяти загальну та спеціальну міжкультурну освіту.

Як зазначає О. Ольхович [168], спираючись на дослідження І. Балицької, особливим етапом у розвитку ідеї мультикультурної освіти стали концепції так званої «кроскультурної освіти», які розглядаються науковцями як проміжна ланка між педагогічними ідеями асиміляції в умовах іншої культури та міжкультурної освіти [168, с. 160]. Кроскультурна освіта націлена на засвоєння елементів іншої, нерідної культури на тлі збереження власної ідентичності.

Узагальнюючи викладене, слід наголосити на тому, що в межах кожного з окреслених підходів неможливо оминати мовний аспект полікультурної освіти, бо кожна культура розвивається на ґрунті певної мови. Це дозволяє зробити висновок, що іншомовна освіта є важливою складовою полікультурної і має відбуватися саме на її основі.

На сучасному етапі розвитку суспільства навчання іноземних мов направлене на підготовку багатомовної полікультурної особи, яку можна визначити як таку, яка здатна використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного і міжособистісного спілкування, як інструмент приналежності до національних і світових культур.

Для підготовки такої особистості мають бути створені відповідні умови, тобто певним чином слід організувати процес іншомовної освіти, надати йому полікультурний характер.

Полікультурність процесу іншомовної освіти має відбиватися у її змісті. І. Баженова [8] розкриває сутність полікультурної освіти через суміжні з ним поняття, якими, на її думку, є кроскультурний, інтеркультурний та міжкультурний підходи. Кроскультурний підхід у освіті, а значить і у визначенні її змісту, це процес вивчення та врахування особливостей тієї чи іншої культури з метою створення сприятливих умов для їх взаємодії.

Інтеркультурний підхід характеризується як процес вивчення культур у динаміці їх взаємодії та взаємопроникненні. Мета його полягає у визначенні спільного та відмінностей у двох та більше культурах і пошуку шляхів до їх інтеграції [8].

Мультикультурний підхід – це процес вивчення співіснування різних культур на принципах соціальної рівності в рамках одного суспільства або держави. Цей підхід більшість дослідників вважають одним із найважливіших при навчанні іноземних мов, тому що він враховує особливості іншомовного спілкування в контексті діалогу культур, а для підготовки вчителя іноземних мов цей підхід залишається провідним ще й тому, що «сприяє формуванню майбутнього вчителя іноземної мови як культурного посередника у ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб'єкта діалогу культур» [168, с. 161].

При визначенні змісту іншомовної освіти провідним має стати транскультурний підхід, який зосереджує увагу на вічних цінностях культури, хоча і не залишає поза увагою спільності та відмінності. Він здатен допомогти шляхом зіставлення зрозуміти і усвідомити цінності іншої культури, враховуючи при цьому їх загальнолюдський аспект, а це, в свою чергу, забезпечує у подальшому реальний і рівноправний обмін цінностями між носіями різних культур [8, с. 87].

Необхідність у постійному систематичному оновленні знань, підтримці їх на необхідному якісному рівні призвела до появи різних видів продовженої освіти, серед яких слід назвати самоосвіту, підвищення кваліфікації та перепідготовку, а також різні форми додаткової освіти дорослих. Проте варто зауважити, що просте доповнення існуючих систем освіти новими ланками без якісної зміни їх характеру і форм здійснення не може перетворити існуючу практику освіти на узгоджену та ефективну систему безперервної освіти. Щоб досягти бажаного, слід внести ґрунтовні зміни до змісту

освіти. Саме зміст освіти є віддзеркаленням і реалізацією освіти на практиці. Крім того, він виступає засобом навчання і чинником виховання і розвитку, безпосередньо обумовленим національною культурою, в рамках якої він діє. Зміст освіти має історичний характер і визначається метою і завданнями освіти на певному етапі розвитку суспільства, він змінюється під впливом вимог життя, виробництва і рівня розвитку науки та суспільної свідомості. Якісно нові вимоги до освіти з'явилися в умовах тотальної інформатизації суспільства та завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій.

Слід наголосити, що на визначення змісту освіти взагалі та іншомовної освіти зокрема значною мірою вплинули ідеї гуманізації, в результаті чого провідним став особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Цей підхід, при якому абсолютною цінністю є не знання, а людина, яка їх засвоює, забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до кожної особи, становлення її індивідуальності та створення умов для її самореалізації у культурно-освітньому просторі.

Структура та зміст освіти обумовлюються безпосередньо національною культурою, а освіта, насамперед іншомовна, виступає одним з провідних культурних чинників. Саме це може забезпечити безперервний характер освітнього процесу – протягом всього життя [8, с. 85].

Зазначимо, що ознакою людського існування є досвід мовної та культурної різноманітності. Мультикультурність та пов'язана з нею багатомовність визначають сьогодні обличчя сучасного суспільства і є визначальними факторами впливу на життя у всіх його проявах. Відповідно бути багатомовним є в умовах глобалізації головним показником культури та освіченості людини. Тому одним із провідних завдань системи освіти є сьогодні розвинути у молодого покоління, яке вже давно демонструє риси мультикультурності та полілінгвальності, здатність до реалізації внутрішньої та зовнішньої багатомовності. Такий стан речей вимагає переорієнтації багатьох шкільних дисциплін, особливо це стосується мовного блоку. Зміна пріоритетів вже відбилася на дидактиці навчання мов. Сьогодні наголошується на міжкультурному підході у викладанні як рідної, так і іноземної мови і літератури, та прагненні формування у школярів адекватного бачення «іншого» і впровадження у навчальний процес міжкультурних елементів. Але ці аспекти враховуються насамперед при викладанні іноземної мови,

те, що в умовах глобалізації відбувається відчутне ускладнення ідентифікаційних процесів. З одного боку, формується щось на зразок глобальної ментальності, поширюється схожий спосіб життя, стандарт поведінки, ціннісні та мовні уподобання, а з іншого, інтенсифікується процес утвердження народами своєї групової, територіальної та етнічної ідентичності [100].

А. Гальчинський [39], в свою чергу, вказуючи на те, що глобалізація суттєво впливає на зближення культур та національну ідентичність людей, зазначає, що таке зближення не означає «формування уніфікованих, кимось нав'язаних стандартів. [...] Формула глобального суспільства базується на зближенні культур не шляхом універсалізації, а на саморозвитку і самозбагаченні» [39, с. 276]. «...глобалізація впливає й на лінгвополітичну практику, її концептуальні засади, методи здійснення і перспективи. [...] Завдяки створенню глобальної інформаційно-культурної інфраструктури сам процес формування потреб, смаків, стандартів поведінки набуває міжнаціонального, транскультурного характеру» [цит. за 100, с. 133–134]. Б. Ажнюк [216], наприклад, саме у інформаційній відкритості, у інформаційній присутності іноземної мови майже у всіх сферах суспільного життя вбачає одну з визначальних рис глобалізації. «Мова стала не просто активним учасником товарообміну, але й частиною товару [...] глобалізація зачіпає мовне життя країн, які зазнають її впливу» [216].

Інший дослідник, В. Максименко [142; 143], вказує на те, що «глобальний світ» став глобальним саме «завдяки стрімкому розвитку інформаційної революції, у тому числі мережевих технологій. Саме через розвиток інформаційних технологій світ став комунікативно тісним, доступним, проникним як ніколи раніше. Тим самим ... досягнуто принципово нового рівня комунікативного охоплення планети» [142, с. 92].

Культура є складною системою, що включає цілий комплекс досягнень певного соціуму у різних сферах життя, тому зміни у об'єктивній реальності так чи інакше відбиваються у культурній площині, тобто культура зазнає змін під впливом трансформацій у суспільстві, розвитку науки, виробництва, світогляду людей, а також під впливом зовнішніх чинників, в результаті взаємодії культур і процесів глобалізації та інтеграції. Тож, як базова категорія іншомовної освіти, культура, розвиваючись, змінює її зміст.

Зважаючи на інтенсивність мовної взаємодії в умовах інтеграційних процесів та міграції населення в межах континенту та у глобальному масштабі з використанням медійних технологій, дос-

лідники [39; 142; 143, 287] зауважують, що сьогодні слід говорити про радше про мовне виховання, а не просто про навчання окремих іноземних мов. Іншомовне виховання має розглядатися як міжкультурне чи інтеркультурне виховання. Інтеркультурне навчання нерідко зводиться при вивченні іноземних мов до вивчення країнознавства, яке в свою чергу обмежується інформацією про стереотипи без конкретного унаочнення на прикладі мовленнєвих ситуацій. Тож, слід говорити про інтеркультурну педагогіку, яка має готувати до знайомства з іншими мовами та культурами.

Поняття «культура» визначається з різних позицій, а тому має декілька значень. Поняття «культура» походить від лат «colere», що означає «доглядати, плекати». Визначення цього поняття було серед інших запропоновано В. Вельшем (W. Welsch) [610; 611], на думку якого, у цьому розумінні поняття «культури» сформувалося у XVIII столітті і є актуальним донині, хоча і пов'язується з біологічної точки зору з поняттям «раси», з точки зору географії – з поняттям «країна», з точки зору етнографічної – з поняттям «народ», з лінгвістичної точки зору – з поняттям «мова», з політичної – з поняттям «держава», з історичної – з поняттям «традиції» тощо [611, с. 40]. В. Вельш [610; 611] вважає, що традиційне розуміння культури у сучасному суспільстві є неактуальним і недостатнім, і потребує розширення. Згідно його визначення, культура не ґрунтується на державній приналежності, вона розглядається у особистісному вимірі, як, наприклад, соціальне середовище, інтереси особистості, сімейні стосунки. Для цього В. Вельш [611] використовує поняття «транскультурність». Дослідник стверджує, що культури сьогодні стали «трансверсальними», що означає, що культури у сучасному світі накладаються одна на одну, перетинаються і доповнюють одна одну [611, с. 330]. Іншими словами, формування особистості відбувається під впливом декількох культур, тож, людей можуть пов'язувати схожі інтереси, професійна діяльність та інше. Культура не є вродженою ознакою, тож, метою мовного виховання має бути не тільки сенсibilізація до чужих, але й до своєї власної культури. Важливу роль відіграють при цьому культурна ідентичність та почуття вартісності власного «я» та власної культури.

Спочатку поняття «транскультурності» означало, що суспільство ґрунтується на засадах рівноправності між більшістю та меншістю. За цих обставин між цими частинами суспільства народжується нова культура, яка сформована з різних індивідуальних складових. Транскультурне навчання завжди двостороннє, а його метою є створення рівноправної культури, яка виходить за межі

культурних кордонів. За визначенням В. Вельша, поняття «транскультурності» є розширеним та розвинутим концептом понять «міжкультурність» та «мультикультурність».

З мовної точки зору ставлення до глобалізації теж не є однозначним. Одні вважають її досить позитивним явищем, пов'язуючи з ним надії щодо перспектив розвитку всіх галузей науки, культури, освіти та і суспільства в цілому на основі поширення однієї спільної для всіх мови – засобу міжнародного спілкування та співробітництва, а інші розглядають глобалізацію як загрозу багатомовності, полікультурності на шляху до уніфікації й втрати національної ідентичності. Невипадково ці побоювання пов'язані саме із втраченою рідною мовою. Т. Ковальова [100; 101; 102] так окреслює роль мови у сучасному суспільстві: «Мова – це унікальна характеристика людського суспільства. Вона акумулює досвід поколінь, є засобом соціалізації та інструментом урегулювання суспільних, міжетнічних і міжнаціональних відносин. Мова відображає особливості політичної культури суспільства, яка змінюється від покоління до покоління разом з її носіями, трансформується через систему ідеологічних уявлень, норм, цінностей, що закріплюють політичний досвід. Мова [...] впливає на перебіг соціально-політичних процесів і має значний регулятивний потенціал. [...] Консолідує суспільство, спільна мова стимулює розвиток стійких політичних, економічних, культурних зв'язків на рівні світової спільноти» [100, с. 134].

За своєю природою глобалізація виявляє космополітичні риси, тож, її неодмінним супутником у більшості країн світу є дво- чи багатомовність. Особливо це стосується Європейського Союзу, де багатомовність сьогодні розглядається як мета мовнополітичної діяльності багатьох структур ЄС. Багатомовність є наслідком не тільки міграційних процесів, але й результатом інформаційної інтервенції через засоби масової інформації, особливо телебачення, радіо, та всесвітню мережу інтернет. Значний вплив здійснюють також реклама і масова культура. Останнім часом досить відчутним став вплив глобалізаційних процесів на освітню сферу, чому сприяє зростання ролі інтернету та англійської мови в освітньому процесі, а також систем дистанційного навчання й стрімкого розвитку уніфікованих технологій вимірювання знань. Тож, сьогодні вже стоїть питання суперництва між національними мовами.

Російський дослідник Ю. Мельник [154] наводить таке визначення феномену мовної глобалізації: «це процес взаємопроникнення мов в умовах глобалізації, яка призводить до загальної американізації мов світу» [154, с. 75]. Прикладом тотальної глоба-

лізації у сфері міжмовних відносин є сьогодні тотальне домінування англійської у всіх сферах суспільного життя країн світу. Т. Ковальова [100; 101; 102], спираючись на статистичні дані та дослідження Д. Крісталл, звертає увагу на те, що англійською на сьогодні вільно володіють близько 630 млн. осіб, в межах «розумної компетентності» – приблизно 1,2–1,5 млрд. Більшість публікацій видається англійською, а світова мережа на 80 % складається з англійської продукції.

Зрозуміло, що ставлення до такого особливого статусу англійської мови є неоднозначним: від визнання ефективності її використання, тож, і вивчення на всіх рівнях освіти, до негативного ставлення до неї як мови-кілера, яка вбиває національні мови [100, с. 135]. Щоб протидіяти цій ситуації, принаймні на європейському рівні, було вжито відповідні заходи, серед яких в першу чергу слід назвати прийняття Радою Європи у 1992 р. Європейської Хартії регіональних або міноритарних мов.

В умовах глобалізації важливим є перехід від діалогу до полілогу культур, але він потребує не тільки бажання зрозуміти представника іншого культурного середовища, а й передбачає готовність вивчити його мову. Вхідження в єдиний економічний простір, на що спрямовані зусилля більшості країн в умовах інтеграції та глобалізації, неможливе без вхідження у культурний та освітній простір. Тож, необхідною умовою залучення громадян будь-якої країни до загальноєвропейських та світових процесів є оволодіння ними іноземними мовами та знання культурних особливостей інших країн.

Т. Ковальова [100; 101; 102] наголошує на тому, що вивчення іноземної не є суто технічним процесом, крім знань граматики, лексики, синтаксису, необхідно також розуміти психологію співрозмовника, мати уявлення про його культурні цінності, про його світ [100, с. 137].

Проблема сутності іншомовної освіти та закономірностей її розвитку пропонується у викладі І. Баженової [8]. Дослідниця стверджує, що «сутність іншомовної освіти полягає в тому, що вивчення будь-якої нерідної мови повинне супроводжуватися вивченням культури народу, причому цей процес має протікати одночасно. У зв'язку з цим, доцільно говорити про іншомовну освіту як про лінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, що усвідомлюють свою приналежність до певного етносу, а також здатних самоідентифікуватись у світі» [8, с. 85–86].

Структура процесу іншомовної освіти була запропонована Є. Пассовим [179]. Він вважає, що процес іншомовної освіти включає чотири процеси, а саме: пізнання, що направлене на оволодіння культурологічним змістом іншомовної культури, тобто культурою країни, фактами культури і мовою, як частиною культури; розвиток, направлений на оволодіння психологічним змістом іншомовної культури (здібності, психічні функції тощо); виховання, що націлене на оволодіння педагогічним змістом іншомовної культури (етичний, моральний, естетичний аспекти); навчання, націлене на оволодіння соціальним змістом іншомовної культури, тобто мовними уміннями, які засвоюються як засоби спілкування у соціумі [179, с. 44–45].

Погоджуючись з думкою Є. Пассова [179], І. Баженова [8] вважає, що змістом іншомовної освіти має виступати іншомовна культура, яка вивчається в діалозі з рідною та іншими світовими культурами. При такому підході в учнів формується нове світобачення, готовність і здатність жити і працювати в сучасному світі, успішно здійснювати різні форми спілкування з носіями інших лінгвоетнокультур, переробляти одержану в ході цього спілкування інформацію і ухвалювати необхідні рішення [8, с. 86].

Двомовність і багатомовність відомі з давніх давен, як суспільне явище вони привернули до себе увагу в епоху Відродження, коли внаслідок міжнародних контактів люди стикалися з новими, відмінними від власних, мовами, і коли виникли мови спеціального призначення, які використовувалися для задоволення потреб церкви, для спілкування між науковцями, для порозуміння між державами. Такі мови виконували функції мов міжнародного спілкування: на Сході – арабська, перська, китайська, у Європі – латинська, у слов'янських народів – церковнослов'янська. Двомовність у ті часи була характерною ознакою певних прошарків суспільства, насамперед представників його вищого щаблю: дипломатів і науковців, що відрізняє багатомовність тих часів від умов сьогодення.

Багатомовність, як зазначають С. Дофф (S. Doff) [371] та А. Ленц (A. Lenz) [371], є давньою європейською ідеєю, яка походить ще з тих часів, коли національні мови у цьому регіоні посилили свої позиції. Першим бестселером у сфері сприяння багатомовності став розмовник А. фон Ротвайла (A. Von Rotweil) «Introita e Porta», яка вперше була видана у Венеції у 1477 р., а у 1987 р. була перевидана В. Р. Джустініані (V. R. Giustiniani). Йдеться про першу надруковану працю у сфері вивчення національних мов. Про її

корисність і популярність свідчить той факт, що до 1636 р. вона зазнала 87 перевидань. Про розширення багатомовності свідчить те, що до двох мов у перевиданнях додавалися й інші, серед них латинська, французька, іспанська, а з 1534 р. і англійська. Найпопулярнішим було шестимовне видання, саме в ньому закладені основи для практичної багатомовності у Європі національних мов. В. Хюллен (W. Hüllen) [440] з цього приводу зазначив: «Поява латинської мови, єдиної серед національних мов, яка мала обов'язково вивчатися, свідчить про її значення для Європи» [440, с. 54]. Тож, як латинська мова, так і англійська мають для багатомовності Європи сьогодні велике значення, і не тільки як «мертва» мова і як *lingua franca*.

О. Яковлева [295] зазначає, що багатомовну модель організації національного мовного середовища у різних її формах і проявах слід розглядати як безумовний імператив доби та нагальну потребу конкретного історичного моменту. Це твердження дослідниці ґрунтується на вивченні досвіду реалізації концепції багатомовності у багатьох державах та у такому наддержавному утворенні як Європейський Союз. Але, як зауважує О. Яковлева [295], багатомовність має бути неодмінно нового типу, характерною ознакою якого є відсутність обмежень права особистості на повноцінне використання рідної мови як засадничого компоненту індивідуальної та колективної ідентичності, і це право має не тільки гарантуватися державою, але й стимулюватися на державному і міжнародному рівні [295, с. 7].

Дослідниця, характеризуючи багатомовність як соціальний феномен, зауважує, що слід, з одного боку, розрізняти колективну багатомовність «як особливість національного, локального, регіонального мовного середовища, а з іншого, індивідуальну багатомовність як характеристику мовної особистості [295, с. 8]. Існують певні сумніви щодо впровадження в об'єднаній Європі тієї чи іншої мови як єдиної мови міжнаціонального та міжособистісного спілкування. Багатомовність, зауважує далі О. Яковлева [295], постає як складний, не одновимірний, внутрішньо суперечливий конструкт, який залежить від соціокультурного середовища, політичної кон'юнктури та державної політики, і в межах якого «поєднуються два принципово різні начала» – ціннісне, що ґрунтується на усвідомленні необхідності збереження рідної мови, а разом з нею і власної національної, мовної ідентичності, та прагматичні, що пов'язані з потребою забезпечення повноцінної комунікації в умовах глобалі-

зованого світу, інтеграційних процесів, інтернаціоналізацією багатьох сфер суспільного життя [295, с. 8].

Г.-Ю. Крумм [471; 472] стверджує, що «одномовність призводить до відмежування й ізоляції від решти суспільства. Без багатомовності створити Європу, в якій би всі громадяни почували себе єдиним цілим, просто неможливо» [471, с. 5]. Рідна мова виконуватиме комунікативну функцію лише за умов, якщо її розумітимуть інші, ті, для кого вона є іноземною. Завдання системи освіти полягає в тому, щоб через відповідальне використання і систематичне спонукання до вивчення іноземних мов зберегти мовне і культурне багатство й сприяти усвідомленню права громадян на власну мову і культуру. Школа має готувати до життя у багатомовному суспільстві, де «відмінності» сприймаються як норма.

На думку Ж. Чернякової [279], феномен багатомовності (мультилінгвізму) потрібно розглядати як активну частину інтеграційних процесів, що відбуваються у світовому та європейському освітньому просторі, і зумовлені необхідністю знання декількох іноземних мов [279, с. 37].

Не викликає сумніву, що саме багатомовність суспільства стала поштовхом до активізації вивчення іноземних мов. Як зазначив Г.-Ю. Крумм [480], підставою для вивчення мов у добу глобалізації, і не однієї, а декількох, є те, що з вивченням кожної нової мови доступними стають нові країни, нові світи, нові культури і нові контакти. Мови дозволяють почуватися вільно і комфортно у світі мовного і культурного розмаїття [480, с. 2]. І хоча у більшості документів щодо впровадження багатомовності у межах країн ЄС та щодо вивчення іноземних мов йдеться насамперед про уніфікацію вимог, розробку планів, програм, сертифікації знань, визнання іспитів і документів, більшість проектів свідчить про те, що метою загальноєвропейського співробітництва у сфері іншомовної освіти є не стандартизація, а індивідуалізація і диференціація мовної пропозиції та компетентності. Так, одна з вимог ЄС, проголошена у Рішенні «Багатомовність – козирна карта Європи (Trumpfkarte Europas), але й спільні зобов'язання» від 2008 р., була сформульована так: «учням має бути запропонована широка палітра мов, щоб уможливити вибір згідно з особистими інтересами і потребами регіону» [625]. Щоб досягти бажаної реальної багатомовності суспільство має по-іншому ставитися до мовного та культурного плюралізму, воно має бути відкритим для нього. І справа не в кількості мов, а справа у ставленні до них. Г.-Ю. Крумм [480] наводить приклад, який наочно демонструє відмінний від європейського погляд

на мовний плюралізм: у Індії у Конституції згадуються 22 мови, а ще 400 є визнаними, а у Вірменії у школах діти вивчають зазвичай три мови, які, до речі, використовують різні алфавіти – вірменську, російську, англійську, а іноді (на вибір) ще й німецьку або французьку. Це свідчить про здатність людини засвоювати різні мови та про можливості, які напрацьовані досвідом багатонаціональних держав у цьому питанні.

К.-Р. Бауш [316] визначив основні позиції, які мають вирішальне значення для впровадження багатомовності у ФРН, у п'яти тезах:

– Мозок людини здатен засвоїти не одну мову, він є налаштованим на багатомовність.

– Вже в межах своєї рідної мови людина є багатомовною, якщо брати до уваги соціальну та територіальну диференціацію мови.

– Справжня багатомовність можлива лише із засвоєнням або вивченням третьої сучасної мови або/чи другої іноземної.

– Мови, якими володіє людина, не існують у свідомості окремо, вони взаємодіють і формують тим самим багатомовний профіль. Це складний процес трансферу знань однієї мови на іншу, який не є простим додаванням.

– Активна багатомовність є лише незначною часткою пасивної багатомовності. Якщо людина здатна спілкуватися декількома мовами на продуктивному рівні, то це лише частина її рецептивної багатомовності [316, с. 2–3].

Проблема створення у Європі умов для розвитку справжньої багатомовності суспільства обговорюється досить давно. Пропозиції щодо цього можна звести до розробки і впровадження мовно-політичних моделей, кожна з яких має свої переваги і недоліки, різний формат і різні перспективи щодо реалізації. К.-Р. Бауш [316] характеризує шість моделей, серед яких першою він називає впровадження однієї світової мови як *lingua franca*, яка б слугувала інструментом у процесі міжнаціонального спілкування (сьогодні це англійська, а у майбутньому, як зауважує дослідник, нею може бути китайська). Така модель відома як **«модель єдиної мови»**, («*das Leitsprachenmodell*»), а її суттєвою перевагою у порівнянні з іншими є «дешевість». Що стосується недоліків, то це насамперед привілейоване становище носіїв англійської мови, які взагалі не докладатимуть зусиль для вивчення інших іноземних мов, а також суттєве скорочення іншомовної пропозиції у системі шкільної освіти, що суперечить прагненню європейської спільноти до збереження мовної і культурної різноманітності і проголошеної рівності мов і культур.

Інша модель отримала назву **«модель керованої диверсифікації»** («das Modell gesteuerter Diversifikation») і розглядається як контрroversна у порівнянні з першою моделлю. Виходячи з ідеї егалітарної мовної політики про збереження мов, автори цієї моделі пропонують зосередитися на вивченні мов сусідніх держав, звідси походить інша назва цієї моделі – «Nachbarschaftssprachenmodell» (ФРН). Ця модель прагне «найширшої мовнополітичної сенсibilізації» [316, с. 5]. Найбільшим її недоліком є невеликі шанси на реалізацію через відсутність єдності щодо обраних мов: кожен регіон пропонуватиме мови своїх сусідів, але навіть у межах однієї країни вони відрізнятимуться, а також та обставина, що ця модель може бути занадто витратною для національних систем освіти.

Третя модель відома як **«модель рецептивної багатомовності»** («Helvetica Modell»). Ця модель ґрунтується на двох обов'язкових засадах: у комунікативному процесі учасники комунікації самі обирають мову спілкування, але має бути впевненість у тому, що кожен з них має розвинуті на рецептивному рівні навички спілкування мовою співрозмовника, тобто кожен з них спілкується обраною ним мовою на продуктивному рівні, але сприймає інформацію мовою, запропонованою співрозмовником. Перевага цієї моделі в тому, що такий досвід є, модель працює, наприклад, у Швейцарії, але все одно є певні нарікання: кількість мов має все одно бути обмеженою і визначеною заздалегідь. Крім того, і продуктивні, і рецептивні навички мають бути сформованими на рівні не нижче А2.

Наступна модель – **«interlingua як lingua franca»** («das Plansprachenmodell») виходить з того, що має бути єдина для спілкування у межах Європи мова, але ця мова не повинна мати зв'язку з жодним мовно-культурним, історично сформованим осередком. Прототипом такої мови може слугувати есперанто. На думку багатьох дослідників, саме через відсутність історичного і культурного коріння ця модель від самого початку гарантовано є провальною. «Сконструйована мова не може досягти рівня і розмаху історично розвинутої мови, тому не годиться для забезпечення комунікативних процесів між представниками різних мов і культур» [316, с. 7].

Модель **«латинська як фундаментальна мова»** («das Lateinmodell») пропагує впровадження цієї «мертвої» мови як загальноєвропейського засобу спілкування, виходячи з того, що ця мова є мовою, що сформувала культури Європи, отже, має все необхідне для спілкування, все те, чого позбавлена штучна мова.

Наступна модель отримала назву *«модель зворотнього порядку вивчення мов»* («das Modell der umgekehrten Sprachfolge») і протистоїть тенденції довготривалого вивчення англійської мови та її домінування у іншомовній пропозиції шкіл як першої іноземної. Ця модель відрізняється тим, що забороняється пропонувати англійську як першу іноземну, а натомість, рекомендується обирати будь-яку іншу з числа сучасних, традиційних для шкіл іноземних мов, а англійську в обов'язковому порядку вводити як другу. Позитивним моментом, як відмічають прихильники цієї моделі, є те, що таким чином школярі дійсно набудуть навичок спілкування двома іноземними мовами, тож, ця модель повністю відповідає задекларованим вимогам «трилінгвізму» і здатна призвести до справжньої багатомовності [316, с. 8].

Зважаючи на прагнення побудови багатомовної Європи постає необхідність розробки дидактичних і методичних засад реальної багатомовності. З цього приводу К.-Р. Бауш [316], зауважуючи, що ключову роль у розвитку індивідуальної багатомовності відіграватиме саме шкільна іншомовна освіта, пропонує одинадцять тез, які, на його думку, є досить суттєвими для усвідомлення специфіки сучасної ситуації у сфері навчання іноземних мов.

1. Ситуація із навчанням іноземних мов у сучасній школі суттєво змінилася. Нововведення містяться у диверсифікації іншомовної пропозиції, ранньому, вже у початковій школі, вивченні іноземних мов, орієнтації на міжнародні стандарти іншомовної освіти, визначенні освітніх стандартів щодо іншомовної освіти по багатьох із мов для різних ступенів шкільної освіти, поширенні білінгвального навчання та використанні іноземної як робочої мови у закладах освіти, поширенні різних форм автономного та самокерованого навчання і збільшенні кількості мов походження у мовній пропозиції шкіл.

2. Шкільне навчання іноземних мов має ґрунтуватися на концепції інтегративної багатомовності, тобто не на лінійному додаванні іноземних мов як окремих навчальних дисциплін, вивчення яких відокремлено одне від одного, а на інтегративній основі, на основі принципу заощадження навчального ресурсу. Кожна мова має систематично викладатися з урахуванням вивчених мов і тих, що можуть пропонуватися для вивчення пізніше, а окремі предмети іншомовного циклу мають бути курикулярно узгодженими.

3. У основу концепції інтегративної багатомовності має бути покладеним поняття мови у широкому розумінні. Кожна національна мова має розглядатися не тільки як система, що складається з

морфологічних, лексичних, фонетичних та синтаксичних компонентів, тобто структурних складових, але й брати до уваги міжкультурний та культурний вимір, не тільки мовні особливості, але й екстралінгвістичні елементи мають з самого початку включатися до змісту іншомовного навчання.

4. Концепція інтегративної багатомовності має експліцитно включати і навчання німецької мови (як рідної). Дотепер вивчення рідної мови не пов'язувалося із навчанням іноземної, хоча деякі аспекти можуть використовуватися у іншомовному навчанні, наприклад, такі, як: навички і стратегії рецептивного і продуктивного опрацювання усних та письмових текстів, сенсифікація учнів щодо питань багатомовності. Це могло б заощадити час і скоординувати процеси навчання і вивчення мов.

5. Слід використовувати наявну у класах природну багатомовність учнів, серед яких є ті, що походять з двомовних сімей і є білінгвами, тож, є можливість в межах учнівського середовища усвідомити багатомовність суспільства у його міжкультурному вимірі.

6. Навчальні цілі мають чітко формулюватися і узгоджуватися між собою. Якщо раніше мета навчання іноземної мови полягала у наблизненні рівня оволодіння мовою до рівня її носія, то сьогодні слід визначити мету навчання для кожної мови і для кожної сфери майбутнього використання окремо.

7. Раннє навчання іноземних мов має взяти на себе функцію початкового іншомовного навчання, закласти основи мовної та міжкультурної підготовки, сформувати навички й уміння, які згодом використовуватимуться при систематичному вивченні інших іноземних мов. Крім того, слід формувати ті навички, які можуть бути корисними при самокерованому вивченні мов.

8. Необхідно розробити дидактику переходу від початкового до першого і другого ступенів шкільної освіти, а для цього треба узгодити навчальні плани, щоб встановити тісний зв'язок між курсула і запобігти повторам, і забезпечити наступність між різними ланками іншомовної освіти.

9. Нова концепція інтегративної багатомовності потребує розробки навчального плану нового типу, в основі якого мають бути: зв'язок між мовами і рівнями освіти, спрямованість на диференціацію мовних профілів і принцип заощадження навчального ресурсу.

10. Сучасне монологічне обговорення проблем іншомовної освіти має поступитися місцем міждисциплінарним фаховим конференціям і форумам, до яких залучатимуться вчителі іноземних

мов, а також вчителі німецької як рідної, як другої, як іноземної мови і вчителі мов походження.

11. Нова концепція багатомовності є базисом для перегляду та переструктуризації фахового і дидактичного змісту у системі підготовки вчителів іноземних мов і підвищення їх кваліфікації. Зміни мають відбутися у таких сферах: підвищення рівня підготовки у сфері німецької як другої мови, підготовка спеціалістів для сфери початкового навчання, для роботи з іноземною як робочою мовою, підготовка вчителя, який міг би орієнтуватися на потреби учня, міг би розробляти плани і курикула у відповідності до віку та потреб, мав сталі знання іноземних мов на рівні не нижче B2 [316, с. 11–14].

У наукових дослідженнях ФРН розмежовуються насамперед поняття дво- та багатомовності. Визначення «двомовності» як «володіння двома мовами на рівні автентичного мовця», запропоноване американським лінгвістом Л. Блумфілдом (L. Bloomfield, 1887–1949 pp.) ще у 1933 р., вже не задовольняє, бо воно суттєво звужує коло осіб, які можуть вважатися двомовними. З іншого боку, вважати білінгвальними усіх осіб, які здатні продукувати речення і зв'язні висловлювання іноземною мовою, теж вважається неправильним, на такому рівні іноземною мовою здатен говорити майже кожен. Ми притримуємося дефініції, запропонованої Е. Апелтауером (E. Apeltauer) [303; 304] у 1997 р. «Двомовність – це здатність поперемінного використання (alternierender Gebrauch) двох, а за аналогією, багатомовність – здатність поперемінного використання декількох (трьох і більше) мов» [303, с. 7].

Дослідник одним із перших у Німеччині розробив теоретичні основи двомовності. На його думку, двомовність може бути «*природною*», розвинутою без формального вивчення мов, некерованою, та «*набутою*», яка засвоєна в межах інституційного вивчення мов, і є керованою. Розрізняють також *індивідуальну* і *соціальну* двомовність. В свою чергу індивідуальна, за визначенням Е. Апелтауера [303; 304], може бути «*збалансованою*» (balanciert), якщо мови засвоєні на приблизно однаковому рівні; «*з домінуванням першої*» (mit Dominanz der Erstsprache), якщо перша мова («сильна», «мова мислення») переважає у використанні і у процесі спілкування нею використовуються розгалужена система мовленнєвих засобів; «*з домінуванням другої мови*» (mit Dominanz der Zweitsprache), якщо друга мова засвоєна краще, ніж перша; і «*семілінгвізм*» (Semilinguismus) – обмежене використання двох мов.

З точки зору мовленнєвої компетентності розрізняють *продуктивну* (produktive) та *рецептивну* (rezeptive) дво- та багатомовність.

З точки зору збереження / втрати навичок мовлення першою мовою через вивчення другої і заміщення нею першої, розрізняють *адитивний* (additive Zweisprachigkeit) та *субтрактивний* (subtraktive Zweisprachigkeit) білінгвізм [303, с. 820].

К.-Р. Бауш [321], ґрунтуючись на дослідженнях вчених різних країн, запропонував власну типологію дво- та багатомовності, поклавши в основу педагогічний аспект. Дослідник виходив з того, що для розробки концепцій навчання іноземних мов слід чітко визначити мету навчання, а для цього необхідно усвідомити специфіку кожного з типів багатомовності і спрямовувати зусилля при розробці концепцій на досягнення багатомовності того чи іншого типу, зважаючи на суспільне замовлення та індивідуальне прагнення громадян. З огляду на тип багатомовності слід розробляти і курикулярну модель навчання мови, яка має бути адресною, тобто орієнтуватися на запити певної цільової групи. У основу класифікації типів багатомовності дослідник поклав різні критерії, які, на його думку, є важливими для сфери навчання іноземних мов: критерій рівня загальної мовленнєвої компетенції (globale Sprachfertigkeit), критерій мовленнєвої (individualspezifische) і розумової репрезентації (mentale Repräsentation), критерій вікової співвіднесеності (altersbezogen).

За критерієм **рівня загальної мовленнєвої компетенції** виділяють такі типи багатомовності:

– *мінімальна* (minimale) дво- та багатомовність, що характеризується наявністю рудиментних знань однієї або декількох мов, які обмежуються сталими сполученнями та мовленнєвими кліше, але не дозволяють зрозуміти контекстуальний зміст висловлювань;

– *максимальна* (maximale) дво- та багатомовність, що спостерігається у осіб, які володіють декількома мовами на рівні автентичного мовця (досить рідке явище);

– *виважена / паритетна* (ausgewogene), або *симетрична* (symmetrische) дво- та багатомовність – володіння двома і більше мовами приблизно на однаковому рівні, здатність зберігати цей рівень протягом певного часу і використовувати мови у різних контекстах. Така багатомовність спостерігається у дітей, які походять з білінгвальних сімей;

– *домінантна* (dominante), або *асиметрична* (asymmetrische) дво- та багатомовність має місце у тих випадках, коли засвоєні або вивчені іноземні мови використовуються у різних комунікативних контекстах і рівень володіння ними обмежується саме потребами здійснення комунікації цими мовами. Рівень домінування однієї мови над іншою/іншими змінюється під впливом соціально або географічно обумовленої мобільності і має місце, наприклад, серед мігрантів;

– *семілінгвізм* (Semilingualismus) охоплює ті випадки, коли особа здатна використовувати всі мови, які вона має у своєму мовному репертуарі, на рівні повсякденного спілкування, але у порівнянні з монолінгвальною особою виявляє певні мовленнєві дефіцити на всіх рівнях: лінгвістичному, прагматичному, афективному, психолінгвістичному.

З точки зору *мовленнєвої репрезентації* (врахування специфічних для особи індивідуальних характеристик – шлях вивчення / засвоєння мов, комунікативні наміри, порядок вивчення мов, сфера використання тощо) виділяють такі типи:

– *функціональна* (funktionale) дво- та багатомовність, яку визначають, беручи до уваги комунікативні наміри, а саме: з ким, у яких ситуаціях, якою мовою відбувається спілкування;

– *продуктивна* (produktive) – коли розвинуті всі види мовленнєвої діяльності;

– *рецептивна* (rezeptive) – коли свідомо обмежуються лише рецептивними навичками (сприйняття на слух та читання).

Критерій *розумової репрезентації* дозволяє виділити такі типи, як координована та комбінована дво- та багатомовність. Характерною ознакою *комбінованої* (kombinierte) є те, що мови засвоюються і зберігаються у свідомості на одному рівні на основі рідної мови, наприклад, у процесі іншомовної підготовки у школі, і таким чином співіснують, а *координована* (koordinierte) характеризується тим, що мови зберігаються у свідомості відокремлено одна від одної з огляду на сферу використання (мова спілкування з батьками в умовах білінгвальної сім'ї, мова професійного спілкування, мова оточення).

Критерій вікової співвіднесеності дозволяє розрізняти *ранній білінгвізм* (frühkindlicher Bilingualismus) – паралельне засвоєння двох мов, які існують в статусі рідних, а також *консекутивну* (konsekutive), або *суцесивну / поступову* (sukzessive) дво- та багатомовність, коли в умовах традиційного монокультурного середовища у системі іншомовної освіти пропонується ви-

вчення певних іноземних мов та заздалегідь визначений порядок їх введення [321, с. 440–442].

Ф.-Г. Кьонігс (F.-G. Königs) [466] та Г. Нойнер (H. Neuner) [527], з огляду на систему освіти, пропонують розрізняти насамперед три основні типи багатомовності: ретроспективну (*retrospektive*), ретроспективно-проспективну (*retrospektiv-prospektive*) та проспективну (*prospektive*). Під *ретроспективною* багатомовністю розуміють, що учні вже є двомовними, досягли у вивченні мови, що пропонується, певного рівня і мають переваги у порівнянні з рештою групи. *Ретроспективно-проспективна* багатомовність характерна для тих учнів, які володіють декількома мовами на певному рівні, але жодна з них не є предметом вивчення у групі, тож, на основі вже відомих мов вони розпочинають вивчення наступної, розширюючи тим самим межі власної багатомовності. У випадку *проспективної* багатомовності учень є монолінгвальним і з вивченням першої іноземної мов закладає основи майбутньої багатомовності. Така ситуація є типовою для більшості тих, хто розпочинає вивчення першої іноземної мови [527, с. 15].

Характеризуючи наявні у педагогічній літературі класифікації типів дво- та багатомовності, С. Дофф і А. Ленц [371] звертають увагу на те, що всі вони не можуть вважатися досконалими, тому що у їх основу покладено, на думку дослідниць, хибний підхід, специфіка якого полягає в тому, що встановлюється зв'язок між мовленнєвою компетенцією рідної і кожної іноземної мови, а сама компетентність розглядається як статичний, у будь-який момент доступний і відтворюваний мовленнєвий ресурс [371, с. 33].

О. Чередниченко [277] пропонує власну типологію дво- та багатомовності. В її основу ним було покладено кілька суттєвих ознак, які охоплюють як кількісні, так і якісні сторони цього явища. Дослідник запропонував такі критерії: за ступенем поширення, за ціннісною орієнтацією, за рівнем розмежування мовних систем та за характером комунікативного включення. Тож, відповідно до визначених ним критеріїв дослідник розрізняє індивідуальну і колективну (масову) двомовність/багатомовність, горизонтальну (рівнозначність мов з позиції мовця) та вертикальну (виділення пріоритетних з точки зору мовця мов, їх нерівнозначність та різновартісність), координативну (чисту) та субординативну (змішану), і, нарешті, активну та пасивну двомовність/багатомовність. Крім того, автор запропонованої типології зауважує, що на сучасному етапі, «з огляду на необхідність збереження літературних норм контактуючих мов, ідеальним міг би бути тип активної індивідуа-

льної (або колективної) горизонтальної та координативної двомовності/багатомовності [277]. Але загальною для будь-якого типу багатомовності, її найсуттєвішим показником є те, що вона ґрунтується на прагматизмі.

Багатомовність у всіх її проявах і незалежно від її типу стала поштовхом і рушійною силою на шляху до створення дидактики багатомовності. З самого початку науковці, які залучалися до її розробки (Х.-Г. Кляйн (H.-G. Klein) [450], Г.-Ю. Крумм [479], Ф.-Й. Майснер [508; 510], Г. Нойнер [525; 527], Б. Хуфайзен [435; 437]), наголошували на тому, що дидактика багатомовності має ґрунтуватися на таких засадах:

– міждисциплінарне наскрізне визначення та курикулярна профілізація навчальних цілей, що насамперед означає відмову від «глобальної» мети вивчення кожної нової іноземної мови на рівні «рідної». Для кожної мови має ставитися своя мета, наприклад для першої – формування загальномовної компетенції, для другої – інтегроване навчання мови і фаху, для третьої – розвиток певних навичок: читання, письма, усного мовлення, в залежності від потреб. Перепрофілізація навчальних цілей має призвести до того, що викладачі різних мов співпрацюватимуть в межах дидактики багатомовності;

– в умовах реальної багатомовності мови взаємодіють і постійно змінюються, а така взаємодія може як заважати у процесі вчення та у спілкуванні, так і сприяти навчанню і комунікації за рахунок явищ трансферу. Це означає відмову від традиційного «лінійного» характеру вивчення мов, шляхом їх розрізненого викладання;

– і в умовах раннього навчання іноземних мов, і при навчанні подальших мов слід виходити із широкого розуміння мови, враховуючи міжкультурний компонент. Для практики навчання це означатиме, що слід відмовитися від традиційного навчання лише лексики, граматики, фонетики, а приділяти увагу елементам культурної специфіки, невербальної поведінки та ін.;

– слід виходити з того, що навчання і вивчення іноземних мов можливе у будь-якому віці за умови, якщо враховувати специфічні для кожного віку особливості та використовувати відповідні методи навчання. Особливо важливою видається ця теза у контексті концепції «навчання протягом життя» [321, с. 443–444].

Суттєвими для вивчення іноземних мов є гіпотеза взаємозалежності (Interdependenzhypothese) та гіпотеза порогового вивчення мов (Schwellenhypothese), авторами якої були Й. Куммінсом (J. Cum-

mins) та М. Свейном (J. Swain), і з якими погоджується більшість з німецьких науковців (Е. Апельтауер [303], Р. Бауш [321], Г.-Ю. Крумм [478]). Дослідники спираються на результати дослідження Т. Скутнабб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas) та схему порогових рівнів (Додаток Г). Сутність першої полягає в тому, що мовні навички, які сформовані першою мовою, можуть переноситися на другу і подальші мови. До них належать насамперед металінгвістичні знання, що пояснюють, як функціонує мова; стилі соціальної інтеракції; орфографічні схожості, спільності у морфології та синтаксисі; навички роботи з текстом. Набуття певного рівня іншомовної компетенції залежить і від рівня знань рідної мови.

Згідно гіпотези порогового вивчення мов, рівень знання першої мови має бути достатнім, для того, щоб починати вивчення наступної. Якщо рівень буде недостатнім, то вивчення подальшої мови може мати негативні наслідки для першої. Тож, задля якісної адитивної багатомовності слід вводити подальші мови лише за умов досягнення певного порогового рівня попередньої.

4.3. АКТУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ФРН У СУЧАСНИХ УМОВАХ

На заняттях з мови шляхом навчання та засвоєння мов, а також формування певного ставлення по відношенню до них відбувається мовна освіта. На питання, що розуміти під мовною освітою, під рідною та іноземною мовою однозначної відповіді немає, зважаючи на характер суспільства в умовах інтеграційних процесів та міграції населення. Поняття «рідна мова» є у Німеччині найбільш проблемним. Вважається, що рідна мова – це перша мова людини, а саме – мова, якою він вчиться говорити і мислити, яку він засвоює природним шляхом і якою володіє найкраще. З рідною мовою пов'язують національну приналежність та громадянство, вважаючи, що людина може мати лише одну рідну мову та одну батьківщину. Зважаючи на наявність чисельних прикладів становлення особи в умовах так званої «ранньої» двомовності, наприклад, у змішаних сім'ях, говорити про єдину рідну мову навряд чи можна. Крім того, невірним було стверджувати, що рідна мова є першою мовою, тому що атрибут «перша» передбачає знання декількох мов, а це не завжди має місце. Іноді рідною називають мову, яка є домінантною, і якою людина користується у більшості життєвих ситуацій, що теж не завжди відповідає дійсності.

Ще більше питань виникає стосовно навчання рідної мови, під чим у Німеччині зазвичай розуміють навчання німецької. У багатомовних класах німецька є рідною лише для частини учнів, решта вивчає її як іноземну або як другу мову. Крім того, навіть для автентичних німців німецька мова, що є мовою навчання та вивчення, враховуючи наявність значної кількості діалектів, не завжди є рідною. Саме з огляду на таку ситуацію, у Німеччині є також поняття «навчання рідної мови», під чим розуміють насамперед мову мігрантів у гомогенних групах, яке організоване різного роду суспільними організаціями іноземців та представництвами тих країн, представники яких перебувають на території ФРН. Такі заняття відвідуються дітьми ненімецького походження у вільний від навчання у державних школах час, і знаходяться під наглядом федеральних земель та консульств країн походження [533, с. 145–146].

Ще одне поняття, яке у Німеччині є сьогодні дискусійним, це поняття «другої мови», під чим розуміють мову країни, в якій перебувають іноземці, мову, яку вони прагнуть засвоїти з метою інтеграції до суспільства. Г. Зібберт-Отт (G. Siebert-Ott) [583] дає таке визначення цього поняття: «Друга мова у широкому сенсі – це всі мови, що засвоювалися після першої. У вузькому сенсі, друга мова означає, на противагу іноземній, ту мову, яка засвоюється і використовується зазвичай у контексті міграції і є для тих, хто її вчить, умовою їх існування. Про другу мову говорять, не беручи до уваги спосіб її засвоєння: природним шляхом чи у межах систематичного навчання» [391, с. 366].

Сьогодні важливою темою для педагогічної теорії та практики через складну ситуацію з наявністю великої кількості мігрантів на території країни є німецька мова як друга, тож, саме через ці причини, аналізуючи питання мовної освіти у ФРН, слід говорити і про навчання німецької, не тільки як рідної, першої, державної мови, але і як іноземної.

Багатомовність тільки з недавнього часу розглядається як проблема навчання німецької мови, для Німеччини – рідної. Тож, сьогодні це питання дискутується на теоретичному рівні досить активно, але на рівні практики навчання документальних свідочств недостатньо. Причиною тому є природа багатомовності, проблема, яка не обмежується суто методико-дидактичними питаннями, але й соціальними, тому що у школах країни класи комплектуються переважно з учнів з різним рівнем німецької мови через їх етнічно гетерогенний характер. Багатомовність при навчанні німецької мови породила дискусії щодо сутності та завдань мовної

освіти. Йдеться не тільки про школи як державні інституції та про їх політику щодо мов, але й про те, наскільки монолінгвізм є передумовою чи, зважаючи на сьогоднішні виклики, загрозою для існування держави. І. Гоголін [412] оцінює багатомовність як позитив, і зазначає з цього приводу, що розвиток «культури багатомовності» повністю відповідає провідній концепції мовної освіти, яка орієнтована на виховання багатомовної особистості, з розвинутою метамовною компетенцією» [412, с. 13].

Суспільна багатомовність є питанням багатьох галузей науки, це міждисциплінарна проблема, яку досліджують культурологія, мовознавство, германістика, психологія, етнографія, а також дидактика навчання мови, педагогіка та багато інших. Що стосується впливу багатомовності на мовну освіту, то сьогодні цей вплив очевидний, він відбився і на політиці шкіл щодо мов, і на змісті мовної освіти, і на концептуальних засадах останньої.

Якщо простежити розвиток концепцій мовної освіти Німеччини у їх історичному аспекті, то можна виділити декілька етапів, при чому кожен з них корелюється як з політичними змінами, так і зі змінами у структурі суспільства. Спочатку навчання мови вважалося державною справою. Насамперед йшлося про німецьку мову, хоча вона і розглядалася як національна, але для більшості учнів не була рідною, тому що через специфіку Німеччини, як держави, що протягом багатьох віків розвивалася як політичний союз різних князівств, графств, королівств, населення спілкувалося різними діалектами, а мовою спілкування для всіх, у тому числі і учнів, була літературна німецька мова (Hochdeutsch). З цього приводу Г. Я. Франк (H. J. Frank) зазначив, що «ніщо так не вплинуло на розвиток навчання німецької мови у період з XVIII століття до краху націонал-соціалізму, як переконання в тому, що першочерговим його завданням є усвідомлення школярами їх німецькості (bewusstes Deutschtum) [цит. за 615, с. 602].

На початку XIX століття у гімназіях Німеччини грецька та латинська мови поступилися місцем німецькій, тому що вона вважалася не стільки дисципліною, як інструментом національного виховання. І. Гоголін [410] так охарактеризувала процес формування так званої «природної одномовності» німецького суспільства у XIX столітті: «Розвиток мовнолінгвального образу вчительства можна простежити по розумінню завдання та функцій німецької мови: від засобу набуття загальної освіти та умови участі у житті суспільства до засобу формування, збереження та засвідчення національної і державницької свідомості та належності до народу»

[410, с. 87]. Крім того, дослідниця вказує на те, що задля створення гомогенного у мовному плані суспільства у прикордонних регіонах (Ельзасі, Польщі) створювалися спеціальні школи, мета яких полягала у стрімкій асиміляції іноземців та їх примусовій германізації через інтенсивне засвоєння німецької мови [410].

В. Вінтерштайнер (W. Wintersteiner) [616] простежив формування концептуальних засад навчання мов у Німеччині і дійшов висновку, що політичним прагненням відповідали дві основні концепції щодо мовної освіти. В той час, як одна з них, автором якої був Р.-Г. Гікке (Р.-Н. Hiecke, 1805–1861 рр.), навчання німецької мови вважалося *інструментом загальної освіти*, інша, що систематично розроблялася Р. Гільдебрантом (R. Hildebrant, 1824–1894 рр.), стала *концепцією «німецької освіти»*. Провідною ідеєю цієї концепції стала, за висловом І. Гоголін, «інструменталізація усього мовного навчання для міфологізації минулого німецького народу та піднесення національного» [цит. за 615, с. 603]. Ця концепція визначала розвиток дидактики навчання мов до 1945 р., більш того, націоналістичні традиції та ідеї залишалися актуальними у Німеччині до 1960 р., а дослідники (Л. Вайсбергер (L. Weisberger)), наголошували на тому, що багатомовність несе багато небезпек, тому що мовна неоднорідність шкодить розвитку мови та лояльності громадян по відношенню до держави [616].

З іншого боку, як зазначає В. Вінтерштайнер [616], М. Вандружська (M. Wandruszka) наполягав на тому, що з історичної точки зору багатомовність є нормальним станом людей і потребує ґрунтовних досліджень. Педагогічні дискусії 60-х рр. ХХ століття призвели до переходу від національної парадигми навчання мови до соціальної, хоча при цьому незмінним залишилися два аспекти: німецька розглядалася як єдина мова спілкування і навчання; вона вважалася також рідною мовою усіх учнів. Національні традиції підтримуються окремими науковцями і сьогодні. Так, наприклад, Г. Іво (H. Ivo) зауважує, що мова є не тільки інструментом обміну інформацією, а й засобом формування думок, тож, виходячи з такого культурно-мовного розуміння природи мови та її функцій, природною є первинна одномовність людей [616].

Потужна міграція до Німеччини представників різних культурних спільнот викликала відповідну реакції з боку педагогічної теорії та практики. У першій фазі міграції (70-ті рр. ХХ ст.) з'являється концепція, яка відома як *«педагогіка роботи з іноземцями»* (Ausländerpädagogik). В рамках цієї концепції німецька мова вперше викладалася як іноземна для дітей мігрантського похо-

дження, за умов її монополії у суспільстві та у навчальному процесі як державної мови. Зважаючи на мету такого навчання, а саме – усунення дефіцитів у знаннях німецької задля успішної інтеграції у суспільство, В. Нієке (W. Nieke) назвав педагогіку роботи з іноземцями «педагогікою асиміляції» [391].

Педагогіка роботи з іноземцями піддавалася критиці у 80-х рр., тож, для багатокультурного суспільства розробляється *концепція міжкультурного виховання* (Interkulturelle Erziehung). Ця концепція виходить з того, що європейські країни є державами міграції і такими залишатимуться, а багатомовність перетворюється на характерну ознаку їх багатокультурного суспільства, яка вже розглядається як комунікативна норма.

З іншого боку, не тільки міграція є фактором багатомовності. Європейська інтеграція та економічна глобалізація теж потребують переорієнтації на багатомовність. Крім того, плюрицентричний характер німецької мови, представленої багатьма діалектами, становить ще один фактор, що висуває перед мовною освітою країни завдання розвитку багатомовної і метамовної компетенції.

Важливою складовою навчання мігрантів німецької мови є політика навчального закладу щодо організації навчального процесу. Є три основні моделі мовної освіти школярів мігрантського походження, які є загальними для всіх країн:

- сегрегація (die Segregation) – навчання рідної мови у сформованих за національними ознаками класах (роздільне навчання);
- асиміляція (die Assimilation) – навчання насамперед німецької мови як основної мови в умовах країни перебування мігрантів;
- інтеграція (die Integration) – дво- чи багатомовне навчання учнів, багатомовність сприймається не тільки як факт дійсності, а й як мета мовної освіти.

Фактично, основною моделлю навчання мови у школах Німеччини є інтеграція, а складовими мовної освіти – навчання другої мови, навчання рідної мови та міжкультурне навчання. Навчання другої мови відбувається або паралельно як додаткове навчання, або інтегративно у межах від 6 до 12 годин на тиждень. Таке навчання німецької як другої розраховане на один рік, після завершення курсу діти-мігранти вже розглядаються як німецькомовні. Навчання рідної мови передбачено у кількості 3–6 годин на тиждень, але як не обов'язковий предмет або предмет за вибором. Міжкультурне навчання відбувається із залученням спеціально підготовлених вчителів протягом години на тиждень.

Ще одна концепція, що використовується у Німеччині, – інтегроване навчання мов (*integrierte Sprachdidaktik*), яке передбачає інтенсивну кооперацію навчання рідної та другої мови, співробітництво вчителів мови та учнів, предметів рідної, другої та іноземної мов, спільне планування, розробку стратегічної лінії навчання, міждисциплінарні зв'язки, узгодження фрагментів навчання та розробку багатомовних матеріалів.

Важливо наголосити на тому, що у педагогічній літературі з питань мовної освіти розмежовуються такі поняття як німецька як друга мова (*Deutsch als Zweitsprache*) у контексті навчання мігрантів та німецька як друга іноземна мова (*Deutsch als zweite Sprache*). Під німецькою як другою (*DaZ*) розуміють навчання другої мови, відмінне від навчання першої, незалежно від того, відбувається воно в умовах одно- чи багатомовності. Тож, навчання другої мови відбувається у освіті дорослих, підлітків, дітей у шкільному й дошкільному віці, а довгостроковою метою вважається розвиток мовленнєвої компетенції другої мови на рівні носія [367, с. 607].

Ознаками навчання німецької як другої мови (*DaZ*) є такі:

– Вивчення мови відбувається в країні, де вона є державною. Засвоєння відбувається несистематично, у процесі повсякденного спілкування, тому воно виявляє ознаки природного засвоєння мови, що має схожі риси із засвоєнням рідної.

– Поштовхом до вивчення є соціальний тиск та повсякденне життя в умовах німецькомовного суспільства.

– Навчання відбувається у негетерогенних з точки зору складу групах, тож, використання рідної мови як опори та матеріалу для зіставлення у навчальному процесі за таких обставин є не завжди можливим.

– Навчання відбувається в умовах субімерсії, яка, на відміну від імерсії, є не програмою навчання, а результатом, зануренням у іншомовне середовище, яке виявляє ознаки багатомовності [616, с. 607].

Ідея впровадження у зміст навчання німецької мови культури багатомовності ставить перед ним завдання здійснювати загальну мовну підготовку, а виконати це завдання уроки німецької мови можуть тільки тоді, коли буде враховуватися та практично використовуватися різний мовно-культурний досвід учнів. За таких умов німецька мова має викладатися та використовуватися у контексті інших мов, тобто інтеркультурно, а метою має стати реальна практична багатомовність.

Успішним міжкультурне навчання німецької мови, на думку В. Вінтерштайнера [616], можливе за умов виконання таких вимог:

1. Культура багатомовності має стати освітньою метою: позитивне та оптимістичне ставлення до багатомовності є вихідним пунктом навчання мовам. Воно має бути зафіксованим у документах, практичних ініціативах і на рівні окремих навчальних закладів, які мають засвідчити бажаність багатомовності.

2. Мають бути розроблені педагогічні концепції та рамкові умови для диференційованого навчання.

3. Дидактика та методика мають запропонувати ефективні форми та методи навчання.

Завданнями у сфері впровадження багатомовності при навчанні німецької мови є розробка міжкультурної дидактики, імплементація навчання німецької мови у загальну концепцію мовної освіти, розробка відповідних навчальних планів, навчальних матеріалів, моделей навчання та відповідна підготовка й перепідготовка педагогічних кадрів. Але найважливішим є зміни у суспільному ставленні, політиці шкіл щодо мов та політиці держави щодо багатокультурного суспільства і реальної мовної різноманітності у німецькому просторі.

Слід відмітити, що навчання у полікультурному та мультилінгвальному середовищі, на уроках рідної, другої та іноземних мов, передбачає використання дещо інших підходів. Нове розуміння мовної освіти дало поштовх розвитку концепції, яка у німецькій мові отримала назву «Sprachaufmerksamkeit». З німецької мови цей термін можна перекласти як «мовна увага». Сама ідея виникла у Великій Британії ще у 70-х рр. ХХ століття і отримала назву «Language Awareness», а згодом вона набула ознак концепції. З самого початку метою такого навчання було протидіяти незадовільним результатам вивчення англійськими школярами рідної мови. Виходячи з того, що у навчальних закладах Великої Британії багатомовність вважається нормою, відбулась трансформація терміну у «Languages Awareness» (мовна обізнаність, свідоме вивчення мов) та «Languages Cultural Awareness» (свідоме/критичне вивчення мов и культур).

У Німеччині ця концепція набула великого значення спочатку для дидактики іноземної та другої мови, але вже з 90-х рр. вона почала поступово впроваджуватися і у практику викладання німецької мови. Німецька мова з її внутрішньою багатомовністю та тісна взаємодія з іншими європейськими і неєвропейськими мовами, що представлені у мовному ландшафті Німеччини, дає можливості для ефективного використання провідних ідей цієї концепції у межах шкільної освіти ФРН.

Тож, під наведеними вище англо- та німецькомовними поняттями, які можна назвати «мовною обізнаністю» (Languages Awareness) та «мовною увагою» (Sprachenaufmerksamkeit) розуміють мовно-дидактичну концепцію, сутність якої полягає у свідомому, критичному вивченні мови. Вже на заняттях з рідної мови, враховуючи гетерогенний з мовної точки зору склад класу, де представлені як мінімум дві культури, школярі мають отримувати мовну освіту, до якої інтегровано міжкультурний компонент. Це відбувається за рахунок:

- усвідомлення учнями реальної багатомовності класу;
- вивчення мови у всіх її проявах, з урахуванням як фонетичних феноменів, так і текстологічних; контрастивного вивчення мови;
- залучення до розгляду не тільки представлених у класі мов, але й різних варіантів німецької мови;
- рівнозначної підтримки мовного розвитку як дітей з рідною німецькою мовою, так і тих, для кого вона є іноземною;
- демонстрації та унаочнення тісного зв'язку між мовою та культурою за рахунок наведення прикладів: по-різному названих відомих понять і явищ, через культурні та світоглядні відмінності, через невідповідність/відповідність фразеологічних одиниць тощо;
- наголошення на тому, що дво- та багатомовність має розглядатися як особистісний та професійний шанс на протидію мовному та культурному етноцентризму [557, с. 23].

Виходячи з того, що фактично учні німецьких шкіл перебувають у багатомовному і полікультурному середовищі І. Оомен-Вельке (I. Oomen-Welke) [534] розробила підхід до навчання мови з урахуванням багатомовності учнів, який може застосовуватися вчителями й збагачує заняття з німецької мови як з точки зору методики викладання, так і з точки зору змісту навчання. Така дидактика багатомовності ґрунтується на наявності двох факторів: присутності декількох мов у класі та мовній увазі/обізнаності/свідомості, яка виникає в результаті занурення у багатомовний контекст. З методичної точки зору основою є спонтанне або кероване зіставлення мов, яке формує новий погляд на німецьку мову, але призводить водночас до паралельного практичного використання різних мов. Крім того, за таких умов відбувається, окрім керованого процесу навчання, некероване засвоєння знань, які учні отримують один від одного.

Сьогодні концепція багатомовності (Tertiärdidaktik), а також її складові (EuroCom, Sieben Siebe, Sprachbewusstheit) широко використовуються у системі освіти країни, враховуються при розробці

підручників, навчальних посібників, електронних засобів навчання, доступні у мережі інтернет.

Зазначимо, що концепція багатомовності розрахована насамперед на вивчення сучасних іноземних мов. Більшість її концептуальних засад вже втілюється у життя, насамперед що стосується загальних питань організації навчання у системі освіти, вимог щодо введення до навчальних планів двох іноземних мов, орієнтації на вимірювання і сертифікацію знань згідно Рекомендаціям Ради Європи тощо. Складно вирішується питання з диверсифікацією іншомовної пропозиції, хоча у порівнянні з іншими країнами у Німеччині викладається найширший спектр іноземних мов, загальна кількість яких перевищує 30, але, по-перше, вони представлені нерівномірно, а по-друге, не всі вони розглядаються як іноземні у звичному розумінні. Найбільшим попитом серед мов, що можуть використовуватися як засіб спілкування у багатомовній Європі, користується англійська, тому вона є домінуючою на всіх ланках системи іншомовної освіти, за нею з великим відривом слідує французька та іспанська. Статистичні дані щодо попиту на мови та їх пропозицію у системі шкільної освіти представлено у Додатку Г. Зазначимо, що деякі з іноземних мов вивчаються як друга мова або мова походження, що є ознакою системи іншомовної освіти ФРН, тож, варто розглянути особливості їх навчання.

Поняття «*давні мови*» у сфері навчання іноземних мов використовується для позначення трьох мертвих мов: латинської, давньогрецької та давньоєврейської.

Найпоширенішою давньою мовою у мовній пропозиції німецьких шкіл є латинська. З самого початку вона була не тільки *lingua franca* в межах Європи, але й ознакою вченості та мовою важливих інституцій, наприклад, церкви, правосуддя, монастирів та інших установ. Знання латини уможлилювали читання насамперед біблійних текстів, але також і творів античності. Тож, з одного боку, латинська мова відкривала дорогу до знань, а, з іншого, перешкоджала поступу наукових знань, їх поширенню серед мешканців Європи, тому що вони були доступні лише тим, хто розумів латину і був писемним.

В епоху Гуманізму ставлення до латинської мови дещо змінилося, вона розглядалася як інструмент для набуття знань у галузі літератури, культури, мистецтва та для отримання інформації, так само як і давньогрецька. Більш того, кількість латинської поступово зменшувалася, а давньогрецька з 1900 р. стала обов'язковою для вивчення іноземною мовою для абітурієнтів.

Сьогодні стосовно доцільності навчання давнім мовам у педагогійній літературі представлені різні думки. Ф.-Й. Майснер [507], дослідивши це питання, зробив висновок, що з точки зору прихильників, латинська знайомить з культурою давніх часів, розширює освітній горизонт, дає певні знання про історію, спосіб життя, світогляд, допомагає у розумінні запозичень та лексики інших мов, але критики зазначають, що витрачений на вивчення давніх мов час часто залишається просто витраченим часом, тому що отримані знання не завжди можна перенести на інші дисципліни. Крім того, мертві мови виключають можливість їх комунікативного застосування і не допомагають у процесі міжкультурного спілкування.

Нерідко прихильники навчання давніх, насамперед латинської мови, зауважують, що знання латини озброює процедурними та декларативними знаннями і сприяє засвоєнню інших романських мов, може слугувати фундаментом. Їх противники ж підкреслюють, що на основі знань будь-якої живої мови романської групи інша романська вивчається легше і швидше, аніж на основі латинської, до того ж близькими є не тільки мови, але й культури тих країн, де ними розмовляють [507, с. 154].

Місце давніх мов у навчальних планах є даниною традиції, але практичного зиску з вивчення давніх мов, якщо не йдеться про ті спеціальності, що мають безпосереднє відношення до них, ані школярі, ані вчителі сьогодні вже не бачуть. Тож, кількість школярів, що вивчають давні мови, поступово скорочується, а години, що вивільняються, відводяться на вивчення сучасних мов.

За визначенням Г. Зіберт-Отт [582], «*другою мовою*» у широкому розумінні вважається будь-яка мова, яка вивчається після першої». У вузькому розумінні – це мова, яка на противагу іноземній, засвоюється, вивчається і використовується у контексті міграції, і має для тих, хто вчиться, надзвичайно велике значення у повсякденному житті. Про другу мову йдеться не лише тоді, коли її вивчення відбувається некеровано, але й тоді, коли вивчення відбувається у навчальних закладах [391, с. 366].

Грунтуючись на протиставленні другої мови та іноземної, зрозумілим є трактування поняття «*Zweitsprachenunterricht*» (навчання другої мови) як навчання не в умовах культури і мовного середовища країни походження, а в умовах цільової культури. У шкільному контексті навчання другої мови довгий час не розглядалося як таке, що має регулярний характер. За останнє десятиліття було розроблено рамкову програму з німецької мови як другої, на її основі створено підручники та інші навчальні матеріали,

для роботи з мігрантами сьогодні готуються вчителі та існують можливості перепідготовки в межах підвищення кваліфікації. Ці заходи значно покращили ситуацію з інтеграцією іноземців до німецького суспільства. Саме мігранти є цільовою групою при навчанні німецької як другої у системі освіти дорослих. Курси навчання іноземців німецької як другої є складовою державної політики інтеграції, тому цій сфері уваги останнім часом не бракує.

Отже, поняття «Zweitsprachenunterricht» (навчання другої мови) використовується як спеціальний термін для позначення засвоєння другої мови робочими мігрантами, постколоніальними переселенцями, біженцями та дітьми цих груп населення у процесі організованого та неорганізованого навчання. Друга мова є другою не тільки за порядком вивчення, але й у її соціальному і комунікативному значенні. Це означає, що навчання другої мови відбувається в контексті білінгвальності та багатомовності суспільства у сенсі екзистенційної здатності людини до спілкування [590]. З точки зору способу засвоєння друга мова ближче до першої, тобто рідної, аніж до іноземної, тому що таке вивчення і засвоєння відбувається у контакті із суспільством цільової мови, без належної підтримки та регуляції процесу вивчення органами освіти, яка у цьому випадку реагує на потреби суспільства, а не проводить свою власну політику.

При навчанні другої мови особливо слід сказати про специфіку контингенту, який її вивчає. Він становить особливий тип тих, хто навчається. Вперше про нього заговорили у 70-х рр. XX століття, що пов'язано з масовою міграцією 60-х рр., коли до Німеччини прибули працівники з різних країн. На той час для цієї категорії не було передбачено іншомовної пропозиції, як не було і методики навчання таких учнів. Так, мігранти походили переважно із мало розвинутих, часто аграрних країн, тому досвіду вивчення іноземних мов у них, як правило, не було. Після прибуття до Німеччини сімей мігрантів, кількісно, а тим більше якісно, групи тих, хто вивчав німецьку як другу змінилася. Присутність дітей іншомовного походження у дитячих садках та школах потребувала нових підходів до організації навчання мов, а необхідність навчання дорослих, не тільки робітників, а і членів їх сімей, поставили нові завдання перед системою іншомовної освіти дорослих саме у сфері навчання другої мови, хоча, за свідченням Г. Барковскі [310], відповідних концепцій для цього не розроблено і донині [310, с. 158].

Інше питання, чому і у якому обсязі слід навчати мігрантів. З'ясовано, що орієнтуватися при цьому на загальноприйняті тести

неможливо, тому що механізми засвоєння, мотиви та мета вивчення відрізняються від звичайного вивчення іноземних мов. Дослідженням питання чому і як вчити мігрантів та дітей іноземного походження займалися у Німеччині Б. Арєнхольц (B. Ahrenholz), Г. Барковські (H. Barkowski), Г. Вєгенєр (H. Wegener), Н. Дітмар (N. Dittmar) М. Пінєманн (M. Pienemann), Б. Фрішхєрц (B. Frischherz), хоча фундаментальних праць на сьогодні ще немає. Результати ж вивчення наявних публікацій [310; 582; 590] дозволяють сформулювати принципові положення щодо навчання другої мови, які зводяться до двох основних, а саме: розглядати специфіку навчання другої мови, зважаючи на неоднорідність контингенту, не можна як те, що заважає, а розробляти концепції навчання слід з урахуванням фонових та мовних знань кожної групи і будувати на них вивчення німецької як другої мови. Такий підхід вимагає готовності педагогічних кадрів до толерантного ставлення до відхилень від мовної норми, конструктивного виправлення помилок, емпатії щодо комунікативних намірів та спрямування навчання на засвоєння мовних явищ, щоб забезпечити їх реалізацію.

Говорити про гомогенний характер тих, хто вивчає другу мову, на думку Г. Барковські [310], теж не слід, тому що вихідна ситуація у школярів різного віку є несхожою. Зростання у білінгвальному середовищі є скоріше винятком, аніж правилом, і стосується насамперед тих, хто був народжений у Німеччині. Решта учнів сформувалися на ґрунті рідної мови і вивчення ними другої мови відбувається некеровано у процесі спілкування з однолітками у повсякденному житті та у перші роки перебування у школі. Більше того, на початку навчання кожна група не є однорідною і з точки зору рівня знань німецької мови, що певним чином ускладнює процес навчання. Тож, дослідники [364; 365; 370] наполягають на початковому замірі рівня знань і виборі адекватної стратегії навчання. Звертається увага на зміст навчання. З одного боку, наголошується на тому, що не слід обмежувати учнів мінімальною кількістю навчального матеріалу, а з іншого, будь-яке навчання має відбуватися у певних рамкових умовах, відповідно до мети має відбиратися і навчальний матеріал, і його обсяги. Тож, мають бути визначені актуальні для учнів комунікативні ситуації та теми, що потребують лексичного і граматичного заповнення.

Зважаючи на те, що учні походять з різних культур, при розробці та виборі навчального матеріалу слід зважати на таке:

– залучати до навчального процесу актуальні для учнів цієї групи питання інтеграції та міграції;

- орієнтуватися на потреби повсякденного спілкування і відповідно структурувати матеріал;
- пропонувати додатковий матеріал для поглибленого самостійного опрацювання з урахуванням інтересів учнів;
- враховувати специфіку процесу вивчення другої мови;
- використовувати попередній мовний досвід та мовні навички учнів;
- сприяти розвитку мовної уваги [310, с. 161].

Специфіка навчання другої мови потребує певної кваліфікації педагогічних кадрів, тож до курикула педагогічної освіти планується внести:

- лінгвістичні та соціолінгвістичні базові знання із включенням контрастивних аспектів;
- теоретичні та емпіричні відомості про особливості засвоєння другої мови;
- теоретичні та емпіричні відомості про особливості протікання процесів міграції, акультурації та міжкультурного спілкування;
- знання та навички дидактико-методичного застосування специфічних засобів сприяння та інтенсифікації навчання другої мови;
- практичний досвід навчання другої мови у різних цільових групах [310; 365].

Г. Барковскі [310] зазначає, що сьогодні навчання другої мови відбувається за участі мало підготовлених педагогічних кадрів, які недооцінюють процеси перетворення одномовно-монокультурного суспільства на багатомовне та полікультурне [310, с. 162].

Інтеграція стала причиною того, що сьогодні у ФРН у системі шкільної освіти відбувається навчання *мови походження*. Під поняттям «*Herkunftssprache*» (мова походження) у контексті шкільної освіти розуміють мову мігрантів, яку діти засвоюють у родинному середовищі. Найбільш поширеною і, відповідно, найбільш представленою у мовній пропозиції шкіл мовою походження є турецька. Для цього є суттєвими такі фактори, як наявність різного роду медіа цієї мовою, постійне прибуття до ФРН мігрантів-носіїв мови, їх концентрація у окремих частинах великих міст країни, наприклад, у Берліні, Мюнхені, Гамбурзі, передача знань мови від батьків до дітей та вивчення турецької носіями інших національних мов через потребу у спілкуванні з турками. І хоча поширення у країні турецької мови є нестримним, у школах вона перебуває у статусі маргінальної мови, нерідко замовчується або зазнає утисків [391, с. 115].

Пропозиції курсів навчання, які у Німеччині розраховані на вивчення громадянами мови походження, відомі як «додаткове навчання іноземців рідної мови» (muttersprachlicher (Ergänzungs) Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler), що свідчить про етимологію такого роду пропозиції. На думку німецьких дослідників, сьогодні така назва видається не зовсім адекватною, тому що більшість тих, хто нею користується, народилися у Німеччині і зростали у німецькомовному середовищі, засвоювали її в умовах, наближених до природних, але паралельно відбувався також і процес засвоєння мови батьків, тобто рідної мови у її загально-прийнятому розумінні. Не зовсім коректним є і використання атрибуту «додаткове», тому що в деяких школах існують курси рідної мови, які розглядаються як основна дисципліна, наприклад, у так званих «Regelschule». Не зовсім коректною є також і назва «мова походження» (Herkunftssprachenunterricht), тому що у багатьох школах у цю дисципліну вивчають також і діти німецького походження [591, с. 165].

Вивчення мови походження у закладах освіти ФРН на рівні шкіл було започатковано у 70-х рр. ХХ століття як додаткові заняття на добровільній основі. Пропозиція стосувалася насамперед учнів початкової та основної школи, заняття, а це декілька годин на тиждень, проводилися у позанавчальний час, але могли розширюватися за рахунок уроків релігії.

Крім проблем, пов'язаних з визначенням поняття, існують також і певні труднощі з точки зору дидактико-методичного забезпечення навчання мови походження через те, що вона позиціонується як дисципліна між навчанням другої (німецької) та іноземної мови.

Визначальною для дітей і молоді, що вивчають німецьку як другу мову, є та обставина, що вони, як і їх батьки, постійно перебувають у іншомовному середовищі, тож, помітно відстають від своїх однолітків на батьківщині у сенсі набуття і розвитку навичок мовлення рідною мовою. Іншою вирізнявальною ознакою таких учнів є те, як вони використовують свою дво- та багатомовність. У таких випадках йдеться не тільки про імерсійне навчання, але й про розвиток мовної свідомості учнів, тому що на заняттях з рідної мови завжди проводиться паралель з німецькою, отже, учні вчать бачити відмінності, знаходити та усвідомлювати їх самостійно, а згодом і переносити ці навички на інші мови.

Іншою суттєвою ознакою є особлива увага до письмової форми мови та її норм, чим батьки у процесі родинного спілкування часто

нехтують. Крім того, соціокультурний зміст та перспективи між-культурного навчання відіграють у процесі викладання мови походження неабияку роль, тому що одним із завдань, що перед ним ставляться, є всебічний розвиток ідентичності і спроможності до подолання конфліктів у повсякденному житті мультикультурного суспільства.

Концепцій, які б відповідали вимогам сьогодення, як зазначає Е. Тюрман (E. Tührmann) [591; 592], ще не розроблено, хоча проблема навчання мови походження постала перед системою мовної освіти ФРН ще у 60-х рр. ХХ століття. Відтоді розпочалася перша з трьох фаз у його розвитку. В цей період, на підставі двосторонніх домовленостей між ФРН та країнами, з яких прибували робочі мігранти, навчання мови походження мало на меті забезпечення повернення робітників на батьківщину. Тож, з точки зору змісту навчання складалося з двох компонентів: розвитку компетенції щодо нормативного володіння мовою походження та навчання країнознавчим аспектам.

Друга фаза припадає на 70-ті рр. – початок 80-х рр., коли після завершення політики залучення державою іноземців до роботи на підприємствах ФРН суттєвих змін зазнала також і політика щодо мігрантів, а через переселення до Німеччини сімей колишніх робочих мігрантів постала проблема їх інтеграції до суспільства. На тлі цих змін з'ясувалося, що наявні підходи до навчання мови походження є неактуальними, не відповідають вимогам часу і протирічать демографічним показникам. Більш того, колишні мігранти та їх сім'ї не планували повернення на батьківщину, а орієнтувалися на довгострокове перебування у ФРН. Крім того, міграційні процеси, пов'язані з переселенцями із колишніх радянських республік, а також із значною кількістю біженців, стали причиною того, що навчання мови походження мало тепер на меті підготувати не тільки дорослих, а й дітей іноземного походження до інтеграції у німецьке суспільство, сприяти їх успішній соціалізації, підготувати до отримання документів про освіту й забезпечити подальше навчання й отримання професії. Нова педагогічна мета – підготувати молоде покоління до «існування» у Німеччині – досягалася не за рахунок повної асиміляції, а, навпаки, за умов збереження національного коріння, без втрати ними їхньої мовної та культурної ідентичності.

Третя фаза розпочалася разом з послідовним та стрімким розширенням Європейського Союзу та появою домовленостей щодо європейського виміру у освіті, результатом чого стало розуміння

того, що «мовний і культурний плюралізм для Європи становить потужний ресурс, а школи мають усіляко сприяти його збереженню та розвитку» [591, с. 165]. Пропозиція мови походження з цього часу вже не розглядалася як тимчасовий захід подолання педагогічної кризи, викликані міграційними процесами, а як концепція розвитку шкіл на шляху до багатомовності. Згідно з нею, учні мають бути готовими до життя у суспільстві, позначеному мовною та культурною неоднорідністю, як у межах своєї країни, так і поза її межами.

Навчання мови походження відбувається у Німеччині на рівні початкового навчання та на першому ступені шкільної освіти у обсязі до п'яти годин на тиждень. Якщо мова походження викладається як іноземна мова, її вивчення відбувається протягом усього курсу навчання у школі до отримання документу про середню освіту. Характерною ознакою є те, що до викладання залучаються носії мови.

Важливо також, що сьогодні мова походження пропонується як додаткове навчання або як предмет за вибором, що відображено у навчальних планах шкіл, а відокремлене навчання дітей іноземного походження є сьогодні вже досить рідким явищем.

Поряд із загальною тенденцією навчання мови походження Е. Тюрманн (E. Tührmann) [591] називає ще одну – організацію навчального процесу на засадах концепції «*two-way immersion*», згідно якої групи комплектуються таким чином, щоб учні, що входять до їх складу, походили з різних мовних контекстів, наприклад, німецько-італійські початкові школи або державні європейські школи [591, с. 166].

Що стосується навчання мови походження як додаткової пропозиції, то воно представлене декількома типами, а саме, як навчання:

- організоване мовною спільнотою у вихідні, під час канікул, часто з релігійно-культурним змістом;
- організоване з ініціативи та за підтримки дипломатичних представництв або культурних центрів:
- за підтримки освітніх установ державного підпорядкування;
- спрямоване на визначення рівня знань, що відображено у документі про освіту і знаходиться під контролем освітніх установ ФРН.

Зважаючи на федеративний характер устрою Німеччини та відносну самостійність земель у вирішенні освітніх питань помітні

відмінності у організації навчання мови походження у різних регіонах країни.

Дослідники [310; 365; 391; 392] вказують на те, що у царині навчання мови походження існують декілька проблем, які потребують вирішення. З огляду на традиції національної системи шкільної освіти, яка починаючи з XIX століття орієнтувалася виключно на гомогенний одномовний характер учнів, питання навчання інших мов як рідних ще й досі у деяких регіонах позбавлене належної уваги. Нарікають на перевантаження учнів через додаткові заняття, а також на недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів для роботи з таким контингентом. Крім того, і представники німецької сторони, і представники посольств та консульств, що залучені до організації навчання мови походження, скаржаться на брак коштів, кожен зі свого боку підкреслюючи важливість німецької як другої для процесу інтеграції, а мови походження як інструменту збереження національної, культурної та мовної ідентичності, в той час як іноземці у Німеччині не мають альтернативи: вони потребують кваліфікованого навчання обох мов.

Серед змін у сфері іншомовного навчання, які викликані євро інтеграційними процесами, глобалізацією усіх сфер життя та створенням єдиного освітнього простору і ринку праці слід наложити назвати і профілізацію іншомовного навчання. Науковці ФРН [345; 358; 382; 403; 405; 453; 489; 531] підкреслюють, що у справі ефективного навчання мов сьогодні бракує концепцій, які б враховували увесь спектр факторів, що впливають на результат. У. Гібіц (U. Gibitz) [405] зауважує з цього приводу: «Якщо зосереджуватися на пошуках нових концепцій навчання іноземних мов, то спочатку слід взяти до уваги декілька основних положень, які характеризують процес навчання: людина навчається постійно, це активний процес, в якому суб'єкт навчання відіграє ключову роль і саме від його навчальної діяльності залежить результат, кожен навчається по-своєму, індивідуально, навчання завжди відбувається комплексно, через індивідуальні особливості кожного його не можна планувати» [405, с. 2–4]. Серед факторів, що сприяють ефективному і довготривалому навчанню, дослідник називає мотивацію, позитивну налаштованість на навчання, яка підкріплюється відповідним емотивним забарвленням, на що впливають як зміст навчання, так і його організація, а, між іншим, і особистість вчителя, який виступає не як суддя, а як порадник; діяльнісний характер навчання («Learning by doing» Дж. Д'юї); комплексний характер навчання з активізацією усіх органів відчуття; самостійність у

визначенні мети навчання та пошуку шляхів її досягнення; результативність, яка має бути відчутною [405, с. 2–4].

Навчання іноземної мови має бути орієнтованим на потреби учня і пов'язаним з повсякденним життям, мати вихід у практику. Виходячи з цього, з метою мотивації учням має надаватися можливість обирати іноземну мову без примусу, не орієнтуючись ані на мовну пропозицію окремого навчального закладу, ані на перелік обов'язкових для складання іспитів по завершенню курсу навчання. Щоб мати можливість вивчити іноземну мову на належному рівні, кожна школа, кожен заклад освіти мають пропонувати її у межах інтегрованого навчання мови і фаху або у вигляді модульного навчання.

Зважаючи на потреби сучасності, наголошують німецькі дослідники [345; 382; 405; 453; 531], слід переглянути мету навчання іноземних мов, насамперед у частині набуття комунікативної компетенції. Спроможність досягти рівня носія мови досить проблематична, до того ж не кожен носій мови має настільки високий рівень у кожному з видів мовленнєвої діяльності. Тож, слід зосередитися на тих «часткових» компетенціях, в яких кожен учень у майбутньому відчуватиме потребу: рецептивні, продуктивні, компетенції перекладу, читання чи письма. Підхід має бути прагматичним, а не всеохоплюючим.

Відповідно до мети навчання іноземних мов, спрямованості, специфіки організації навчального процесу, використання засобів навчання у ФРН вже сьогодні на практиці використовуються декілька форм, а саме: навчання фахової іноземної мови, професійно-орієнтоване навчання мови, білінгвальне навчання, навчання двома мовами у початковій школі.

Під *навчанням фахової іноземної мови* (Fachsprachenunterricht) розуміють іншомовне навчання, спрямоване на формування та розвиток іншомовної компетенції у межах фаху відповідно до потреб тих, хто вивчає мову. Іншомовна компетенція розуміється при цьому як здатність використовувати мову з метою отримання фахової інформації та її опрацювання засобами цільової мови. Конкретніше це означає, що той, хто вчиться, може, використовуючи відповідні стратегії, отримувати максимум необхідної для нього інформації з письмових та усних фахових текстів та, спираючись на фахові знання, адекватно висловлюватися стосовно її основних положень [423, с. 169]. Іншомовна компетенція включає також спеціальні знання обумовлених культурною специфікою особливостей фахової комунікації, традиції та місце фаху або про-

фесії у суспільстві, знання типових ситуацій та розподілу ролей у межах усної комунікації.

Навчання фахової іноземної мови здійснюється вчителями іноземних мов, які впроваджують дидактико-методичні знання у навчальний процес, що базується на загальних методах навчання та вивчення іноземних мов з використанням основних положень дидактики і з урахуванням фахової специфіки. У основу навчання фахової іноземної мови покладено комунікативний і міжкультурний підхід, так само як і при звичайному вивченні мов, але це не означає, що фахова спрямованість навчання зводиться лише до читання спеціальних текстів, а включає також і засвоєння мовних та мовленнєвих засобів, характерних для тієї чи іншої галузі.

Навчання фахової іноземної мови у сучасному розумінні з 60-х рр. XX століття охоплює пропозиції для шкільної, академічної та професійно орієнтованої освіти і його розвиток відбився у навчальних посібниках, які демонструють поступовий перехід від граматичного, а згодом комунікативного підходу до міжкультурного. Зважаючи на потреби навчання та завдання, що ставилися перед іншомовною освітою, починаючи з 70-х рр., до наукового обігу було введено поняття «дидактика фахової мови» і дослідження у її межах стосувалися переважно таких галузей як природничі науки та техніка. Ці сфери характеризувалися відносно закритими комунікативними системами та незначною кількістю комунікативних форм у їх рамках. На основі результатів дослідження загальної дидактики фахової мови у 80-х рр. з'являються дидактика відповідно для природничої, технічної та економічної галузі.

90-ті рр. XX століття позначилися зростанням попиту на курси фахової іноземної мови у економічній та торгівельній сфері, особливо аспектів ділової та професійної мови, а також компонентів міжкультурного спілкування. Тож, навчання фахової мови включає той зміст, який є основою професійного спілкування і сприяє розвитку не тільки комунікативної, але й соціальної і міжкультурної компетенції. Відповідно до практичних потреб тієї чи іншої цільової групи підбрані теми, ситуації та форми роботи [393, с. 170].

Навчання фахової іноземної мови, зважаючи на необхідність паралельного розвитку як рецетивних, так і продуктивних навичок, відбувається на середньому рівні володіння іноземною мовою. Заняття відбуваються у гомогенних з точки зору фахової спрямованості групах. Гетерогенні групи для вивчення фахової мови можуть утворюватися лише для тих спеціальностей, які мають суміж-

ний характер, наприклад, екологія та захист навколишнього середовища.

Для визначення мети при навчанні фахової іноземної мови враховується специфіка кожної цільової групи, і окрім звичайних для іншомовного навчання показників, як то інформація про курикулярні аспекти шкільної освіти, але й відомості про фахові знання, відношення до теорії та практики, специфіка професійної діяльності, досвід роботи, а також професійні цілі та прагнення, можливо також і відомості про партнерів, з якими доведеться спілкуватися. Точний опис вихідних даних дозволяє конкретизувати комунікативні ситуації і відібрати адекватні типи текстів для опрацювання, підготувати лексичний та граматичний матеріал, які відповідали б фаховим та мовним вимогам рівня, якого слід досягти у процесі навчання. Одним словом, така розлога інформація про суб'єктів навчання дозволяє сформулювати навчальні цілі, а вже виходячи з цього визначити фаховий, країнознавчий, стратегічний та міжкультурний зміст.

Дуже суттєвою складовою навчання фахової іноземної мови є термінологія, а для економічних спеціальностей також і знання структури підприємства, культури ведення господарської діяльності, стилів керівництва та стилів спілкування, а також особливості розподілу ролей [393, с.–172].

Зв'язок з фахом та орієнтація на професійну діяльність при навчанні фахової іноземної мови відбувається за рахунок використання автентичних фахових текстів, побудови навчання на принципах прогресії та відповідної дидактизації матеріалу.

Особливістю навчання фахової іноземної мови є використання принципу нарощування труднощів не тільки там, де це стосується мови, але й будувати навчальний процес, враховуючи при цьому особливості прогресії навчання фаху, що означає введення тем та матеріалів відповідно до того, як це відбувається при навчанні спеціальності, але засобами іноземної мови. А. Феарнс (A. Fearn) [393] зазначає: «фахово-дидактична прогресія, як правило, відповідає фахово-мовній і дозволяє розпочинати навчання мови введенням основних, простих понять та простого змісту, і через нього переходити до більш складного змісту та понять» [393, с. 173].

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови (berufsbbezogener Fremdsprachenunterricht) слід відрізнити від навчання фахової іноземної мови (Fachsprachenunterricht) та ділової іноземної мови (Wirtschaftsdeutsch; Wirtschaftsenglisch), хоча чіткого розмежування цих понять не існує, тому що вони мають спільну сферу

використання – практика іншомовного спілкування у професійній діяльності. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови (*berufsbezogener Fremdsprachenunterricht*), або іноземна мова для професії/професійного спілкування (*Sprache für den Beruf*), як поняття виходять з концепції навчання мови, яка не орієнтована ані на курикулярні засади шкільної іншомовної освіти та європейські мовні сертифікати, ані на фахове навчання мов. Професійно-орієнтоване навчання мови має ознаки прагматичного, орієнтованого на учня та його потреби.

Слід зауважити, що іншомовна комунікативна компетенція є неподільною і реалізується і у приватній, і у професійній сфері, тож, розвиток професійно-орієнтованої іншомовної компетенції не може відбуватися відокремлено, тому що переважна більшість комунікативних дій у професійній сфері так само виконуються і у повсякденних ситуаціях. Це означає, що на початковому етапі навчання мови професійного спілкування слід зосереджуватися на розвитку загальних мовленнєвих навичок. Як зауважив Г. Функ (H. Funk) [403], навчання мовам, щоб бути ефективним, має з самого початку і у шкільному, і у позашкільному контекстах бути професійно-орієнтованим. Для цього слід ввести професійні теми та сценарії у підручники та свідомо практикувати робочі техніки й навчальні стратегії, що мають велике значення для професійної сфери. Саме на цих засадах організоване таке навчання у ФРН.

Слід зазначити, що професійно-орієнтоване навчання іноземних мов можливе у трьох цільових групах: для тих, хто не має професійного досвіду, для тих, хто має професійний досвід, та супровідне у професійній діяльності навчання мов. Тож, професійно-орієнтоване навчання може виконувати підготовчу, супровідну та кваліфікаційну функції і відбуватися відповідно на різних етапах професійної освіти. Г. Функ [403] пропонує таку структуру системи професійно-орієнтованого навчання іноземних мов:

Таблиця 4.1

Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов
(*berufsbezogener Fremdsprachenunterricht*) [403, с. 176]

<i>Підготовче</i> (<i>berufsvorbereitend</i>)	<i>Супровідне</i> (<i>berufsbegleitend</i>)	<i>Кваліфікаційне</i> (<i>berufsqualifizierend</i>)
– включення професійно-орієнтованого змісту до навчання іноземної мови на початковому етапі навчання молоді та	– супровідне у межах загальної освіти навчання іноземної мов в умовах дуальної системи професійних шкіл; – спрямоване на отримання документу про завершеній	– іншомовна підготовка з метою отримання відповідного сертифікату у професійній сфері; – мовний екзамен як

дорослих; – навчання відбувається переважно у професійних школах	курс навчання; – іншомовний інструктаж щодо виконання конкретних професійних завдань у професійній сфері; – навчання, організоване підприємствами для своїх співробітників, наприклад, як підготовка до роботи за кордоном	інтегрована складова або умова отримання документу про освіту або рівень кваліфікації
Мета навчання – загальна підготовка до вимог іншомовного професійного спілкування	Мета – покращення рівня знань з метою забезпечення їх відповідності актуальними вимогам іншомовної підготовки у професійній діяльності	Мета – правові підстави для отримання документу про освіту

Дослідження проблем професійно-орієнтованого навчання іноземних мов набрало обертів у 80-х рр. ХХ століття через суттєві зміни у підходах до визначення ключових кваліфікацій, відповідно до вимог щодо підготовки фахівців різних спеціальностей, а також розвитку професійної педагогіки, що в свою чергу позначилося на визначенні мети професійної освіти та її курикулярних засад. Серед цілей професійної освіти і підвищення кваліфікації сьогодні називають надійність, здатність досягати мету, здатність пристосовуватися до нових умов, гнучкість, здатність до трансферу, тож, відповідно визначають п'ять вимірів цих ключових кваліфікацій:

- організація та проведення професійних операцій;
- комунікація та кооперація;
- використання робочих технік та технік навчання;
- самостійність та відповідальність;
- здатність до навантажень [403].

Крім того, вивчення іноземних мов має внести свій внесок у розвиток ключових кваліфікацій за рахунок розвитку здатності самостійно приймати рішення, самостійно визначати шляхи вирішення проблеми, здатність до критики та самооцінки, здатність до роботи в команді, до міжкультурної компетентності. Це свідчить про те, що у Німеччині професійно-орієнтоване навчання включає ще й розвиток прагматичної компетенції, а не обмежується лише навчанням мови.

Важливою складовою навчання іноземних мов є так зване «*action learning*», під чим розуміють орієнтоване на отримання продукту навчання. Особливо продуктивним таке навчання є на рівні супровідного вивчення іноземних мов і використовується як

для індивідуальної і парної, так і для групової роботи. Наприкінці навчального процесу учні отримують реальний продукт у вигляді, наприклад, реального документу, портрету фірми у відео- або друкованому форматі. Найпоширенішою формою орієнтованого на кінцевий продукт навчання є проектна робота. Вона складається з постановки проблеми і визначення мети, складання плану, аналізу факторів, що сприяють та заважають досягненню мети, розробці планів для кожного члена команди та самооцінки зробленого, тож, включає необхідні для роботи за спеціальністю стратегії.

З огляду на специфіку організації навчального процесу іноземні мови у ФРН викладаються і в рамках *білінгвального навчання* (bilinguales Lehren und Lernen), як особливої форми іншомовної пропозиції. Те, що білінгвальне навчання у різних модифікаціях представлено у всіх федеральних землях Німеччини, та те, що кількість шкіл, класів, груп і кількість типів білінгвального навчання, постійно зростає, свідчить про те, що ця іновативна форма навчання іноземної мови визнається ефективною.

«Білінгвальне навчання» використовується як загальне поняття, під яким розуміють методичний принцип навчання шкільного фаху засобами іноземної мови, яка використовується і як навчальний предмет, і як мова навчання фаху, тобто як робоча мова під час занять. З іншого боку, «білінгвальне навчання» як поняття містить у своєму змісті широке розуміння усієї специфіки, яка пов'язана із уведенням предметів для білінгвального навчання у навчальні плани загальноосвітніх шкіл.

У фаховій літературі поряд з поняттям «білінгвальне навчання» використовуються інші, подекуди синонімічні позначення, серед яких «білінгвальне навчання предмету» (bilingualer (Sachfach)-Unterricht), іноземні мови як робочі мови при навчанні фахових дисциплін (Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern (I. Кріст) [356], інтегроване навчання фаху та мови (CLIL – content and language integrated learning (С. Ламсфус [488], Д. Вольф [620; 621]), імєрсія (Immersion) (Г. Фольмер [601]).

Ці поняття виявляють як спільності, так і розбіжності у своєму змісті. Дослідники зводять всі наявні форми білінгвального навчання до трьох основних типів, серед яких, наприклад Б. Хельбіг [425], називає білінгвальні курси, білінгвальні заняття та іноземні мови як робочі мови при навчанні фаховим дисциплінам. Білінгвальні курси (bilinguale Bildungsgänge, bilinguale Züge/Zweige) є першою формою білінгвального навчання, яка була запроваджена у ФРН. Йдеться про особливу структуру щодо вибору, кількості та

порядку введення фахових дисциплін, пропонувані для білінгвального навчання, на вивчення яких відводиться значна кількість навчальних годин. Характерним для цього типу є:

- інтенсивне вивчення обраної для білінгвального навчання іноземної мови у 5–6 класах зі значною кількістю годин;
- використання іноземної мови як робочої мови для вивчення трьох предметів навчального плану починаючи з 7 класу;
- вивчення у рамках білінгвального навчання таких предметів як географія, історія, суспільствознавство;
- пропозиція білінгвального вивчення одного або більше предметів до завершення першого або вищого ступеня шкільної освіти [425, с. 180].

Білінгвальні заняття не мають чіткої структури і обмежуються меншою у порівнянні з білінгвальними курсами кількістю годин. Для такого типу навчання не передбачено етапів інтенсивного вивчення профільної мови, але визначена кількість пропонувані дисциплін. Білінгвальні заняття пропонуються у більшості шкіл Німеччини у 7 класі і охоплюють максимум два навчальні предмети.

Використання іноземної мови як робочої мови при вивченні предметів відбувається циклічно, тож, у цьому контексті часто використовується поняття «білінгвальні модулі». Під ними розуміють визначені для білінгвального вивчення розділи або теми у межах певної дисципліни. Таке навчання не є наскрізним і системним, на відміну від білінгвальних курсів.

Три названі типи білінгвального навчання мають спільну рису: вони спрямовані на учнів, рідною мовою яких є німецька, і розглядаються як програми збагачення іншомовної пропозиції і розширення кругозору учнів. Але білінгвальне навчання та білінгвальне виховання можуть також використовуватися і як програми збереження мови та програми адаптації для школярів ненімецького походження, хоча їх специфіка ще недостатньо висвітлена у наукових дослідженнях.

До недавнього часу для білінгвального навчання залучалися три дисципліни навчального плану, а саме: географія, історія та суспільствознавство, тому що вони вважалися найбільш придатними для розвитку бі- та полікультурної компетенції. Але віднедавна й інші предмети, серед яких математика, фізика, музика, мистецтво, релігія пропонуються для білінгвального вивчення. Причину цього дослідники (Б. Хельбіг [425]) пов'язують з гнучкістю сучасних форм білінгвального навчання та можливістю їх імплементації у навчальний процес. Крім того, серед чинників, що стиму-

люють використання білінгвальних форм навчання у навчальних закладах ФРН, називають:

- створення спеціальних курикулярних засад для впровадження білінгвального навчання у вигляді внесення змін до навчальних планів, розробки рекомендацій та навчальних матеріалів;
- введення спеціальних програм для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів;
- запровадження у закладах освіти сертифікованих курсів з паралельним отриманням документів про освіту двох держав [425; 537; 613].

Концептуальні засади білінгвального навчання розроблялися з 90-х рр. ХХ століття за участі науковців, практиків та державних органів освіти. Теоретичні основи були закладені Г. Фольмером [601] та В. Цідатісом [625] і ґрунтувалися на розробках північноамериканських дослідників (Д. Кумінс (J. Cummins), М. Свейн (M. Swain)). До формування концепції білінгвального навчання у Німеччині долучався також і канадський досвід імерсійного навчання, вивченням теоретичних засад якого займалися німецькі науковці Е. Оттен (E. Otten) [537], М. Вільдхаге (M. Wildhage) [613] та Е. Тюрманн [592]. Спираючись на розуміння когнітивно-академічного (cognitive academic language proficiency) використання мови та загального міжособистісного спілкування (basic interpersonal communication skills), дослідники створили свою модель білінгвального навчання. На основі дефініції когнітивно-академічного використання мови як такого, що висуває високі вимоги до розумового опрацювання матеріалу, та яке часто відбувається без усвідомлення та розуміння пара- та невербальних елементів, автори запропонували матрицю системного опису когнітивно-академічного використання мов та її застосування в умовах білінгвального навчання фаховим дисциплінам. Ця матриця базується на:

- основних функціях мови – визначенні, описі, поясненні, узагальненні, оцінці;
- відповідних фаху формах, методах та засобах роботи – робота з джерелами, графіками, статистичними даними, діаграмами;
- когнітивних стратегіях – узагальнення, конкретизація, скорочення.

Ідеї дослідників використовуються сьогодні при розробці курикула, посібників і підручників для системи загальної та фахової освіти.

Що стосується дидактико-методичних засад білінгвального навчання, які б повною мірою відповідали сучасним потребам, то,

на думку Б. Хельбіг [425], вони ще не розроблені. Дослідники (В. Галлет (W. Hallet) [421; 422], Е. Тюрманн (E. Thürmann) [592]) вбачають причини цього у тому, що білінгвальне навчання розглядається як розширене за рахунок іншомовних та міжкультурних знань навчання фаху, тож, мета навчання зводиться переважно до набуття досвіду використання іноземної мови як іноземної та робочої мови, інтенсифікації розвитку іншомовної компетенції та диференціації іншомовних знань та формування і розвитку бі- та міжкультурної компетенції. Провідним дидактико-методичним принципом білінгвального навчання є міждисциплінарна взаємодія, що означає насамперед координацію навчання рідної, іноземної мови та інших предметів.

З методичної точки зору важливими завданнями за умов білінгвального навчання є:

- підтримка іншомовної рецепції та продукування мови з боку учнів за рахунок дидактизації навчальних матеріалів, що можливе за умов адекватного іншомовного викладу; відповідної адаптації письмових текстів та підготовки посильних завдань до них; різного роду допоміжних засобів та матеріалів, що дозволяли б доступ до контекстуально усіченого використання мови;

- формування орієнтованих на рецептивне сприйняття навичок навчання;

- інтеграція фахового та мовного навчання; якщо при імерсійному навчанні у його початковій формі вивчення фаху відбувалося за рахунок занурення у іншомовне середовище, то при білінгвальному навчанні вивчення фаху є провідною метою, а використання іноземної мови ініціюється та підтримується свідомо, тож, має бути інтегрованим у навчальний процес;

- застосування іноземної та рідної як мов навчання та робочих мов у сенсі «функціональної двомовності» [425, с. 183].

Поширення білінгвального навчання у системі освіти ФРН та поява різних його форм потребують більш детального та глибокого вивчення різних його аспектів. Науковці називають в першу чергу підготовку та підвищення кваліфікації вчителів як фахових дисциплін, так і іноземної мови для білінгвального навчання; розробка наскрізних дидактико-методичних концепцій білінгвального навчання; які б охоплювали всю систему освіти від дошкільного і початкового навчання до системи вищої освіти; включення концепції білінгвального навчання до загальної концепції інтегрованої багатомовності, яка б спрямовувала зусилля на перехід від білінгвальної та бікультурної компетенції до мультилінгвальної та полі-

культурної; проведення досліджень щодо міжнародних варіантів білінгвального навчання [423, с. 184–185].

У сфері впровадження засад багатомовності у практику *початкової школи* відводиться особливе місце. Г. Белке (G. Belke) [326; 327] називає декілька причин для цього:

- підвищена здатність дітей цього віку до засвоєння мов;
- відносна легкість координації навчання першої та другої мови на цьому етапі;
- особливості організації навчання.

Тому є підстави для двомовного навчання у рамках початкової школи, яке передбачає одночасне, паралельне та рівнозначне використання двох мов навчання. З початку 90-х років ХХ століття у багатьох містах ФРН, як і Європи у цілому, з'явився новий тип шкіл, основними ознаками якого є те, що:

- вчителі та учні походять із різних мовних спільнот;
- заняття проводиться поперемінно двома мовами;
- вчитель викладає матеріал своєю рідною мовою, але володіє і мовою учнів;
- обидві мови й культури вважаються рівноправними [326, с. 843].

Зважаючи на інтегративні процеси на континенті, такі школи здійснюють підготовку до життя у єдиному європейському просторі. У такий спосіб відбувається перший контакт дітей з іншими мовами та культурами. Такий досвід є корисним з різних позицій. Якщо діти перебувають у регіонах, де поряд з ними мешкають представники інших культур, то вони вже з самого початку отримують можливість залучитися до їх мови і культури. Діти, що перебувають за межами своєї батьківщини, отримують можливість вчитися і рідною мовою, і мовою країни, в якій вони перебувають. Діти з бінаціональних сімей теж отримують можливість навчатися обома мовами і залучатися до обох культур не тільки у колі родини, але й через суспільні інститути.

Серед тенденцій останніх років щодо вивчення іноземних мов варто відзначити також збільшення попиту на них особливо у системі освіти дорослих, та диверсифікацію мовної пропозиції. Продемонструвати це можна на прикладі народних вищих шкіл, які охоплюють найширші кола тих, хто, незалежно від фахової спрямованості, бере участь у заходах підвищення кваліфікації, зокрема і у галузі іншомовної підготовки. К. Вайс (Ch. Weiss) [609], науковий співробітник відділу статистики Німецького інституту освіти дорослих (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), наголошує на тому, що вивчення іноземних мов у системі освіти дорослих за-

знало кількісних і якісних змін, динаміку яких відображена у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Іншомовна освіта дорослих
у народних вищих школах ФРН (1962–2007 рр.)**

Показники				
Рік	1962	1970	1985	2007
Кількість навчальних курсів	15 000	30 000	100 000	172 999
Кількість слухачів	300 000	600 000	1 400 000	1 800 000

Попит на різні іноземні мови теж суттєво змінився. У період з 1998 р. по 2007 р. англійська та французька мова дещо втратили свої позиції. Частка англійської у іншомовній пропозиції знизилася з 41,6 % до 33,1 %, а французької – з 10,9 % до 9,4 %. Іспанська мова, навпаки, покращила показники з 11,7 % до 12,4 %.

Тенденції щодо зменшення попиту на традиційні іноземні мови на тлі підвищення інтересу до вивчення інших європейських та східних мов показані у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Попит на традиційні іноземні мови
у системі освіти дорослих ФРН**

мова	1998	2003	2007
англійська	40,2 %	36 %	33,2 %
французька	13,8 %	11,5 %	10,3 %
іспанська	11,7 %	–	13,1 %
італійська	11,3 %	–	10,6 %
китайська	0,3 %	–	0,8 %
японська	0,4 %	–	0,8 %
російська	1,3 %	–	1,3 %
турецька	0,6 %	–	0,8 %

Китайська та японська мови переживають протягом останніх десяти років бум. Попит на них викликаний стрімким розвитком економічних зв'язків з цими країнами, тож, мотиви для вивчення пов'язані з професійною діяльністю. Додали у попиті також і голландська, шведська і польська, що пояснюється робочою міграцією у ці країни, а також, дещо менше, арабська, турецька і норвезька. Практично не змінили показників попередніх років перська, російська та португальська мови, а втратили грецька і угорська мови.

Суттєвим при вивченні іноземних мов у системі освіти дорослих, з огляду на навчання протягом життя, є віковий показник

слухачів на мовних курсах. За свідченням К. Вайс [609] спостерігається тенденція до збільшення кількості слухачів після 25 років, а найбільшою є вікова група від 35 до 49. Загалом результати статистичного дослідження представлені у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Вивчення іноземних мов за віковим показником

Віковий показник	До 18 років	Від 18 до 25 років	Від 25 до 35 років	Від 35 до 50 років	Від 50 до 65 років	Більше 65 років
Кількісний показник	4%	10,3%	21,1%	32,8%	21,2%	10,7%

Зростання попиту стало поштовхом до пошуку можливостей розширити пропозицію у рамках інституційної освіти, а також і шляхів створення умов для автономного навчання: розробки підручників, мультимедійних програм, курсів електронного навчання та іншого.

4.4. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ФРН В УМОВАХ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВИТИ УКРАЇНИ

Інтеграційні процеси позначилися і на освітній системі України. Створення загальноєвропейського освітнього простору, до якого прагне увійти Україна, спонукає до реформування системи освіти та перегляду підходів іншомовного навчання. Ще у 2003 р. було видано «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [83] українською мовою, що дало поштовх до уніфікації мовної освіти, її рівневої сертифікації, уможливило розробку Рамкових програм з іноземної мови, вплинуло на зміст іншомовної освіти, визначення мети навчання тощо.

Більшість науковців, що досліджують проблему інтеграції освітньої системи України до загальноєвропейського простору, продемонстрували єдність стосовно того, що слід якнайшвидше вносити відповідні зміни зокрема у структуру іншомовної освіти та переорієнтовувати її на багатомовність. Серед рекомендацій 2009 р. щодо змін у мовній політиці України у контексті нових вимог, розроблених Н. Пелагешею [184] в рамках аналітичної записки, підготовленої відділом соціокультурних та етнонаціональних досліджень, іншомовної освіти стосуються такі:

– Одним з пріоритетів державної мовної політики визначити подолання мовного бар'єру між Україною та Європейським Сою-

зом, про що має бути зазначено у Концепції державної мовної політики України.

– Започаткувати окремі державні програми, спрямовані на підвищення комунікативної спроможності українських громадян.

– За прикладом країн-членів ЄС оголосити вивчення іноземних мов в Україні політичним пріоритетом. Внести зміни в Національну доктрину розвитку освіти, в яких буде зазначена обов'язковість вивчення не менше двох іноземних мов. Ініціювати запровадження в школах України індикатора лінгвістичної компетентності.

– Провести переговори з Єврокомісією щодо проведення нею в Україні заходів, спрямованих на популяризацію мовної політики ЄС [184].

Програмним документом у освітній сфері стала поява «Білої книги національної освіти України» (2009) [21], де окремий підрозділ присвячується питанням мовної освіти, навчання іноземних мов та багатомовності як ознаки освіченості. У книзі аналізується ситуація з мовною освітою в державі, насамперед на рівні шкільної освіти, окреслюється коло проблем та намічаються шляхи їх розв'язання. Зазначається, що «формування в учнів, студентів багатомовності визначається тим, що володіння кількома мовами сприяє мовному і загальному розвитку людини, умінню орієнтуватися у сучасному багатомовному світі, розв'язувати проблеми міжнаціональних відносин у своїй країні й за її межами. Глобалізаційні процеси викликали гостру потребу у вивченні англійської мови як мови загальнонаціонального спілкування, регіональних, європейських, поширених мов. Сьогодні загальноприйнятою цивілізаційною нормою стає досконале володіння національною державною мовою та інтернаціональною англійською мовою» [21, с. 27].

Наводяться також статистичні дані за 2008 р., згідно яких серед вчителів мови 28,2 % складали вчителі англійської, 23,2 % – російської, 5,4 % – німецької, 2,0 % – французької та 0,3 % – інших мов, серед яких іспанська [21, с. 27–28]. Ці показники красномовно свідчать про диспаритет у іншомовній пропозиції українських шкіл, а відповідно і вищих навчальних закладів. Більшість учнів обирають першою англійську мову, тому школи поступово виводять інші іноземні, які за часів СРСР традиційно пропонувалися до вивчення: німецьку, французьку, іспанську.

Серед цілей багатомовної освіти, яка в Україні теж є складовою освітньої та мовної освіти (Концепція мовної освіти України, 2010) [112], у Білій книзі національної освіти (2009) [21] називаються: здатність вільно користуватися українською та іншими кіль-

кома мовами, а також стимулювання і заохочення до «поглибленого вивчення іноземних мов, насамперед глобальної англійської та інших європейських і регіональних мов» [21, с. 28]. Наголошується, що серед негативів мовної освіти сучасної української школи є її монологічність. Більшість учнів вивчають лише одну іноземну мову, переважно англійську, рівень якої теж є низьким. Крім того, навчання іноземних мов здебільшого не орієнтоване на сучасні комунікативні методики й не підкріплюється практикою спілкування у реальних умовах. Нарікання викликає і рівень підготовки вчителів, як з фахової, так і з методичної точки зору, а методика другої мови часто взагалі не викладається, хоча в умовах багатомовності це було б доречно. Іншими проблемами є недостатній рівень забезпечення навчальними матеріалами, особливо мультимедійними, а також брак досліджень проблем багатомовності та її дидактичних засад [21, с. 29].

Розв'язання окреслених проблем пов'язується з розробкою «моделей мовної освіти з урахуванням послідовності введення мов, розподілу часу на мовні курси у різних класах, спрямованості змісту й методів навчання на певних етапах навчання, співвіднесеності різних мовних курсів»; запровадженням двомовного навчання; розробкою нових і модернізацією традиційних мовних курсів на основі компетентнісного підходу до навчання мови, який передбачає зміщення акцентів з мовної (лінгвістичної) складової на розвиток здатності успішно користуватися мовою у реальному житті; забезпеченням мовних курсів належними засобами навчання; виданням літератури, розрахованої на різні рівні мовної підготовки читачів; переглядом програм підготовки студентів вищих навчальних закладів до навчання мов у багатомовному середовищі відповідно до потреб мовної освіти в Україні та рівня сучасної лінгводидактики; підготовкою фахівців з двох (трьох) мов; проведенням порівняльних досліджень мов, літератур, культур, які представлені в Україні, а також іноземних мов; посиленням уваги до мовної підготовки на нижчих освітніх рівнях; забезпеченням 100-відсоткового знання учнями і студентами англійської мови [21, с. 29].

Наступним кроком на шляху до багатомовності стала розробка «Концепції мовної освіти України» (2010) [112], де окремо виділені вимоги щодо іншомовної освіти громадян на всіх рівнях державної системи освіти.

Ситуація з імплементацією концептуальних засад багатомовності в Україні з використанням напрацьованих у Європі механізмів поступово налагоджується. Що стосується інших механізмів,

серед яких диверсифікація мовної пропозиції, орієнтація на рецептивну багатомовність та прагматичний підхід до відбору певних компетенцій при вивченні іноземних мов, то українська система освіти на них ще належним чином не відреагувала. Освітня мета Ради Європи – рідна мова плюс дві іноземні – в Україні поки що розглядається як перспектива, але реальних кроків у цьому напрямку ще не зроблено. У школах вивчається тільки одна іноземна мова, друга – лише у школах підвищеного типу: у гімназіях, ліцеях, спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов.

Що стосується мовної пропозиції, то керівництво шкіл орієнтується на бажання батьків, тож, за рідким винятком, першою, а часто і єдиною іноземною мовою, є англійська, яка у загальноосвітніх школах не втратила статусу другорядного з точки зору учнів предмету й тому не вивчається на належному рівні.

Добрим знаком є розробка Рамкових Програм з іноземної мови професійного спрямування для немовних спеціальностей [203; 212], у основу яких покладено фахове спрямування навчання мовам, які містять міжкультурний компонент та орієнтовані на рецептивне володіння мовами.

На процес навчання іноземних мов, на методику викладання і на рівень і якість іншомовних знань позитивний вплив здійснило ЗНО. Цей вплив виявився насамперед у тому, що намітилося збалансоване навчання усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, відбулося зміщення акцентів навчання мови на формування продуктивних умінь, активізувалася робота з встановлення міжпредметних зв'язків та з формування метапредметних навчальних навичок, змінилися підходи до оцінювання знань в результаті запровадження критеріїв оцінки згідно Загальноєвропейських Рекомендацій.

Під впливом вимог ЗНО змінилася і якість нових підручників, до яких сьогодні інтегровані аудіо матеріали, але й завдання набули проблемного характеру, вправи переорієнтовані на продуктивне володіння мовою, відчутна спрямованість на формування стратегій аудіювання і читання, а навчання граматики не є самоціллю, а розглядається як засіб формування комунікативних вмінь, тобто відбувається перехід від вивчення формальної до вивчення комунікативної граматики.

Проблеми іншомовної освіти активно вивчаються науковцями України. Дослідження проводяться у різних напрямках: концептуальні засади іншомовної освіти (Р. Гришкова [62]; О. Коваленко [97]; І. Лопушинський [134]; Л. Мішина [158]; С. Ніколаєва [164]; А. Сбруєва [225]); мовна/іншомовна політика (Т. Ковальова [100; 102]; Н. Пе-

лагеша [184]); багатомовність як педагогічна категорія (Е. Анафієва [2]; М. Пархомчук [176]; Ж. Чернякова [279]; О. Яковлева [295]); раннє навчання іноземних мов (М. Пархомчук [177]; С. Соколовська [241]); білінгвальне навчання (Т. Боднарчук [24]; Н. Дуда [81]; М. Шемуда [286]); полікультурна освіта (Р. Агадуллін [1]; Л. Антоновська [3]; Л. Гончаренко [55]; С. Дрожжина [80]; В. Кузьменко [123]; І. Лощенова [135; 136]; О. Ольхович [168]; Ю. Сива [230]; О. Слоновьська [237]; О. Ширіна [287]); зміст іншомовної освіти (І. Баженова [8]; О. Локшина [130]; О. Першукова [188]); методичні засади іншомовного навчання (О. Першукова [190]; В. Плахотник [199]; Н. Сасенко [221]; Ю. Стиркіна [246]; О. Чевичелова [274]); підготовка педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов (А. Онищенко [169]; В. Пасинок [178]; Л. Пуховська [208]; І. П'янківська [209]; І. Самойлюкевич [220]); профільне навчання (Л. Голік [52]); компетентістний підхід до навчання іноземних мов (Г. Лещенко [128]); вивчення досвіду зарубіжних країн у сфері іншомовної освіти (Г. Бадах [7]; В. Вакуленко [33]; М. Гладченко [50]; М. Голубева [53]; Т. Десятов [75]; Н. Козак [104]; О. Кузнецова [119]; О. Лазаренко [126]; О. Матвієнко [149]; Н. Махія [150]; Л. Пуховська [207]; С. Синенко [232]; О. Сулима [253]; М. Тадеєва [256]; А. Турчин [264]) тощо. За останнє десятиліття дослідники зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної науки, зрозуміло, що цей перелік не є вичерпним і його можна продовжити. Однак, незважаючи на прийняття ключових документів та посилену увагу держави і науковців до навчання іноземних мов, реальність у сфері іншомовної освіти виглядає не дуже привабливо.

Тенденції та проблеми у викладанні іноземних мов простежили Т. Пахомова [181] і Г. Савицька. І хоча їх висновки стосуються практики навчання іноземних мов у Черкаській області, очевидним є загальний характер процесів для всієї України. Отже, серед нових тенденцій у викладанні іноземних мов називаються:

- посилення варіативності щодо форм, методів, засобів навчання;
- розширення полікультурності і мовного плюралізму, розширення спектру іноземних мов;
- розширення можливостей індивідуалізації процесу навчання іноземних мов, адресність, використання різних технологій, які враховують вікові особливості учнів, їх здібності, інтереси, потреби;
- доступність освіти, прозорість методів навчання і контролю;
- на тлі розвитку особистісно-орієнтованої парадигми освіти перехід від формату викладання до формату навчання;

- можливість навчання і стажування за кордоном;
- освоєння інновативного досвіду за такими напрямками; багатомовність і полікультурність у мовній освіті, варіативність технологій навчання і вивчення іноземних мов, міждисциплінарна основа до профільної і профільної підготовки, моделювання ранньої іншомовної освіти та комунікативно-орієнтований контроль [181].

Якщо більшість названих вище тенденцій є загальними для системи іншомовної шкільної освіти України, то урізноманітнення іншомовної пропозиції залишається великою проблемою. У більшості регіонів країни школи відмовляються від навчання німецької, а тим більше французької й іспанської мов, збільшуючи при цьому кількість груп англійської. Серед проблем, які потребують вирішення, перша проблема як раз стосується наявного дисбалансу у іншомовній пропозиції. Батьки обирають для своїх дітей іноземну мову, а на тлі інтернаціоналізації освіти та провідної ролі англійської саме ця мова є домінуючою. Щоб запобігти зникненню німецької, французької та іспанської слід, по-перше, проводити роз'яснювальну роботу серед батьків, а по-друге, вводити вивчення другої іноземної.

Друга проблема криється у тому, що ще й донині залишається нереалізованим принцип наступності між ланками дитячий садок – початкова – середня – старша – вища школа.

Третя проблема – невідповідність НМК за змістом і формою, хоча сьогодні для всіх ланок іншомовної освіти існує безліч різного роду навчальних матеріалів. Насамперед це стосується мовного компоненту, тому що мова зазнає змін, а вони не завжди оперативно вносяться до навчально-методичних комплексів. Тож, часто учні працюють з підручниками, які містять застарілі граматичні структури, лексику, читають тексти, що спотворюють реалії сьогодення, а це «призводить до збою у міжкультурній і міжмовній комунікації» [181].

Ще одна проблема – невідповідність матеріальної бази навчальних закладів сучасним вимогам.

З огляду на викладене, пріоритетними напрямками розвитку іншомовної освіти в Україні мають стати:

- формування сучасної системи безперервної мовної освіти за умов забезпечення наступності між усіма її ланками;
- підвищення якості навчання іноземних мов з урахуванням вимог як вітчизняних, так і європейського рівня;

- забезпечення доступності вивчення двох іноземних мов згідно рекомендаціям Ради Європи;
- вдосконалення системи незалежного оцінювання рівня іноземних знань;
- активізація інноваційних процесів у іноземній освіті;
- безперервне підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов та профілізація їх педагогічної підготовки.

Німеччина має багатий досвід вирішення проблем у сфері навчання іноземних мов. Серед тих шляхів, що які обрала країна для просування до багатомовності, найпридатнішими в українському контексті є, на наш погляд, такі:

- диверсифікація іноземної пропозиції;
- впровадження різних форм білінгвального навчання на навчання мови і фаху;
- впровадження другої та третьої іноземної мови ще у межах шкільної освіти;
- впровадження раннього навчання іноземних мов;
- вивчення споріднених мов для розширення мовного репертуару;
- використання дидактичних засад багатомовності і поетапного введення іноземних мов зі скороченням терміну їх вивчення;
- зосередження на формуванні «часткових» іноземних компетенцій;
- орієнтація на рецептивну багатомовність при навчанні іноземних мов.

Корисними для української шкільної іноземної освіти здаються пропозиції Б. Хуфайзен щодо поетапного введення декількох іноземних мов із залученням методів та форм CLIL (навчання мови й змісту), і пропозиції щодо порядку вивчення іноземних мов.

Головне, що об'єднує прагнення та цілі іноземної освіти в обох країнах – це зміна ставлення громадян до іноземних мов, їх пропагування, тому що колективна багатомовність є результатом індивідуальної, а без бажання, без мотивації кожного досягти реальної багатомовності неможливо.

Сприяти вивченню нових мов могла б зміна позиції щодо них. Якщо вивчення нової іноземної мов спрямовуватиметься не на витіснення вже відомих мов, а на усвідомлення того, що вже знайомі мови мають дуже багато спільного і у структурі, і у лексичі.

Щоб зробити багатомовність дійсно корисною для вивчення іноземних мов, слід виявити спільності та відмінності між ними і використовувати при вивченні наступних іноземних мов цілеспря-

мовано ті елементи, що відомі з попередньо вивчених мов, від лексики, граматики, синтаксису, тобто системи мови в цілому до стратегій навчання.

Ще один шлях – занурення у споріднені мови, мови, що належать до однієї генеалогічної або типологічної групи. Так, наприклад, німецька мова може стати стартом до англійської, датської, голландської та інших, а французька – до італійської, іспанської чи португальської. Демонструвати спільності можна на матеріалі лексики та граматики, через порівняння текстів різними мовами.

Однак, це жодним чином не означає, що мови можуть викладатися хаотично, безсистемно, без заздалегідь складеного плану. Необхідно не тільки продумати які мови та у якій послідовності слід вводити у системі шкільної освіти, але й на якому ступені освіти, у якому обсязі. Ці дані мають бути внесені до навчальних планів і доведені до відома учнів та їх батьків. Вони мають бачити перспективу, необхідно, щоб пропонувалися комбінаторні можливості пропонованих мов, щоб був свідомий вибір. Елементи змісту навчання кожної мови теж мають бути узгодженими. Якщо явища граматики або лексичні одиниці наявні у декількох мовах, якщо стратегії навчання актуальні для всіх мов, то слід визначити, в межах якої дисципліни цей матеріал має викладатися, щоб запобігти повторам та марному витраченню навчального часу [6].

З огляду на це є доцільним звертання до теорії раціонального вибору при аналізі мовної політики і мовної поведінки. Тут слід погодитися з Т. В. Ковальновою. Дослідниця зазначила, що дії суб'єктів тут, як і в більшості інших сфер соціальної дійсності, ніколи не відбуваються лише з міркувань гуманітарного характеру, умотивовані не тільки потребами духовного, у тому числі й культурно-національного самовираження, але й настановами на успіх, ефективну соціальну мобільність у взаємодії з іншими суб'єктами. І часто одні інтереси стикаються з іншими. Це яскраво виявляється, наприклад, у ситуації вибору батьками мови навчання для своїх дітей, коли альтернатива включає протилежні варіанти: рідна мова як цінність і мова більш широкої комунікації як умова життєвого успіху, кар'єри, бізнесу, доступу до світових інформаційних ресурсів [101].

В сучасних умовах іноземні мови потребують системного пропагування. Щоб мотивувати до вивчення інших іноземних мов крім англійської, слід змінити підходи до визначення порядку введення іноземних мов у межах шкільної освіти, як це пропонується зробити у ФРН. Розпочинати вивчення іноземних мов слід з німецької,

французької, іншої мови, або мов сусідів чи партнерів, чії представництва є у регіоні, присутні у суспільстві як мови туристів, національних меншин, економічних контактів або контактів у освітній сфері. У подальшому вивчення англійської мови як другої іноземної відбуватиметься вже на основі вивчених іноземних мов. Така схема спрацює лише за умови, якщо навчальні заклади переконують учнів і батьків у тому, що англійська мова гарантовано вивчатиметься, що учні досягнуть необхідного або бажаного рівня навіть за умов відтермінованого навчання, що вони не втратять від такого підходу, а, навпаки, виграють. Диверсифікація мовної пропозиції не повинна виглядати як «війна з англійською», а, навпаки, прагнення населення до вивчення мов, а тим більше молоді, має вітатися.

Крім того, слід дослухатися до думки німецьких дослідників, насамперед К.-Р. Бауша [316] та Г.-Ю. Крумма [472; 480] про те, що мова сьогодні не йде про засвоєння декількох іноземних мов на одному рівні. Люди, що перебувають в умовах багатомовності, використовують різні мови у різних комунікативних ситуаціях, тож, у основу навчання має бути покладено прагматичний підхід і до вибору мови, і до тих аспектів, на яких має зосереджуватися увага. Достатнім буде оволодіння лише необхідними навичками (Teilkompetenzen) з кожної іноземної мови, де це необхідно – рецептивними, у інших випадках, можливо, продуктивними, де письмовими, де навичками говоріння або читання. Г.-Ю. Крумм [472] зазначає: Для індивідуальної багатомовності вистачить формування часткових компетенцій. Для різних комунікативних ситуацій та контекстів ми послуговуємося різними мовами, тож, це може слугувати аргументом для того, що б у різних мовах вчитися тому, що у даному контексті або ситуації є необхідним [472].

Ще одне питання, яке хвилює науковців – «чистота мови» [411]. Англіцизми викликають нарікання у дослідників сучасних мов та у тих, хто їх викладає, особливо тоді, коли мова йде про опрацювання сучасних автентичних текстів, текстів фахової спрямованості, де їх уникнути неможливо через термінологічні утворення. Але вони можуть бути і корисними. Г.-Ю. Крумм [472] наголошує на тому, що живі мови віддзеркалюють процеси тісного контактування мов, тож, будь-яка мова містить свідчення європейської історії переселення народів, їх взаємодії та взаємозбагачення, а динамічна здатність мов засвоювати «чуже» сприяє тому, що будь-яка іноземна мова за рахунок інтернаціоналізмів та запозичених слів для тих, хто її вивчає, поступово втрачатиме ознаки «чужої».

Сприяє вивченню нових мов могла б зміна позиції щодо них. Якщо вивчення нової іноземної мов спрямовуватиметься не на витіснення вже відомих мов, а на усвідомлення того, що вже знайомі мови мають дуже багато спільного і у структурі, і у лексиці.

Щоб зробити багатомовність дійсно корисною для вивчення іноземних мов, слід виявити спільності та відмінності між ними і використовувати при вивченні наступних іноземних мов цілеспрямовано ті елементи, що відомі з попередньо вивчених мов, від лексики, граматики, синтаксису, тобто системи мови в цілому до стратегій навчання. Саме на цьому побудована концепція «Tertiärdidaktik» – дидактика багатомовності (Б. Хуфайзен [434; 435]; Г. Нойнер [527]).

Ще один шлях – занурення у споріднені мови, мови, що належать до однієї генеалогічної або типологічної групи. Так, наприклад, німецька мова може стати стартом до англійської, датської, голандської та інших, а французька – до італійської, іспанської чи португальської. Демонструвати спільності можна на матеріалі лексики та граматики, через порівняння текстів різними мовами (проект EuroCom – Б. Хуфайзен [438]; Х.-Г. Клайн [452]).

Слід підкреслити, що це жодним чином не означає, що мови можуть викладатися хаотично, безсистемно, без заздалегідь складеного плану. Необхідно не тільки продумати які мови та у якій послідовності слід вводити у системі шкільної освіти, але й на якому ступені освіти, у якому обсязі. Ці дані мають бути внесені до навчальних планів і доведені до відома учнів та їх батьків. Вони мають бачити перспективу, необхідно, щоб пропонувалися комбінаторні можливості пропонованих мов, щоб був свідомий вибір. Елементи змісту навчання кожної мови теж мають бути узгодженими. Якщо явища граматики або лексичні одиниці наявні у декількох мовах, якщо стратегії навчання актуальні для всіх мов, то слід визначити, в межах якої дисципліни цей матеріал має викладатися, щоб запобігти повторам та марному витраченню навчального часу.

Дещо із наведених вище пропозицій вже використовується у вітчизняній системі іншомовної освіти. Так, наприклад, український досвід білінгвального навчання ґрунтується на засадах відкритості та толерантного ставлення до інших мов і культур. Найприйнятнішим типом для України є відкритий тип білінгвального навчання, що найчастіше впроваджується у школах з поглибленим вивченням іноземних мов. Останнім часом в Україні з'явилися відомі у світі «європейські мовні школи». Іноземна мова в та-

ких школах вивчається з першого класу, на старших етапах вона залучається до викладання певних дисциплін немовного спрямування. Часто це такі дисципліни як історія, література цільової мови та географія, вводиться також і вивчення країнознавства, що не тільки дає уявлення про країну(и) цільової мови, але сприяє міжкультурному вихованню школярів. Решта дисциплін викладається рідною мовою, що є запорукою успіху таких шкіл. В Україні є німецькі, англійські та французькі школи.

У порівнянні з німецьким досвідом білінгвального навчання підготовка педагогічних кадрів та залучення носіїв мови до роботи становить скоріше виняток, аніж правило. Міжнародне співробітництво у цій сфері переживає етап становлення, тому зарано говорити про відповідність вимогам часу. На сьогодні існують декілька програм, які передбачають інтенсифікацію процесу, але їх замало. Так, вже помітні перші результати роботи програми «Партнерство заради майбутнього» (німецька мова), є досвід обміну вчителями (німецька та англійська мова). Серед проблем білінгвального навчання в Україні є також відсутність розроблених спеціально для цього підручників з фахових дисциплін. Крім того, по закінченню навчання у європейських школах України видається сертифікат на знання іноземної мови, а не атестати відповідно двох держав. Тож, проблема впровадження білінгвального навчання у системі шкільної освіти існує, а від її вирішення залежить сьогодні, наскільки гармонійним буде входження України у полікультурне та мультилінгвальне європейське суспільство, наскільки адекватно і комфортно почуватимуться українці у нових соціально-політичних умовах, чи зможуть вони продемонструвати свою конкурентоздатність у загальноєвропейському освітньому та економічному просторі.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури, а також власні дослідження стосовно окресленої теми дозволяють зробити висновки.

Присутність у найближчому оточенні представників різних культурних, релігійних та мовних спільнот стала сьогодні ознакою буд-якого суспільства, а можливості спілкування завдяки наявності технічних засобів комунікації розширили контакти кожного у глобальному просторі, незалежно від місця перебування.

Полікультурність суспільства спонукала до перегляду ролі іноземних мов та поставила питання про полікультурну освіту громадян як умову безконфліктного співіснування і взаємодії у межах неоднорідного у мовному відношенні просторі. Через мобільність громадян у межах ЄС іноземні мови перетворилися на кваліфікаційну ознаку, а розробка критеріїв рівневої сертифікації іншомовних знань, стала поштовхом до урізноманітнення іншомовної пропозиції, посилила присутність іноземних мов у системі освіти і підвищила вимоги до їх викладання.

Дослідженням доведено, що іншомовна освіта має розглядатися як складова полікультурної. У науковій літературі поняття «полікультурна», «багатокультурна», «мультикультурна», «інтеркультурна», «міжкультурна», «поліетнічна» освіта іноді використовуються синонімічно, але відрізняються на рівні вихідного концепту, покладеного у їх основу: «культури» («полікультурна», «мультикультурна», «багатокультурна» – присутність у оточенні кількох культур; «міжкультурна», «інтеркультурна» – взаємодія між представниками різних культур) та «етносу» («поліетнічна» – присутність кількох етнічних спільнот). Незалежно від цього, будь-яке з наведених вище понять включає мовну складову, яка є виразником культури, ознакою національної, етнічної та культурної ідентичності особи.

Фактором розвитку полікультурної освіти та іншомовної як її складової є посилення інтеграційних процесів, глобалізація усіх сфер суспільного життя і мовна глобалізація. Наслідком означених процесів стала багатомовність суспільства, яка розглядається не тільки як суспільна, але й як педагогічна категорія.

Для впровадження реальної багатомовності у суспільстві запропоновано різні мовнополітичні моделі, серед яких: модель єдиної мови, модель керованої диверсифікації, модель рецептивної багатомовності, модель «interlingua як lingua franca», латинська як фундаментальна мова та модель зворотнього порядку вивчення мов (К.-Р. Бауш [316]).

Велике значення при визначенні мети навчання іноземних мов має типологія дво- та багатомовності. Грунтуючись на наявних у педагогічній літературі ФРН класифікаціях (Е. Апелтауер [303; 304], К.-Р. Бауш [316], Ф. Кьонігс [466], Г. Нойнер [527]), вважаємо за доцільне розрізняти типи багатомовності як педагогічної категорії за такими критеріями: з огляду на рівень загальної мовленнєвої компетенції (мінімальна, максимальна, паритетна, домінантна багатомовність та семілінгвізм); з огляду на мовленнєву

репрезентацію (функціональна, рецептивна, продуктивна); з огляду на розумову репрезентацію (комбінована, координована); з огляду на збереження/втрату мовленнєвих навичок (адитивна, субтрактивна); з огляду на вікову співвіднесеність (рання та суцесивна); з огляду на характер перебігу процесу вивчення мов (ретроспективна, ретроспективно-перспективна, перспективна). Визначення мети та вибір методів і засобів навчання має відбуватися з орієнтацією на тип багатомовності.

Поняття «мовна освіта» у педагогічній літературі Німеччини трактується неоднозначно і розуміється як складне утворення. До мовної освіти включається навчання німецької мови як державної та рідної, навчання мови мігрантів та навчання іноземних мов. Зважаючи на мультикультурний та полілінгвальний характер суспільства, на наявність ранньої дво- та багатомовності, говорити про єдину рідну мову вже неможливо, тож, у науковій літературі намітилася тенденція говорити про першу (L1), другу (L2) та подальші мови (L3, Ln). З огляду на це у контексті Німеччини можна говорити про «мовну освіту», не виокремлюючи при цьому іншомовну складову, тому що для різних категорій учнів, студентів, дорослого населення, які залучаються до вивчення мов, одна мова, наприклад, німецька або російська, можуть виступати і як перша, і як друга, і як іноземна.

У контексті історичного розвитку поява різних концепцій навчання мов зумовлена, з одного боку, змінами у складі та характері суспільства, а з іншого, пов'язується з політичними прагненнями та політичною доцільністю. На тлі європейської інтеграції та посилення міграційних процесів, наслідком чого став мультинаціональний та полілінгвальний склад суспільства, змістилися орієнтири у сфері іншо/мовної освіти, яка розглядається як складова полікультурної і спрямовує зусилля на порозуміння та зняття напруги на міжнаціональному й міжкультурному рівні. Нове розуміння поняття «мовна освіта» призвело до появи нових концепцій, однією з яких є концепція мовної уваги, розробленої для роботи у змішаних класах, що для Німеччини сьогодні є повсякденністю через значну частку мігрантів у суспільстві.

Дослідження показало, що у нових суспільно-політичних умовах відбувається актуалізація навчання іноземних мов у системі іншомовної освіти ФРН шляхом розширення іншомовної пропозиції та диверсифікації мов, впровадження раннього навчання мовам, розширення та урізноманітнення форм білінгвального навчання, а також розробки концептуальних засад дидактики багатомовності.

Сьогодні у ФРН у межах як системи освіти, так і поза її межами відбувається навчання давніх (латинської та давньогрецької), європейських, східних мов (японської, китайської), німецької як другої, німецької як іноземної, а також мов походження. До змісту навчання іноземних мов включено міжкультурний компонент, який курикулярно закріплений на всіх рівнях шкільної, вищої освіти та є складовою змісту підвищення кваліфікації. Відмінною рисою сучасного навчання іноземних мов є диференціація та профілізація навчання (навчання фахової іноземної мови та професійно-орієнтоване навчання).

Відповіддю на вимоги сьогодення стало розширення іншомовної пропозиції у сфері освіти дорослих, особливо у базі народних вищих шкіл.

За останнє десятиліття помітними є зрушення у напрямку реформування системи іншомовної освіти України. У ключових документах, до яких належать «Біла книга національної освіти України» (2009 р.) [21], «Концепція мовної освіти України» (2010 р.) [112], «Стратегія реформування освіти України» (2003 р.) [247], «Рекомендації до Концепції полікультурної освіти України» [214] задекларовано просування до загальноєвропейського простору, наголошується на важливості вивчення іноземних мов, підтримується освітня мета ЄС «рідна + дві іноземні, рекомендовано включати міжкультурний компонент до змісту іншомовної освіти. Позитивними кроками є видання «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (Рада Європи, 2003 р.) [83] та розробка на їх основі «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: іноземні мови, 1–12 класи» (2005 р.) [2005], рамкових програм з англійської та німецької мови професійного спілкування (2005 р. [204], 2006 р. [212]), програм для філологічних спеціальностей університетів (англійська (2001 р.) [204], німецька мова (2004 р.)).

Серед невирішених проблем у сфері іншомовної освіти залишаються диспаритет у іншомовній пропозиції українських шкіл, невисокий рівень знань іноземної мови більшості громадян країни, недостатній рівень підготовки вчителів іноземних мов, особливо методичної (методики другої мови, знайомство із сучасними методиками, насамперед із засадами дидактики багатомовності та специфікою роботи в її умовах), низький рівень забезпечення навчальними матеріалами, особливо мультимедійними. Для більшості тих, хто вивчає іноземні мови та викладає їх, залишаються недоступними навчання та стажування за кордоном.

Висновки

Проведене історико-педагогічне дослідження дає підстави стверджувати, що становлення та розвиток іншомовної освіти у Німеччині відбувалися у відповідності до суспільно-політичного, культурного та гуманітарного розвитку країни.

На основі ретроспективного аналізу розвитку іншомовної освіти Німеччини виділено п'ять періодів, у кожен з яких організація, зміст, методи та форми навчання, а також пропозиція іноземних мов, тип навчального закладу, рівень підготовки викладачів для кожного з них суттєво відрізнялися насамперед через статус дисципліни у системі національної освіти. Фактором впливу на мету, зміст навчання та іншомовну пропозицію (кількість мов та їх вибір) була також наявність у структурі шкільної освіти різних типів навчальних закладів, що зумовлювало підготовку вчителів для кожного з них у різних закладах педагогічної освіти. Лише у другій половині ХХ столітті, на тлі демократизації, інтеграційних процесів, глобалізації й посилення ролі іноземних мов, відбулася уніфікація вимог до іншомовної освіти, було значно розширено мовну пропозицію за рахунок уведення поширених європейських мов, мов сусідів, східних мов та мов мігрантів, з одночасним скороченням пропозиції традиційних для шкільної освіти Німеччини давніх мов (латинської й давньогрецької). Відбулися зміни і у змісті навчання, до якого було включено міжкультурний компонент. Крім того, у системі шкільної освіти поряд з традиційними для Німеччини типами навчальних закладів (початкова, основна, реальна, професійна школа та гімназія) з'явилися загальні школи, а підготовка вчителів для них відбувається сьогодні у вищих навчальних закладах і орієнтована не на тип школи, а на рівень шкільної освіти (початковий, перший, другий та вищий ступінь шкільної освіти). Підготовка вчителів іноземних мов зберігає двофазовий характер і включає фази теоретичної та практичної підготовки.

Інтеграційні процеси у економічній, політичній та освітній сфері, потужна міграція другої половини ХХ століття, створення наддержавного утворення ЄС, відсутність кордонів у його межах та мобільність громадян призвели до суттєвих змін у структурі

суспільства, яке відрізняється багатонаціональним, мультикультурним та полілінгвальним характером. Зміни мовного ландшафту позначилися на формуванні мовної політики на загальноєвропейському рівні і спонукали до розбудови мовних відносин на нових концептуальних засадах. Вихідним є положення про те, що мова є вирішувальною ознакою людини й її національної ідентичності, а мови і культури є рівнозначними. ЄС розглядає багатомовність Європи як надбання, спрямовує зусилля на збереження усіх представлених у його межах мов і культур, а також усіляко сприяє їх подальшому розвитку. Інституції ЄС (Європейська Комісія, Рада Європи, Європарламент) приділяють велику увагу мовним питанням і питанням іншомовної освіти громадян, вбачаючи в ній інструмент порозуміння. Мовна політика реалізується насамперед у сфері освітньої політики щодо навчання іноземних мов, а механізм їх формування представлено у Дод. А.

Концепція багатомовності стала провідною у розвитку мовних відносин та у сфері навчання іноземних мов. Суспільна багатомовність, що окреслена сьогодні формулою «рідна мова + дві іноземні», може бути реалізована лише за рахунок індивідуальної багатомовності, тож, саме на це спрямовуються зусилля у сфері іншомовної освіти як ЄС, так і національних держав. Сприяння вивченню іноземних мов і залучення якомога більшої кількості громадян до нього стало окремим напрямком діяльності Ради Європи та Єврокомісії, для чого було створено спеціальну структуру (Language Learning Policies). Європейські ініціативи у сфері іншомовної освіти представлені у Додатку Б.

Концептуальні засади ЄС втілюються і на рівні національних систем освіти, а їх інструментами виступають у ФРН, наприклад: раннє навчання іноземних мов, їх вивчення у межах інтегрованого навчання мови і фаху, білінгвального та імерсійного навчання, розширення іншомовної пропозиції та диверсифікація мов, профільна підготовка вчителів та підвищення їх кваліфікації з огляду на багатомовність, впровадження нових концепцій виховання і навчання.

З'ясовано, що сьогодні у Німеччині державне регулювання у системі іншомовної освіти посідає важливе місце через низку причин. По-перше, загальноєвропейський освітній простір потребує уніфікації вимог до рівня як викладання, так і володіння іноземними мовами. Це означає, що у системі освіти ФРН, зважаючи на автономію земель у вирішенні питань освітньої політики, а також і безпосередньо кожного окремого навчального закладу у сфері вирішення проблем іншомовної пропозиції мають бути напрацьо-

вані певні уніфіковані, актуальні для всіх вимоги щодо навчання іноземних мов на всіх рівнях освіти. По-друге, політика багатомовності ставить перед системою іншомовної освіти питання зваженої політики щодо навчання іноземних мов у шкільному курсі, перегляду підходів до складання навчальних планів, де традиційно домінували класичні мови та англійська як іноземна. Перегляду потребують також і зміст навчання мовам, і методи навчання. По-третє, сертифікація знань іноземних мов має позначитися у межах іншомовної освіти насамперед у частині компетентнісного підходу, а саме, у спрямуванні зусиль на формування та розвиток часткових компетенцій у відповідності до потреб тих, хто навчається, у диференціації навчання мов, а практичне володіння мовами проголошується пріоритетним завданням.

Державне регулювання виявляється також на рівні укладання договорів між освітніми установами різних країн щодо визнання документів про освіту на підставі двосторонніх договорів про білінгвальне навчання та навчання мови і фаху, в результаті якого випускники отримують два документи про освіту, відповідно двох країн, що підписали договір.

Суттєвим фактором впливу на регуляторну політику ФРН видається також і те, що суб'єкти навчального процесу мають змогу на нього впливати, їх думка береться до уваги й враховується при складанні рамкових програм та навчальних планів, а це позначається на загальних підходах до організації навчання іноземних мов у країні в цілому.

Поняття «курукулум» має декілька дефініцій і використовується для позначення базисного документу, який орієнтований як на педагогів, так і на тих, хто вчиться, і містить систематичний опис змісту та намірів навчання на певний період часу, включає обґрунтовані дані про цілі, засоби, методи навчання, контроль успішності для дисципліни або спеціальності, і виписує умови, за яких має відбуватися навчальний процес.

С початком ХХІ століття на тлі інтеграційних процесів та у зв'язку з розробкою курикула у сфері навчання іноземних мов з'являються нові виклики, на які має реагувати система іншомовної освіти. Реакцією на них стали багатомовність як мета навчання іноземних мов, орієнтація на професійну сферу та навчання мови і фаху. Багатомовність передбачає не просто вивчення двох іноземних мов, але й закладення основ для вивчення інших мов в рамках автономного навчання та навчання протягом життя, а також відмову від оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності на

користь формування часткових компетенцій, наприклад, продуктивних або рецептивних, в залежності від потреб.

Помітна тенденція до чіткого визначення мети навчання на кожному етапі іншомовної освіти. Це надає прозорості цілям, змісту та вимогам до освіти і створює умови для розробки єдиних, актуальних для всіх мов та різних освітніх сфер екзаменів.

Навчання іноземних мов відбувається на всіх ланках системи освіти: від дитячих садків до освіти дорослих. До структур іншомовного навчання належать окрім державних, приватні заклади (мовні школи, курси іноземних мов, приватні дитячі садки та школи), а також культурні центри іноземних держав, мовні центри дипломатичних представництв, міжнародних організацій та підприємств, фондів і спілок.

Суспільна багатомовність стала поштовхом до інтенсифікації іншомовного навчання, а також спонукала до посилення міжкультурної складової у структурі іншомовної освіти, яка розглядається сьогодні як складова полікультурної. Для впровадження реальної багатомовності було запропоновано декілька мовнополітичних моделей, але жодна з них не вважається досконалою. Розроблено також типологію багатомовності, у основу якої покладено різні критерії: рівень мовленнєвої компетентності (мінімальна, максимальна, праритетна, домінантна та семілінгвізм); мовленнєва репрезентація (функціональна, рецептивна, продуктивна); розумова репрезентація (комбінована, координована); збереження/втрата мовленнєвих навичок (адитивна, субтрактивна); вікова співвіднесеність (рання, суцесивна); характер перебігу навчального процесу (ретроспективна, проспективна, ретроспективно-проспективна). Спрямованість навчання на той чи інший тип багатомовності обумовлює вибір методів, засобів, форм навчання, а також організацію навчального процесу.

В умовах багатомовності переосмислено поняття «мовної освіти», яке у контексті Німеччини є загальним і включає навчання рідної, іноземної, мови походження, німецької як другої та як іноземної мови. Нове розуміння поняття «мовна освіта» дало поштовх для розробки нових концепцій, серед яких дидактика багатомовності, концепція мовної уваги, концепція паралельного вивчення споріднених мов, концепція раннього навчання та інтегрованого навчання мови і фаху.

Відмінною рисою сучасного навчання іноземних мов у ФРН є наявність найширшого у Європі спектру пропонуваного для вивчення іноземних мов на всіх ланках освітньої системи та профілізація ін-

шомовної підготовки. Іншомовна освіта орієнтована на суспільний запит, а механізми його реалізації представлені у Додатку В.

Україна просувається у напрямку впровадження загальноєвропейських вимог щодо іншомовної освіти, але серед проблем залишаються: диспаритет представлених у освітній системі іноземних мов, низький рівень іншомовної мовленнєвої компетенції, недостатній рівень підготовки вчителів іноземних мов; відсутність систематичної методичної підготовки з огляду на багатомовність, низький рівень забезпечення навчальними матеріалами тощо. В українському контексті корисними могли б стати апробовані у освітній системі ФРН заходи по реалізації концептуальних засад багатомовності: диверсифікація іншомовної пропозиції; впровадження різних форм білінгвального навчання на навчання мови і фаху; впровадження другої та третьої іноземної мови ще у межах шкільної освіти; впровадження раннього навчання іноземних мов; вивчення споріднених мов для розширення мовного репертуару; використання дидактичних засад багатомовності і поетапного введення іноземних мов зі скороченням терміну їх вивчення; зосередження на формуванні «часткових» іншомовних компетенцій; орієнтація на рецептивну багатомовність при навчанні іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
2. Анафієва Е. Проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації / Е. Анафієва // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Збірник наукових праць. Серія : Філологічні науки. – Вип. 89(2). – 2010. – С. 135–139.
3. Антоновська Л. Методологічні та теоретичні аспекти полікультурної освіти [Електронний ресурс] / Л. Антоновська. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Chem_Biol/Ptdau/2008_12/data_2008/10.pdf. – Заголовок з екрана.
4. Антонюк Р. І. Світові тенденції змісту, форм і методів навчання та виховання дітей у поліетнічному суспільстві. Правова база / Р. І. Антонюк // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 64. – 123 с. – С. 3–8.
5. Асокянц П. Г. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземним мовам / П. Г. Асокянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков. – К. : КДПШМ, 1993. – 231 с.
6. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за редакцією О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 96 с.
7. Бадах Г. Перехід на двоступеневу систему навчання в Німеччині в умовах реалізації цілей Болонського процесу [Електронний ресурс] / Г. Бадах. – Режим доступу: ukrlife.org/main/cxid/4badax.doc. – Заголовок з екрана.
8. Баженова І. В. До проблеми розвитку змісту іншомовної освіти на сучасному етапі / І. В. Баженова // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 44. – Педагогічні науки. – 2009. – С. 84–87.
9. Баженова І. В. Транскультурний підхід як основа розвитку содержания иноязычного образования / І. В. Баженова // Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 5(155). – Ч. І. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 388 с. – С. 82–85.
10. Базова В. І. Проблема професійної підготовки викладачів іноземної мови в університетах Німеччини / В. І. Базова // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 55–59.
11. Балабуха К. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах багатомовної освіти [Електронний ресурс] / К. В. Балабуха. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/May/22.htm>. – Заголовок з екрана.

12. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : монографія / Г. В. Барабанова. – К. : Фірма «Інкос», 2007. – 315 с.
13. Баранков О. Г. Впровадження засад полікультурності як важливий чинник демократизації освіти в Україні [Електронний ресурс] / О. Г. Баранков. – Режим доступу: http://www.edportal.org.ua/books/Conference_2002/Barankov.pdf. – Заголовок з екрана.
14. Басіна А. М. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти. Сучасна система європейської освіти і проекти з розвитку мовної освіти / А. М. Басіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 18–24.
15. Баславски С. Куррикулум [Електронний ресурс] / С. Баславски. – Режим доступу: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/Braslavski_curriculum_RU.pdf. – Заголовок з екрана.
16. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 342 с.
17. Белогуров А. Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А. Ю. Белогуров // Проблемы поликультурного образования : Международный сборник научных статей. – Махачкала : ДГУ, 2001. – С. 43–51.
18. Бенкс Э. Д. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике / Э. Д. Бенкс // Педагогика / [гл. ред. В. П. Борисенков]. – 1993. – № 1. – С. 104–109.
19. Бердичевский А. Л. Русский язык в современной Европе [Електронний ресурс] / А. Л. Бердичевский. – Режим доступу: <http://slavistika.ru/pdf/1/Berdichevsky.pdf>. – Заголовок з екрана.
20. Бердичевский А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе [Електронний ресурс] / А. Л. Бердичевский. – Режим доступу: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2002-02/28_371. – Заголовок з екрана.
21. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін. ; голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. голов. ред.: В. І. Луговий, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко; редкол.: М. І. Бурда та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформаційні Системи, 2010. – 340 с.
22. Бобраков С. В. Зміст та форми організації педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ Німеччини / С. В. Бобраков // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 15(226). – Ч. II. – 2011. – С. 243–251.
23. Боднар А. Я. Проблема міжкультурної комунікації у викладанні іноземної мови у ВНЗ / А. Я. Боднар, Т. О. Верещагіна // Наукові записки. – Т. 71. – Педагогічні, психологічні наук та соціальна робота. – 2007. – С. 15–19.
24. Боднарчук Т. Моделі білінгвальної освіти у теорії та досвіді діяльності сучасної школи / Т. Боднарчук // Вісник Львівського університету. Серія : педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 212–219.

25. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
26. Болотова А. К. Гуманістическа орієнтація вищого педагогічного образования в ФРГ [Електронний ресурс] / А. К. Болотова // Высшее образование в России. – № 3. – 1996 – Режим доступу до журн.: http://www.informiga.ru/text/magaz/higher/3_96/119-129.html. – Заголовок з екрана.
27. Бондаренко З. П. Волонтерство в освітньому просторі / З. П. Бондаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб.наук.пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов.ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – 436 с. – С. 59–67.
28. Бондаренко І. П. Иностранные языки в системе школьного образования стран-членов ЕЭС / И. П. Бондаренко // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 31–35.
29. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монографія / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
30. Бражник Е. И. Перспективы развития образования в европейских странах в контексте Болонского процесса [Електронний ресурс] / Е. И. Бражник. – Режим доступу: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/16razhnik.pdf>. – Заголовок з екрана.
31. Ваврів І. Я. Компетентісно-діяльнісний підхід до професійної іншомовної комунікативної підготовки фахівців сфери туризму [Електронний ресурс] / І. Я. Ваврів. – www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_4/Vavriv.pdf.
32. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – К. : Высшая школа, 1979. – 263 с.
33. Вакуленко В. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини: автореф.дис. ... на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» [Електронний ресурс] / В. І. Вакуленко АПН України. – К., 1995. – 23 с.
34. Васильєва М. А. Структура школьного образования в Западной Германии / М. А. Васильєва // Советская педагогика. – 1991. – № 5. – С. 130–135.
35. Васютенкова І. В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях / И. В. Васютенкова // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2007. – 572 с.
36. Вишикова О. А Проблемы поликультурного образования / О. А. Вишикова. – Барнаул : БГУ, 1993. –115 с.
37. Вишнеvsька Н. Використання інформаційних технологій у самоосвітній діяльності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти / Н. Вишнеvsька // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць. – Ч. 1. – Рівне, 2008. – 444 с. – С. 115–120.
38. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступе-

ня канд. пед. наук: 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Волик. – К., 2005. – 17 с.

39. Гальчинський А. С. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти : наук. вид. / А. С. Гальчинський. – К. : Либідь, 2006. – 312 с.

40. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини як складова полікультурної освіти на тлі інтеграційних процесів / В. А. Гаманюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21(74). – 504 с. – С. 30–38.

41. Гаманюк В. А. Концептуальні засади іншомовної політики ЄС та їх практичне втілення у освітній сфері / В. А. Гаманюк // Молодь і ринок. – № 12(83). – 2011. – С. 83–88.

42. Гаманюк В. А. Курикулярні аспекти навчання іноземних мов у системі освіти ФРН / В. А. Гаманюк // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Вип. LVIII. – Ч. I. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 245 с. – С. 116–125.

43. Гаманюк В. А. Мовна освіта в умовах євроінтеграційних процесів / В. А. Гаманюк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – 371 с. – С. 149–156.

44. Гаманюк В. А. Мовна пропозиція у школах Німеччини в умовах інтеграції / В. А. Гаманюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 11(64). – 352 с. – С. 140–149.

45. Гаманюк В. А. Навчання іноземних мов у системі вищої освіти ФРН в умовах інтеграційних процесів / В. А. Гаманюк // Вища освіта в Україні – Додаток 2 до № 3, том 1(26). – 2011. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2011. – 700 с. – С. 105–114.

46. Гаманюк В. А. Правові аспекти мовної політики у загальноєвропейському освітньому просторі / В. А. Гаманюк // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України : Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / [редкол. Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін.]. – К., 2010. – Вип. 155. – Ч. 2. – 364 с. – С. 254–252.

47. Гаманюк В. А. Становлення та розвиток мовної освіти у школах Німеччини / В. А. Гаманюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3(56). – 480 с. – С. 103–109.

48. Гаманюк В. А. Європейський та міжнаціональний вимір шкільної освіти у Німеччині / В. А. Гаманюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 8(61). – 560 с. – С. 67–74.

49. Гембарук А. С. До проблеми змісту навчання іноземної мови як дидактичної категорії // Збірник наукових праць Уманського державного

педагогічного університету імені Павла Тичини. – Ч. 2 / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – К. : Міленіум, 2006. – 266 с. – С. 58–65.

50. Гладченко М. М. З досвіду становлення профільного навчання учнів старших класів гімназій у Німеччині [Електронний ресурс] / М. М. Гладченко. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_frp/20051/02_Gladchenko.pdf. – Заголовок з екрана.

51. Гладченко (Авраменко) М. М. Організація мовної освіти в Німеччині / М. М. Гладченко (Авраменко) / Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарна освіта в профільних навчальних закладах: проблеми і перспективи» (Київ, 29–31 березня 2006 р.) / НАУ, 2006. – Т. 1. – С. 79–80.

52. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клищенко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.

53. Голубева М. О. Етапи розвитку вищої освіти Федеративної республіки Німеччина у 1990–2010 роках [Електронний ресурс] / М. О. Голубева, І. В. Пяньковська // Збірник наукових праць Національної академії Прикордонних військ України : Педагогічні науки. – № 55. – 2010. – С. 18–23. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarv_ppn/2010_55/10gomrnr.pdf.

54. Годованець Т. Ю. Ефективне навчання іноземним мовам в європейських країнах – шлях до спільного мовного простору [Електронний ресурс] / Т. Ю. Годованець, О. В. Ільїна. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Pedagogica/21433.doc.html. – Заголовок з екрана.

55. Голик Л. А. Поликультурное образование в современной Украине [Електронний ресурс] / Л. А. Голик. – Режим доступу: www.ibe.unesco.org/curriculum/USSRpdf/Ukraine%20RUSS.pdf. – Заголовок з екрана.

56. Гончаренко Л. А. Готовність педагогів до діяльності у полікультурному середовищі / Л. А. Гончаренко // Зб. наук праць. Педагогічні науки. – Вип. 37. – Херсон, 2004. – С. 76–80.

57. Гончаренко Л. А. Фактори актуалізації полікультурної освіти і виховання / Л. А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 2. – С. 97–101.

58. Горбатенко В. П. Стратегія модернізації суспільства: Україна на зламі тисячоліть / В. П. Горбатенко. – К. : ВЦ «Академія», 1999. – 183 с.

59. Готалов-Готлиб А. Г. Педагогическое образование в Германии / А. Г. Готалов-Готлиб // Педагогическое образование. – 1934. – № 6. – С. 82–95.

60. Готалов-Готлиб А. Г. К вопросу о подготовке преподавателей средних учебных заведений / А. Г. Готалов-Готлиб // Русская школа. – 1901. – № 7–10. – С. 208–230.

61. Грибовская О. В. Роль и место поликультурного образования в глобальном образовании 21 века [Електронний ресурс] / О. В. Грибовская. – Режим доступу: <http://www.petrovavl.kz/skoipkppk/page5/english/13.shtml>. – Заголовок з екрана.

62. Гришкова Р. О. Імплементція європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей /

Р. О. Гришкова // Педагогіка : Наукові праці. – Т. 136. – Вип. 123. – 2010. – С. 114–118.

63. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті інтеграції [Електронний ресурс] / Р. О. Гришкова. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/есonоту/2006/40-27-24.pdf>. – Заголовок з екрана.

64. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні на шляху до євроінтеграції / Р. О. Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т. 55. – Вип. 42. – С. 25–28.

65. Гришкова Р. О. Формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2003. – № 11. – С. 36–43.

66. Гудзик І. П. Поліетнічність країни та формування позитивного образу співвітчизника / І. П. Гудзик // Полікультурна освіта в Україні : збірник статей за матеріалами конференції «Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники». – К., 1999. – С. 35.

67. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США [Електронний ресурс] / Я. Г. Гулецька. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2006-2/02_Gulecka.pdf. – Заголовок з екрана.

68. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта в системі професійної підготовки учителів в університетах США / Я. Г. Гулецька // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. – № 5 / [гол. ред. Є. І. Коваленко]. – № 5. – НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 182 с. – С. 38–41.

69. Гуренко О. І. Полікультурна освіта: до сутності поняття [Електронний ресурс] / О. І. Гуренко. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/160/84/>. – Заголовок з екрана.

70. Давыденко Ю. Е. Плурилінгвізм в контексте обучения иностранным языкам / Ю. Е. Давыденко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2(2). – С. 59–64.

71. Дем'яненко О. Формування крос культурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови [Електронний ресурс] / О. Дем'яненко // Наукові записки. Серія : філологічні науки. – Вип. 89(2). – С. 203–206. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf.

72. Денисенко С. Н. Іноземні мови у сучасному світі [Електронний ресурс] / С. Н. Денисенко. – Режим доступу: http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=274. – Заголовок з екрана.

73. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 1–13.

74. Державний стандарт освіти для початкової школи: іноземні мови. Проект / Міністерство освіти і науки України // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 5. – С. 8–10.

75. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : монографія / Т. М. Десятов. – К. : АртЕк, 2005. – 335 с.

76. Джерри Дж., Джерри Д. Большой толковый социологический словарь. – АСТ «Вече», 2001. – Т. 1. – 543 с.

77. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 4.

78. Дрожжина С. В. Місце мультикультуралізму в сучасному українському соціумі [Електронний ресурс] / С. В. Дрожжина. – Режим доступу: www.donduet.edu.ua/docs/vestnik/2006/Vest_gum.../vid.../drozhzina.doc. – Заголовок з екрана.

79. Дрожжина С. В. Мультикультуралізм: теоретичні та практичні аспекти [Електронний ресурс] / С. В. Дрожжина // Політичний менеджмент. – 2008. – № 3. – С. 96–106. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pome/2008_3/PDF/Drozzhina.pdf.

80. Дрожжина С. В. Полікультурна освіта: теоретичні засади реформування [Електронний ресурс] / С. В. Дрожжина. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ped_in/2009_1/8.htm. – Заголовок з екрана.

81. Дуда Н. М. Білінгвізм як фактор формування мовної особистості [Електронний ресурс] / Н. М. Дуда. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06dnmfm0.php>. – Заголовок з екрана.

82. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України: гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

83. Загальноевропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

84. Захарова Г. В. К вопросу об истории развития коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в Германии / Г. В. Захарова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 53–60.

85. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1991. – 224 с.

86. Зубченко О. С. Сутність педагогічної технології викладання іноземних мов / О. С. Зубченко // Рідна школа. – 2001. – № 7. – С. 25–27.

87. Євєць Є. В. Фундаменталізація фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов за рубежом / Є. В. Євєць // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сівєрс, Е. В. Белкіна та ін.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 109–117.

88. Каган П. И. Подготовка учителей в Германии / П. И. Каган // Педагогическая квалификация. – 1928. – № 4–5. – С. 30–49.

89. Каніблоцька О. А. Підготовка студентів мовних спеціальностей до міжкультурної комунікації у контексті європейського освітнього простору

[Електронний ресурс] / О. А. Каниболоцька. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/May/23.htm>. – Заголовок з екрана.

90. Карп'юк О. Як Європейський Мовний Портфоліо допоможе українським учням стати незалежними / О. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 28–35.

91. Киян І. В. До питання періодизації реформування змісту шкільної іншомовної освіти в Україні (1961–2008 рр.) [Електронний ресурс] / І. В. Киян. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/2964-do-pitannja-periodizatsiyi-reformuvannja-zmistu-shkilnoyi-inshomovnoyi-osviti-v-ukrayini-1961-2008-rr.html>. – Заголовок з екрана.

92. Кнодель Л. Міжнародне співробітництво Німеччини в галузі освіти [Електронний ресурс] / Л. Кнодель. – Режим доступу: http://www.osvita.ua/vnz/high_school/1062/. – Заголовок з екрана.

93. Коваль Е. В. Освіта і наука об'єднаної Німеччини в побудові суспільства знань / Е. В. Коваль, Г. П. Лук'янюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 163–167.

94. Коваленко О. Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу / О. Коваленко // English. – 2011. – № 1(529). – С. 4–5.

95. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / О. Коваленко // Іноземні мови у навчальних закладах. – К., 2003. – № 1. – С. 11–16.

96. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92–99.

97. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України. / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 9–16.

98. Коваленко О. Європейський форум з питань мовної політики / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – С. 4.

99. Коваленко О. Підготувати до життя (Модернізація системи іншомовної освіти в Україні) / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 11–21.

100. Ковальова Т. В. Державне регулювання мовних відносин в умовах глобалізації / Т. В. Ковальова // Стратегічні пріоритети. – № 2(11). – 2009. – С. 132–38.

101. Ковальова Т. В. Мовна політика з позиції теорії раціонального вибору [Електронний ресурс] / Т. В. Ковальова. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/e-journals/DeVu/2008-1/doc/1/20.pdf. – Заголовок з екрана.

102. Ковальова Т. В. Особливості мовної політики в умовах білінгвізму [Електронний ресурс] / Т. В. Ковальова // Ефективність державного управління : зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 20. – С. 199–206. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Edu/2009_20/fail/Kovalyova.pdf.

103. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / [учебное пособие для студ. высш. и сред. уч. зав.] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

104. Козак Н. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині / Н. Козак // Наукові записки Тернопільського національ-

ного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2005. – № 5. – 213 с. – С. 180–184.

105. Козимирська Т. І. Основні напрями реформи мовної освіти у ВНЗ України [Електронний ресурс] / Т. І. Козимирська. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/2.-SND_2007/Pedagogica/19089.doc.htm. – Заголовок з екрана.

106. Козлакова Г. О. Інформатизація навчального процесу – передумова інтеграції до європейського освітнього простору / Г. О. Козлакова // Освіта. – 21–28 липня 2004 р. – С. 2.

107. Козлакова Г. О. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов в університетах / Г. О. Козлакова, Г. О. Коцил // Вища освіта України. – К. : Педагогічна преса, 2004. – Вип. 3. – С. 83–87.

108. Козлакова Г. О. Інноваційні процеси у вищій технічній школі: інтеграція до європейського освітнього простору / Г. О. Козлакова // Вища освіта України. – К. : Ін-т вищої освіти АПН України. – 2005. – № 3. – С. 36–39.

109. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України / А. Колодій // Агора. – 2008. – Вип. 6 [Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки]. – С. 5–14.

110. Концепція Державної мовної політики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.minjust.gov.ua/files/11.7.06_3.doc.

111. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.

112. Концепція мовної освіти в Україні : проект // Освіта України. – 2011. – № 1/2. – С. 6.

113. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К. В. Корсак [за ред. Г. В. Щокіна]. – К. : МАУП – МКА, 1997. – 208 с.

114. Котченко Т. Вплив соціокультурного та лінгвокраєзнавчого аспектів на формування мотивації вивчення іноземної мови (на прикладі німецької мови) / Т. Котченко // Теоретична і дидактична філологія. – 2010. – Вип. 8. – С. 171–179.

115. Кравчук Л. Іншомовна підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ століття: Проблема періодизації / Л. Кравчук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 146–152.

116. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристалл. – М. : Изд-во «Весь мир», 2001. – 185 с.

117. Крючков Г. В. Стратегія мов в Україні / Г. В. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – К. : Педагогічна преса, 2002. – № 1–2. – 192 с.

118. Куденко Е. В. О языковых процессах в полилингвальной ситуации [Електронний ресурс] / Е. В. Куденко. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/Articles/Kultnar/knp83/knp83_63-65.pdf. – Заголовок з екрана.

119. Кузнецова О. Ю. Развитие мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Ю. Кузнецова. – Х., 2003. – 43 с.

120. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретических идей и практик языковой образования в Великобритании : монография / О. Ю. Кузнецова. – Х. : Константа, 2002. – 236 с.
121. Кузнецова О. Ю. Особенности подготовки учителей иностранных языков в европейских странах [Электронный ресурс] / О. Ю. Кузнецова // Вестник Житомирского государственного университета. – Вып. 47. – Педагогические науки. – 2009. – С. 66–71. – Режим доступа: <http://st.zu.edu.ua/cjnf/docs/ukr/ua3.pdf>.
122. Кузьменко В. В. Формирование поликультурной компетентности учителей общеобразовательной школы : учебный пособие / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.
123. Кузьменко В. В. История развития поликультурной образования / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко // Молодь і ринок. – 2004. – № 4(10). – С. 123–125.
124. Кузьменко В. В. Развитие поликультурной компетентности педагогов общеобразовательных учебных заведений : учебный пособие / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко, А. М. Зубко / [за ред. В. В. Кузьменка]. – Херсон : РПО, 2007. – 176 с.
125. Кулик В. Образование для меньшинств: идентичность плюс интеграция [Электронный ресурс] / В. Кулик // Зеркало тижня. – № 31(710). – 2008. – Режим доступа: <http://www.dt.ua/3000/3300/63828>.
126. Лазаренко О. В. Тенденции становления и развития иноязычного образования в университетах Великобритании [Электронный ресурс] / О. В. Лазаренко. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogical/73987.doc.htm. – Заголовок с экрана.
127. Левченко Т. И. Европейское образование: конвергенция и дивергенция : монография / Т. И. Левченко. – Винница : «Новая книга», 2007. – 656 с.
128. Лещенко Г. Коммуникативная компетентность как лингводидактический феномен / Г. Лещенко // Психолого-педагогические основы гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе и ВУЗ : сб. науч. работ. – Ч. 1. – Рівне, 2008. – 444 с. – С. 371–375.
129. Лісова С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Західної Європи / С. Лісова // Психолого-педагогические основы гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе и ВУЗ : сб. науч. работ. – Ч. 1. – Рівне, 2008. – 444 с. – С. 376–379.
130. Локшина О. И. К вопросу о существенных характеристиках школьного курса / О. И. Локшина // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 17–20.
131. Локшина О. И. Содержание начального образования в странах Европейского Союза: общие координаты развития / О. И. Локшина // Начальная школа. – 2009. – № 12. – С. 1–5.
132. Локшина О. И. Этапы развития стратегии Европейского Союза в области образования [Электронный ресурс] / О. И. Локшина. – Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/e-journals/IT2N/em2/content/07loiet.htm. – Заголовок с экрана.
133. Ломакина И. С. Изучение иностранных языков в ЕС в контексте политики мультилингвизма / И. С. Ломакина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 101–108.

134. Лопушинський І. Формування та реалізація державної мовної політики у галузі освіти: досвід, проблеми та перспективи : монографія / І. Лопушинський. – К. ; Херсон : Олді-плюс, 2006. – 456 с.
135. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов / І. Ф. Лощенова / автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання». – Київ, 2004. – 22 с.
136. Лощенова І. Ф. Полікультурна освіта як складова частина педагогічної культури викладача [Електронний ресурс] / І. Ф. Лощенова. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/zbirnuku/7/36>.
137. Лощенова І. Ф. Проблема полікультурності у педагогічних теоріях [Електронний ресурс] / І. Ф. Лощенова. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-13.pdf>.
138. Лузан Л. О. Теоретичні аспекти «навчання впродовж життя» через систему післядипломної педагогічної освіти / Л. О. Лузан // Педагогічний альманах. – Вип. 12. – Ч. 2. – 2011. – С. 127–131.
139. Лундгрєн П. Структура підготовки учителів в Німеччині [Електронний ресурс] / П. Лундгрєн. – Режим доступу: http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdnarodnogo_seminara/14_1/. – Заголовок з екрана.
140. Ляшвенко С. І. Autonomes Lernen / С. Ляшвенко. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с.
141. Макаєв В. В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / В. В. Макаєв, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика, 1999. – № 4. – С. 3–10.
142. Максименко О. О. Про особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи / О. О. Максименко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – 2010. – № 1. – С. 91–95.
143. Малькова З. А. Современная школа и педагогика в капиталистических странах / З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон. – М. : Просвещение, 1975. – 263 с.
144. Мамонова В. А. Мультикультурализм: разнообразие и множество [Електронний ресурс] / В. А. Мамонова. – Режим доступу: culturalnet.ru/main/getfile/1523/. – Заголовок з екрана.
145. Марковська О. Є. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх педагогів професійної школи / О. Є. Марковська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 22. – 322 с. – С. 102–105.
146. Мартинова Р. Ю. Цілісна загально-дидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 456 с.
147. Мартинова Р. Ю. Лингвистические знания – основа развития иноязычных речевых умений / Р. Ю. Мартинова // Наук. вісник. ПДПУ К. Д. Ушинського. – 1999. – Вип. 4–5. – С. 71–75.
148. Марченко Н. В. Вивчення іноземної мови, перекладацька діяльність та міжмовна комунікація в європейському контексті / Н. В. Марченко // Вісник СумДУ. – Серія Філологія. – 2007. – № 1. – Т. 2. – С. 117–123.

149. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського союзу : монографія / О. В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.

150. Махия Н. В. Особливості підготовки учителя-професіонала в німецьких університетах / Н. В. Махия // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2008. – Вип. 135. – С. 171–175.

151. Махия Н. В. Педагогічна освіта в Німеччині: стереотипи і труднощі [Електронний ресурс] / Н. В. Махия. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_5/. – Заголовок з екрана.

152. Махия Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Махия. – Кіровоград, 2009. – 210 с.

153. Махия Н. В. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку [Електронний ресурс] / Н. В. Махия. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30/. – Заголовок з екрана.

154. Мельник Ю. В. Языковая глобализация / Ю. Мельник // Глобалистика. Энциклопедия. – М. : Альпина Паблишер, 2003. – 1621 с.

155. Мельничук І. В. Рамковий закон як один з основних елементів правового регулювання системи вищої освіти Німеччини / І. В. Мельничук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 12(65). – 352 с. – С. 217–223.

156. Миронов В. Б. Образование в странах Запада в конце ХХ века / В. Б. Миронов // Советская педагогіка. – 1990. – № 1. – С. 125–131.

157. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 37–41.

158. Мішина Л. Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. Мішина // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 32. – 2010. – С. 215–219. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ppps/2010_32/files/215-219.pdf.

159. Мороз Л. М. Психолінгвістичні засади навчання німецької мови як другої іноземної з позиції концепції багатомовності [Електронний ресурс] / Л. М. Мороз // Вісник Чернігівського університету: Педагогічні науки. – Вип 92. – 2008. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_92/Moroz.pdf.

160. Наушабаева С. У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С. У. Наушабаева // Педагогіка. – 1993. – № 1. – С. 104–109.

161. Несвіт А. М. Проект Ради Європи «Політика і практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття як нове бачення міжкультурної освіти» / А. М. Несвіт // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 25–27.

162. Ніколаєва Ж. В. Сучасні підходи до формування іншомовної компетенції майбутніх філологів у контексті євроінтеграції / Ж. В. Ніколаєва // Педагогічні науки : Наукові праці. – 2006. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 136–139.
163. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація обучения иностранным языкам : монографія / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
164. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: тези доповідей / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – 290 с.
165. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
166. Новолодская С. Л. К вопросу о диалогическом подходе в поликультурном образовании [Електронний ресурс] / С. Л. Новолодская. – Режим доступу: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66898/72_novolodska_j.pdf. – Заголовок з екрана.
167. Носачева Е. А. Интегративные процессы в развитии теории и практики подготовки преподавателя иностранных языков в ФРГ (Научоведческий аспект) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» [Електронний ресурс] / Е. А. Носачева. – Р/н/Д, 2002. – 229 с. – Режим доступу: <http://www.lib.uf-ru.net/diss/cont/113687.html>.
168. Ольхович О. Основні концепції мультикультурної освіти у контексті підготовки вчителя іноземних мов / О. Ольховська // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 158–161.
169. Онищенко А. С. Професійна компетентність вчителя іноземної мови дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / А. С. Онищенко // Збірник наукових праць. – Ч. 4. – 2010. – С. 194–199. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpu/2010_4/files/194-199.pdf.
170. Ороховська Л. А. Глобалізація як вищий етап інтеграції / Л. А. Ороховська // Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія : зб. наук. праць. – № 1(3). – К. : НАУ, 2006. – 156 с. – С. 92–99.
171. Ороховська Л. А. Світова спільнота в контексті глобалізаційних процесів: філософсько-історичний та соціокультурний аспекти : дис. ... канд. наук: спец. 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії». [Електронний ресурс] / Л. А. Ороховська. – 2008. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-u.net/diss/cont/345039/html>.
172. Осипова Н. В. Глобальное образование и иностранный язык как учебный предмет / Н. В. Осипова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 23–27.
173. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Ч. 3 / за ред. С. М. Ніколаєнка ; упор.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.
174. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (XVII–XX вв.) : экспериментальное учебное пособие / К. И. Салимова, В. Г. Безрогов и др. – М., 1989. – Ч. 2. – 161 с.

175. Палій М. В. Мовна підготовка студентів вищих навчальних закладів США та Західної Європи [Електронний ресурс] / М. В. Палій, А. М. Петрук, Д. В. Мікуленко. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06pmtvze.php>. – Заголовок з екрана.

176. Пархомчук М. М. Багатомовність як перспектива розвитку іншомовної освіти в початкових школах Німеччини [Електронний ресурс] / М. М. Пархомчук. – «Нова педагогічна думка» : науково-методичний журнал – 2011. – № 2. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_2/parhom.pdf.

177. Пархомчук М. Н. Концепции иноязычного образования младших школьников Германии : материалы международной заочной научно-практической конференции «Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее» (30 марта 2011 г.) [Електронний ресурс] / М. Н. Пархомчук. – Режим доступу: sibac.info/files/2011_03_30_Pedagogika/Parhomchuk.doc.

178. Пасинок В. Г. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті / В. Г. Пасинок. – Харків : Основа, 1998. – 308 с.

179. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : изд-во Липецкого гос. пед. университета, 1998. – 158 с.

180. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии / Ф. Паульсен. – М., 1908. – 333 с.

181. Пахомова Т. Г. Особливості викладання предмета «Іноземна мова» [Електронний ресурс] / Т. Г. Пахомова, Г. І. Савицька. – Режим доступу: http://oiopp.ed-sp.net/component/option,com_metod/metodTask,metodDetails/catid,122/metodId,1231/Itemid,51/.

182. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 258 с.

183. Пелагеша Н. Мова рідна і дві іноземні [Електронний ресурс] / Н. Пелагеша // Дзеркало тижня. – № 25(704). – 2008. – Режим доступу: http://www.dt.ua/3000/3300/63_434/.

184. Пелагеша Н. Мовна політика як інструмент розвитку комунікативного простору Європейського Союзу [Електронний ресурс] / Н. Пелагеша. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/Jul2009/23.htm>.

185. Пелагеша Н. Україна у смислових війнах постмодерну: трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації / Н. Пелагеша. – К. : НІСД, 2008. – 288 с.

186. Пелагеша Н. Європейська ідентичність: зміст, функції, механізми формування [Електронний ресурс] / Н. С. Пелагеша. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_60/Pelagesha.pdf. – Заголовок з екрана.

187. Пеппель Х. Інтернаціоналізація вищої школи Німеччини / Х. Пеппель // Germanistik in der Ukraine. – Jahrbuch 1. – 2007. – 162 с. – С. 78–83.

188. Першукова О. Особливості змісту навчання іноземної мови в старшій школі у країнах західної Європи / О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4 – С. 75–82.

189. Першукова О. О. Переосмислити мету / О. О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 4. – С. 116–122.

190. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті: автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. О. Першукова. – К., 2002. – 19 с.

191. Першукова О. О. Стратегія Європейських країн у галузі навчання іноземних мов / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 175–185.

192. Першукова О. Стратегія розвитку європейської мовної галузі : матеріали науково-практичного семінару «Порівняльно-педагогічні студії – 2010» (Київ, 17.06.2010 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун / О. Першукова. – К. : «Інформаційні системи», 2010. – 128 с. – С. 20–22.

193. Першукова О. Формуючи «Європейську свідомість» (Європейський досвід структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови) / О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 106–119.

194. Петров О. В. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх вчителів іноземних мов як педагогічне поняття / О. В. Петров // Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 52–54.

195. Пінчук Є. А. Регіональні аспекти реалізації концепції Болонського процесу / Є. А. Пінчук // Вісник Житомирського державного університету : Філософські науки. – Вип. 57. – С. 10–16.

196. Писарева Л. Педагогические вузы в зеркале реформы высшего образования ФРГ / Л. Писарева // Народное образование. – 2007. – № 9. – С. 51–54.

197. Писаренко О. М. Курс іноземної мови як фактор впливу на полікультурну освіту студентів ВТНЗ [Електронний ресурс] / О. М. Писаренко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogical/77262.doc.htm. – Заголовок з екрана.

198. Пишна Л. Міжкультурний аспект плюрицентричності в багатомовній Європі / Л. Пишна // Germanistik in der Ukraine. – 2007. – Jahrsheft 1. – 162 с. – С. 83–89.

199. Плахотник В. М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 9–12.

200. Полонский В. М. Словарь по образованию в педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

201. Полякова Я. В. Європейські концепції полікультурної освіти та виховання [Електронний ресурс] / Я. В. Полякова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/texts/articles/2008/08_02pyavekpf.pdf. – Заголовок з екрана.

202. Постова Л. С. Нові тенденції розвитку вищої освіти в умовах європейського контексту [Електронний ресурс] / Л. С. Постова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2000_7/7-10.pdf. – Заголовок з екрана.

203. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

204. Програма з англійської мови для університетів (інститутів): п'ятирічний курс навчання / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. – К. : Британська Рада, Київський держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
205. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: іноземні мови, 1–12 класи / В. Г. Редько, Н. П. Басай, Л. В. Биркун та ін. ; відп. за випуск О. Я. Коваленко. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.
206. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
207. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 256 с.
208. Пуховська Л. П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. П. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 63–70.
209. П'янківська І. В. Підготовка вчителів іноземної мови у Німеччині: сучасний стан та перспективи / І. В. П'янківська // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2009. – № 1(13). – С. 541–551.
210. П'ятакова Т. С. Полікультурна освіта як засіб розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів у Швейцарії / Т. С. П'ятакова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 5(155). – Ч. I. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 368 с. – С. 20–25.
211. Радченко Т. А. Актуальність проблеми полікультурної освіти у сучасному суспільстві / Т. А. Радченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 40–42.
212. Рамкова програма з німецької мов для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.
213. Редько В. Г. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / В. Г. Редько, С. І. Карп // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 7–10.
214. Рекомендації до концепції полікультурної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_3_d_1.php. – Заголовок з екрана.
215. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике : Языковые контакты. – Вип. IV. – М. : Прогресс, 1972. – 536 с. – С. 9–10.
216. Розмова з Богданом Ажнюком [Електронний ресурс] // Українознавство [електрон. наук. фах. журн.] – Режим доступу: <http://www/ualogos/kiev/ua/fulltext.html?id=630>. – Заголовок з екрана.
217. Ромакін В. В. Міжнародні програми обміну студентами та їх вплив на подолання культурно центризму у вихованні студентів [Електронний ресурс] / В. В. Ромакін // Педагогіка: Наукові праці. – Т. VII. – С. 55–57. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogy/2000_7/7-13.pdf. – Заголовок з екрана.

218. Самойлюкевич І. В. Напрямки професійної інтеркультурної діяльності вчителів іноземних мов у західному інформаційному суспільстві [Електронний ресурс] / І. В. Самойлюкевич. – Режим доступу: <http://www.pdaa.com.ua/nr/pdf/87.pdf>. – Заголовок з екрана.

219. Самойлюкевич І. В. Структура педагогічної діяльності вчителя іноземної мови в інформаційному суспільстві / І. В. Самойлюкевич // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 43. – Педагогічні науки. – 2009. – С. 88–91.

220. Самойлюкевич І. В. Шляхи формування інтеркультурного досвіду в процесі професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах інформаційного суспільства: європейський вимір / І. В. Самойлюкевич // Іноземні мови в навчальних закладах : науково-методичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 51–55.

221. Саєнко Н. С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу [Електронний ресурс] / Н. С. Саєнко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 1. – 2010. – С. 224–228. – Режим доступу: <http://novyn.kpi.ua/2010-2/14-ped-Sajenko.pdf>.

222. Саєнко Н. С. Теоретичні засади концепції іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / Н. С. Саєнко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Вип. 16. – 2010. – С. 195–204. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/158.pdf>.

223. Саєнко Н. С. Функції вищої освіти в навчанні іноземних мов професійного спрямування / Н. С. Саєнко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 10(221). – Ч. 1. – 2011. – С. 201–208.

224. Саєнко С. Г. До питання про європейські мови та мови Європи / С. Г. Саєнко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Іноземна філологія. – Вип. 39. – 2005. – С. 10–13.

225. Сбруєва А. Освітньо-політичні інновації кінця ХХ – початку ХХІ століття: глобальний та регіональний контексти: матеріали науково-практичного семінару «Порівняльно-педагогічні студії – 2010» (Київ, 17.06.2010) / за заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун / А. Сбруєва. – К. : «Інформаційні системи», 2010. – 128 с. – С. 12–14.

226. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань [Електронний ресурс] / А. А. Сбруєва. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2076/1/08saapsz.pdf>. – Заголовок з екрана.

227. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький Вал, 2004. – 500 с.

228. Селятицький М. Міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи та Європейського Союзу [Електронний ресурс] / М. Селятицький. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=588. – Заголовок з екрана.

229. Сердюков П. І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П. І. Сердюков. – К. : Ленвіт, 1996. – 111 с.
230. Сива Ю. В. Аналіз основних підходів та провідних концептуальних ідей до визначення суті полікультурної освіти [Електронний ресурс] / Ю. В. Сива. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N121/N121p122-126.pdf. – Заголовок з екрана.
231. Сидорчук Н. Г. Університетська педагогічна освіта в контексті евроінтеграційних процесів [Електронний ресурс] / Н. Г. Сидорчук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1402/1/10.pdf>. – Заголовок з екрана.
232. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / С. І. Синенко. – К., 2002. – 188 с.
233. Сиротюк М. В. Особливості вивчення іноземної мови в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища / М. В. Сиротюк // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : міжвузівський збірник. – Вип. 4. – Луцьк, 2011. – С. 182–185.
234. Сисоева С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2003. – Вип. 3–4. – 308 с.
235. Сімоненко М. В. Актуальність полікультурної освіти у сучасному суспільстві [Електронний ресурс] / М. В. Сімоненко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/58318.doc.htm. – Заголовок з екрана.
236. Скубашевська О. С. Інтеркультурний вимір філософії освіти в інтеграційному контексті [Електронний ресурс] / О. С. Скубашевська // Наукові записки КУТЕП : Серія «Філософські науки». – Вип. 10. – 2010. – С. 54–63. – Режим доступу: <http://www.kutep.kiev.ua/upload/content/78/nauk-zapiski-10-2011.pdf>.
237. Слоньовська О. Б. Теоретичні засади багато культурності та світовий досвід [Електронний ресурс] / О. Б. Слоньовська. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/view/subjects/HN.html. – Заголовок з екрана.
238. Смокотин В. М. Поиски путей к многоязычию и поликультурности в рамках концепции «европейское взаимопонимание» (EuroComprehension) [Електронний ресурс] / В. М. Смокотин. – Режим доступу: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/352/image/352-074.pdf>.
239. Соколова І. В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс] / І. В. Соколова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/. – Заголовок з екрана.
240. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм / І. В. Соколова // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 163–170.
241. Соколовська С. В. Проблема визначення змісту навчання іноземної мови у дошкільних закладах / С. В. Соколовська // Педагогічна освіта :

теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 171–177.

242. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке [Електронний ресурс] / П. В. Сысоев. – Режим доступу: www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/06/image/06-096.pdf. – Заголовок з екрана.

243. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

244. Стинська В. В. Основні проблеми реформування вищої освіти України у контексті Болонського процесу / В. В. Стинська // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціологія. – Донецьк : ДНВЗ «ДонНТУ», 2008. – 411 с. – С. 66–68.

245. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. С. Стиркіна. – К., 2002. – 20 с.

246. Стиркіна Ю. С. Підходи до вивчення іноземних мов: діахронічний аспект / Ю. С. Стиркіна // Наука і сучасність : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2000. – Т. 23. – Вип. 2. – Ч. 3. – С. 162–169.

247. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

248. Стрельцов В. Ю. Формування та розвиток концепції європейського врядування [Електронний ресурс] / В. Ю. Стрельцов. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Arpu/2009_1/doc/4/03.pdf. – Заголовок з екрана.

249. Стрельцов В. Ю. Формування європейського мовного простору як передумова розвитку європейського врядування [Електронний ресурс] / В. Ю. Стрельцов. – Режим доступу: <http://195.5.41.214/e-book/apdu/2010-2/doc/4/04.pdf>. – Заголовок з екрана.

250. Стріха М. Мовна політика й мовне законодавство України [Електронний ресурс] / М. Стріха. – Режим доступу: <http://www.vesna.org.ua/txt/konf/mp2000/03.html>.

251. Сулейманов И. Т. Об исторических предпосылках организации поликультурного образования на педагогических специальностях вузов Германии [Електронний ресурс] / И. Т. Сулейманов. – Режим доступу: http://elibrary.auca.kg:8080/dspace/bitstream/123456789/202/1/Suleimanov_2008_2.pdf. – Заголовок з екрана.

252. Сулима О. В. Навчання іноземних студентів у ВНЗ Німеччини в умовах інтернаціоналізації освіти / О. В. Сулима // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 5(155). – Ч. I. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 368 с. – С. 36–40.

253. Сулима О. В. Післядипломна освіта вихователів Німеччини [Електронний ресурс] / О. В. Сулима. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpu/2010_4/files/251-256.pdf. – Заголовок з екрана.

254. Тадеєва М. І. Білінгвізм в мовній освіті європейських країн: досягнення і проблеми [Електронний ресурс] / М. І. Тадеєва // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 115–118.

255. Тадеєва М. І. Іншомовна освіта в контексті європейського та світового суспільного розвитку / М. І. Тадеєва // Вища освіта України. – 2008. – № 3 (Додаток 2). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2008. – Т. 1. – С. 376–381.

256. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи : монографія / М. І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2011. – 432 с.

257. Тадеєва М. І. Роль англійської мови у сучасній системі іншомовної освіти європейських країн / М. І. Тадеєва // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 470. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2009. – С. 147–155.

258. Тадеєва М. І. Роль Франції та французької мови у сучасній шкільній іншомовній освіті європейських країн / М. І. Тадеєва // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 5(155). – Ч. I. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 368 с. – С. 63–69.

259. Тадеєва М. І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір [Електронний ресурс] / М. І. Тадеєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5(13). – Режим доступу до журналу: <http://www.imc.edu-ua.net/em.html>.

260. Тадеєва М. І. Формування полілінгвальної і полікультурної особистості як одна з основних умов реформування гуманітарної освіти для сталого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / М. І. Тадеєва // «Нова педагогічна думка» : науково-педагогічний журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_1/tadeva.pdf.

261. Токменко О. Європа національних мов і Європа багатомовності (Мови в професійній освіті : ключові концепції) / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 12–16.

262. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – С. 112–115.

263. Топтигіна Н. Педагогічна практика як складовий компонент професійної підготовки майбутніх вчителів [Електронний ресурс] / Н. Топтигіна. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/2184-pedagogichna-praktika-jak-skladovij-komponent-profesijnoyi-pidgotovki-majbutnih-uchiteliv.html>. – Заголовок з екрана.

264. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 284 с.

265. Турчин А. І. Система післядипломної освіти педагогічних кадрів професійно-освітніх закладів Німеччини / А. І. Турчин // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – 235 с. – С. 173–180.

266. Філософський енциклопедичний словник / Нац. акад. наук України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

267. Финаева Т. С. Лингвострановедческая подготовка студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза как фактор развития межнационального полилога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Електронний ресурс] / Т. С. Финаева. – Казань, 2007. – 21 с. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/170282.html>.

268. Хоменко Т. А. Розвиток тенденції диференціації навчання в школах ФРН [Електронний ресурс] / Т. А. Хоменко. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/rozwutok%20tendencii.pdf. – Заголовок з екрана.

269. Хоменко Т. А. Тенденції розвитку форм навчання середньої школи Німеччини у другій половині ХХ століття : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Хоменко. – Харків, 2005. – 21 с.

270. Хоменко Т. А. Форми організації навчання в педагогіці Німеччини у другій половині ХХ ст. / Т. А. Хоменко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Вип. 14. – Ізмаїл : ІДГУ. – 2003. – С. 85–90.

271. Хюфнер К. Управление и финансирование высшего образования в Германии [Електронний ресурс] / К. Хюфнер // Высшее образование в Европе. – Т. XXVII. – № 2. – 2003. – Режим доступу: <http://technical.bmstu.ru/istoch/germ/upr.doc>.

272. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. Пос. / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.

273. Чевичелова О. О. Роль когнітивно-комунікативного підходу в оптимізації процесу викладання іноземної мови у немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / О. О. Чевичелова. – http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Pedagogica/65674.doc.htm.

274. Чевичелова О. О. Професійно орієнтований підхід до навчання іноземної мови студентів ВНЗ в умовах глобалізації [Електронний ресурс] / О. О. Чевичелова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Вип. 48. [редкол.: Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – 371 с. – С. 329–332.

275. Чернігівська Н. С. Самостійна робота студентів як засіб формування потреби в самоосвіті майбутніх учителів іноземної мови / Н. С. Чернігівська // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць [редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 191–195.

276. Чередник Ю. М. Концептуальні чинники державної мовної політики в Україні [Електронний ресурс] / Ю. М. Чередник. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/DeVu/2008-2/doc/4/08.pdf>. – Заголовок з екрана.

277. Чередниченко О. Багатомовність і концептуальна картина світу [Електронний ресурс] / О. І. Чередниченко. – Режим доступу: <http://www.rius.kiev.ua/journal/3/cherednychenko>. – Заголовок з екрана.

278. Чередниченко О. І. Мови і переклад у сучасному світі / О. І. Чередниченко // Мовні і концептуальні картини світу; спец.вид. – К., 2001. – С. 3–21.

279. Чернякова Ж. Ю. Мультилінгвізм як проблема порівняльно-педагогічних досліджень: європейський контекст / Ж. Ю. Чернякова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 36–39.

280. Черчата Л. М. Навчання іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вітчизняній і зарубіжній педагогіці / Л. М. Черчата // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. [редкол.: Т. І. Сущенко (голов.ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – 436 с. – С. 388–395.

281. Чорновіл І. С. Організація педагогічного стажування у професійній підготовці вчителів Німеччини / І. С. Чорновіл // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. [редкол.: Т. І. Сущенко (голов.ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – 436 с. – С. 395–399.

282. Чубукова Д. И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования / Д. И. Чубукова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rspu.ede.ru/li/journal/tschubukowa.billing.htm/>. – Заголовок з екрана.

283. Чулкова Л. О. Концепція комунікативної дидактики у німецькій педагогіці [Електронний ресурс] / Л. О. Чулкова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Chulk.pdf. – Заголовок з екрана.

284. Чулкова Л. О. Інновації в педагогіці шкіл Німеччини [Електронний ресурс] / Л. О. Чулкова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_2/Chulk.pdf. – Заголовок з екрана.

285. Шевєрницька Н. М. Модульний підхід до навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах освіти / Н. М. Шевєрницька // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2007. – Вип. 16. – С. 155–160.

286. Шемуда М. Г. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови в умовах багатомовної освіти / М. Г. Шемуда // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 107–109.

287. Ширіна О. О. До питання про концептуальні підходи до полікультурної освіти [Електронний ресурс] / О. О. Ширіна. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_9/files/pd910_34.pdf.

288. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Електронний ресурс] / А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 24 с. – Режим доступу: <http://vak.ed.gov.ru/announcements/pedagogicheskie/ShirinAG.doc>.

289. Шкелебей І. І. Мовна освіта у школах Німеччини / І. І. Шкелебей // Соціалізація особистості : зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2002. – Т. XVIII. – С. 194–203.

290. Шкелебей І. І. Порівняльний аналіз німецької та української моделей мовної освіти в школі / І. І. Шкелебей // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип. 13. – С. 12–17.

291. Шульга Н. В. Теоретичні засади полікультурної освіти в сучасній педагогічній науці [Електронний ресурс] / Н. В. Шульга. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N126/N126p159-162.pdf. – Заголовок з екрана.

292. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 16–22.

293. Європейське Мовне Портфоліо : методичне видання / [уклад. О. Карп'юк]. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008. – 112 с.

294. Єгорова Ю. С. Розвиток педагогічної освіти в Німеччині: стан дослідженості проблеми [Електронний ресурс] / Ю. С. Єгорова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_11_1/doc_pdf/Egorova_U_st.pdf.

295. Яковлева О. Багатомовність як імператив доби й її значення для модернізації системи вищої освіти України / О. Яковлева // Вісник інституту розвитку дитини. – Вип. 16. – 2011. – С. 5–14.

296. Abendroth-Timmer D. Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichts-konzept / D. Abendroth-Timmer / Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht / G. Schlemminger, Th. Brysch, V. L. Schewe. – Berlin: Cornelsen, 2000. – 231 S. – S. 115–126.

297. Ahrens R. Europäische Sprachenpolitik / R. Ahrens / D. Ruthke Europäische Mehrsprachigkeit. Analyse – Konzepte – Dokumente. – Aachen : Shaker Verlag, 2002. – S. 139–148.

298. Altmayer C. Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? [Електронний ресурс] / C. Altmayer // Babilonia. – 2003. – № 3–4. – С. 87–89. – Режим доступу: <http://tsc.ph-karlsruhe.de/Altmayer.pdf>.

299. Altmayer C. Lernstrategien und autonomes Lernen [Електронний ресурс] / C. Altmayer // Babilonia. – 2002. – № 2. – С. 7–13. – Режим доступу: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/altmayer.pdf.

300. Altmayer C. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft, Innovation oder Modetrend? / C. Altmayer // Germanistische Mitteilungen. – № 65. – 2007. – С. 7–21.

301. Altmayer C. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache [Електронний ресурс] / C. Altmayer // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2002. – № 2. – Режим доступу: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/altmayer3.htm.

302. Andresen H. Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit / H. Andresen, R. Funke // Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / [U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott]. – Band 1. – Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 S. – S. 438–451.

303. Apeltauer E. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit / E. Apeltauer // Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenfielfalt im Unterricht. – 1997. – № 18. – С. 5–37.

304. Apeltauer E. Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit : Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei / E. Apeltauer // Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit un Kulturreichhalt im Unterricht. – 2000. – № 24–25. – S. 1–78.

305. Arnold R. Sprachpolitik und Recht [Електронний ресурс] / R. Arnold, N. Grau. – Режим доступу: www.forost.lmu.de/fo_library/forost_Arbeitspapier_18.pdf. – Заголовок з екрана.

306. Arntz R. Passive Mehrsprachigkeit – eine Chance für die "kleinen" Sprachen Europas. / [U. Ammon] // Sociolinguistica : Internationales Jahrbuch für europäische Sitolinguistik. – № 11. – 1997. – S. 166–177.

307. Badstübner-Kizik C. KontaktDidaktik und ihre empirischen Implikationen [Електронний ресурс] / C. Badstübner-Kizik // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – Jg. 5(2010). – № 2. – S. 99–112. – Режим доступу: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf.

308. Banks J. Multicultural Education: Development, dimensions, and Challenges [Електронний ресурс] / J. Banks. – Режим доступу: <http://www.sjsu.edu/edleadership/course/EDAD202/Banks,%20J.%20Multicultural%20Education%20Historical.pdf>. – Заголовок з екрана.

309. Bär M. Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik / M. Bär. – Aachen : Shaker Verlag, 2004. – 206 S.

310. Barkowski H. Zweitsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 157–162.

311. Baur R. S. Erklärung der Teilnehmer an der Essener Konferenz zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit / R. S. Baur // *Babylonia*. – № 2. – 2001. – S. 57–58.

312. Bausch K.-R. Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 474–481.

313. Bausch K.-R. Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 1–8.

314. Bausch K.-R. Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven : Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts / K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm // Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. – Günther Narr, 2010. – 262 S.

315. Bausch K.-R. Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 111–115.

316. Bausch K.-R. Grundpositionen, sprachenpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit / A. H. Hilligus, M. F. Kreienbaum // *Europakompetenz – durch*

Begegnung lernen. – Leverkusen opladen :Verlag Barbara Budrich, 2010. – 2. Auflage. – 300 S. – S. 1–16.

317. Bausch K. R. Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – 4. Auflage. – Tübingen ; Basel, 2003. – 651 S.

318. Bausch K.-R. Thesen für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen nach 1992 / K.-R. Bausch // Fremdsprachenpolitik zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag / [E. Kleinschmidt]. – Tübingen : Günther Narr Verlag, 1989. – S. 34–40.

319. Bausch K.-R. Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 9–18.

320. Bausch K.-R. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 439–444.

321. Bausch K.-R. Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen / K.-R. Bausch, B. Helbig-Reuter // Neusprachliche Mitteilung aus Wissenschaft und Praxis. – 2003. – Jg. 56. – H. 4. – S. 194–201.

322. Bauziene R. Deutsch als Fremdsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeit in Litauen / R. Bauziene // Studies About Languages. – № 10. – 2007. – S. 68–74.

323. Beck U. Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne / U. Beck, E. Grande. – Frankfurt-am-Main : Suhrkamp Verlag, 2007. – 419 S.

324. Becker E. Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? [Електронний ресурс] / E. Becker. – Режим доступу: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/becker.htm>. – Заголовок з екрана.

325. Beier S. Probleme beim Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht / S. Baier // Вестник Ивановского государственного университета: серия «Гуманитарные науки». – 2008. – Вып. 3 «Филология. История. Философия». – 125 с. – С. 3–8.

326. Belke G. Deutsch als Zweitsprache systematisch erwerben / G. Belke // Grundschule Sprache1. – Heft 1. – 2001. – S. 18–19.

327. Belke G. Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Gruppen / G. Belke / Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott. – Padeborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 S. – S. 840–853.

328. Beneke J. Lebenslang Sprachen lernen / J. Beneke // DIE. – 1996. – № 4. – S. 39–41.

329. Berthele R. Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik [Електронний ресурс] / R. Berthele / Sprachen lernen – durch Sprachen lernen / [F.V. Bätting, A. Tanner]. – Zürich : Seismo, 2010. – S. 225–239. – Режим доступу:

http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,2,201002_12154452-X/090805_Berthele_225239_postprint.pdf.

330. Bertrand Y. Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht / Y. Bertrand, H. Christ // Neusprachliche Mitteilungen. – 1990. – № 43. – S. 208–212.

331. Biechele M. Didaktik der Landeskunde / M. Biechele, A. Padros // Fernstudieneinheit 31. – Langenscheidt : Berlin ; München ; Wien ; Zürich, 2003. – 158 S.

332. Bildung für Berlin : Fremdsprachenwahl in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.berlin.de/sen/bwf>. – Заголовок з екрана.

333. Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn, 1996. – 274 S.

334. Blanke D. Sprachenpolitik in Europa / D. Blanke // Interlinguistische Informationen. – Beiheft 6. – 2001. – S. 85–105.

335. Borcic N. Deutschland, Österreich; Luxemburg und die Schweiz: Identität und Sprachpolitik / N. Borcic, S. Wollinger // Informatologia. – 2008. – № 41. – S. 156–160.

336. Braun M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit / M. Braun // Göttingische Gelehrte Anzeigen. – 1937. – № 4. – S. 115–130.

337. Bräuer G. Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens / G. Bräuer // Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht / [G. Schlemminger, Th. Brysch, V. L. Schewe]. – Berlin : Cornelsen, 2000. – 231 S. – S. 149–163.

338. Britz L. Bildung und Integration. Bundeszentrale für politische Bildung / (15.03.2005) [Електронний ресурс] / L. Britz. – Режим доступу: http://www.bpb.de/themen/TJ9J7T,2,0,Bildung_und_Integration.html. – Заголовок з екрана.

339. Brusch W. Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht / W. Brusch // ForumSprache. – 2009. – № 2. – S. 95–103.

340. Buttjes D. Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum / D. Buttjes / Handbuch Fremdsprachenunterricht [K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm]. – Tübingen : Francke Verlag GmbH, 1991 ; Stuttgart : UTB, 2007. – 655 S.

341. Butzkamm W. Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht / W. Butzkamm // Bilingualer Unterricht. Grundlagen. Methoden. Praxis. Perspektiven / [G. Bach, S. Niemeier]. – Frankfurt/a/M. : Peter Lang, 2002. – S. 97–113.

342. Caspari D. Die Zukunft der Fremdsprachenunterrichts: Französisch gegen Spanisch? Anmerkungen auch aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik / D. Caspari, A. Rössler // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 2008. – № 19(1). – S. 61–82.

343. Christ H. Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit / H. Christ // Über Mehrsprachigkeit / [I. Gogolin, S. Graap]. – Tübingen : Stauffenburg, 1998. – S. 337–360.

344. Christ H. Der Fremdsprachenunterricht vor der Herausforderung der Vielsprachigkeit Europas / H. Christ // Fremdsprachenunterricht zwischen Zeitgeist und Wissenschaft / [Th. Fritz, P. Andreas]. – Wien : Edition Volkshochschule, 1999. – S. 11–28.

345. Christ H. Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik / H. Christ / Mehrsprachigkeit im Fokus / [K.-R. Bausch., G. Königs, H.-J. Krumm]. – Tübingen : Günter Narr, 2004. – S. 30–38.

346. Christ H. Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter / H. Christ // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 449–454.

347. Christ H. In zwei Sprachen lernen: Ein Schulversuch in Frankfurt am Main [Електронний ресурс] / H. Christ // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – № 4(2). – Режим доступу: <http://www.uAlberta.ca/~german/ejournal.html>.

348. Christ H. Sprachenpolitik für Europa: Folgen für den Fremdsprachenunterricht / H. Christ // Europa. Die sprachliche Herausforderung / [Prof. Dr. Herbert Brusch, Prof. Dr. Peter W. Kahl]. – 1. Aufl. – Berlin : Cornelsen Verlag, 1991. – S. 32–42.

349. Christ H. Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen / H. Christ // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 102–110.

350. Christ H. Ausländische Kulturinstitute in den deutschsprachigen Ländern / H. Christ, R. de Cilla // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 601–604.

351. Christ H. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945 / H. Christ, R. de Cilla // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 614–621.

352. Christ I. Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule für ein mehrsprachiges Europa / I. Christ // Fremdsprachenpolitik zwischen Sprachenpolitik und Praxis : Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag / [E. Kleinschmidt]. – Tübingen : Günter Narr Verlag, 1989. – S. 21–33.

353. Christ I. Mehrsprachigkeit – Lernziel für die Schule. Taugen die Strukturen des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland für den Erwerb von Mehrsprachigkeit der Jugendlichen? [Електронний ресурс] / I. Christ // Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000). – 194 S. – S. 41–60. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf>.

354. Christ I. Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit / I. Christ // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1997. – № 8/2. – S. 147–159.

355. Christ I. Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne / I. Christ // Handbuch Fremdsprachenun-

terricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 71–76.

356. Christ I. Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“ [Електронний ресурс] / I. Christ // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – № 4(2). – Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal.html>.

357. Christ I. Auslandsschulen deutschsprachiger Länder / I. Christ, H. Sölch // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 604–608.

358. Cink P. Europäische Programme für das Fremdsprachenlernen / P. Cink // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 585–589.

359. De Cillia R. Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern / R. de Cilla // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 77–85.

360. De Florio-Hansen I. «Learning Awareness» als Teil von «Language Awareness». Zur Sprachbewusstheit der Lehramtstudierenden / I. de Florio-Hansen // Fremdsprachen Lehren und Lernen. – 1997. – № 26. – S. 144–155.

361. Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen Europas [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integ ral/023DE.pdf. – Заголовок з екрана.

362. Der Übergang im Fremdsprachenunterricht: Schlüsselfragen, unterschiedliche Perspektiven und Bedarfsanalyse in ausgewählten europäischen Ländern [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pri-sec-co.eu/fileadmin/user_upload/Report/Bericht.pdf.

363. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch / H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. – 1. Halbband. – Berlin ; New York : de Gruyter Mouton, 2010. – 1094 S.

364. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch / H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. – 2. Halbband. – Berlin ; New York : de Gruyter Mouton, 2010. – 836 S.

365. Deutsch als zweite Fremdsprache / G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa, N. Marx, U. Koithan, S. Erlenwein // Fernstudieneinheit 26. – Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2009. – 176 S.

366. Dickopp K. Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung / K. Dickopp. – Düsseldorf : Pädagogische Verlag Schwann, 1982. – 268 S.

367. Die europäische und internationale Dimension im Schulwesen: Eurydice-Deutschland (2006/07) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.eurydice.org/. – Заголовок з екрана.

368. Die Macht der Sprache – Sprachwandel und Sprachpolitik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/spw/de2370512.htm>. – Заголовок з екрана.

369. Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott. – Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 S.

370. Dirim I. Zur Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Nutzung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich / Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit / I. Dirim // Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 / [V. Hug, G. Siebert-Ott]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 144–156.

371. Doff S. Ziele und Voraussetzungen eines fachübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein / S. Doff, A. Lenz // Pegasus – Onlinezeitschrift. – 2011. – Heft I(XI). – S. 31–49.

372. Doye P. Lernen in zwei Sprachen in der Grundschule / P. Doye, M. Heiloury // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 186–189.

373. Doye P. Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Unterrichts / P. Doye // Neue Wege im Fremdsprachenunterricht / [Ch. Edelhoff]. – Hannover, 2001. – S. 53.

374. Döbert H. Trends in Bildung und Schulentwicklung : Deutschland und Europa [Електронний ресурс] / H. Döbert. – Режим доступу: http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/trends_doebert_1.pdf. – Заголовок з екрана.

375. Edelhoff Ch. Der Beitrag der Fremdsprachen zur Schulentwicklung / [Електронний ресурс] / Ch. Edelhoff // Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung / [Ch. Edelhoff, O. Börner, I. Spriger] // Forum Lehrerfortbildung. – Heft 37. – 2003. – Режим доступу: http://www.dvlfb.de/cms/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=31&Itemid=45.

376. Edelhoff Ch. Fremdsprachen in der Schule: Vorbereitung für Europa und die Eine Welt [Електронний ресурс] / Ch. Edelhoff. – Режим доступу: http://wp1036203.wp060.webpack.hosteurope.de/wpcontent/uploads/2006/02/Edelhoff_FrSprEuropa.pdf. – Заголовок з екрана.

377. Edmondson W. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig) / W. Edmondson // Mehrsprachigkeit im Fokus / [K.-R. Bausch, G. Königs, H.-J. Krumm]. – Tübingen : Günter Narr, 2004. – S. 39–44.

378. Edmondson W. Mehrsprachigkeit: Was leistet die schulische Ausbildung? / W. Edmondson // Mehrsprachiges Europa : Festschrift für Michael Wendt / [D. Abendroth-Timmer, G. Bach]. – Tübingen, 2001. – S. 131–147.

379. Eichler W. Prozedurale Sprachbewusstheit, ein neuer Begriff für die Lehr-, Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachdidaktik / W. Eichler // Diskussionsforum Deutsch: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. – Band 26 / [V. Hug, G. Siebert-Ott]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 32–49.

380. Ein multidisziplinärer Einsatz zur Revitalisierung der Forschung über Minderheitensprachen, Verkehrssprachen und Spracherhaltung [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eldia-project.org/index.php?option=com_content&view=article&id=47:project-intro-en&catid=34:general-info&Itemid=90&lang=de.

381. Eine lohnende Herausforderung: Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann [Електронний ресурс] / Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. – Brüssel, 2008. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_de.pdf.

382. Elchlepp D. Zu wenig Fremdsprachenkompetenz auf dem Weg zur europäischen Integration [Електронний ресурс] / D. Elchlepp // Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000). – 194 S. – S. 31–36. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf>.

383. ELDIA misst die Kräfte zwischen den Sprachen in Europa [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.goethe.de/ges/spa/pan/spg/de6111626.htm>. – Заголовок з екрана.

384. Engler T. «Pfoten sind wie Füße» – Virtuelle Klassenpartnerschaften im Primarbereich / T. Engler, L. Lesar-Dolenc, S. Ulrich, R. Wielznd // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 15–22.

385. Essinger H. Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften / H. Essinger // Schule in der multikulturellen Gesellschaft & Ziele, Aufgaben und Wege interkulturellen Erziehung / [H. Marburger]. – Frankfurt/a.M. : Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1991. – 125 S.

386. Eurobarometer 2001: Die Europäer und die Sprachen. Bericht der INRA (Europa) an die Generaldirektion Bildung und Kultur [Електронний ресурс] / Eurobarometer 54 Sonderbericht. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_exe_de.pdf.

387. Eurobarometer 2006: Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer spezial 243 / Welle 64,3 – TNS Opinion&Social [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer_06_en.html.

388. Eurydice : Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa. – 2001. – Brüssel. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/025DE.pdf.

389. Eurydice : Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa [Електронний ресурс] / Eurydice (Brüssel, 2004). – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf.

390. Eurydice : Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa [Електронний ресурс] / Eurydice (Brüssel, 2005). – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049DE.pdf.

391. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / [H. Barkowski, H.-J. Krumm]. – Tübingen ; Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.

392. Fahle K. Die Stellung der Fremdsprachen in der künftigen europäischen Förderpolitik [Електронний ресурс] / K. Fahle // Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000). – Saarbrücken : SDV, 2001. – 194 S. – S. 37–40. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf>.

393. Fearnas A. Fachsprachenunterricht / A. Fearnas // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 169–174.

394. Finkbeiner C. Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts aus historischer Perspektive: Von der Arbeitstelligkeit zur Sprachenteiligkeit? / C. Finkbeiner // Neusprachlige Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. – 1996. – № 96. – S. 160–167.

395. Finkbeiner C. Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I / C. Finkbeiner // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 203–207.

396. Finkenstaedt Th. Sprachenschränken statt Zollschränken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen / Th. Finkenstaedt, K. Schröder. – Essen : Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 1990. – S. 47–58.

397. Flischkowski D. Fremdsprachenlehrausbildung für das vielsprachige Europa [Електронний ресурс] / D. Flischkowski. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/conference/speeches/flischkowski_de.pdf/. – Заголовок з екрана.

398. Franceschini R. Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven [Електронний ресурс] / R. Franceschini // ForumSprache. – 2000. – № 1. – S. 62–67. – Режим доступу: www.forum-sprache.de.

399. Fremdsprachenunterricht in Europa – der Beitrag der Schulen und der Schulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland / [Rede des Ministers Prof. Dr. Kauffold (Mecklenburg – Vorpommern) an Konferenz „Kleine und große Sprachen im (zusammen)wachsenden Europa“] (von 8–10. November 2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/bildungspolitikmaterial_bipo/r_helsinki01.pdf.

400. Fröhlich-Ward L. Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich / L. Fröhlich-Ward // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 198–202.

401. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme / Ch. Führ. – Neuwied : Leuchterhand, 1997. – 342 S.

402. Führ Ch. Schulen und Hochschulen in der BRD: Bildungspolitik und Bildungssystem. Ein Überblick / Ch. Führ. – Bonn : Inter Nationes, 1988. – 278 S.

403. Funk H. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht / H. Funk // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 175–178.

404. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat. – Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2001. – 243 S.

405. Gibitz U. Fremdsprachen lernen und lehren heute / U. Gibitz [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/FREMDSPRACHEN_LERNEN_UND_LEHREN_HEUTE_correct.pdf. – Заголовок з екрана.

406. Glaap A.-R. Literarisches Curriculum / A.-R. Glaap, H. K. Rück // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 133–137.

407. Gnutzmann C. Language Awareness. Geschichte. Grundlagen. Anwendungen / C. Gnutzmann // Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. – 1997. – № 44. – S. 227–236.

408. Gnutzmann C. Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein / C. Gnutzmann // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 335–340.

409. Gogolin I. Interkulturelle Erziehung und das Lernen fremder Sprachen / I. Gogolin // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 96–101.

410. Gogolin I. Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung / I. Gogolin // Deutsch lernen. – 1992. – Heft 2. – S. 183–197.

411. Gogolin I. Sprachen rein halten – eine Obsession / I. Gogolin // Über Mehrsprachigkeit / [I. Gogolin, S. Graap, G. List]. – Tübingen : Stauffenburg, 1998. – S. 71–96.

412. Gogolin I. Sprache und Kommunikation in der Einwanderungsgesellschaft / I. Gogolin // Diakonie Dokumentation. – 2002. – № 4. – S. 12–17.

413. Gogolin I. Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschwenkter Reichtum in der (Arbeits)Welt? [Електронний ресурс] / I. Gogolin. – Режим доступу: www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf. – Заголовок з екрана.

414. Gral P. Mehrsprachige Schulbildung als Schlüsselqualifikation im Berufsraum Europa [Електронний ресурс] / P. Gral. – Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Informationresources/Bookshop/121/18_en_graf.pdf. – Заголовок з екрана.

415. Gräfe-Bentzien S. Evaluierung bilingualer Sprachkompetenz: Eine Berliner Pilotstudie – SESB [Електронний ресурс] / S. Gräfe-Bentzien. – Режим доступу: <http://www.diss.fu/berlin.de/2001/14/index.html>. – Заголовок з екрана.

416. Große I. Ethnizität und Zuwanderung in Deutschland / I. Große // WeltTrends. – № 38. – Frühjahr. – 2003. – S. 75–87.

417. Grünbuch Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme [Електронний ресурс] / Kommission der Euro-

päischen Gemeinschaften. – Brüssel, 2008. – Режим доступу: ec.europa.eu/education/school21/com423_de.pdf. – Заголовок з екрана.

418. Gutzat B. Fremdsprachenlernen über Fernstudien / B. Gutzat // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 195–197.

419. Gürsoy E. Language Awareness und Mehrsprachigkeit [Електронний ресурс] / E. Gürsoy. – Режим доступу: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf. – Заголовок з екрана.

420. Hagge H. P. Fachverbände von Fremdsprachenlehrern / H. P. Hagge // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 589–593.

421. Hallet W. Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und Handeln / W. Hallet // Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. – 2005. – № 78. – S. 2–13.

422. Hallet W. Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle / W. Hallet // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. – 1999. – № 52. – S. 23–27.

423. Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – Tübingen ; Basel : A. Francke Verlag, 2007. – 656 S.

424. Hawkins E. Awareness of Language: An Introduction / E. Hawkins. – Cambridge : CUP, 1991. – 226 p.

425. Helbig B. Bilinguales Lehren und Lernen / B. Helbig // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 179–185.

426. Hess H.-W. Prinzip Vernetzung, Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen / H.-W. Hess, T. Chaudhuri // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 23–28.

427. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? / M. Hohmann // Vergleichende Erziehungswissenschaft: Iformationen. – № 17. – S. 98–115.

428. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme / M. Hohmann // Ausländerkinder. – № 4(4). – 1983. – S. 4–8.

429. Hoffmann F. Größe und Grenzen der Leistungen Martin Luthers in der Bildungsgeschichte / F. Hoffmann // Pädagogik. – Jg. 38/1983. – Heft II. – S. 838–848.

430. Hug M. Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art : Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit / M. Hug // Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 [M. Hug, G. Siebert-Ott]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 10–31.

431. Hüllen W. Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens / W. Hüllen. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2005. – 184 S.

432. Hufeisen B. Fit für Babel / B. Hufeisen // Gehirn und Geist. – 2005. – № 6. – S. 28–33.

433. Hufeisen B. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern / B. Hufeisen // Handbuch Fremdsprachenunterricht /

[K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 92–95.

434. Hufeisen B. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb [Електронний ресурс] / B. Hufeisen // Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht / [N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, J. Probst]. – 8 (2/3). – S. 1–13. – Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm>.

435. Hufeisen B. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und – methoden [Електронний ресурс] / B. Hufeisen // Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»] / [G. Neuner, U. Kothian]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 11–22. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

436. Hufeisen B. Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort: Eine vorläufige Bestandsaufnahme / B. Hufeisen // Frühes Deutsch. – 2008. – № 14. – S. 4–7.

437. Hufeisen B. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch / B. Hufeisen, G. Neuner. – Strasbourg : Europarat, 2003. – 248 S.

438. Hufeisen B. EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen / B. Hufeisen, M. Nicole. – Aachen : Shaker, 2007. – 370 S.

439. Hunfeld H. Noch einmal: Zur Normalität des Fremden / H. Hunfeld // Der Fremdsprachliche Unterricht. – 1992. – № 1. – S. 42–44.

440. Hüllen W. Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens / W. Hüllen. – Berlin : Erich Schmidt, 2005. – 184 S.

441. Imgrund B. Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht [Електронний ресурс] / B. Imgrund // Babilonia. – 2007. – № 3. – S. 49–57. – Режим доступу: <http://www.babilonia.ch>.

442. International Encyclopedia of Education. – Vol. 7. – Oxford : Pergamon Press, 1994. – 3963 p.

443. Janssen J. Lernen von der eigenen Praxis – Systematische Selbstreflexion mittels Online-Video bei der Lehrerbildung / J. Janssen, M. Hoeks // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 44–50.

444. Jeuk S. Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter / S. Jeuk // Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit: Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 [V. Hug, G. Siebert-Ott]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 64–78.

445. Jostes B. Die Sprachenpolitik des Europarats. Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit / B. Jostes // Grenzgänge: Beiträge zur modernen Romanistik. – 22. – 2004(a). – S. 6–30.

446. Jostes B. Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum [Електронний ресурс] / B. Jostes // Linguistik online. – № 29. – 4/06. – Режим доступу: www.linguistik-online.com/29_06/jostes.html.

447. Jung U. O. H. Fremdsprachenlernen gesteuert durch Massenmedien / U. O. H. Jung // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 192–194.

448. Kalaschnikowa L. Probleme der Interferenzerscheinungen im Tertiärsprachenunterricht [Електронний ресурс] / L. Kalaschnikowa // Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»] / [G. Neuner, U. Kothian]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 75–86. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

449. Keilholz-Rühle N. Mittlerorganisationen für Deutsch als Fremdsprache / N. Keilholz-Rühle // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 596–601.

450. Klein H. G. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa: Eurocomprehension [Електронний ресурс] / H. G. Klein. – Режим доступу: www.eurocomresearch.net/lit/innsbruck.pdf.

451. Klein H. G. EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können / H. G. Klein, T. D. Stegmann. – Aachen : Shaker, 1999. – 287 S.

452. Klein H. G. EUROCOMROM: pour un plurilinguisme européen. / H. G. Klein, D. Rutke // Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik [U. Ammon U., K.-J. Mattheier, P. H. Nelde]. – № 11 : Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1997. – S. 178–183.

453. Kleppin K. Neue Anforderungen an die Fremdsprachenlehreerziehung oder *business as usual?* / K. Kleppin // Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts / [K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm]. – Tübingen : Günter Narr, 2003. – 262 S. – S. 106–113.

454. Klippel F. Fremdsprachenlehrerausbildung: eine Stärken-Schwächen-Analyse / F. Klippel // Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts / [K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm]. – Tübingen : Günter Narr, 2003. – 262 S. – S. 114–123.

455. Klippel F. Fremdsprachenunterricht (19/20. Jahrhundert) [Електронний ресурс] / F. Klippel. – Режим доступу: http://www.historischeslexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44705.

456. КМК: Intensivierung der Fremdsprachenvermittlung im Hochschulbereich sowie Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikats „Fachsprache“ [Електронний ресурс] / Beschlüsse der КМК (vom 09.07.1990 und vom 23–24.05.1991). – Режим доступу: <http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm>.

457. КМК: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule [Електронний ресурс] / КМК (vom 25.10.1996). – Режим доступу: <http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm>.

458. Knapp-Potthoff A. Sprach(lern)bewusstheit im Kontext / A. Knapp-Potthoff // Sprachen Lehren und Lernen. – 1997. – № 26. – S. 9–23.

459. Kniffka G. Deutsch als Zweitsprache - Lehren und Lernen / G. Kniffka, G. Siebert-Ott. – Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2009. – 243 S.

460. Kniffka G. Sprachförderung zwischen Theorie und Praxis: Neue Wege in der Lehrerausbildung / G. Kniffka // Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit: Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 [M. Hug, G. Siebert-Ott]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 158–170.

461. Knospe S. Anforderungen an die individuelle Sprach- und Kommunikationskompetenz in einem Europa der Mehrsprachigkeit [Електронний ресурс] / S. Knospe // 9. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium [S. Sahel, R. Vogel]. – Greifswald, 2008. – S. 75–108. – Режим доступу: http://bi coll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/2006/pdf/Knospe_NLK2008.pdf.

462. Kodron C. Fremdsprachen für Europa lernen. Diversifizierung auch in der Grundschule / C. Kodron / [E. Gompf]. – Meyer, 1996. – S. 116–123.

463. Koithan U. Deutsch im Kontext anderer Sprachen «Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch». Eine Fernstudieneinheit entsteht [Електронний ресурс] / U. Koithan // Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»] / [G. Neuner, U. Koithan]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 139–148. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

464. Konzepte für den bilingualen Unterrichtskonzepte: Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung / Bericht des Schulausschusses (vom 10.04.2006) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmk/bilingualer-unterricht_10-04-2006.doc.

465. Konrad H. Entwurf einer «europäischen Sprachenordnung» [Електронний ресурс] / H. Konrad // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2003. – № 8(2/3). – S. 157–175. – Режим доступу: <http://www.uAlberta.ca/~german/ejournal/Konrad.pdf>.

466. Königs F. G. Mehrsprachigkeit? Ja, aber.../ F. G. Königs // Französisch heute. – 2002. – № 33/1. – S. 22–33.

467. Kraus-Hoffmann P. M. Mobile Learning. Grundlagen und Perspektiven [Електронний ресурс] / P. Kraus-Hoffmann, M. Kuszpa, M. Sieland-Bortz. – Режим доступу: <http://www.inqa.de/Inqa/Navigation/publikationen,did=209752.html>. – Заголовок з екрана.

468. Krechel H.-J. Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der zweiten Phase / H.-J. Krechel // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 482–486.

469. Krechel H.-J. Bilingual Modules: Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens / H.-J. Krechel // Praxis des bilingualen Unterrichts / [M. Wildhage, E. Otten. – Berlin : Cornelsen, 2009. – 247 S. – S. 194–217.

470. Krug P. Mehrsprachigkeit und Erwachsenenbildung [Електронний ресурс] / P. Krug // Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA,

LEONARDO, SOKRATES (1990–2000). – Saarbrücken : SDV, 2001. – 194 S. – S. 61–74. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf>.

471. Krumm H.-J. „Bunt ist besser als nur deutsch“ Mehrsprachigkeit und europäische Identität [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу: http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/FileDownloads/ifu_02vortrag_krumm.pdf.

472. Krumm H.-J. Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache? [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/Krumm.pdf>.

473. Krumm H.-J. Curriculare Aspekte des kulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation / H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 138–144.

474. Krumm H.-J. Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу: www.gfl-journal.de/2-2001/krumm.pdf.

475. Krumm H.-J. Die Förderung der Muttersprachen von Migrantinnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich / H.-J. Krumm // ÖDaF-Mitteilungen. – 24(2008). – H 2. – S. 7–15.

476. Krumm H.-J. Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen / H.-J. Krumm // Die Union. – 2002. – H. 1. – S. 71–78.

477. Krumm H.-J. Lehr- und Lernziele / H.-J. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 116–120.

478. Krumm H.-J. Mehrsprachigkeit und europäische Integration [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу: http://www.eurac.edu/webdav/commul/MEB_Bibliographie_Artikel/Literatur_NEU_Sprachtests/referat_krumm121202.pdf.

479. Krumm H.-J. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit / H.-J. Krumm // Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch / B. Hufeisen, G. Neuner. – Strasbourg : Europarat, 2003. – 248 S. – S. 35–48.

480. Krumm H.-J. Wieviel Sprache/n braucht der Mensch?: Resumee der Sprachenkonferenz «Mit Sprache/n an Beruf und Gesellschaft aktiv teilnehmen» am 07.10.2011 [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу: http://www.lebenslangeslernen.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslangeslernen_pdf_word_xls/querschnitt/thematisches_monitoring/sprachenkonferenz_2011/Krumm_Abschluss.pdf.

481. Krumm H.-J. Wir verändern die Welt – verändern wir auch den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung? / H.-J. Krumm // Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen / [K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, H.-J. Krumm]. – Tübingen : Narr, 2002. – S. 104–111.

482. Krumm H.-J. Curriculum Mehrsprachigkeit: Umsetzungsszenarium PädagogInnenausbildung Neu (BA/MA-Struktur) [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm, H. H. Reich. – Режим доступу: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdzsprachforschung/Tagungen/Wissen_teilen_2_Lehre/Curriculum_Mehrsprachigkeit_Krumm-Reich.pdf.

483. Krüger M. Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht / M. Krüger // Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht / [G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer]. – Berlin ; München ; Leipzig ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2000. – 184 S. – S. 29–41.

484. Krüger-Potratz M. Interkulturelle Bildung: Eine Einführung / M. Krüger-Potratz. – Maxmann Verlag, 2005. – 302 S.

485. Krüger-Potratz M. Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz [Електронний ресурс] / M. Krüger-Potratz. – Режим доступу: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/Migration_2004-1.pdf.

486. Kulturelle Differenzen und Globalisierung / J. Bilstein, J. Ecarius, E. Keiner. – Wiesbaden : VS Springer Fachmedien GmbH, 2011. – 257 S.

487. Laine C. Tandem: eine besondere Lehr- und Lernerfahrung / C. Laine // Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht / [G. Schlemminger, Th. Brysch, V. L. Schewe]. – Berlin : Cornelsen, 2000. – 231 S. – S. 108–114.

488. Lamsfuß-Schwenk S. Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state oft he art [Електронний ресурс] / S. Lamsfuß-Schwenk, D. Wolff // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – № 4(2). – Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>.

489. Lau G. Sprachpolitik auf übernationaler Ebene / G. Lau // Interkulturelle Bildung. Lernen kennt keine Grenzen / [R. Gauß, G. Lau]. – Wien : Jugend und Volk Verlag, 1994. – 304 S.

490. Legutke M. K. Projektunterricht / M. K. Legutke // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 259–263.

491. Lehberger R. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945 / R. Lehberger // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 609–613.

492. Leupold E. Landeskundliches Curriculum / E. Leupold // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 127–132.

493. Lobin G. Ein Sprachmodell für den Fremdsprachenunterricht: Der propädeutische Wert einer Plansprache in der Fremdsprachenpädagogik [Електронний ресурс] / G. Lobin. – Band 2. – Shaker Verlag, 2002. – 249 S. – Режим доступу: <http://www2.cs.upb.de/extern/fb/2/Kyb.Paed/SMOD/KAP00-Shak.htm>.

494. Luchtenberg S. Zur Bedeutung der Language-Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache / S. Luchtenberg // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – № 5(1). – 1994. – S. 1–25.

495. Maas U. Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland [Електронний ресурс] / U. Maas. // IMIS Beiträge Sprache und Migration. – Heft 26. – 2005. – 140 S. – S. 89–134. – Режим доступу: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis26.pdf>.

496. Mackiewicz W. Sprachenpolitik in Europa / W. Mackiewicz // Diakonie Dokumentation. – 2002. – № 4. – S. 18–23.

497. Mackiewicz W. Translation as a stratagy for multilinguizm [Електронний ресурс] / W. Mackiewicz. - Режим доступу: www.celelc.org/docs/spech_final_0.doc.

498. Macht das Lehramtsstudium fit für den Berufseinstieg / M. Rückl, Ch. Ollivier, I. Seeleitner, M. Strassner, R. Moriggi [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eurofle.files.wordpress.com/2007/08/profil_enseignant_languages2.pdf.

499. Mairose-Parovsky A. Interaktionsspiele und Transkulturalität / A. Mairose-Parovsky / Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht / [G. Schlemminger, Th. Brysch, V. L. Schewe]. – Berlin : Cornelsen, 2000. – 231 S. – S. 60–71.

500. Mandl E. Schritt für Schritt in die viertuelle Welt – Die Gestaltung von Online-Aufgaben im Fremdsprachenunterricht / E. Mandl // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 29–35.

501. Manuel Duarte E. Foundational Perspectives in Multicultural Education / E. Manuel Duarte, S. Smith. – Longman, 2000. – 374 p.

502. Mattusch H.-J. Globalisierung und europäischer Fremdsprachenunterricht [Електронний ресурс] / H.-J. Mattusch. – Режим доступу: http://www.lingvico.net/db/07_ATTUSCH.htm. – Заголовок з екрана.

503. Maijala M. Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken [Електронний ресурс] / M. Maijala. – Режим доступу: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Maijala1.pdf>.

504. Mehlich D. Was ist Sprachpolitik? Theoretische Aspekte [Електронний ресурс] / D. Mehlich. – Режим доступу: www.forost.lmu.de/fo_library/forost_Arbeitspapier_29.pdf.

505. Mehrsprachigkeit – gewünschte Vielfalt oder babylonische Verwirrung? // Newsletters des Arbeitskreises der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. – № 4. (November 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.aks-web.de/fileadmin/.../aks_newsletter_nr4_low_quality.pdf.

506. Mehrsprachigkeit in der erweiterten europäischen Union / R. de Cilla, H.-J. Krumm, R. Rindler-Schjerve. – Klagenfurt : Drava, 2003. – S. 142–166.

507. Meißner F.-J. Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht / F.-J. Meißner // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 151–156.

508. Meißner F.-J. EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie [Електронний ресурс] / F.-J. Meißner. – Режим доступу: www.eurocomresearch.net/lit/meissner.pdf.

509. Meißner F.-J. Lernkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II: 1989 und 10 Jahre danach / F.-J. Meißner // Französisch heute. – 1999. – № 30. – S. 346–351.

510. Meißner F.-J. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick [Електронний ресурс] / F.-J. Meißner // Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»] / [G. Neuner, U. Koithan]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 23–32. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

511. Meißner F.-J. Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. / F.-J. Meißner / Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? / [L. S. Bredella]. – Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1995. – S. 172–187.

512. Meißner F.-J. Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit / F.-J. Meißner // Französisch heute. – Heft 1. – 2000. – S. 55–67.

513. Meister H. Blended Learning in einer europäischen Lehrerfortbildung – Das COMENIUS-Projekt «Schule im Wandel» / H. Meister // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 41–43.

514. Mentz O. Ist „bilingualer Unterricht“ glaubwürdig? – Ein Plädoyer für fremdsprachliches Sachlernen im 21. Jahrhundert / O. Mentz // Neusprachliche Mitteilungen. – 2001. – № 54/2. – S. 68–77.

515. Mentz O. Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland – Ein erster Zwischenbericht / O. Mentz // Französisch heute. – 2004. – № 2. – S. 122–133.

516. Mitschian H. Multimedia. Ein Schlagwort in der medienbezogenen Fremdsprachendidaktik / H. Mitschian // Deutsch als Fremdsprache. – № 3. – 2004. – S. 131–139.

517. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit / [S. Fürstenau, M. Gomolla]. – Wiesbaden : VS Verlag Springer Fachmedien GmbH, 2011. – 217 S.

518. Minuth Ch. Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht: Reflexion über Sprachlernen und Spracherwerb / Ch. Minuth, G. Schlemminger / Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht / [G. Schlemminger, Th. Brysch, V. L. Schewe]. – Berlin : Cornelsen, 2000. – 231 S. – S. 127–140.

519. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (22.11.2005) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_de.pdf.

520. Mügge R. Der beschwerliche Weg zu einem mehrsprachigen Europa / R. Mügge // Newsletters des Arbeitskreises der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. – № 4 (November 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.aks-web.de/fileadmin/aks_newsletter_nr4_low_quality.pdf.

521. Nelde P. H. Mehrsprachigkeit in Europa – Überlegungen zu einer neuen Sprachenpolitik [Електронний ресурс] / P. H. Nelde. – Режим доступу: <http://www.europainstitut.hu/pdf/beg14/Nelde.pdf>.

522. Nelde P. H. Neue Mehrsprachigkeit: Perspektiven für eine europäische Sprachpolitik [Електронний ресурс] / P. H. Nelde. – Режим доступу: <http://www.europainstitut.hu/pdf/beg14/Nelde.pdf>.

523. Neuland E. Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und ausserhalb der Schule / E. Neuland // Der Deutschunterricht. – № 44. – 1992. – S. 3–14.

524. Neuner G. Die gegenwärtige Situation: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts / G. Neuner // Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht / [G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer]. – Berlin ; München ; Leipzig ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2000. – 184 S. – S. 13–16.

525. Neuner G. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen: Grundlagen – Dimensionen – Merkmale [Електронний ресурс] / G. Neuner. – München : Hueber, 2009. – Режим доступу: www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik.

526. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept in Europa: Zur Bedeutung von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik / G. Neuner // Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»] / [G. Neuner, U. Koithan]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 125–138 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

527. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik / G. Neuner // Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch / [B. Hufeisen, G. Neuner]. – Strasbourg : Europarat, 2003. – 248 S. – S. 13–34.

528. Neuner G. Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik / G. Neuner // Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht / [G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer]. – Berlin ; München ; Leipzig ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2000. – 184 S. – S. 7–12.

529. Nickel R. Didaktische Bezüge zwischen den alten und den neuen Schulsprachen – aus der Sicht des Lehrers der Alten Sprachen / R. Nickel // Die neueren Sprachen. – № 84. – 1985. – S. 403–415.

530. Nottbusch G. Grundlagen der Sprachdidaktik: Mehrsprachigkeit und Begegnung mit Sprachen [Електронний ресурс] / G. Nottbusch. – Режим доступу: www.guido-nottbusch.de/doc/Sprachdidaktik_02.pdf.

531. Oesterreicher W. Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen / W. Oesterreicher // PhiN. – № 30. – 2004. – S. 29–46.

532. Oksaar E. Psycho- und pädolinguistische Aspekte / E. Oksaar // Spracherwerb des Kindes / [G. Lange, K. Neumann, W. Ziesenis]. – 1986. – S. 67–83.

533. Oomen-Welke I. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht / I. Oomen-Welke // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 145–150.

534. Oomen-Welke I. Sprachen in der Klasse / I. Oomen-Welke // Praxis Deutsch. – Heft 157. – 1999. – S. 14–23.

535. Oomen-Welke I. Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen [Електронний ресурс] / I. Oomen-Welke // Deutsch lernen. – 2000. – № 25(2). – S. 143–163. – Режим доступу: [http://www.plattform-educare.org/ INTERIMSORDNER%20F%C3%9CR%20PDFDATEIEN/Umgang%20mit%20Vielsprachigkeit%20im%20Deutsch-Unterricht.pdf](http://www.plattform-educare.org/INTERIMSORDNER%20F%C3%9CR%20PDFDATEIEN/Umgang%20mit%20Vielsprachigkeit%20im%20Deutsch-Unterricht.pdf).

536. Orban L. Mehrsprachige Bildung – nur für eine Elite? [Електронний ресурс] / L. Orban. – Режим доступу: <http://www.dglive.be/agentur.htm>. – Заголовок з екрана.

537. Otten E. Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit [Електронний ресурс] / E. Otten // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – # 4(2). – Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>.

538. Pauldrach A. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90-er Jahren / A. Pauldrach // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – München : Klett Verlag. – Heft 6. – 1992. – S. 4–16.

539. Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart / F. Paulsen. – Bd. 1. – Leipzig, 1919. – 47 S.

540. Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht / [G. Schlemminger, Th. Brysch, V. L. Schewe u. a.]. – Berlin : Cornelsen, 2000. – 231 S.

541. Pelz M. Forum Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht –grundschulgemäß / M. Pelz // Fremdsprachen für die Zukunft. Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit // Beiträge zum Bundeskongress in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Sprachen / [A. Raasch]. – Saarbrücken : Universität des Saarlandes, 1993. – 43 S.

542. Peltzer-Karpf A. Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit / A. Peltzer-Karpf // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 445–449.

543. Peyer A. Lehrpläne / Curricula / A. Peyer // Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / [U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott]. – Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 S. – S. 629–638.

544. Pfeiffer W. Von den linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay [Електронний ресурс] / W. Pfeiffer. – Режим доступу: http://www.linguistik-online.de/13_01/pfeiffer.html. – Заголовок з екрана.

545. Plötz R. Zur Idee der Gesamtschule und ihrer Verwirklichung in kapitalistischen Ländern / R. Plötz // Pädagogik. – Jg. 38. – 1983. – Heft 4. – S. 351–353.

546. Pütz W. Zwischen Realienkunde und interkulturellem Lernen / W. Pütz // Französisch heute. – № 4. – S. 352–358.

547. Quetz J. Auf dem Weg zur fremdsprachlichen Monokultur? Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland / J. Quetz // *Sociolinguistica*. – № 24. – 2010. – S. 170–186.

548. Quetz J. Fremdsprachliches Curriculum / J. Quetz // *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 21–26.

549. Raasch A. Der Fremdsprachenunterricht hat sich geändert – auch im Fach Französisch? / A. Raasch // *Neusprachliche Mitteilungen*. – № 50. – 1997. – S. 68–74.

550. Raasch A. Die Sprachen und Entwicklung eines europäischen Bewusstseins / A. Raasch // *Neusprachliche Mitteilungen*. – Heft 4. – 1992. – S. 226–235.

551. Raasch A. Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern / A. Raasch // *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 486–491.

552. Raasch A. Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung / A. Raasch // *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 218–224.

553. Raasch A. Nationale Koordinierungsstellen – Nationale Agenturen. Vom Entstehen bis zum heutigen Standard / A. Raasch // *Zehn Jahre europäische Sprachförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000)*. – Saarbrücken, 2001. – S. 165–178.

554. Radtke F.-O. Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung [Elektronний ресурс] / F.-O. Radtke. – Режим доступу: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>. – Заголовок з екрана.

555. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Serbien [Elektronний ресурс] – Режим доступу: <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>. – Заголовок з екрана.

556. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien [Elektronний ресурс]. – Режим доступу: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf.

557. Rastner E. M. Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz: Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch / E. M. Rastner // *ide*. – 2005. – № 2. – S. 20–32.

558. Raupach M. Mehrsprachigkeit als ökologisches System / M. Raupach // *Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»]* / [G. Neuner, U. Koithan]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 109–124. [Elektronний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

559. Reinfried M. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts: ein internationaler Überblick über die Literatur / M. Reinfried // *Handbuch Fremdspra-*

chenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 622–626.

560. Reiske H. Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern / H. Reiske // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 86–91.

561. Ribeca C. E-Learning im Fremdsprachenunterricht: Definitionversuch, Methodik und Anwendungsmöglichkeiten [Електронний ресурс] / C. Ribeca. – Режим доступу: www.italienisch-online-lernen.de. – Заголовок з екрана.

562. Roche J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik / J. Roche. – Tübingen ; Basel : A. Francke Verlag, 2008. – 286 S.

563. Rösler D. Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache / D. Rösler // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. – 1993. – № 19. – S. 77–99.

564. Rösler D. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht / D. Rösler, N. Würffel // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 5–11.

565. Sauer H. Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschule – ein Irrweg? / H. Sauer // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. – 2000. – № 53. – S. 2–7.

566. Sauer H. Gießen 1976 – Die Arbeitstagen der Fremdsprachendidaktiker in historischer Perspektive / H. Sauer // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. – Limburg : Frankonius, 1977. – 376 S.

567. Schneider G. Der europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit / G. Schneider // Tagungsdokumentation 2003 [«Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache»] / [G. Neuner, U. Koithan]. – Kassel : University Press, 2003. – 208 S. – S. 87–109 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>.

568. Schröder K. Den Fremdsprachenunterricht der Schule verbessern. Eine Analyse aus deutscher Sicht [Електронний ресурс] / K. Schröder. / [Consultation Conference Languages Learning Diversity (10. April 2003) / Workshop Improvising Languages Learning in Schools. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc342_de.pdf.

569. Schröder K. Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen / K. Schröder // Fremdsprachenunterricht. – Heft 1. – 1999. – S. 2–8.

570. Schröder K. Dreisprachigkeit der Unionsbürger – ein europäischer Traum? / K. Schröder // Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. – № 47/2. – 1999. – S. 154–169.

571. Schröder K. Fremdsprachendidaktische Zeitschriften / K. Schröder // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 593–596.

572. Schröder K. Fremdsprachenunterricht in Sekundarbereich II / K. Schröder // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 208–213.

573. Schröder K. Nicht A oder B, sondern A plus B. Gedanken zum Sprachenlernen ab Klasse 3 / K. Schröder // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. – 1993. – № 46. – S. 72–73.

574. Schröder K. Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachpolitischer Perspektive [Електронний ресурс] / K. Schröder. – Режим доступу: http://www.vordenker.de/downloads/k-schroeder_sprache-identitaet-europa.pdf.

575. Schul-, Bildungs- und Ausbildungspolitik in der Region Trier [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bernhardkaster.de/upload/dokumente/10043.pdf>.

576. Schwenk H. Konstellationen in der Deutschdidaktik im Jahre 2010 [Електронний ресурс] / H. Schwenk. – Режим доступу: <http://ebookbrowse.com/konstellationen-in-der-deutschdidaktik-im-jahre-2010-helga-schwenk-1-doc-d62537747>.

577. Schwenk H. Sprachunterricht im europäischen Kontext / H. Schwenk // Zeitschrift für Europa Studien. – 2002. – № 3. – Band 2. – S. 113–131.

578. Seeler H.-J. Vielsprachigkeit als Herausforderung und Problematik des Integrationsprozesses: Einführendes Colloquium / H.-J. Seeler // Die europäische Union und ihre Sprachen / [Th. Bruha, H.-J. Seeler]. – Baden-Baden : Nomos Verlagsgesellschaft, 2008. – S. 15–59.

579. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Plenarsitzung am 21/22.10.1999 in Husum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmk.org>.

580. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Konzepte für den bilingualen Unterricht : Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung: (Bericht vom Schulausschusses von 10.04.2006) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf.

581. Siguan M. Die Sprachen im vereinten Europa / M. Siguan. – Tübingen : Stauffenburg, 2001. – 213 S.

582. Siebert-Ott G. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit / G. Siebert-Ott, V. Hug // Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit : Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 [V. Hug, G. Siebert-Ott Hrsg.]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 2–9.

583. Siebert-Ott G. The „detour“ via the „foreign“: Überlegungen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität im Berufsfeld Schule / G. Siebert-Ott // Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit : Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 [V. Hug, G. Siebert-Ott Hrsg.]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 171–186.

584. Sofos A. Bildungspolitische Konzepte der Interkulturellen Erziehung [Електронний ресурс] / A. Sofos. – Режим доступу: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skoutou/tetradiarhodouII/LSofos2.htm>.

585. Spielkamp Th. Thesen zur aktuellen Entwicklung des Fremdsprachenlernens in Deutschland [Електронний ресурс] / Th. Spielkamp. – Режим доступу: konferencje.frse.org.pl/img/Mfile/308/file.pdf.

586. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit // Diskussionsforum Deutsch. – Band 26 [V. Hug, G. Siebert-Ott]. – Hohengehren : Schneider Verlag, 2007. – 190 S. – S. 2–9.

587. Sprachen 2010 und darüber hinaus: Die Rolle von Sprachen innerhalb der Lissabonstrategie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/languages-2010-and-beyond_de.htm.

588. Sprachen und Sprachpolitik in Europa / [K. Ehrlich, F. Klippel, V. Schubert u. a.]. – Tübingen : Stauffenburg, 2002. – 232 S.

589. Steinmetz M. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht / M. Steinmetz // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – Вып. 3, «Филология. История. Философия». – 125 с. – С. 8–18.

590. Stötling-Richert W. Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und interkulturelle Pädagogik / W. Stötling-Richert // Deutsch lernen. – № 3. – 1996. – S. 238–247.

591. Thürmann E. Herkunftssprachenunterricht / E. Thürmann // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 163–168.

592. Thürmann E. Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht / E. Thürmann, E. Otten // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1992. – № 3. – S. 39–55.

593. Trabant J. Mehrsprachigkeit bildet [Електронний ресурс] / J. Trabant / [Vortrag vor dem Sprach-Kongress des Bayerischen VSH-Verbandes am 19.03.2010 in München]. – Режим доступу: <http://portal.vhs-bayern.de>.

594. Trabant J. Was ist Sprache? / J. Trabant. – Frankfurt/a/M. : Paperback. C. H. Back, 2008. – 320 S.

595. Ulrich S. Lernplattformen / S. Ulrich // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 12–14.

596. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht / [G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer]. – Berlin ; München ; Leipzig ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2000. – 184 S.

597. Viëtor W. Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren! [Електронний ресурс] / W. Viëtor. – Режим доступу: www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html. – Заголовок з екрана.

598. Vogel K. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen / K. Vogel // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 214–217.

599. Vollmer H. Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? / H. Vollmer // Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag / [D. Abendroth-Timmer, G. Bach u. a.]. – Tübingen : Günther Narr, 2001. – S. 240–248.

600. Vollmer H. Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger / H. Vollmer // Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion / [K.-R. Bausch]. – Tübingen : Günther Narr, 2003. – S. 192–206.

601. Vollmer H. Immersion und alternative Einsätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland / H. Vollmer // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1992. – № 3. – S. 5–38.

602. Wanner I. Mit Blended Learning zur Lernerzentriertheit – Blended Learning in der Lehrerausbildung / I. Wanner // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – 65 S. – S. 36–40.

603. Wehmer S. Lernberatung / S. Wehmer // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 344–346.

604. Weier U. Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret – Schüleraustausch in der Grundschule [Електронний ресурс] / U. Weier. – Режим доступу: http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelles_Lernen-Schueleraustausch.pdf.

605. Weilburger Erklärung: Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension in Schule und Erwachsenenbildung. Empfehlungen für ein Gesamtkonzept erfolgreichen Sprachen-Lehrens und Lernens [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lakk.sts-ghrf-offenbach.bildung.hessen.de/modul/Englisch/material/Weilburger_Erklarung.doc.

606. Weiske B. Das «Europäische Portfolio der Sprachen» – seine Bedeutung für den frühen Fremdsprachenunterricht / B. Weiske // Lehren und Lernen: Fremdsprachen in der Grundschule. – Heft 7/8. – S. 19–23.

607. Weißbuch für allgemeine und berufliche Bildung Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft [Електронний ресурс] / Europarat, Brüssel. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf.

608. Weiss A. Hauptprobleme der Zweisprachigkeit / A. Weiss. – Heidelberg : Carl Winter Universitätsverlag, 1959. – 214 S.

609. Weiss Ch. Fremdsprachen - Trendsprachen: Konjunkturen des Sprachenwerbs Erwachsener am Beispiel des Volkshochschulangebots [Електронний ресурс] / Ch. Weiss // DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 16. Jg. – 2009. – H. 2. – S. 45–48. – Режим доступу: http://www.diezeitschrift.de/22009/spracherwerb_erwachsener_christina_weiss.aspx.

610. Welsch W. Transkulturalität. Zur Verfassung heutiger Kulturen / W. Welsch // Berliner Institut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung: SchiLfBlatt, 1996. – № 2. – S. 55–65.

611. Welsch W. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung / W. Welsch // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. – Jg. 26. – 2000. – S. 327–351.

612. Weskamp R. Neue Strukturen der gymnasialen Oberstufe. Möglichkeiten für einen veränderten Fremdsprachenunterricht / R. Weskamp // Neusprachliche Mitteilungen. – 1998. – № 51. – S. 138–144.

613. Wiesinger P. Überlegungen zur Mehrsprachigkeit / P. Wiesinger // DaFiU: Zeitschrift des UGDV. – Heft 23. – 2011. – S. 100–105.

614. Wildhage M. Praxis des bilingualen Unterrichts / M. Wildhage, E. Otten. – Berlin : Cornelsen, 2009. – 247 S.

615. Wilden P. Sprachenpolitik in Belgien – ein Modell für Europa? [Електронний ресурс] / P. Wilden. – Режим доступу: http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/zr/zrdfa01_99_1/stud/UT_20000217_001_wildenp.html.

616. Wintersteiner W. Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht / W. Wintersteiner // Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / [U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott]. – Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 S. – S. 603–614.

617. Wode H. Fremdsprachenunterricht für Europa. Psycholinguistische Voraussetzungen für alternative Unterrichtsformen. / H. Wode // Europa. Die sprachliche Herausforderung / [H. Bruschi, P. W. Kahl]. – Berlin : Cornelsen Verlag, 1991. – S. 82–101.

618. Wode H. Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht [Електронний ресурс] / H. Wode // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – № 4(2). – Режим доступу: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/wode2.htm>.

619. Wolff D. Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick / D. Wolff // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 321–326.

620. Wolff D. Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen / D. Wolff // Die Neueren Sprachen. – № 93. – 1992. – S. 510–531.

621. Wolff D. Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge / D. Wolff // Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie / [S. Breidbach, G. Bach, D. Wolff]. – Frankfurt/a/M. ; Berlin ; Bern ; Bruxelles ; New York ; Oxford ; Wien : Peter Lang, 2002. – 276 S. – S. 253–267.

622. Wolff D. Zur Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht / D. Wolff // Fremdsprachen Lehren und Lernen. – № 26. – 1997. – S. 167–183.

623. Zehetmair H. Die Bedeutung der deutschen Sprache im Zeitalter der Globalisierung / H. Zehetmair // DaFiU: Zeitschrift des UGDV. – Heft 22. – 2010. – 120 S. – S. 65–68.

624. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung [Електронний ресурс] / U. Zeuner. – Режим доступу: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>.

625. Zydatiŝ W. Fremdsprachenlehrerausbildung. Reform oder Konkurs / W. Zydatiŝ, G. Neuner. – Berlin ; München : Langenscheidt, 1998. – 374 S.

626. <http://ec.europa.eu>.

627. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf.

628. <http://www.bildungsklick.de/pm/67490/gesamt-konzept-fuer-fremdsprachenunterricht-noetig>.

629. <http://www.bpb.de>.

630. <http://www.goethe.de>.

631. <http://www.kmk.org>.

632. http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm.

Додатки

Додаток А Формування мовної політики та політики щодо навчання іноземних мов



Додаток Б

Європейські ініціативи у сфері іншомовної освіти

Рік	Назва документу, дата	Зміст документу та його мета
1974	Рекомендація Комітету Міністрів освіти про співробітництво у освітній галузі від 20 серпня 1974 р.	– створення умов для співробітництва у освітній галузі на міждержавному рівні; – посилення уваги до навчання та вивчення іноземних мов на рівні шкільної освіти
1976	Рекомендація Ради Європи та Комітету Міністрів освіти «План дій у освітній галузі» від 19 лютого 1976 р.	– надати можливість вивчення мінімум однієї мови ЄС; – обов'язкове перебування майбутніх вчителів іноземних мов у країні цільової мови; – створення умов для вивчення іноземних мов поза межами системи освіти, особливо у сфері освіти дорослих
1984	Рекомендація Ради Європи та Комітету Міністрів освіти від 04 червня 1984 р.	– сприяння вивченню іноземних мов якомога більшої кількості школярів; – знання випускниками шкіль двох іноземних мов; – вивчення іноземних мов на рівні професійної, вищої освіти та освіти дорослих
1985	Доповідь Комітету «Європа для громадян» (Рада Європи, Мілан) від 28 – 29 червня 1985 р.	– мови співдружності є складовою її культурної спадщини; – сприяння усвідомленню громадянами культурного розмаїття; – обов'язкове оволодіння у межах шкільної освіти двома іноземними мовами, одна з яких є мовою ЄС
1987	Рішення Ради Європи від 15 червня 1987 р.	– про програму дій для сприяння мобільності у вищій освіті; – започаткування програми ERASMUS
1988	Рекомендація Ради Європи та Комітету Міністрів освіти від 24 травня 1988 р.	– про європейський вимір у системі освіти
1989	Рішення Ради Європи від 28 липня 1989 р.	– про програму дій для сприяння вивченню іноземних мов у Європейському Союзі; – започаткування програми LINGUA, мета якої, кількісне та якісне покращення знань іноземної мови та сприяння розвитку комунікативної спроможності громадян ЄС; – заохочення громадян до вивчення іноземних мов; – розширення навчальної пропозиції у сфері

		іноземних мов; – сприяння вивченню малопоширених іноземних мов
1992	Маастрихська Угода (створення Європейського Союзу) від 02 лютого 1992 р.	у ст.126 зазначається, що метою діяльності співдружності є «розвиток європейського миру у освітній сфері, особливо шляхом вивчення та поширення мов держав-членів ЄС
1994	Рішення Ради Європи від 06 грудня 1994 р.	– про план дій у сфері професійної освіти та освітньої політики у ЄС; – започаткування програми LEONARDO DA VINCI
1995	Рішення Європейського парламенту №819/95 EG та Ради Європи від 14 березня 1995 р.	Започаткування програми SOKRATES
1995	Рекомендація Ради Європи від 31 березня 1995 р.	– покращення та диверсифікація іншомовних знань; – підвищення якості навчання іноземних мов; – розширення іншомовної пропозиції; – розвиток мовленнєвої компетенції у декількох мовах у межах шкільної та вищої освіти; – забезпечення розвитку та поширення мов і культур усіх країн ЄС у межах співдружності
1995	Біла книга: навчати та вчитися – на шляху до суспільства знань (Європейська Комісія)	– іноземні мови не можуть бути привілеєм еліт та тих осіб, що є мобільними; – кожен, незалежно від освіти та професії має отримати можливість здобути знання та оволодіти навичками спілкування двома іноземними мовами
1996	Зелена книга: загальна і професійна освіта – дослідження : Перешкоди для мобільності без кордонів 02 жовтня 1996 р.	– основними перешкодами на шляху до мобільності населення є брак знань іноземних мов та окремих аспектів культури країн-членів ЄС; – основне завдання – оволодіння як мінімум двома іноземними мовами та вивчення культури країн цільової мови
1998	Рекомендація Ради Європи та Комітету Міністрів «Про сучасні мови» від 17 березня 1998 р.	– проводити освітню політику, яка б сприяла вільному руху людей, обміну інформацією, міжнародному співробітництву; – покращити викладання іноземних мов, щоб задовольнити потреби у міжкультур-

		<p>ному спілкуванні;</p> <ul style="list-style-type: none"> – сприяти широкій багатомовності через заохочення щодо вивчення мов, диверсифікацію іншомовної пропозиції у системі освіти, використання іноземних мов у викладанні немовних предметів, використання ІКТ, сприяння вивченню мов протягом життя; – сприяти ранньому навчанню мо; – сприяння двомовності та пропагування у прикордонних регіонах мов сусідів; – покращення рівня підготовки вчителів іноземних мов
1999	Рішення Ради Європи від 26 квітня 1999 р.	початок другої фази загальноєвропейської програми у сфері професійної освіти LEONARDO DA VINCI
2000	Рішення №253/2000EG Європарламенту Та Ради Європи від 24 січня 2000 р.	початок другої фази загальноєвропейської програми у сфері загальної освіти SOKRATES
2000	Рішення Європарламенту № 1934/2000/EG від 17 липня 2000 р.	про проведення Європейського року мов (2001 р.)
2001	Повідомлення Єврокомісії «Про створення європейського простору для навчання протягом життя» від 21 листопада 2001 р.	<ul style="list-style-type: none"> – створення можливостей для навчання протягом життя у межах європейського простору; – сприяння мобільності студентів; – сприяння вивченню іноземних мов
2002	Рекомендація Ради Європи «Про сприяння мовному різнобарв'ю та вивченню іноземних мов у межах реалізації цілей Європейського року мов – 2001» від 14 лютого 2002 р.	<ul style="list-style-type: none"> – мови стали ключовою кваліфікацією та умовою успішної участі у житті суспільства знань, а також інтеграції до суспільства; – мови відіграють велику роль як у освітній, так і приватній сфері, сприяють мобільності; – знання мов є запорукою збереження Європи; – кожен школяр має знати дві та більше іноземних мов; – сприяти вивченню іноземних мов громадянами у межах навчання протягом життя; – забезпечити доступ до іншомовної пропозиції та створити умови для задоволення різних потреб у мовах; – розширити іншомовну пропозицію у за-

		кладах освіти та сприяти вивченню мов су-сідів
2002	Детальна робоча програма з впровадження цілей систем загальної та професійної освіти № С 142 від 14 червня 2002 р.	Європа відрізняється моною різноманітністю і кожен громадянин, що мати з цього зиск, повинен мати здатність спілкуватися. Іноземні мови – ключова кваліфікація, якої потребує освічена Європа. Мета – як мінімум дві або більше іноземні мови. Сприяти усвідомленню того, що вивчати мови важливо у будь-якому віці.
2003	Повідомлення Комісії Раді Європи, Європарламенту, Комітету з питань економіки та соціальної політики, а також Комітету у справах регіонів «Сприяння вивченню мов та мовному різнобарв'ю» від 24 липня 2003 р.	Документ містив план дій на 2004 – 2006 рр. – вивчення іноземної мови упродовж життя; – поліпшення викладання іноземних мов; – створення сприятливого середовища для вивчення мов; – розвиток мовної політики на європейському та національному рівнях; – впровадження у освітні системи принципу організації навчального процесу «рідна мова + дві іноземні»; – впровадження раннього навчання іноземних мов; – впровадження інтегрованого навчання мови і фаху
2005	Повідомлення Комісії Європарламенту та Раді Європи «Європейський Індикатор лінгвістичної компетенції» від 01 серпня 2005 р.	Наголошується: – на збільшенні учнів початкової школи, що вивчають іноземну мову, – на зменшенні кількості запропонованих для вивчення іноземних мов; – на звуження іншомовної пропозиції до однієї іноземної мови – англійської. Пропонується: – вивчати вже на початковому освітньому рівні дві іноземні мови; – вважати вивчення мов і культур Європи частиною «європейської» ідентичності громадян; – ввести «індикатор лінгвістичної компетенції»
2005	Повідомлення Комісії Раді Європи, Європарламенту, Комітету з питань економіки та соціальної політики, а також Комітету у	Багатомовність визначається як нова політична стратегія Єврокомісії у справі створення у ЄС для усіх мов сприятливого клімату, у якому вивчення та навчання іноземних мов мали б позитивний розвиток. Зазначається, що політика багатомовності ставить

	справах регіонів «Нова рамкова стратегія багатомовності» від 22 листопада 2005 р.	на меті: – сприяння вивченню іноземних мов та збереженню мовного різнобарв'я у суспільствах; – сприяння розвитку здорової багатомовної економіки; – доступ громадян до документів та інформації ЄС їх рідною мовою
2006	Документи пленарного засідання Комітету з питань культури та освіти від 23 березня 2006 р. (Європарламент)	Доповідь про сприяння багатомовності та вивчення іноземних мов у Європейському Союзі – запровадження «Європейського індикатора лінгвістичної компетенції»
2007	Доповідь групи експертів на вищому рівні «Європейська агенція з питань мовного різнобарв'я та вивчення мов» від 26 вересня 2007 р.	– аналіз ситуації з навчанням та вивченням іноземних мов у країнах ЄС; – курс на рецептивну багатомовність; – пропозиція активніше вивчати мови сусідів; – формування поняття «адоптивна мова»
2008	Повідомлення Комісії Раді Європи, Європарламенту, Комітету з питань економіки та соціальної політики, а також Комітету у справах регіонів «Багатомовність: актив Європи, а також спільний обов'язок» від 18 вересня 2008 р. (SEK(2008) 2443)	– імплементація Європейського індикатора лінгвістичної компетенції у національній системі освіти; – розробка рекомендацій для удосконалення підготовки педагогічних кадрів для сфери іншомовного навчання та підвищення їх кваліфікації; – сприяти створенню кафедр багатомовності та полікультурного навчання; – підтримувати навчання та вивчення іноземних мов у межах програм співробітництва у системі загальної, вищої та професійної освіти; – розширювати пропозиції раннього навчання іноземних мов, інтегрованого навчання мови і фаху; – проводити наукові дослідження з проблем багатомовності
2008	Біла книга з міжкультурного діалогу Ради Європи (2008 р.)	– містить визначення ключових понять: міжкультурний діалог, мультикультуралізм, багато культурність, заходи позитивної дискримінації; – наголошується на необхідності міжкульту-

		<p>рного діалогу, що ґрунтується на демократії, повазі прав людини, верховенстві права;</p> <ul style="list-style-type: none"> – мова є показником культурної ідентичності і має поважатися і захищатися; – знання іноземних мов – шлях до міжкультурного діалогу і порозуміння
2011	Спільна Заява Ради Європи та Єврокомісії до 10 Європейського дня мов від 26 вересня 2011 р.	<ul style="list-style-type: none"> – провести дослідження рівня іншомовної компетенції у європейському просторі, ґрунтуючись на Загвльноєвропейській Рекомендації з мовної освіти (2001 р.), результати оприлюднити у 2012 р. – розглядати індикатор європейської лінгвістичної компетенції інструментом покращення мовних знань; – покращити якість іншомовної підготовки у професійній та освіті дорослих, створити умови для мобільності та інтеграції; – сприяти збереженню мовного спадку Європи, підтримувати розвиток мовленнєвої компетенції будь-якою мовою ЄС; – сприяти мобільності громадян у межах багатомовної Європи

Додаток В Реалізація суспільних запитів у іноземній освіті

Суспільний запит щодо навчання іноземних мов



Якісні ознаки навчання іноземної мови



Профіль підготовки викладача



Система підготовки педагогічних



- евро
- мобі
- вимо
- глоб
- інфо

- ком
- між
- оріє
- го, з

вчитель

- почат
- двох і
- фахов
- інозем
- позаш

↓

курси і мовні шко

ос

- у межах

- профілі
- щодо с
- ності, п
- показн
- ґрунто
- двох і б

Додаток Г
Рівні компетенції згідно з ЗЄР
у шкільній освіті Німеччини

(на прикладі навчального плану землі Баден-Вюртемберг, 2004)

освітній стандарт							Документ про повну освіту		
	Перша іноземна мова	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+		
Друга іноземна мова	(A1)	A1	A2	A2+	B1	B1+			
Третя іноземна мова			A2	A2	B1	B1+			
Клас		5	6	7	8	9	10	1	

Додаток Д

Схема порогових рівнів за Т. Скутнабб-Кангас

