

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський національний лінгвістичний університет
Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних
мов й інформаційно-комунікаційних технологій

Кваліфікаційна робота магістра
з педагогіки

на тему: «Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині»

Допущений до захисту

« ____ » _____ року

Студентки групи СОнім 55-20

факультету германської філології

освітньо-професійної програми

Німецька мова і друга

західноєвропейська мова,

зарубіжна література, методика

навчання іноземних мов і культур

у вищих навчальних закладах

Янковської Ірини Віталіївни

Завідувач кафедри

_____ Черниш В.В.

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

Матвієнко О. В.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ БАГАТОМОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ НІМЕЧЧИНИ.....	7
1.1. Багатомовність як міждисциплінарний феномен	7
1.2. Історія розвитку феномену багатомовної освіти в Німеччині.....	14
1.3. Моделі багатомовної освіти школярів характерні для Німеччини...	21
1.4. Чинники впливу на розвиток багатомовної освіти у Німеччині.....	28
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД БАГАТОМОВНОСТІ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ.....	35
2.1. Практика та особливості навчання іноземних мов у школах Німеччини.....	35
2.2. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині.....	44
2.3. Перспективи використання позитивного досвіду Німеччини в умовах розвитку багатомовної освіти в Україні.....	53
Висновки до розділу 2.....	64
ВИСНОВКИ.....	67
РЕЗЮМЕ.....	71
RESUME.....	73
ZUSAMMENFASSUNG.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	76
ДОДАТКИ.....	86

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ІМ1 – перша іноземна мова
- ІМ2 – друга іноземна мова
- ІМ3 – третя іноземна мова
- ІМ4 – четверта іноземна мова
- РМ – рідна мова
- ЕУ – Євросоюз

ВСТУП

Глобалізаційні та інтеграційні процеси у політичній, економічній та освітній сфері, потужна міграція ХХ століття та створення ЄС активізували процес культурного та політичного діалогу між представниками різних культур і народів, який надалі інтенсифікується, а також викликали істотні зміни у мовному ландшафті країн Європи. В період глобалізаційних процесів неможливо уявити людину без знання нею інших мов. Багатомовність стала необхідністю сучасного мовного середовища, адже вона відіграє велику роль у формуванні особистого та професійного портрета сучасного європейця.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю створення адекватних умов міжетнічного та міжнаціонального спілкування в різних сферах суспільного життя в умовах полікультурності характеру сучасного суспільства, що склався внаслідок потужних міграційних процесів на континенті. Німеччина є в цьому сенсі показовим прикладом багатонаціональної, багатоетнічної держави, яка протягом тривалого часу дуже оперативно реагувала на виклики й пристосовувала наявні у системі освіти ресурси до вимог суспільства [6]. Крім того, такі процеси ввели багатомовну компетентність сучасних учнів та студентів до категорії освітніх пріоритетів Німеччини. Багатомовна освіта як освітня галузь, що нині активно розвивається, є дієвим інструментом підготовки молодого покоління до життя в нових умовах міжнародної взаємодії і співробітництва [1].

Науковими дослідженнями з питання багатомовної освіти в Німеччині займалися такі вчені як німецький лінгвіст М. Браун, британський психолог Д. Саєр; німецький лінгвіст Л. Вайсгербер, канадські лінгвісти з університету МкДжілл Е. Піл та У. Ламберт, американські мовознавці У. Вайнрайх [16, с. 17] та Е. Хауген, а також українські: О. Першукова, В. Гаманюк, Н. Гальскова, О. Токменко та інші.

Водночас малодослідженим є питання перспектив використання досвіду західноєвропейських країн, передусім Німеччини, в розвитку багатомовної освіти в Україні, тому була обрана дана тема роботи як актуальна для вивчення.

Отже, актуальність теми, а також її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми дослідження – «Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині».

Об’єкт дослідження – багатомовність школярів у Німеччині.

Предмет дослідження – тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині.

Мета дослідження – проведення теоретико-методологічного аналізу розвитку основних тенденцій впровадження багатомовної освіти школярів у Німеччині та аналіз перспектив використання досвіду Німеччини в умовах розвитку багатомовної освіти в Україні.

Для досягнення поставленої мети було поставлено такі завдання:

1. Теоретично обґрунтувати багатомовність як міждисциплінарний феномен.
2. Розглянути історію розвитку феномену багатомовної освіти в Німеччині.
3. Визначити моделі багатомовної освіти характерні для Німеччини.
4. Проаналізувати чинники впливу на відбір виучуваних мов у школах Німеччини;
5. Описати практику навчання іноземних мов у Німеччині;
6. Дослідити та обґрунтувати тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині;
7. Проаналізувати перспективи використання позитивного досвіду Німеччини в умовах розвитку багатомовної освіти в Україні.

Характер об’єкта дослідницької роботи зумовив використання таких **методів наукового дослідження**, як вивчення та аналіз наукової літератури з теми дослідження; теоретичних, які дали можливість наукового осмислення отриманих даних – аналіз, систематизація, узагальнення.

Наукова новизна дослідження полягає в дослідженні та обґрунтуванні засад багатомовності в іншомовній освіті школярів Німеччини та визначення перспектив (умов, можливостей), за яких ми можемо використовувати позитивний досвід Німеччини для розвитку багатомовної освіти в Україні.

Практична значущість дослідження визначається широкою сферою використання результатів дослідження. Дослідні матеріали можуть бути використані студентами, вчителями, класними керівниками, психологами, соціальними педагогами або педагогами організаторами у науково дослідній та практичній діяльності.

Апробація результатів дослідження:

Результати дослідження та тези наукового дослідження були оприлюднені на Міжнародній науково-практичній конференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови» (13-14 травня, Київ, КНЛУ).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ БАГАТОМОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НІМЕЧЧИНИ

1.1. Багатомовність як міждисциплінарний феномен

В епоху міграційних процесів все більшою стає потреба дослідження багатомовності як міждисциплінарного феномену. На сучасному етапі досліджень науковці виділяють її різноманітні види та типи, що пояснюється тим, що вона релевантна для будь-яких соціокультурних одиниць.

Типологія багатомовності різноманітна, серед основних типів визначають такі як: системна – ситуативна, побутово-родинна – суспільна, індивідуальна – колективна, із залученням споріднених мов – на базі мов з різних сімей та груп, рівноправна – нерівноправна та ін. [39, с. 26].

Серед основних переваг багатомовності вчені вбачають такі:

- підвищення якості спілкування в полікультурному середовищі;
- більші перспективи на ринку праці;
- розуміння інших, відкритість та доступність спілкування;
- особистісний розвиток;
- розвиток образного мислення;
- збільшення словниково-понятійного апарату;
- додаткові засоби зв'язку.

Також одним із результатів багатомовності є постійна зміна індивідуальної та групової культури світу, а також створення культурно-мовного коду народу, який є індивідуальним для кожного народу і стає культурною характеристикою окремої нації [6, с. 14]. Тому науковці класифікують багатомовність на **індивідуальну** (окремого індивіда) та **групову** (певної групи). Групова багатомовність поділяється

в залежності від кількості осіб в групі на досоціальну, мікросоціальну, мезосоціальну та макросоціальну багатомовність [39, с. 29].

Таким чином, аналізуючи публікації лінгвістів, психологів, культурологів, політологів, релігієзнавців можна зробити висновки, що багатомовність має кілька основних аспектів у теорії дослідження даного поняття: *психолінгвістичний* та *соціолінгвістичний*.

Психологічний аспект дослідження багатомовності характеризується здатністю окремої особистості до ефективного використання двох або більше мов, в той час соціолінгвістичний аспект досліджує особливості співіснування двох або більше мов в соціокультурному просторі, їх взаємодію між собою у контексті існування в межах культур, спільнот та регіонів [30, с. 167].

Розглянемо докладніше кожен з аспектів формування багатомовного феномену.

В сучасному *політико-культурному* аспекті «багатомовність» варто розглядати не як комунікативну необхідність, а як один із критеріїв сталого розвитку суспільства та держави. Знання народом багатьох мов робить його більш освіченим та збільшує можливість вдалого працевлаштування на ринку праці [2, с. 118].

В залежності від предмета дослідження багатомовність можна розглядати як **індивідуальну, територіальну та інституційну**. Поняття «індивідуальна багатомовність» позначає здатність людини до використання двох або більше мов, в той час як «територіальна багатомовність» визначає особливості мовного середовища в певній територіальній структурі. Під «інституційною багатомовністю» розуміють як систему використання низки мов в межах однієї держави або міждержавного об'єднання [26, с. 67].

Отже, багатомовність можна визначити ознакою сталого розвитку суспільства в цілому, тенденцією для розвитку сучасної країни та ознакою успішної особистості.

Резюмуючи вище сказане, варто розглянути проблематику впровадження вивчення іноземних мов в шкільну освіту, як на загальному, так і на індивідуальному рівні.

У лінгвістичній літературі, крім терміну «багатомовність», використовуються терміни «мультилінгвізм», «полілінгвізм» і «поліглосія». Визначення багатомовності досі залишається предметом палких дебатів і причиною неоднозначного трактування самого поняття [76, с. 6-7].

Згідно з визначенням Лінгвістичного енциклопедичного словника, багатомовність – це застосування декількох мов у межах певної соціальної спільноти (перш за все держави); вживання індивідуумом (групою людей) декількох мов, кожна з яких обирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації [21].

Категорійно-поняттєва складова терміну «багатомовність» не є чітко розмежованою, що відкриває перспективи в наступних наукових досліджень. Варто звернути увагу на філософське осмислення терміну «багатомовність» в контексті його впливу на духовний розвиток окремої особистості та суспільства в цілому. Питання визначення рівня освіченості через оцінку рівня знань інших мов особистістю має культурно освітнє значення, адже таким чином, дане поняття виступає одним із критеріїв суспільного розвитку в цілому [45, с. 8].

Щодо поняття «мультилінгвізм», то воно у своєму розвитку та становленні взаємопов'язане із процесом глобалізації та стало предметом аналізу багатьох вчених [33, с. 81]. Даний термін бере свої джерела від термінології «мова», «двомовність», «багатомовність». Так, наприклад, І. Голубовська присвятила свої наукові розвідки формуванню даного поняття; О. Яковлева займається тлумаченням двомовності як тренду суспільного розвитку. Варто також відзначити дослідження П. Кравченка, П. Пашкова, Л. Лук'янчук, В. Ляха, Л. Михайлеця, які спрямували свої дослідження на аналіз соціофілософських ознак процесу глобалізації та його впливу на мовну ситуацію. Таким чином, багатомовність (мультилінгвізм) – належить до тих явищ сегменту сфери духовної культури, увага

до яких традиційно була високою в соціальній філософії. Останнім часом ця увага помітно зростає з боку філософії освіти, продовжуючи проявляти достатньо стійку тенденцію до подальшого зростання.

Порівнюючи цю ситуацію із серединою ХХ століття, можна констатувати, що нині значною мірою змінилися мотиви підвищеного інтересу до природи, функціональних можливостей, суспільної ролі багатомовності, а також до тих явищ концептуальної природи, що їх супроводжують. Власне до науково-лінгвістичних, соціолінгвістичних, філософсько-політологічних додавалися обставини екстралінгвістичного характеру, зумовлені особливістю сучасної історичної ситуації [14, с. 77].

Глобалізація передбачає зближення народів, посилення їх міжкультурної взаємодії та загалом здійснює позитивний вплив на соціокультурну ситуацію в Європі та світі, однак водночас несе загрози, які полягають у втраті культурної самобутності народів, підпорядкуванні чужим стандартам, що нерідко приводить до конфліктів.

Європейська інтеграція – процес, спрямований насамперед на забезпечення основ економічного і політичного співробітництва європейських країн, щоб бути конкурентоздатним на ринку праці, користуватися всіма перевагами об'єднаної Європи, навчання двох іноземних мов, крім рідної, стає життєвою необхідністю для всіх європейців, хто здобуває основну освіту в середній школі. Але інтеграція – це ще й необхідна умова для становлення та розвитку загальноєвропейської культури, адже побудова єдиного культурного простору є одним із завдань європейських інститутів. Цей процес полягає у взаємопроникненні національних культур європейських держав і створенні більш тісних зв'язків між народами Європи в результаті інтеграції [13, с. 11].

Характерною особливістю «багатомовності» як категорії варто визначити різноплановість та полівалентність, адже поняття пов'язане з низкою різнопрофільних наук, таких як: психологія, філософія, педагогіка, культурологія,

соціологія та політологія. Отже, багатомовність не є лише лінгвістичним поняттям, а визначається як міждисциплінарний феномен [27, с.107].

Явище глобалізації зумовило збільшення категорійного значення поняття «багатомовності» як інструменту міждержавної взаємодії та конкуренції між державами, а також один з інструментів задоволення прагнень окремої частини державно-політичних еліт у низці регіонів світу. Таким чином, багатомовність як комунікативна категорія трансформувалася в елемент соціальних відносин, питома вага якого неухильно зростає під впливом глобалізаційних процесів суспільства [15, с. 45].

Водночас феномен «багатомовності» зумовлює виклики національній ідентичності народу, а також постає у суперечність з забезпеченням національної безпеки, особливо в гуманітарній та інформаційній сфері. Отже, система освіти народу багатьма мовами має будуватися зважаючи на наявні суперечності [5, с. 1].

Тому багатомовність як освітній феномен має бути регульованим та соціально-політично контрольованим, тобто таким, критерії якого визначає держава відповідно до потреб державної мовної політики. Система регулювання багатомовної освіти має стати одним із ключових питань в системі освіти будь-якої держави [31, с. 10].

На початку 20 століття більшість психологів, лінгвістів та соціологів означали негативний вплив багатомовності на формування особистості, визначаючи її домінантою когнітивного порушення розвитку особистості. Психолог А. Гудінаф встановила зв'язок між багатомовністю та інтелектуальною затримкою розвитку. Спираючись на такі умовиводи до дітей, які зростали в багатомовних сім'ях, ставилися упереджено називаючи їх неповноцінними [71, с. 8].

В протиположних до таких думкам, інші вчені, зокрема Ж. Ронжа описував, що діти з двомовних сімей зберігають нормальний рівень розумового розвитку, а Л.С. Виготський у своїй роботі «Мислення та мовлення» висловлював думку про позитивний вплив багатомовності на когнітивний розвиток дитини [11, с. 34].

У своїй роботі В. Ламберт пояснив, що багатомовність може мати як позитивний, так і негативний вплив на когнітивний розвиток особистості, адже якщо вивчення іншої мови не витісняє знання рідної мови, то вплив матиме адитивний характер. Втім, якщо відбувається заміщення однієї мови іншою вплив матиме субтрактивний характер [26, с. 44].

Аналізуючи наукові джерела можна зробити висновок, що єдиної парадигми в розумінні поняття «багатомовність» не існує. Така ситуація пояснюється широким спектром використання даного поняття в різних дисциплінах. Крім того, поняття «багатомовність» досить часто співвідносять з поняттям «білінгвізму». Отже, варто проаналізувати означення поняття «білінгвізму» та порівняти його з поняттям «багатомовність» [73, с. 12].

На сьогодні існує два основних підходи до розуміння поняття «білінгвізм»: один з яких розглядає його як «однаково вільне розуміння двох мов», а другий допускає «значні відмінності у володінні двома мовами» [26].

Дослідження впливу значення вивчення двох або більше мов людину розділило білінгвізм на два напрямки:

1. Стихійний білінгвізм – коли знання мовами формується неконтрольовано, і людина користується так званими «напівмовами» – субстратом двох або більше мов.

2. Контрольований – коли знання мови формується під контрольованим впливом школи та регулюється державною освітньою політикою [64, с. 8].

Отже, білінгвізм можна визначити як «двомовність», в той час, як «багатомовність» може означати знання більше ніж двох мов. Також, на сьогодні існує більше сучасних підходів до розуміння даної проблемної категорії.

За характером співвідношення мов прийнято розрізняти багатомовність як **координативну** (збалансовану, гармонійну) і **субординативну** (незбалансовану, негармонійну).

Координативна багатомовність – багатомовність, за якої у мультилінгвальної людини не домінує жодна з мов, вона володіє всіма мовами однаково й вільно перемикається з однієї мови на іншу.

З точки зору *можливостей реалізації* багатомовність характеризується як **потенційна і реальна**. Реальну багатомовність називають ще продуктивною, притому, ступінь знання мови в усіх мовах може бути різним, але обов'язково достатнім для здійснення комунікації [20, с. 26].

Розуміючи багатомовність як *соціальний* феномен, а саме як процес співіснування на певній території певної кількості мов, науковці виокремлюють два типи багатомовності: **ієрархічну та юкстипозиційну**.

Ієрархічна багатомовність розуміється як процес домінування однієї мови над іншими підпорядкованими їй, а юкстипозиційна розглядається як існування двох або більше мов на основах рівноправності в певній територіальній межі [24, с. 44].

Таким чином, поняття багатомовність може розглядатися і як соціальний феномен, що містить процес співіснування певної кількості мов на окремій території.

Крім того, якщо розглядати багатомовність як важливу ознаку людської свідомості, що існувала з давніх часів, то вона також є *історичним* феноменом. Історична багатомовність розглядається як процес змін в мовному середовищі певної держави протягом певного часового проміжку, а також пояснює вплив певних історичних подій на мовне середовище окремих держав [36, с. 26].

Багатомовність як соціально-політичний фактор передбачає як певну геополітичну категорію та позначає міждержавні зв'язки з різними країнами. Політичний контекст багатомовності формується внаслідок внесення до лінгвістики проблематики. Таким чином прийняті суто мовні явища набувають політичного забарвлення втрачаючи свою одноманітність [53, с. 34].

Отже, поняття «багатомовність» не має чіткого визначення, адже позиціонує в різних сферах нашого життя та використовується науковцями у різних дисциплінах. Саме поняття часто співвідноситься та корелює зі словами

«мультилінгвізм» та «полілінгвізм». Саме тому в різних аспектах вона класифікується на різні типи та види, основними з яких є: індивідуальна, територіальна, інституційна та групова. Крім того, кожна країна має певні підстави у підтримці Європейської політики багатомовності та причини запровадження полілінгвальної освіти, зважаючи на глобалізаційні та міграційні фактори.

1.2. Історія розвитку феномену багатомовної освіти в Німеччині

Для того, щоб дослідити розвиток сучасної багатомовної освіти в Німеччині варто проаналізувати основні історичні передумови формування та етапи становлення багатомовності в країні. На початку 20 ст. багато відомих вчених надавали негативну оцінку багатомовності особистості, визначаючи її домінантою в порушенні когнітивного розвитку дитини. Втім, інші вчені навпаки описували користь від вивчення багатьох мов, спираючись на формування в особистості гнучкості мислення та розширення пам'яті [78, с. 32-33].

Мовна ситуація в кожній країні відрізняється своїми особливостями, що зумовлено особливостями історичного розвитку, суспільної політики, національної та міжрегіональної політики, яка реалізується в державі [3, с. 17].

Актуальність питання багатомовності в Німеччині зумовлено її історичною перспективою. Адже країна була розділена на різні частини, кожна з яких використовувала власний діалект, тому мовна ситуація і на сьогодні не є однорідною та стабільною. Водночас німецька мова є інструментом спілкування як громадян ФРН, так і громадян Австрії, Швейцарії, Люксембургу та Ліхтенштейну. Отже, крім літературної мови, громадяни цих країн також розмовляють та розуміють кілька видів діалектів, що є показником багатомовності [19, с. 57].

Сьогодні питання багатомовності у Німеччині окреслюється тим, що навчальні заклади визначають свої пріоритети щодо викладання іноземних мов та розширюють їхню пропозицію шляхом партнерських мов. Проте багатомовність шкільної освіти ґрунтується не на розширенні мовної пропозиції, а на двомовному

викладанні предметів шкільного курсу. Тобто в Німеччині учні освоюють білінгвальне навчання [18, с. 141].

Історичні аспекти розвитку іншомовної освіти Німеччини в контексті європейських освітніх тенденцій розглядалися німецькими науковцями як минулого (Ф. Поульсен (F. Paulsen), так і сучасності (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), Ф. Кліпець (F. Klippel), Г. Кріст (H. Christ), Р. Бергер (R. Leh-berger), Р. де Сілла (R. deCilla), Ю. Трабант (J. Trabant) К. Фінкбайнер (C. Finkbeiner) К. Фогель (K. Vogel), К. Фюр (Ch. Führ), В. Хюллен (W. Hüllen)], Х. Швенк (H.Schwenk), К. Шрьодер (K. Schröder)) [29, с. 6].

Науковці виділяють чотири періоди в формуванні мовної картини Європи, які характеризуються домінуванням однієї мови над іншою (див. рис. 1.1).

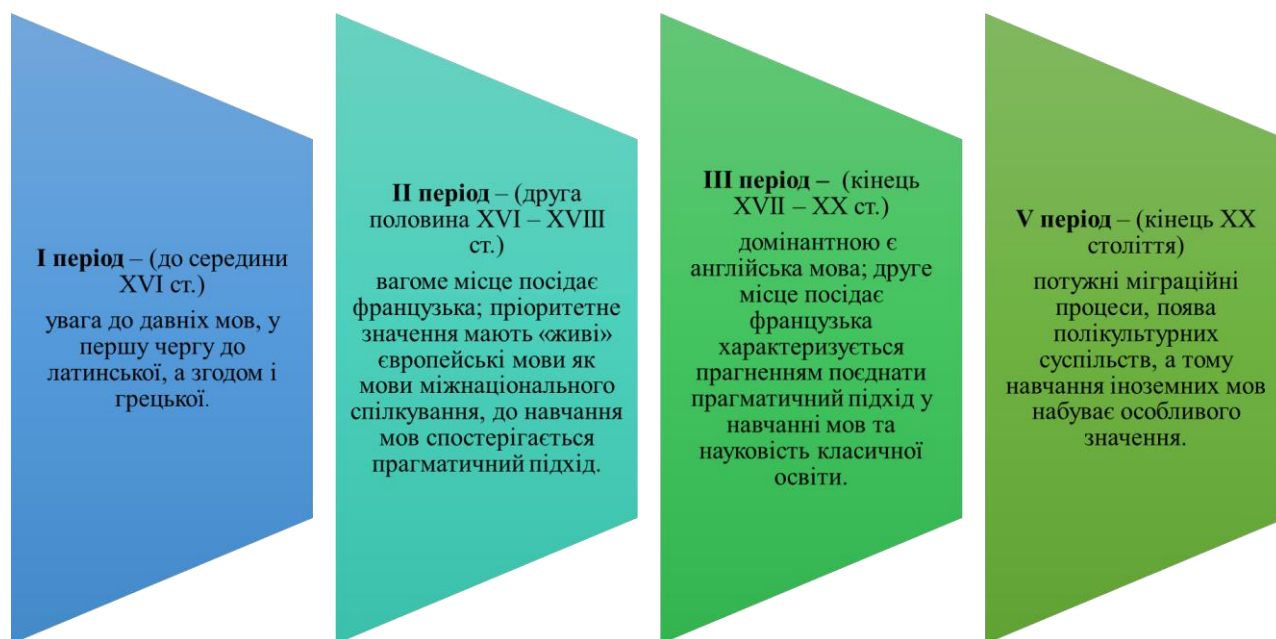


Рис. 1.1 Періоди становлення багатомовної освіти

Джерело: складено автором на основі проведеного дослідження щодо історії становлення багатомовної освіти

До першого належить епоха Середньовіччя із всезагальним використанням латинської мови, наступним є епоха Гуманізму із використанням у своєму спілкуванні французької мови, третій етап 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» [6, с. 18].

Резюмуючи вище сказане, варто звернути увагу, що домінація однієї мови над іншою, мала не лише лінгвістичні зміни, але й більш глибокі соціально-політичні та культурні трансформації. Розмовляючи на цих мовах особистості приймали загальні риси культури та ідеї, що зумовлювало як загальноісторичний розвиток, так окремої нації в цілому. Розглянемо кожен з періодів детальніше.

В епоху Середньовіччя розвиток особистості, зокрема, її освіченість визначалася рівнем її соціального статусу, тому вивчення інших мов було привілеєм еліти держави та було доступно в релейному рулі освіти або дворянському та бюргерському населенні. Така позиція стосовно вивчення мов елітою не розвивала іншомовне питання у західноєвропейських країнах, а навпаки ставала тенденцією в розвитку соціальної нерівності серед населення переважної більшості держав. Водночас поступовий розвиток торгівельних зв'язків між країнами та геополітична ситуація зумовила збільшення росту знання мов та їх важливість у повсякденному житті кожного [16, с. 78].

Отже, Середньовіччя як історичний етап розвитку іншомовності західноєвропейських країн зумовив виникнення тенденції елітарної освіти різними мовами, тому знання інших мов виступало соціокультурним фактором та елітарною ознакою розвитку особистості. В той час як більшість простих жителів були не освіченими до початку 20 століття.

Для епохи Гуманізму та Реформації характерним є також відновлення авторитету старих мов, передусім грецької перед латиною, що було актуальним в епоху Середньовіччя. Така тенденція зумовлена цікавістю культурної еліти до давньоримської та давньогрецької філософії. Ідеї гуманізму, зокрема на протестантських територіях, зумовило виникнення в освітньому процесі уроків грецької мови, з метою привернення уваги до таких дисциплін як філософська природничий цикл наук, а також історія та граматики [41, с. 7].

Таким чином, багатомовність західноєвропейських країн стає не лише ознакою елітарності, але і показником культурної освіченості країни.

В II половині 16 століття стається значний вплив розвитку іншомовної освіти країни передусім через появу національних держав та розвитку торгівельних зв'язків на території Європи. Таким чином, збільшилося значення національної мови народу, а освіта почалася здійснюватися рідною мовою. Крім того, в шкільному курсі поряд з латиною та грецькою почали з'являтися й інші мови. Серед іноземних мов першою в Німеччині стає французька. Вивчення французької пов'язано із міграційним процесом французів в період Реформації на територію німецьких земель. Однак з появою «Великої дидактики» Я.А. Коменського, надавалася перевага знанню рідної мови, а класичні мови поступалися значенню мов держав союзників або держав сусідів [21, с. 32].

З підвищення позиції Франції в статусі провідної європейської країни з політично-економічної та культурної точки зору французька мова стає провідною для міжнаціонального спілкування на континенті. Також знання французької вважалося елітарним в європейському середовищі. У великих містах Німеччині на офіційному рівні вводилася посада вчителя французької мови. Крім французької, також іноді проводилося вивчення англійської та італійської мови як таких, що дають доступ до освіти або торгівельних відносин [2, с. 118].

Отже, етап Гуманізму та Реформації в історії формування багатомовності в Німеччині змінює призму вивчення іншомовності з елітарності на практичність. Вивчення іноземної мови стає не лише ознакою еліт або науковою необхідністю, але і стає необхідністю в професійному становленні особистості та розвитку політико-економічних відносин між державами.

Протягом 17 століття виникають контрастні підходи до вивчення іноземних мов, один з яких науковий, а інший – прагматичний. Науковий підхід передбачав вивчення класичних мов, а прагматичний апелював до корисності вивчення практичних іноземних мов, тому доцільним вважав вивчення мов потрібних для торгівельних відносин між державами [14, с. 1].

18 століття відзначилося введенням прагматичних мов у складову професійної освіти, водночас навчання проводилося не фаховими спеціалістами. В той час класичний напрямок вивчення мов став вимогою для отримання вищої освіти в університеті. В другій половині 18 століття почнуть засновуватися кафедри германістики, англістики, славістики та романістики [16, с. 18-19].

В період пруських реформ В. Гумбольдта, на певний час знов відновилася позиція давніх «класичних» мов, знання яких розглядалося як один із чинників внутрішнього розвитку особистості. Такий розвиток передбачався засвоєнням культурної спадщини античності з умовою відмови від практичності у вивчення мов. Передусім, вивчення класичних мов було складовою виховання гуманістично налаштованої в душі просвітництва особистості [17, с. 56].

Протягом 19 століття з появою в Німеччині реальних шкіл знов зростає роль вивчення прагматичних мов. Найбільш популярною була французька мова, але також почали виникати факультативи із вивчення англійської, італійської та навіть польської мови [19, с. 65].

Отже, наявність в шкільній освіті навчання прагматичних іноземних мов потребувало зміни в освітній системі Німеччини, зокрема зумовило появу великої кількості підручників з даних дисциплін [23, с. 73].

З початком реорганізації державної системи освіти в реальних школах (з 1859 – по 1882 рр.) обов'язковим стає вивчення латинської та французької мови, крім того англійська мова почала зазначатися як третя обов'язкова для вивчення. В кінці 19 століття в школах починає зникати необхідність у вивченні латинської мови, таким чином збільшується авторитетність у вивченні французької та англійської мови [20, с. 65].

З утворенням Германської імперії було знівельовано роль вивчення класичних мов у формуванні особистості, натомість перевага надавалася прагматичному вивченню іноземних мов. Орієнтація вивчення мов передусім схилялося до їх економічної доцільності та визначалося складовою професійності. Підйом у

навчанні нових іноземних мов другої половини XIX століття позначився і на системі вищої освіти [14, с. 2].

На початку 20 століття практичні іноземні мови стають складовим елементом змісту шкільної освіти, тому займають домінуюче місце вивченні мов в гімназіях, водночас залишається вивчення грецької та латинської мови. Елітарність знання класичних мов знижується, випускники гімназій отримують право вступу до університету без знання академічних мов. Із зміцненням позицій Великої Британії на міжнародній арені зміцнюється і позиція вивчення англійської мови як першої іноземної мови [13, с. 10].

Після Першої світової війни в систему вивчення іноземних мов у Німеччині доєднається політичний аспект, що стосувався передусім мовної пропозиції в школі. Обговорювалося небажання вивчати мови суперників, а також надавалася перевага граматичним аспектам вивчення іноземної мови нівелюючи країнознавчі та лінгвістичні [79, с. 64].

Водночас ведеться полеміка стосовно узагальнення наявної пропозиції іноземних мов і введення лінгвокультурного компонента 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 [75, с. 23].

Отже, варто підсумувати, що розвиток іншомовної освіти в Німеччині до 1945 року мав прагматичну складову, тому змінювався в залежності від політичної, соціально-економічної та культурної ситуації в країні. Крім того, вивчення іноземної мови мало практичний характер і зосереджувалося на засвоєнні формально-граматичного змісту мови та читання класиків літератури цими мовами [26, с. 13].

В період Другої світової війни через політичні погляди націонал-соціалістів зменшується роль вивчення іноземних мов як в розвитку особистості, так і суспільства в цілому. Вивчення іншої мови та багатомовність стає інструментом возвеличення власної мови та нації, тому носить цілком пропагандистський відтінок.

З 1945 році стався переломний момент в розвитку іншомовної освіти в Німеччині, що було зумовлено поділом Німеччини на частини та зовнішнє управління Німеччиною. Окупаційна влада кожної окремої зони на території країни впроваджує навчання іноземних мов на власний розсуд, тож у кожній з окупаційних зон лобіюється вивчення «своєї» мови. Такий стан зберігався упродовж усього часу існування НДР [53, с. 1].

Після утворення ФРН право визначати освітню та іншомовну політику було закріплене за керівництвом окремих федеральних земель.

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 [35, с. 2].

У період 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 [80, с. 93].

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 [12, с. 2].

Резюмуючи вище сказане, варто відмітити, що іншомовна політика на території Німеччини формується під впливом зовнішньо-політичних, соціально-економічних, державотворчих та націоналістичних чинників. В історії Німеччини існувало кілька історичних аспектів, які зумовлювали інтерес до вивчення окремих мов.

На початку історії пріоритет надається класичним мовам та є ознакою елітарної частини суспільства, згодом під впливом економічних чинників змінюється мета вивчення іноземних мов у напрямку професійної практичності та функціональності мовного середовища.

Варто зазначити, що зміст освіти відображався відповідно до вимог поставлених тим чи іншим часовим змінам. Процес перебігу та змін, планування та організації мовного процесу позначалося в мовному курикулумі держави. Мовний курикулум в Німеччині почав формуватися з початком вивчення класичних мов серед еліти країни [66].

Отже, період становлення багатомовності у Німеччині відбувався протягом чотирьох періодів, починаючи з середини XVI століття і до кінця XX століття. За цей час англійська та французька мови стали провідними як для міжнаціонального спілкування, так і для системи шкільної освіти Німеччини.

1.3. Моделі багатомовної освіти характерні для Німеччини

Організація багатомовної освіти в західноєвропейських країнах формувалася під впливом полікультурних, історико-економічних та соціально-психологічних передумов. Взагалі, будь-яка система освіти визначається низкою категорійних характеристик та умов формування.

Для розуміння системи багатомовної освіти, варто розглядати її як процес навчання із використанням двох або більше мов з метою формування в учнів багатомовності, що містить вміння грамотного письма, розуміння використання лексики слів та інші. Така особливість означається тим, що щонайменше дві або

три мови зазначені в курикулумі як виучуванні, але їх використання в змісті інших предметів не є обов'язковим [7, с. 56].

Вивчення іноземних мов на засадах мультикультурності в освітній сфері визначається існуванням цілої низки освітніх моделей. Розрізняючи навчання мовою та мову навчання більшість вчених надають перевагу білінгвальному навчанню, особливістю якого є засвоєння рідної та іноземної мови одночасно, а водночас з ними і культурних маркерів цих мов.

В європейських школах, зокрема в школах Німеччини, можлива присутність вивчення трьох або більше мов. Водночас в такій системі освіти не всі мови використовуються як засоби навчання, а іноді залишаються лише предметом вивчення. В цілому метою багатомовної освіти на території західної Європи стають такі критерії як [27, с. 14]:

- збільшення мовного репертуару особистості, шляхом розширення поняттєвого апарату та поглиблення його змісту;
- усвідомлення соціального та лінгвістичного значення культурного та мовного розмаїття;
- розвитку міжкультурної компетентності особистості;
- засвоєння цінностей та маркерів тих мов, які вивчаються.

Отже, навчання багатомовності, зокрема у Німеччині має на свої меті розвиток особистості, яка буде вільно користуватися двома або більше мовами, вписуючи їх у практику власного життя [8, с. 21].

Освітній процес в Німеччині не є унітарним і досить часто залежить від регіонального управління, тому мовний курикулум освіти досить часто залежить від територіального розташування, влади або інших соціально-економічних зв'язків. Втім, загальна система освіти має однакову форму та поділяється на кілька підрівнів:

1) *Початкова школа*: навчання починається у 6 років та триває до 10 років. В цей час в освітній план вводиться перша мова – англійська, яку діти будуть вивчати

упродовж 4 років. Навчання проводиться на індивідуальній основі в залежності від інтересів учня.

2) *Середня школа* починається у 10 років і також триває 4 роки. Учні можуть обирати гімназію чи реальну школу. Починається вивчення другої та третьої іноземної мови за вибором учня.

3) *Вища школа* починається після закінчення гімназії та в ній продовжується вивчення мов за вибором учня [10, с. 32].

Отже, вивчення іноземних мов в Німеччині має системний характер, але водночас зміст освіти та й самі мови можуть відрізнятися відповідно до регіонів, в яких навчається учень [27, с. 14].

Використовуючи характеристики соціологічного підходу, вчений Ж. Даркен проаналізував сучасні тенденції мовної освіти та означив основні моделі навчання за мовним та соціальним принципом. Вчений нарахував чотири категорії призначення (див. рис. 1.2):

- діти основної кількості населення;
- діти із сімей національних меншин;
- діти із сімей мігрантів;
- багатомовна освіта для міжнародної аудиторії [31, с. 8].

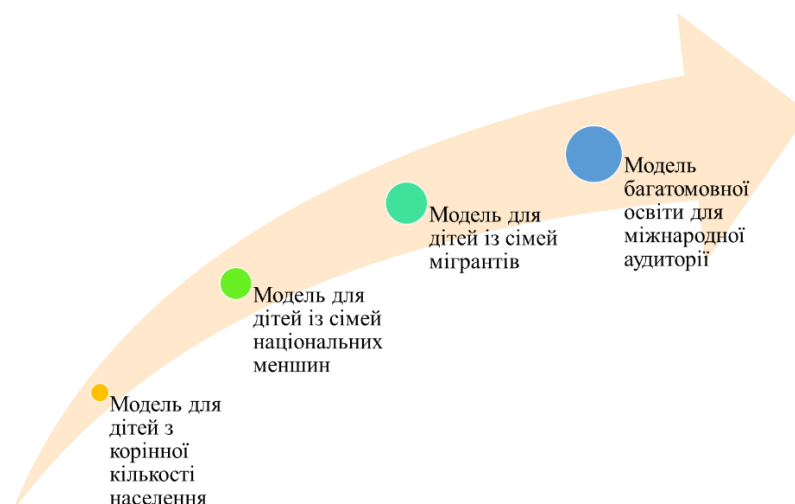


Рис. 1.2 Моделі навчання багатомовної освіти за мовним та соціальним принципом (Ж. Даркен)

Джерело: складено автором на основі проведеного дослідження

Модель багатомовної освіти для *дітей із корінної частини населення* містить такі характерні ознаки як:

- а) навчання за форматом CLIL;
- б) раннє системне навчання першої та другої іноземної мов [17, с. 1].

По-перше, така модель з раннього віку знайомить особистість із дефініціями різноманітних мов та культурними кодами, а також прищеплює мовну культуру кількох народностей. Мета цієї моделі: зробити особистість придатною до існування в сучасному полікультурному середовищі [14, с. 28].

Модель багатомовної освіти *для дітей із сімей національних меншин* стосується певних територій. Основою такого навчання стає засвоєння предмету мови, а предметний зміст мови застосовують в освітній моделі рідко. Винятком стають території з високим рівнем політичної автономії, що мають виняткове право реформування питання мовної освіти [21, с. 47].

Отже, система мовного навчання національних меншин полягає у засвоєнні державної мови як засобу навчання, крім того, мова національної меншини стає предметом вивчення та асимілюється в загальній системі мовного навчання.

Модель багатомовної освіти *для дітей із сім'ї мігрантів* означається питанням того, чи входить мова мігрантів до загального переліку мов, які вивчаються і характерні вони для цих певних територій, тобто передусім оцінюється ступінь корисності мови мігранта у загальному полікультурному середовищі. Оцінюються детермінанти впливу мовної культури мігранта на суспільне життя народу. Такий підхід до освіченості сімей мігрантів змушує відкривати двомовні школи, наприклад у Гамбурзі, де навчання проводиться білінгвально, змішуючи вивчення предметів двома мовами [22, с. 11].

Також існує модель багатомовної освіти *працівників міжнародної аудиторії*, яка перед усім використовується в європейських школах та міжнародних школах для дітей співробітників європейських та американських інституцій, які працюють за рубежом, адже мережа німецьких шкіл за рубежом досить численна: у 2011 році близько 140 шкіл [61, с. 17].

Отже, моделі багатомовної освіти в Німеччині можуть бути поділені згідно з соціальним принципом, який характеризується належністю особистості до певної соціальної категорії, що зумовлюється підбором методик характерних для даної цільової аудиторії. Такий поділ стає можливий в країнах, де система освітньої політики адекватно розвинена та враховує всі існуючі характеристики народу, що проживає на її території.

На основі аналізу економічних, соціальних та політичних детермінант дослідниця Б. Буш (Brigitta Busch) проаналізувала сучасні тенденції та інноваційні практики багатомовної освіти в Європі як регіоні, що являє собою лінгвістичне розмаїття [3].

Стосовно існуючої класифікації Б. Буш, моделі багатомовності в освіті поділяються за політичним аспектом :

- прискорення переходу до домінуючої в соціумі мови, з нівелюванням характеристик національності. Така модель раніше використовувалася для сімей із національних меншин, а на сьогодні використовується у сім'ях мігрантів;

- надання доступу до вивчення практичних мов, зокрема англійської, з орієнтацією на майбутнє професійне становлення особистості, а також збереження мов, яким загрожує зникнення. Крім того, характерним для цього підходу є формування писемної грамотності [3].

Моделі багатомовної освіти можуть відрізнятися не лише за соціополітичними характеристиками, але і за часовими межами. Тут мається на увазі чергування в застосуванні двох, рідше трьох мов у навчальному процесі як засобів навчання на регулярній основі за принципом: в один часовий проміжок використовується одна мова як засіб навчання, в інший термін – друга, а далі – третя. Такі терміни мовного застосування можуть бути однаковими [1, с. 10].

Також, варто звернути увагу на державний стандарт вивчення окремої мови, що регулюється її соціально-економічним та політико-культурним значенням в межах окремої держави. В такому випадку моделі можуть дещо відрізнятися в залежності від регіону розміщення школи та університету. Вибір мов для вивчення

буде спиратися на побутову багатомовність учнів та використання отриманих мовних знань з життєвого досвіду.

На сьогодні частим прикладом є впровадження білінгвального навчання в німецьку освітню практику. Білінгвальні школи відкриваються, насамперед, в регіонах, де проживає населення змішаних національних меншин. Вже у 2014 році їх було близько 300 на території Німеччини [27, с. 14].

Характерними для Німеччини є дві моделі навчання іноземних мов:

1) навчання іноземної мови як підготовка до контакту з іншими культурами та народами;

2) модель білінгвальної освіти.

Вчені доводять, що кращою для вивчення мови є модель *білінгвальної освіти*.

Моделі білінгвальної освіти в Німеччині сформувалися під впливом дидактичних основ освіти в США та Канаді. Дана модель навчання поділяється на дві форми: *адитивну* та *інтегративну*. Особливістю адитивної форми навчання є проведення уроку двома вчителями, які відповідають за фахове та змістовне навчання мови. В той час як інтегративна форма передбачає наявність лише одного вчителя, який відповідає як за фаховість та змістовність навчання [12].

Ще однією із відомих моделей вивчення іноземних мов є розроблена німецькою дослідницею Б. Гуфайзен «*модель факторів*». В основі моделі відзначається важливість тих чи інших факторів, які впливають на процес вивчення рідної та іноземних мов. Перевага у вивченні надається державній мові. Вивчення іноземних мов спирається на кількісні та якісні показники знання рідної мови особистістю. Таким чином, у моделі багатofакторності, в першу чергу, демонструється відмінність між вивченням рідної та іноземної мови [1, с. 10].

Отже, чинні моделі багатомовного навчання характеризують високим рівнем систематизації отриманих даних про соціокультурне наповнення держави та проводять оцінку подій, фактів та явищ, що призводять до розвитку полікультурного середовища німецького народу. Тому система багатомовного навчання в Німеччині формується з урахуванням збалансованості процесу

навчання, повагою до національних меншин та враховуючи існуючі міграційні процеси в історичному контексті всієї західної Європи.

Аби запровадити реальну багатомовність в суспільство, а потім і в шкільну освіту, науковці розробили та представили різні мовнополітичні моделі: *модель єдиної мови, модель керованої диверсифікації, модель рецептивної багатомовності, модель «interlingua як lingua franca», латинська як фундаментальна мова та модель зворотнього порядку вивчення мов*. Проте жодна з цих моделей не є досконалою і не використовується широко в рамках мовної освіти [18, с. 265].

Крім того, оскільки на території Німеччини проживає багато мігрантів, то для школярів-мігрантів К. Р. Бауш виділяє окремі моделі мовної освіти (див. рис. 1.3):

- 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 як мета мовної освіти (основна модель навчання мови у школах Німеччини) [19, с. 277].

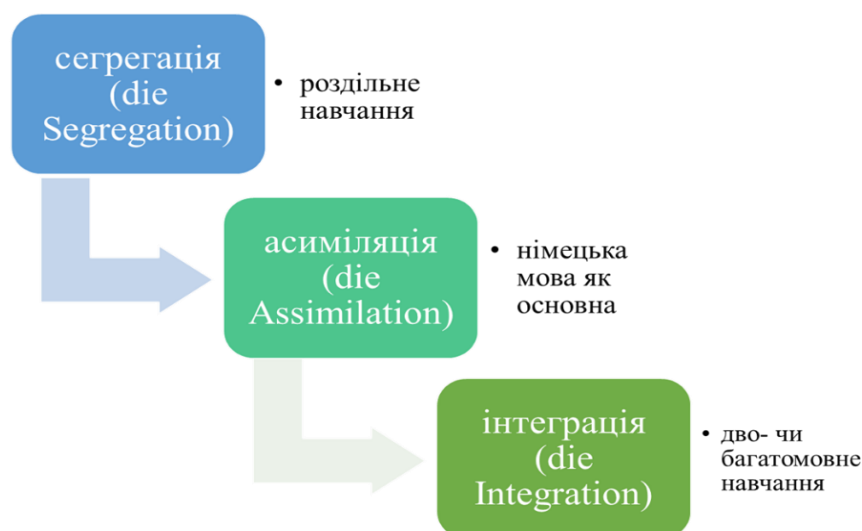


Рис. 1.3 Моделі багатомовної освіти (К.Р. Бауш)

Джерело: складено автором на основі проведеного дослідження

Отже, вивчення іноземних мов в умовах багатомовності в освітній сфері визначається існуванням цілої низки освітніх моделей навчання. Найбільш популярною та ефективною моделлю в освітній сфері є модель білінгвального навчання, яка орієнтована на знання учнем рідної мови. Проте, не менш важливими є також моделі навчання за мовним та соціальним принципом: модель для дітей з основної кількості населення, модель для дітей із сімей національних меншин, модель для дітей із сімей мігрантів та модель для міжнародної аудиторії.

1.4. Чинники впливу на розвиток багатомовності у школах Німеччини

Аналіз процесу становлення багатомовної освіти як педагогічного явища в європейському освітньому просторі продемонстрував, що розвиток європейського суспільства, процеси модернізації, інтеграції та глобалізації привели до актуалізації низки проблем:

- а) збереження багатомовності європейського соціуму;
- б) переосмислення місця та значення мовної освіти взагалі;
- в) потреби здатності в європейців до багатомовного спілкування для розв'язання численних політичних проблем оборонного характеру та питань економічної відбудови післявоєнної Європи та культурного зростання націй [18, с. 1].

Потребу формування здатності спілкуватися кількома мовами спричиняли європейські та світові тенденції розвитку економіки, торгівлі, науки та політики. Разом із ними розвивалося економічне суперництво. Ці чинники стали основними рушіями розвитку багатомовної освіти в країнах Європи [62, с. 8].

Політичними рушіями розвитку багатомовної освіти стали: свідомий вибір європейців, в основі якого лежить заперечення націоналізму та фашизму, недопущення повторення страхіть війни; дух післявоєнного примирення в прикордонних областях; потреби розв'язання проблем оборонного співробітництва та політичного характеру, що виникають між країнами в мирний час.

Економічними рушіями розвитку багатомовної освіти ми вважаємо: розвиток економічних зв'язків, промисловості та торгівлі між країнами Європи та світу; розв'язання питань відбудови післявоєнної Європи та відновлення економічного суперництва у світі [32, с. 2].

Соціально-культурні рушії розвитку багатомовної освіти полягають у задоволенні потреб: доступу до багатства та різноманіття європейської культури, усвідомлення потреби її збереження; забезпечення здатності до спілкування та взаєморозуміння з представниками різних культурних спільнот, що представляють корінні європейські народи та новоприбулих осіб; формування відповідальних громадян, здатних мислити глобально, готових жити та працювати поруч із представниками різних культур і країн; збереження власної культурної ідентичності європейців та формування здатності до міжкультурного діалогу та порозуміння [17, с. 23].

Система багатомовної освіти в Німеччині розвивається в залежності від мовної політики держави, яка розвивається під впливом таких чинників:

- *суспільно-політичного*, який характеризується зміною мовного ландшафту країни внаслідок міграційних процесів в середині держави. За останні 45 років до Німеччини прибуло 34 млн мігрантів. Найбільший потік зафіксовано на початку 90-х років ХХ ст. Серед прибулих на територію Німеччини мігрантів найбільше турків, румун, греків, італійців та жителів країн колишнього соцтабору. Упродовж останніх двох років знову активізувався потік мігрантів до цієї країни. Так, у 2014 р. Німеччина прийняла 200 тис. мігрантів, а цьогоріч, у зв'язку зі складною ситуацією, що склалася у Євросоюзі, планує прийняти – 800 тис. осіб. Зміна кількісного та якісного складу німецького народу зумовлює зміну цінностей народу, в якому велику роль відіграє зміна мовного середовища та зміна структури німецького мовлення відповідно до системи мови мігрантів [27, с. 71];

- *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. 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 [12, с. 4];

- *національного* – традиційне ставлення до мовної освіти та вивчення іноземних мов.

Дослідниками визначено основні критерії запровадження багатомовного навчання у ФРН. Серед них варто виокремити :

- *фізіологічні*, адже мозок людини здатен до засвоєння кількох мов. Систематичне та цілеспрямоване вивчення декількох мов розвиває аналітичне мислення та збільшує категорійно-поняттєвий апарат особистості [14, с. 20];

- *територіальні*, тому що в межах своєї рідної мови людина є багатомовною, якщо брати до уваги соціальну та територіальну диференціацію мови. Більшість людей не є носіями чистої мови, а розмовляють на діалектах, що є ознакою впливу на їх мову інших мов у зв'язку з історичними аспектами розвитку держави [16, с. 1];

- *лінгвістичні*, адже справжня багатомовність можлива лише із засвоєнням або вивченням третьої сучасної мови або/чи другої іноземної [56, с. 14];

- *полікультурні*, бо 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 [29, с. 2-3].

Багатомовна особистість зазвичай характеризується гнучкістю, динамічністю і відкритістю до сприйняття іншого способу життя, мислення, креативністю, толерантністю у спілкуванні з представниками інших національностей. Ці риси особистості формуються в процесі багатомовного навчання.

Впровадження багатомовної освіти має на меті розвиток таких чинників як:

- подолання мовного та культурного упередження;
- розвиток міжкультурної компетентності, адже особистість, яка знає багато мов зможе краще засвоїти норми та традиції іншої культури;
- розвиток синхронічного навчання, спрямованого на комунікативну компетентність особистості [19].

Отже, багатомовна освіта спрямована на розвиток комунікативної компетентності особистості та вдосконалення міжкультурної взаємодії особистості з існуючим соціумом.

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

- нормативно-правові положення, які приймають федеральні уряди земель ФРН;
- рамкові положення, закони, рекомендації, що приймаються на національному рівні;
- політичні та економічні зв'язки між державами;
- загальноєвропейські стандарти вивчення іноземних мов;
- історико-культурні традиції окремих земель ФРН;
- загальносвітовий процес глобалізації суспільства [20].

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; проникливості системи освіти, що дозволяє продовжити навчання, та плюралізму іншомовної пропозиції.

Слід зауважити, що принципи єдності системи шкільної освіти та принцип її проникливості створюють певні проблеми для реалізації принципу плюралізму мовної пропозиції [9, с. 78].

Резюмуючи вище сказане, можна зробити висновок про різноманітність чинників впровадження багатомовної освіти в Німеччині. Отже, відповідно до чинників впровадження багатомовної освіти можна визначити основні завдання по її впровадженню та формуванню:

- підвищення толерантності до іншої особистості через розуміння мови та культурної відмінності;
- розвиток мотивації до вдосконалення мовної компетенції особистості;
- духовний та культурний розвиток особистості;
- розвиток практики використання мови учнями [56, с. 14].

Отже, багатомовна освіта у Німеччині впроваджується під впливом як індивідуальних (розрахованих на окрему особистість), так і загальних (відповідаючи запитам соціуму) чинниках. Вони містять цілу систему взаємопов'язаних між собою критеріїв відбору виучуваних мов та є орієнтирами сучасного розвитку багатомовної освіти в Німеччині. Саме чинники відбору виучуваних мов у ФРН стають основою у побудові мовного курикулуму в системі освіти Німеччини.

Висновки до першого розділу

У розділі 1 визначено теоретико-методологічні засади дослідження проблеми тенденцій розвитку багатомовної освіти в Німеччині.

Аналізуючи базові категорії дослідження було зроблено висновок про широкий спектр використання поняття «багатомовність». Значення поняття «багатомовність» знаходить своє відбиття у соціологічних, філософських, лінгвістичних, психологічних та педагогічних дисциплінах. Під терміном «багатомовність» варто розуміти використання та розуміння людиною або соціальною групою двох або більше мов. Відповідно до предмета вивчення науковці класифікують багатомовність по-різному. Передусім багатомовність поділяють на індивідуальну та соціальну багатомовність. Індивідуальна багатомовність позначає індивідуальні особливості мовної компетенції особистості, в той час як соціальна позначає особливості взаємодії мов у конкретному соціумі.

Науковими дослідженнями в питаннях багатомовної освіти займалися такі вчені як німецький лінгвіст М. Браун, британський психолог Д. Саєр; німецький лінгвіст Л. Вайсгербер, канадські лінгвісти з університету МкДжілл Е. Піл та У. Ламберт, американські мовознавці У. Вайнрайх та Е. Хауген.

У розділі було описано основні історичні етапи становлення багатомовної освіти в Німеччині. Варто зазначити, що існувало 4 періоди, коли було домінування однієї мови над іншою. Перший період характеризувався вивченням «класичних мов» німецькою елітою та буржуа. Другий етап розвитку багатомовної освіти був зумовлений зростанням ролі Франції в політичному та культурному плані, тому в цей період більшість людей почали вивчати французьку мову. Третій період означився зниженням ролі «класичних мов» у житті еліти та буржуа, почала зростати роль «практичних мов», збільшилася кількість людей які почали вивчати потрібні для професійного становлення та матеріального збагачення особистості.

Четвертий етап характеризував збільшенням авторитету англійської мови як міжкультурної мови.

Було проаналізовано основні моделі вивчення іноземних мов в Німеччині. Серед яких найбільш популярною та ефективною сьогодні стає білінгвальне навчання орієнтоване на знання учнем рідної мови [81, с. 103-104].

Також було проаналізовано основні чинники розвитку та впровадження багатомовної освіти на території ФРН. Вони поділяються на загальні та індивідуальні.

До загальних чинників належить мовна політика держави, її територіальне розміщення, мультикультурне середовище на території ФРН, система міждержавних зв'язку та ін. До індивідуальних чинників варто віднести рівень комунікативної освіченості особистості та мотивацію до вивчення іноземних мов.

Отже, теоретичний аналіз отриманих даних стає підставою для більш глибокого дослідження обраної проблематики.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД БАГАТОМОВНОСТІ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ

2.1 Практика та особливості навчання іноземних мов у школах Німеччини

Впровадження навчання іноземних мов у школах Німеччини починається із початкової школи. В початковій школі велику увагу звертають на обсяг знань учня та його рівень володіння РМ. В загалом на більшості територій ФРН, ІМ1 – це англійська. Однак, зважаючи на особливості державної політики, ІМ1 може бути французька, італійська, іспанська або російська [63, с. 109].

За статистичними даними в Німеччині проживає близько дев'яти мільйонів іноземних громадян, зокрема близько трьох мільйонів турків і півмільйона арабів, більшість яких, як правило, не бажає інтегруватися в німецькомовне культурне середовище та які залишаються у власному культурно-мовному просторі. Німеччина приділяє увагу цій проблемі, знаходить численні способи її вирішення [25, с. 37].

Обсяг знань учня в середній школі визначається за допомогою таких критеріїв:

- читання тексту і його розуміння;
- відтворення бесіди іноземною мовою;
- самостійна робота над текстами;
- вільне висловлювання іноземною мовою на основі вивченої лексики;
- нескладне спілкування з ровесниками-іноземцями [19].

В залежності від соціального статусу учнів здійснюється розробка навчальних планів відповідно до їх особливостей та рівня знань. При розробці навчальної програми враховується такі особливості:

- розвиток мовної компетенції;
- залучення до навчальної програми питань міграції та інтеграції;

- орієнтація на потреби повсякденного спілкування;
- додаткова самостійна робота з урахуванням потреб учнів;
- врахування специфіки вивчення другої іноземної мови;
- використання попереднього мовного досвіду [25, с. 38-39].

Для німецьких учнів англійська мова на початковому етапі вивчення є досить простою і передбачає роботу з інтересами. На уроках англійської вони будують прості речення, називають явища, описують предмети та будують нескладні діалоги. Такий підхід відрізняється від вивчення РМ [28, с. 49].

Отже, така мовна пропозиція формує індивідуальний план для кожного учня, який залежить від його індивідуальної мовної ситуації розвитку.

Слід зазначити, що практика впровадження вивчення іноземної в початкову школу ФРН створює позитивний психологічний клімат для особистості, а також дає змогу засвоїти необхідні для подальшого розвитку знання [18].

Характерним для білінгвальних шкіл ФРН є розрізненість ступеню вивчення цільової мови. Носії німецької мови цільовою мають іноземну мову, а учні білінгвального навчання цільовою мають німецьку мову. Крім того, в деяких школах існує часова зміна у викладанні РМ та ІМ1. Така модель використовується в Європейських школах у Берліні та інших великих містах ФРН. Учні розділені по групах, в яких для них рідною мовою є німецька або групах, в яких рідною мовою є іноземна. Отже, таке навчання дає можливість сформувати логічні зв'язки у побудові системи знань іноземної мови [50].

Серед поширених у ФРН моделей слід навести також спеціальні білінгвальні курси, короткотермінові білінгвальні заняття, бікультурні школи та додаткові заняття рідною мовою для двомовних учнів. Названі моделі білінгвального навчання відрізняються ступенем інтенсивності вивчення цільової мови [74].

Іншим прикладом є паритетне білінгвальне навчання. В таких школах викладання різних предметів послідовно проводиться німецькою та іноземною мовами. За цією моделлю навчальний процес будується, наприклад, у так званих Європейських школах [65, с. 31].

Учні навчаються у групах, що складаються з дітей, для яких німецька є рідною мовою, та групах, для яких рідною мовою є одна з іноземних – англійська, французька, російська, польська, турецька, іспанська тощо. Тобто половина учнів навчаються рідною мовою, в той час як інша – цільовою мовою і навпаки [7].

В рамках білінгвального навчання існують школи, які впроваджують інтенсивне навчання іноземної мови, а також вивчення одного або двох предметів цією мовою [20].

Якщо періоди білінгвального навчання короткотермінові, то йдеться про білінгвальні модулі навчання. Г. Й. Крехель відзначає такі форми білінгвальних модулів, які у ФРН вважаються найбільш ефективними:

- довготривалі фази занять однією або декількома мовами як робочими у межах традиційного навчання фаху, так і у широкому спектрі дисциплін [67, с. 12];
- фази професійно-орієнтованого навчання іноземних мов;
- міждисциплінарні, орієнтовані на зміст проектів, в яких вивчення іноземної мови пов'язане з позанавчальною діяльністю;
- впровадження міждисциплінарних проектів та міжнародних проектів [43].

Отже, можна зробити висновок про вдосконалення іншомовної освіти в Німеччині через впровадження серйозної системи білінгвальної освіти на території Німеччині [82, с. 62].

У ФРН відбувається процес інтенсивного створення шкіл із білінгвальним типом навчання, адже практика білінгвального навчання має велике значення у розвитку іншомовної освіти ФРН. Особливостями білінгвального навчання ФРН, є те, що після завершення навчання учнів спроможні використовувати не тільки рідну, але й іноземну як робочу [22].

Також в німецьких школах можливим є те, що учні випускаються як мінімум із трьома робочими мовами, що збільшує процентну кількість осіб з однією або двома робочими мовами [47].

Особливої уваги заслуговують мовні проекти шкіл Німеччини: «У морі мов. Сприяння багатомовності у творчому процесі акторської майстерності»; «Розвиток

багатомовності особистості»; «Шкільний профіль або експеримент з латинської та англійської мов у 5 класі». Дані проекти ввійшли до загального проекту Європейського центру сучасних мов Ради Європи «PlurCur», який став найуспішнішим у запровадженні багатомовного навчання у Європі [62].

Отже, політика ФРН стосовно розвитку багатомовної освіти містить вдосконалення системи вже наявного білінгвального навчання, а також впровадження низки мовних проєктів запропонованих загальним проєктом Європейського центру сучасних мов Ради Європи [64, с. 53-54].

Резюмуючи вище сказане, варто зробити висновок, що особливості організації іншомовної освіти у ФРН вказує на системний характер і позитивне державне управління в межах країни [67, с. 23].

Вчені та практики викладання німецької мови висловлюють думку про основну мету та завдання вивчення іноземної мови в початковій школі. До основних завдань варто відносити:

1. отримання учнями задоволення від контакту з іноземною мовою;
2. розвиток толерантного ставлення до розуміння іншої мови;
3. засвоєння змісту навчання через ігрові форми роботи;
4. розрізнення мелодики та інтонації іншої мови;
5. розвиток навичок мовлення та сприйняття на слух;
6. культурне збагачення особистості [15].

Отже, на думку німецьких практиків та вчених такі підходи сформують якісне розуміння дитиною іншої мови, а також познайомить її з іншою культурною традицією мови.

Цікавою є думка дослідників стосовно організації іншомовної освіти в наступній ланці освіти. Працюючи з підлітками варто обережно підходити до їхньої власної ідентифікації та зважати на рівень їх знань та бажань отримати певні знання [69, с. 73-73].

Основою побудови другого рівня освіти є те, що другий ступінь шкільної освіти є проміжним рівнем між загальною та професійною освітою, тому що

більшість учнів розпочинають по завершенню другого рівня навчання свою професійну діяльність.

Отже, другий рівень навчання іноземних мов у ФРН має враховувати, як загальні ознаки підліткового віку, так і особливості професійного становлення особистості в цілому [28, с. 106].

Така проблематика створює низку суперечностей в системі іншомовної освіти ФРН, а саме загальна освіта – професійна освіта; зв'язок з теорією – зв'язок із практикою; спеціалізація – генералізація знань, крім того, вплив вікової специфіки на отримання знань учнями [13].

Розглянемо особливості впровадження іншомовної освіти на практиці в середній ланці школи, а саме в різних регіонах ФРН.

В **берлінських** школах діти можуть вивчати різні іноземні мови. Більшість учнів починають вивчати англійську мову в третьому класі. Французьку також можна обрати першою іноземною мовою. Ці дві мови також найчастіше вивчаються і пропонуються в загальноосвітніх школах. Далі йдуть іспанська (у 51 гімназії та 65 загальноосвітніх школах, де навчається близько 23 800 учнів у 2014/15 навчальному році) та латинська (у 96 гімназіях та 29 середніх школах, де навчається близько 19 500 учнів). Також пропонуються: російська, італійська, китайська, давньогрецька, японська, польська, турецька, португальська, новогрецька, арабська, єврейська, голландська, датська, шведська, норвезька [71, с. 84].

Таким чином, в берлінських школах можна спостерігати велику мовну пропозицію, що зумовлює можливість кожного учня самостійно обрати ту мову, яка для нього є найбільш потрібною у практиці життя та професійному становленні. Такий мовний «плюралізм» є основою для формування мультикультурного середовища на території ФРН [73].

У федеративній землі **Баден-Вюртемберг**, у школі всі учні 5 класу вивчають англійську мову. Учні, які хотіли б вивчити другу іноземну мову, мають

можливість обрати французьку мову як факультатив у 6 класі. Французьку мову вивчають у загальноосвітній школі з 18 годинами з 6 по 10 клас [83, с. 31-32].

З 8 класу ті учні, які вже вивчають французьку, також можуть обрати іспанську як третю іноземну мову. У школі можна запропонувати іспанську мову, якщо достатня кількість учнів вибере іспанську як профільний предмет.

Короткий погляд на послідовність мов у загальноосвітній школі:

- 1) Перша іноземна мова: з 5 класу: англійська (обов'язкова для всіх).
- 2) Друга іноземна мова: з 6 класу: французька (можлива як факультативний предмет).
- 3) Третя іноземна мова: з 8 класу: іспанська (можна як профільний предмет).

В 11 класі загальноосвітніх шкіл із встановленим вищим рівнем учні, які не знають другої іноземної мови, мають можливість розпочати заново навчання другою іноземною мовою. Цю іноземну мову, яка починається із запізненням, необхідно безперервно вивчати у 11-13 класах.

Аналізуючи вище сказане, варто прослідкувати системність впровадження вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах Баден-Вюртембергу, така послідовність у вивченні формує в учня послідовне сприйняття отриманих знань та системне вивчення кожної з іноземних мов.

У **Гамбурзі**, як правило, англійська – перша іноземна мова, яку вивчають у школах. Починається з однієї години на тиждень у першому класі, з 5-го року уроки збільшуються до 4-6 годин на тиждень [84, с. 94-95].

Сім загальноосвітніх та шість інших гімназій продовжують уроки англійської мови у 5-му класі з меншою кількістю годин на тиждень, оскільки вони крім англійської пропонують також латинську, французьку, іспанську чи італійську мови. В іншому випадку, як правило, друга іноземна мова додається лише як обов'язковий предмет у гімназіях з 6 року і далі; у районних школах вона пропонується як обов'язковий предмет вибору.

Третю іноземну мову можна обирати з 8 класу в обох типах школи. У загальноосвітніх школах пропонуються такі мови, як китайська, французька,

іспанська, італійська, польська, російська, турецька чи латинська, та давньогрецька. Батьки та учні повинні своєчасно дізнатися про пропозиції іноземних мов у школі.

У шести середніх школах Гамбургу можна викладати англійською мовою з усіх предметів - крім німецької:

- *Vізелініштрассе* (Еймсбюттель);
- *школа Ан дер Гартенштадт* (Вандсбек);
- *школа Антона Рее* (Аллермее);
- *школа острова Ельба* (Вільгельмсбург);
- *школа «Макс-Айхгольц»* (Лохбрюгге);
- *початкова школа Рудольфа Росса* (Нойштадт).

Крім того, ще у шести школах Гамбурга є двомовні відділення:

- *школа Döhrnstraße* (Lokstedt): німецько-італійський клас;
- *початкова школа Рудольфа Росса* (Нойштадт): німецько-португальський клас;
- *школи у Wielandstrasse* (Eilbek) та *Lutterothstrasse* (Eimsbüttel): по одному німецько-іспанському класу в кожному (предметні уроки проводяться двомовно – німецькою та іспанською мовами, при цьому іспанська частина постійно збільшується відповідно до мовного рівня студента);

- *школа Генріха Волгаста* (Санкт-Георг) та *школа Ламмерсіет* (Бармбек): німецько-турецькі класи (на 1-му році навчання учні 5 класу щодня отримують уроки італійської, португальської, іспанської чи турецької мов);

У цих 6 школах учні з 3-го року від 8 класу і далі отримують додаткові уроки англійської мови, щоб їх знання наприкінці 4-го року, тобто 9 класу відповідали знанням тих, хто залишив інші середні школи.

Отже, в загальноосвітніх школах Гамбургу цікавим є досвід створення двомовних класів та включення до мовної пропозиції регіону турецької мов, іспанської та італійської школи. Бінарність навчання в окремих школах Гамбургу

дає можливість на достатньому рівні засвоювати знання мов, якими викладаються інші шкільні предмети.

У школах **Північного Рейну** та **Вестфалії** існує велика різноманітність іноземних мов: англійська та французька, але також китайська та іврит. На додаток до звичайних уроків іноземної мови, молодь може скласти іспити, після чого видаються сертифікати, які показують, наскільки добре вони володіють відповідною мовою [34, с. 56-57].

Наприклад, *гімназія Макса-Планка* дозволяє учням, які володіють трьома сучасними іноземними мовами, англійською, французькою та іспанською, а також латиною, зосередитися на інших іноземних мовах у своєму шкільному навчанні.

У 5 класі всі учні продовжують обов'язково вивчати англійську з початкової школи. У 7 класі є можливість вибору між французькою та латинською мовами (диференціація I). Ви можете обрати іспанську мову як частину диференціації II у класі 8 (для тих, хто припадає на групу 8) або у класі 9 (для тих, хто припадає на категорію G9), а також на вищому рівні з початкової фази як нову іноземну мову [34, с. 58].

Отже, у школах *північного Рейну* та *Вестфалії* цікавим є впровадження сертифікації знань іноземних мов окремими ми учнями. Такий підхід до вивчення іноземних мов зумовлює якість засвоєння навчального матеріалу, а також підвищує мотивацію до вивчення іноземних мов учнями загальноосвітніх шкіл.

Реалізація уроків іноземної мови в загальноосвітніх школах федеративної землі **Бранденбург** регулюється постановами про освітні програми [86, с. 61-62].

Уроки першої іноземної мови починаються з 3 класу. Першою іноземною мовою зазвичай є англійська. З початком уроків у 7 класі, учні загальноосвітньої школи розпочинають вивчення другої іноземної мови. Третя іноземна мова зазвичай починає вивчатися з 9 класу загальноосвітньої школи.

Отже, вивчення іноземних мов у федеративній землі Бранденбург регулюється постановами про освітні програми, що можна пояснити високим рівнем зацікавленості уряду землі в розвитку іншомовної освіти. Також цікавим є система

вивчення іноземної мови, особливо часовий проміжок між вивченням першої іноземної мови та другої іноземної мови.

У більшості гімназій **Гессену** учні вивчають англійську як свою першу іноземну мову; тут можна спиратися на уроки початкової школи. Крім того, кожен учень – не пізніше 7 класу – отримує навчання другою іноземною мовою. Інші іноземні мови можна вивчати як частину факультативних уроків. Залежно від орієнтації школи поряд з англійською найчастіше викладають французьку, латинську, іспанську, італійську, російську та давньогрецьку мови.

Численні середні школи та гілки середніх шкіл кооперативних загальноосвітніх шкіл також розробили різноманітні профілі для просування та формування індивідуальної спрямованості своїх учнів.

Серед них, наприклад, пропозиції в рамках просування обдарованих студентів та підтримки студентів з поганою успішністю, а також просування у сфері іноземних мов за допомогою двомовних курсів, можливість отримання мовних сертифікатів та навчання музична або математико-наукова спрямованість [34, с. 60-61].

Резюмуючи вище сказане варто відмітити, що у школах **Гессену** працюють над створенням системи індивідуального спрямування учнів та розвитку обдарованих студентів.

У загальноосвітніх школах **Саару** всі учні 5-го класу вивчають дві іноземні мови: французьку та англійську, одна з них, а саме остання «перша іноземна мова», інша – як мовний курс для підготовки до ситуацій усного спілкування у повсякденному житті. Учні можуть обрати останнє як чотиригодинний факультатив. З 7-го класу і далі вибиратимуть «другу іноземну мову», яка важлива для переходу до вищого рівня гімназії [87, с. 51-52].

Крім того, учні встановлюють індивідуальну спрямованість навчання у межах обов'язкового факультативу відповідно до своїх можливостей та нахилів. З 7-го класу вони обирають факультативний предмет, наприклад, англійську або

французьку як другу іноземну мову або роботу та бізнес, а також курси мов, пов'язані з роботою [37, с. 71].

Особливу увагу варто звернути на підготовку шкільних учителів, що є одним з найактуальніших завдань іншомовної освіти Німеччини. Вся система підготовки педагогічних кадрів у них спрямована насамперед на те, щоб залучити їх до професійно-практичної діяльності як різнобічно обізнаних та здібних фахівців. Така позиція характерна для багатьох економічно розвинених країн.

Сучасні тенденції в галузі вдосконалення змісту освіти в університетах свідчать про відхід від вузької спеціалізації та відродження загальнообов'язкового навчання для студентів усіх спеціальностей. Можна передбачити, що цей напрямок буде розвиватися й дозволить готувати спеціалістів більш широкого профілю [38, с. 31-32].

Результати такого підходу уже наявні в багатьох університетах (Грайфсвальд, Білефельд, Хайдельберг та ін.), де зміст навчання та іспити збагачені фаховими освітніми цілями, а у навчальні програми введені обов'язкові курси для загального розвитку студентів [1, с. 12].

Аналізуючи вище сказане, варто відмітити різноманітність у системі вивчення іноземних мов в різних федеральних землях Німеччини. Відмінності полягають в різній кількості вивчення мов, мовній пропозиції кожної федеративної землі, відмінності в особливостях навчання та початку вивчення кожної іноземної мови.

Отже, можна зробити висновки, що практика навчання інших мов у ФРН має системний характер і має в своїй основі багаторічні дослідження особливості впровадження багатомовної освіти в різних федеральних землях на території Німеччини.

2.2 Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині

Метою нашого емпіричного дослідження є вивчення та аналіз тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів Німеччини.

Процедура емпіричного дослідження проводилася в декілька етапів:

- *Перший етап* – визначення методів та планування дослідження.
- *Другий етап* – визначення вибірки та умов дослідження.
- *Третій етап* – обробка отриманих результатів, їх кількісний та якісний аналіз, інтерпретація.

Вибірка формувалася на основі статистичних досліджень таких організацій:

- німецького онлайн-порталу «Statista»;
- дослідження Єврокомісії з мовного питання;
- даних рейтингу EF EPI за 2011-2019 рік та інших статистичних компаній [77].

Розглянемо особливості організацій, дослідження яких було використано при написанні даного розділу.

1) «Statista» – це німецький онлайн-портал статистики, який надає дані, зібрані інститутами дослідження ринку та громадської думки, а також дані, отримані з економічного сектора, й офіційну статистику англійською, французькою, німецькою та іспанською мовами. Це одна з найуспішніших статистичних баз даних у світі. За даними компанії, її платформа містить більше 1000000 статистичних даних по більш, ніж 80000 тем із більш, ніж 22500 джерел. «Statista» також містить ринкові прогнози, галузеві звіти, перспективи цифрового ринку та перспективи споживчого ринку [43, с. 52].

Даний ресурс дає можливість збирати, аналізувати, візуалізувати та прогнозувати дані за окремими галузями, країнами, міжнародними компаніями або цільовими групами [88, с. 87].

Таким чином, дана статистична платформа надає безмежні можливості щодо доступу до різного інформаційного контенту, що спрощує доступ та значно полегшує пошук статичної бази для різних наукових досліджень [72].

Отже, статистичні дані онлайн-порталу «Statista» є валідними і можуть ви користуватися для проведення дослідження та аналізу тенденцій розвитку багатомовності в Німеччині [43, с. 52-53].

2) *Індекс рівня володіння англійською мовою EF (EF EPI)* – це найповніший рейтинг країн за рівнем англійської мови у дорослого населення. Індекс EF EPI публікується щорічно і є важливим міжнародним показником володіння англійською мовою серед дорослого населення. У звітах за Індексом EF EPI визначені загальні недоліки і виділені найбільш ефективні стратегії для підвищення рівня володіння англійською.

Індекс EF EPI формується на основі результатів тестування сотень тисяч учасників старше 18 років.

У цьому році тестування зібралося учасників старше 18 років з 80 країн. Медійний вік протестованих склав близько 26 років. Кількість жінок і чоловіків, які пройшли тестування, приблизно рівномірно. Більше 90% учасників тестування не є студентами EF.

Нами було використано дані EF EPI за 2011 – 2019 роки, що може забезпечити валідність та репрезентативність вибірки [39, с. 211].

3) *«Євростат»* (англ. European Statistical Office, Eurostat) – статистична організація Європейської Комісії з офісом у Люксембурзі. «Євростат» утворено в 1972 році.

Завдання Євростату:

- Прогнози і статистичний аналіз, істотні при прийнятті рішень іншими інституціями ЄС.

- Координування діяльності статистичних організацій країн – членів ЄС з метою стандартизації методики досліджень та консолідування даних цих організацій [40, с. 3-4].

Отже, дані отримані «Євростатом» є валідними та репрезентативними і можуть використовуватися для досліджень у нашій роботі.

4) *«Федеральне статистичне управління»* – управління, яке надає дані з усіх актуальних соціальних та економічних тем. Ця інформація є об'єктивною, неупередженою та доступною кожному.

Вища федеральна влада, яка закріплена у сфері бізнесу Федерального міністерства внутрішніх справ, має головне завдання - методично та технічно підготувати майже 400 федеральних статистичних даних, зібрати федеральні результати з даних федеральних штатів та оприлюднити їх [49, с. 29].

Аналіз різноманітних закордонних статистичних джерел дозволив зробити висновки про тенденції розвитку іншомовної освіти в Німеччині. Для репрезентативності вибірки нами було використано дані із різних часових проміжків починаючи з 2005 року та до 2021 року.

Отже, за статистичним даними Єврокомісії з мовного питання у 2005 році рівень іншомовної освіченості в Німеччині складав (див. рис. 2.1):

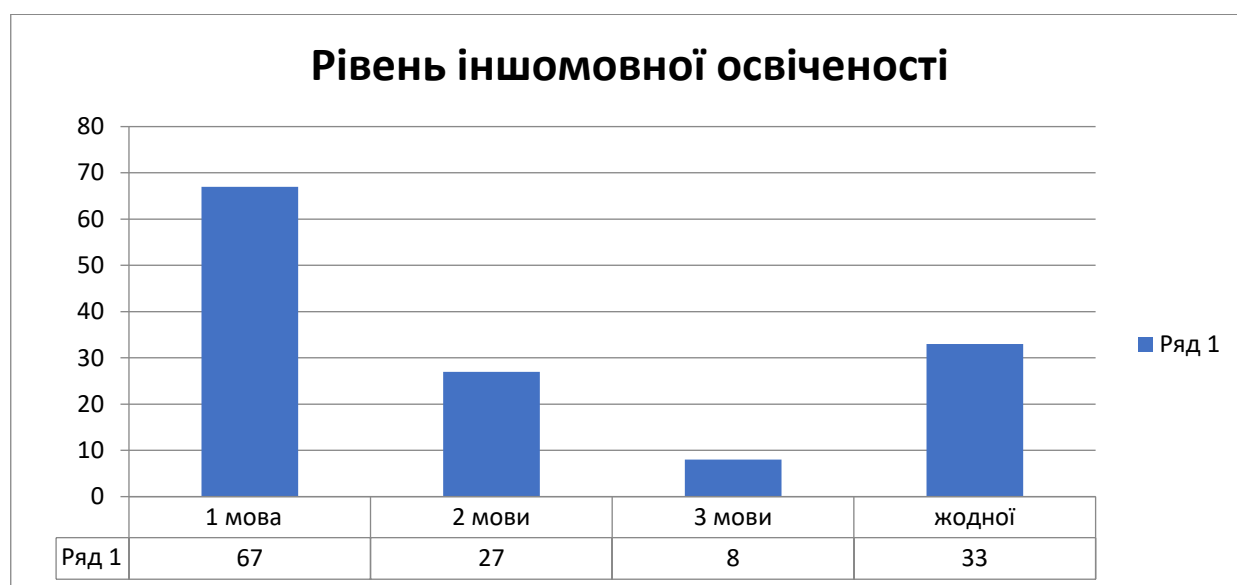


Рис. 2.1 Рівень іншомовної освіченості жителів Німеччини за даними Єврокомісії з мовного питання за 2005 рік

Аналізуючи дані статистики варто зазначити, що близько 70 % опитаних розмовляє однією іноземною мовою, а близько 30 % опитаних жителів знають дві іноземні мови. Такі дані за 2005 рік свідчать про високий рівень полілінгвізму в країні. Така тенденція зумовлена орієнтацією німецької системи освіти на успішного громадянина та початок вивчення однієї мови з середньої школи. Крім того, близько 10 % людей в Німеччині на 2005 рік знали три іноземні мови.

Німецький онлайн-портал «Statista» надає такі статистичні дані стосовно знання іноземних мов жителями Німеччини за 2008 рік (див. рис. 2.2):

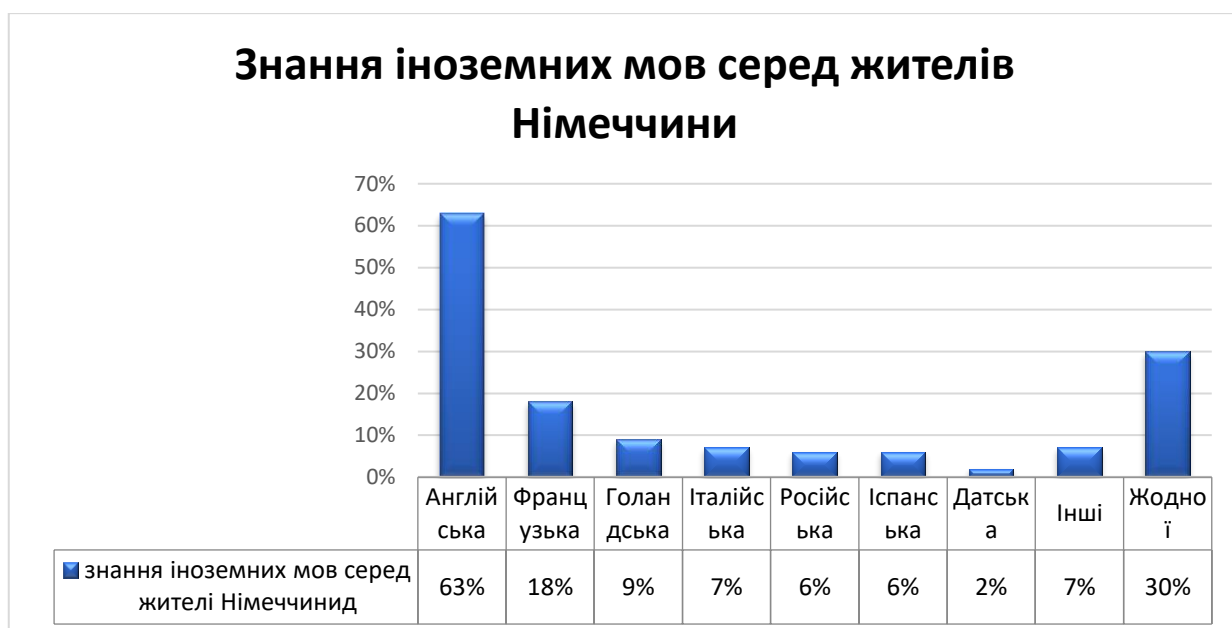


Рис. 2.2 Інформація про знання іноземних мов серед жителів Німеччини за даними 2008 року німецького онлайн-порталу «Statista»

Джерело: складено автором на основі отриманих даних з онлайн-порталу «Statista»

Проаналізувавши дані статистики варто зробити висновки про те, що більшість жителів, а саме 63% відсотки знала одну іноземну мову, але крім цього було можливим вивчення інших мов. Досить цікавим є те, що 30 % опитаних жителів не знають жодної іноземної мови.

Якщо проаналізувати дані 2005 та 2008 років, то можна помітити тенденцію збільшення знання іноземної мови серед населення Німеччини. Відповідно до даних сайту «Statista», у 2008 році рівень людей, які не знають жодної іноземної мови складає 30%, в той час як за даними Єврокомісії у 2005 році такий рівень складав 33%. Отже, помітна тенденція до збільшення вивчення іноземних мов у Німеччині.

Варто проаналізувати дані «Євростату» для розуміння динаміки вивчення іноземної мови на території Німеччини. У 2014 році було опубліковано дані дослідження «Євростату». Основні параметри, що були висвітлені:

- число опитуваних;
- відсотковий показник опитаних, що вивчали або вивчають іноземну мову;

- відсотковий показник людей, які знають одну та дві мови;
- найбільш популярні іноземні мови у Німеччині.

Було опитано близько 4,5 тисячі жителів Німеччини, тобто можна вважати такі дані валідними:

Foreign language learning at lower secondary level (% of pupils), 2014

	Number of pupils (in 1000)	Learning foreign language	of which:		Most common foreign language	Second most common foreign language		
			1 language	2 or more languages				
EU*	17 726.2	98.6	38.8	59.9	English	97.3	French	33.7
Belgium	254.7	97.3	71.2	26.1	French**	51.9	English	46.3
Bulgaria	219.0	99.8	82.8	17.0	English	87.2	Russian	17.9
Czech Republic	367.0	98.1	40.8	57.3	English	97.1	German	41.7
Denmark	242.4	100.0	17.2	82.8	English	100.0	German	73.6
Germany	4 621.1	97.2	58.1	39.1	English	:	French	24.3
Estonia	35.2	99.2	2.9	96.3	English	97.3	Russian	64.7
Ireland	181.2	89.7	81.8	7.9	French	60.0	German	21.4
Greece	314.7	100.0	6.0	94.0	English	98.1	French	48.5
Spain	1 426.7	100.0	54.3	45.7	English	100.0	French	41.1
France	3 337.7	99.8	44.4	55.3	English	98.6	Spanish	37.8
Croatia	165.4	99.8	44.6	55.2	English	97.6	German	43.8
Italy	1 761.1	100.0	1.6	98.4	English	100.0	French	67.7
Cyprus	27.8	99.9	11.0	88.9	English	99.9	French	88.1
Latvia	54.8	98.3	25.9	72.3	English	96.8	Russian	60.4
Lithuania	189.0	97.5	17.3	80.1	English	97.4	Russian	66.7
Luxembourg	18.2	100.0	0.0	100.0	German**	100.0	French**	100.0
Hungary	386.6	96.5	90.2	6.3	English	69.3	German	31.1
Malta	12.8	100.0	5.7	94.3	English**	100.0	Italian	59.8
Netherlands	763.7	97.1	22.8	74.3	English	95.2	French	57.2
Austria	319.5	99.9	90.5	9.5	English	99.8	French	5.3
Poland	1 112.2	98.3	4.7	93.7	English	97.1	German	69.0
Portugal	361.2	97.1	11.7	85.4	English	95.4	French	64.7
Romania	790.3	99.8	4.2	95.6	English	99.4	French	84.6
Slovenia	53.6	100.0	42.9	57.1	English	99.7	German	47.8
Slovakia	243.2	98.0	17.4	80.6	English	95.9	German	55.2
Finland	176.0	99.5	1.0	98.5	English	99.4	Swedish**	92.3
Sweden	290.9	100.0	22.1	77.9	English	100.0	Spanish	43.9
United Kingdom	:	:	:	:	:	:	:	:
Iceland	12.8	99.2	1.6	97.6	English	99.2	Danish	96.6
Liechtenstein	1.6	100.0	0.0	100.0	English	100.0	French	100.0
Norway	189.4	100.0	28.8	71.2	English	100.0	Spanish	32.0
FYR of Macedonia	83.3	100.0	1.9	98.1	English	100.0	German	48.0

* Data for the EU exclude the United Kingdom.
 ** An official language of the country, see country notes.

Рис. 2.3 Дані «Євростату» про рівень вивчення іноземних мов в країнах Європи за 2014 рік

За даними «Євростату» в 2014 році близько 97% опитаних вивчали іноземні мови. Серед опитаних близько 59 % людей знають хоча б одну мову, а 39 % знають дві мови. Найбільш популярною є англійська мова, другою по популярності є французька мова (24 %) (див. рис. 2.3). Проаналізувавши дані статистики можна зробити висновки, що зберігається тенденція до вивчення іноземних мов.

Для вивчення динаміки розвитку іншомовної освіти на території Німеччини було використано показники статистичних даних з міжнародного індексу EF EPI, який вимірює індекс володіння англійською мовою з 2011 року. Нами було проаналізовано дані за 10 років, тому така інформація є валідною для дослідження, адже передбачає великий проміжок часу і значні дослідження (див. рис. 2.4). Дані індексу отримуються за допомогою тестів, які аналізують рівень знання англійської мови у країні.

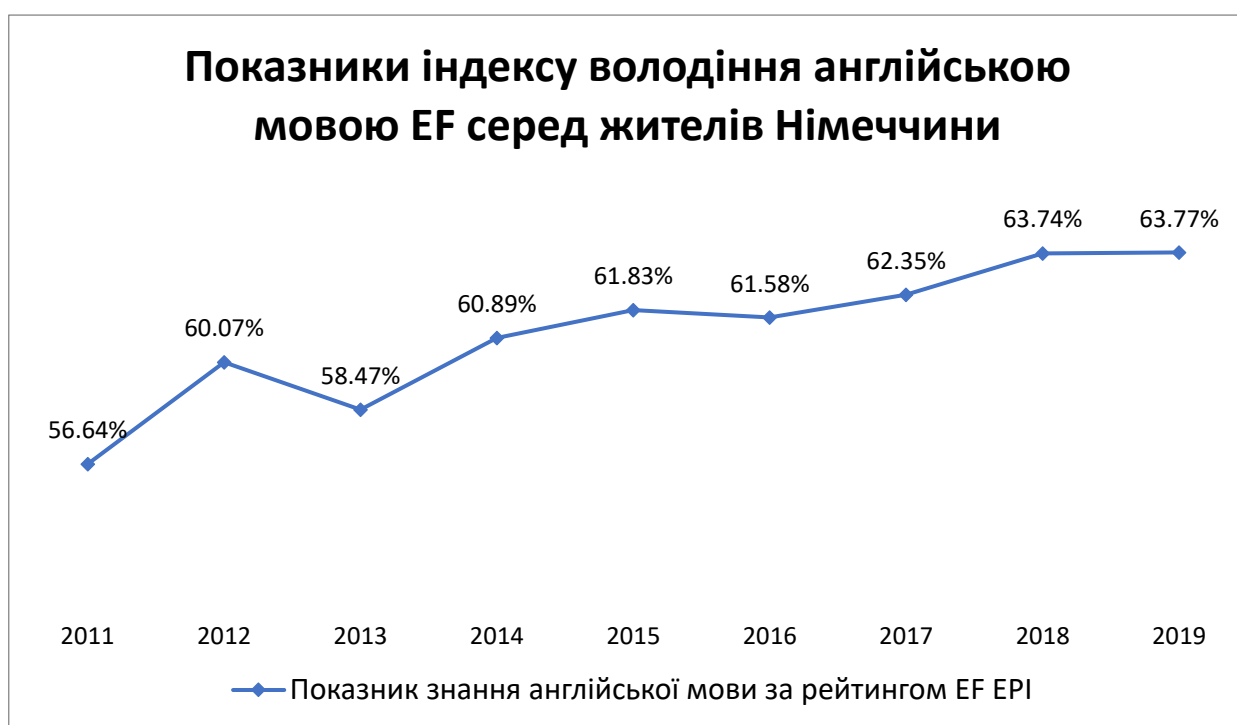


Рис. 2.4 Показник знання англійської мови за рейтингом EF EPI

Джерело: складено автором на основі отриманих даних за рейтингом EF EPI

Аналізуючи рейтинг в тенденції знання англійської мови, Німеччина протягом 10 років займає з 8 по 10 позицію у рейтингу країн світу. У 2020 році загальний рейтинг країни піднявся на +2 пункти. В цілому варто зазначити, що рівень знання англійської серед населення має позитивну зростаючу динаміку і за 10 років зріс на 7%.

Отже, аналізуючи статистичні дані з різних джерел, можна зробити висновки про такі існуючі позитивні тенденції в розвитку багатомовності серед жителів Німеччини як:

- постійне вдосконалення знання міжнародної англійської мови серед жителів Німеччини, що можна пояснити введенням англійської мови в навчальну програму учнів з першого класу початкової школи;

- високий рівень залучення до вивчення іноземних мов, про що свідчить знання іноземних мов близько 97 % опитаних респондентів у 2014 році, тоді як за іншими статистичними дослідженнями у 2008 році майже 30% опитаних сервісом «Statista» не знали жодної з іноземних мов.

Актуальними для нашого дослідження є також дані «Федерального статистичного управління» в Німеччині, за допомогою них було розглянуто кількісні показники учнів, які вивчали іноземні мови в загальноосвітніх та професійних школах Німеччини, а також надано показник зростання або спадання популярності вивчення окремих мов серед учнів шкіл (див. табл. 2.1)[85].

Проаналізувавши загальні тенденції розвитку багатомовності в німецькомовному середовищі, за допомогою даних про кількісний попит учнів на вивчення іноземних мов можна зробити такі висновки: отримані дані є валідними та сучасними, тому їх варто взяти до уваги в даному дослідженні.

Таблиця 2.1

Кількісні показники школярів, які вивчали іноземні мови у 2018/19 та 2019/20 роках

Мова	Навчальний рік		
	2018/19	2019/20	
	Загальна кількість	Загальна кількість	Зміни за рік у %
Загальноосвітні школи			
Англійська мова	7 025 004	6 979 338	-0,7
Французька мова	1 401 189	1 342 299	-4,2
Латина	597 279	561 861	-5,9
Давньогрецька мова	10 815	10 707	-1,0

Іспанська мова	464 061	473 775	2,1
Італійська мова	47 784	46 935	-1,8
Російська мова	101 862	98 343	-3,5
Турецька мова	42 435	38 622	-1,7
Інші мови	80 421	79 029	-1,7
Професійні школи			
Англійська мова	1 345 215	1 326 528	-1,4
Французька мова	56 913	47 817	-16,0
Латина	1 929	1 662	-13,8
Давньогрецька мова	117	87	-25,6
Іспанська мова	120 648	110 928	-8,1
Італійська мова	4 401	3 759	-14,6
Російська мова	9 138	10 449	14,3
Турецька мова	390	414	6,2
Інші мови	13 563	17 727	30,7

Джерело: складено автором на основі проведеного дослідження, щодо показників школярів, які вивчали іноземні мови у 2018/19 та 2019/20 роках

Якщо проаналізувати дані таблиці, то варто зазначити трійку мов-лідерів по їх вивченню у загальноосвітніх та професійних школах Німеччини, а саме англійська, французька та іспанська мова. Якщо попит на англійську зумовлений міжнародними процесами, а на французьку – історико-територіальними чинниками, то зростання популярності іспанської зумовлене її лінгвістичною схожістю з англійською мовою, а також популярністю її вивчення у країнах Америки, зокрема США.

Цілком прогнозованим є зниження цікавості школярів до «класичних мов», таких як латинська та давньогрецька. У вік глобалізації знання давніх мов

втрачають свою актуальність і залишаються необхідними лише у вузьких колах спілкування.

Також цікавими є результати попиту на італійську мову, а саме зниження її вивчення у професійних школах на 14,1%, в той час, як попит на російську мову збільшується на 14,3 %. Така статистика може пояснитися професійною цікавістю учнів професійних шкіл та потребою знань цих мов у подальшій побудові власного майбутнього.

Таким чином, можна зробити такі висновки:

- зберігається тенденція до вивчення англійської мови як міжнародної;
- зменшується тенденція до вивчення класичних мов, тобто латинської та давньогрецької;
- збільшується тенденція до вивчення іспанської мови, таке явище зумовлене її популярністю у країнах США та лінгвістичною схожістю з англійською школою.

Отже, проведене дослідження дає змогу зробити висновки про такі тенденції в розвитку багатомовності школярів Німеччині як:

- 1) збільшення кількості людей, які знають хоча би одну іноземну мову в ФРН;
- 2) збільшення кількості полілінгвізму в сучасному німецькому середовищі;
- 3) зниження зацікавленості у вивченні латинської та давньогрецької мов.

Емпіричні дані дослідження можуть свідчити про системну роботу ФРН у сфері розвитку іншомовної освіти, а отже її досвід може бути використаний для вдосконалення розвитку існуючої в Україні системи освіти.

2.3. Перспективи використання позитивного досвіду Німеччини в умовах розвитку багатомовної освіти в Україні

Процеси глобалізації спонукають до розвитку іншомовної освіти в системі освіти української держави. Важливим пріоритетом сучасної системи навчання іноземних мов у школі виступає орієнтація на багатомовність, що полягає, з одного

боку, в різноманітності й рівноправності мов, які вивчаються, а з іншого – у спрямованості на освоєння щонайменше двох іноземних мов [58, с. 59].

В Україні кожний регіон має національно-культурні особливості, врахування яких є умовою ефективності запровадження багатомовної освіти. У 2016–2021 рр. за ініціативою Міністерства освіти і науки України та підтримки Верховного Офісу комісара ОБСЄ з питань національних меншин проводиться експеримент у закладах ЗСО Чернівецької, Одеської, та Закарпатської областей «Формування багатомовності дітей та учнів: європейський досвід в українському контексті», мета якого – вивчення можливостей запровадження багатомовної освіти, зважаючи на багатонаціональний склад їх населення. Автори статті були долучені до цього експерименту як експерти. Результати експерименту свідчать про те, що програми багатомовної освіти, які довели свою ефективність у європейських країнах, мають перспективу застосування і в Україні [42].

З огляду на це, усі чинні нормативні документи у сфері іншомовної освіти проголошують курс на активізацію вивчення в українських школах декількох іноземних мов, що сприяє вихованню підрастаючих поколінь на кращих традиціях і здобутках багатьох країн (див. Додаток А). Урахування явища мультилінгвізму, яке поступово стає типовим для української системи шкільної освіти, дає можливість порівнювати та зіставляти мовні системи, особливості культури народів, мови яких вивчаються. Такий підхід сприятиме формуванню в українських школярів більш повної картини світу та їхній ґрунтовнішій підготовці до міжнародної співпраці [47].

Отже, на законодавчому рівні створено умови для запровадження багатомовної освіти, але існують певні проблеми теоретичного осмислення її сутності, змісту, структури; принципів добору ефективних методів і прийомів, технологій її реалізації; розроблення методичних засобів належного рівня; підготовки фахівців [42].

На сьогодні шкільна іншомовна освіта в Україні реалізується в триступеневій системі освітніх закладів, зокрема в початковій, основній та старшій школі. Так

система освіти схожа із організацією навчання в ФРН. Основною метою навчання іношомовної освіти в Україні визначається як формування комунікативної компетенції в учнів, для чого необхідним є розвиток навичок та знань іноземної мови. Відповідно, дитина, яка володітиме хоча б одною іноземною мовою зможе швидше соціалізуватися за нових умов. Тому особлива увага на початку вивчення мови приділяється фонетичній, граматичній, загальномовній компетенції [30].

Якщо проаналізувати навчальні програми для учнів 5-го класу (див. Додаток Б), то можна виявити, що при вивченні англійської мови особлива увага приділяється читанню уголос, запам'ятовуванню слів, розумінню змісту коротких текстів на листівках чи інших матеріалах. Більшість робіт мають індивідуальний характер та спрямовані на розуміння продемонстрованого матеріалу. Проте груповим роботам приділяється увага менша, а зміст представлених завдань не спрямований на застосування творчого підходу учнів [46].

Крім того, основними темами для вивчення є географічне положення тієї країни, мова якої вивчається, природні умови, особливості освіти, життя населення. При цьому таким аспектам як культура, наука, менталітет, специфіка виховання та ритму життя приділено досить мало уваги. Відповідно, вивчаючи іноземну мову, дитина може не засвоїти деякі моменти через нерозуміння значення певних слів та явищ. Все це негативно впливає на те, що учень, який у майбутньому відвідає дану державу, матиме труднощі із соціалізацією та адаптацією [43].

Якщо говорити про вивчення іноземних мов, то в Україні здебільшого в загальноосвітніх навчальних закладах викладається одна мова. Найпоширенішими для вивчення є англійська, іспанська, французька, німецька. Також практикується вивчення однією основної мови та другої додаткової. При цьому навчальні програми переважно не враховують рівень володіння іноземною мовою певною групою населення чи окремими учнями зокрема [42].

Водночас докорінно різним є розуміння навчання дітей іноземних мов.

Так, наприклад в Німеччині існує система білінгвального навчання, що поєднує у собі вивчення двох мов одночасно та викладання окремих предметів на

цих рівнях [48, с. 46]. Водночас навчання іноземним мовам відбувається виключно до діючих державних навчальних програм. Кожна програма розробляється окремо для різних моделей навчання та передбачає корегування кожного року. Відповідно, цікавим є впровадження в систему іншомовної освіти України білінгвальних курсів для тих верств населення, які мають труднощі у засвоєнні однієї із іноземних мов [49, с. 94].

Водночас необхідно зазначити, що мета діяльності білінгвальних шкіл залежить від регіону у якому вони знаходяться. Досить часто виникає твердження, що такі школи є відповіддю на зростання кількості мігрантів. До прикладу, основною ціллю білінгвальних курсів у гімназіях Нижньої Саксонії є наданням учням можливості опанувати англійську мову на вищому рівні. При цьому гімназії тут призначені для дітей з високою успішністю, що народилися у заможних родинах. На відміну від Нижньої Саксонії, білінгвальні курси в школах Берліна мають за ціль надати відповідь на зростання поєднаної Європи. Тут білінгвальні школи називаються «Державними європейськими школами Берліна». Вони призначені для навчання простих громадян і не є школами для заможних.

Важливим досвідом у системі впровадження вивчення іноземних мов на території Німеччини є система вивчення іноземних мов та достатній часовий проміжок між ними. Зокрема, ІМ1 починають вивчати у початковій школі, а ІМ2 та ІМ3 вивчають у середній школі з інтервалом у 2-3 роки. Така система вивчення дає змогу сформувати глибокі знання з кожної із мов та вміти спілкуватися на кожній із них а досить високому рівні.

В Україні традиційно першою іноземною мовою є англійська, яка починає вивчатися з 2-го класу. Вже з 5-го класу вводиться друга іноземна мова, що є здебільшого німецькою. При цьому всі наступні роки до закінчення школи вони вивчаються паралельно, що вже відображає відмінність від німецької системи освіти. І якщо у ФРН при впровадженні другої іноземної мови, кількість годин для першої скорочується, то в українській системі така практика відсутня. Відповідно,

учні отримують перевантаження, що негативно впливає на їхню мотивацію вивчати іноземні мови [48].

Варто відзначити, що в Німеччині особлива увага приділяється навчанню дітей-мігрантів. Виходячи з цього, при вивченні іноземних мов у школах першою пропонується рідна мова, а німецька як друга. Це дозволяє зберігати таким учням спорідненість із батьківщиною та швидко соціалізувалися в нових умовах. Водночас такий підхід до навчання відображає демократичний підхід німців до надання освітніх послуг біженцям. Тому враховуючи це, у німецьких школах постійно вводяться нові методики покращення фаховості, які враховують особливості багатомовності [51, с. 7].

В Україні теж присутнє навчання іншими мовами, під час якого рідна мова вивчається як перша, а українська як друга. Це характерно для шкіл Східної України та Західної, які знаходяться на кордоні з іншими країнами, та які мають серед населення значну частину етносів. На сьогодні таких мов в Україні 5 (російська, угорська, румунська, молдовська, польська) [42].

Зокрема, російською мовою українську освіту отримують 7% учнів, що становить 277 тис. 512 дітей, переважно на сході (Донецька, Харківська, Дніпропетровська, Запорізька, Луганська області) і півдні країни (Одеська, Миколаївська та Херсонська області). При цьому в російськомовних школах навчаються на заході (Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Тернопільська, Чернівецька області). В цілому викладання російською мовою реалізується в 622 навчальних закладах України [70].

Водночас 15 тис. 398 учнів здобувають освіту румунською мовою, що становить приблизно 0,4% від усіх українських школярів. Викладають цією мовою в Закарпатській і Чернівецькій областях в 12 і 68 навчальних закладах відповідно (див. Додаток В). Польською мовою здобувають освіту 1 тис. 269 українців (0,03%) в трьох школах країни, які розташовані на території Львівської та Івано-Франківської областей. У 4 навчальних закладах Одеської області 1 тис. 258 (0,03%) школярів проводять уроки молдавською мовою. І в Закарпатській області

9 тис. 643 українця здобувають освіту угорською мовою в 53 школах, що становить 0,24% від загальної кількості українських школярів [69].

Головною метою ІМ1 є формування комунікативної компетенції (див. Додаток Г), що створюється на основі мовних навичок та знань. При цьому враховується можливість соціалізації учня у новому середовищі. Водночас ІМ2 має ряд принципів навчання, до яких можна віднести комунікативність, необхідність вивчення мови та культури одночасно, переважання вправ як виду завдань, врахування рідної мови та культури, формування мовленнєвих навичок, автентичність навчальних матеріалів, розвиток самостійності учнів у вивченні мови, врахування специфіки ІМ1 [70].

Особливістю вивчення іноземних мов у Німеччині є їхнє вивчення на основі національних підручників. Це обумовлено тим, що більшість країн розробляє свої підручники для різних моделей навчання, що сприяє їхньому легшому розумінню. Крім того, вони побудовані на основі компетентісного підходу [19].

Особливістю викладання іноземних мов у Німеччині є те, що до роботи вчителем допускаються лише ті кандидати, які відповідають чітким стандартам. Сюди можна віднести володіння певним рівнем іноземної мови, наявність практики у професійному середовищі, наявність наукових праць та досліджень з проблематики іноземної мови, наявність знань та рівня викладання. При цьому враховуються навички викладача спілкування з учнями та колективом, з батьками та керівництвом, з учасниками освітнього процесу у питаннях розвитку та вдосконалення освіти. Він повинен уміти співпрацювати з іншими людьми, впроваджувати на практиці теоретичні основи своїх досліджень, володіти сучасними методиками викладання. При цьому враховуються не лише професійні, а й особисті якості. Тобто, німецький вчитель іноземної мови повинен не лише досконало володіти предметом та мати певний рівень знань, а й розвиватися у професійному плані, вміти комунікувати із оточенням, бути ініціативним. Знання сучасних методик викладання іноземної мови є тим важливим елементом компетенції вчителя, що дозволяє йому фахово викладати предмет [19].

На відміну від Німеччини, в Україні відсутні державні стандарти щодо підготовки вчителів іноземних мов та вимоги до них. Викладачами іноземних мов в Україні є переважно випускники університетів філологічного чи педагогічного факультетів. При цьому наявність відповідної освіти відіграє більше значення при працевлаштуванні ніж професійні навички та знання. Це призводить до того, що викладання здійснюється без розуміння сутності предмета, методики його викладання, фахового розвитку. Як наслідок, можна спостерігати низький рівень володіння іноземними мовами серед учнів загальноосвітніх шкіл [58].

Для удосконалення іншомовної освіти в Україні, необхідно змінити вітчизняну систему підготовки вчителів іноземних мов. На сьогодні вона, на жаль, не відповідає зарубіжним стандартам. Під час працевлаштування кандидата на посаду вчителя іноземної мови у нашій державі відсутні єдині критерії щодо того хто має обіймати відповідну посаду. Відповідно, це негативно впливає потім на весь процес отримання знань із іноземної мови. У такому випадку було б доцільним, якби були запроваджені єдині стандарти, що містили б вимоги до вчителя іноземної мови. Це повинні бути критерії щодо освіти, рівня знань, компетенцій, навичок роботи з дітьми та колегами, наявність напрацювань та наукових робіт, методики навчання. Крім того, було б доцільно, якби перед початком викладання вчителі іноземних мов проходили б спеціальні освітні курси, які дозволили б підготувати їх до роботи вчителем та вдосконалити професійні навички.

Урахування послідовності введення мов, розподілу часу на мовні курси у різних класах, спрямованості змісту й методів навчання на певних етапах навчання, співвіднесеності різних мовних курсів робить можливим створення моделі системного навчання іноземних мов в школах України. Дана системність робить можливим більш глибоке занурення в особливості вивчення окремої мови, стабільність та послідовність в її вивченні, а також стає можливим зосередженість учнів на одній із мов на певному етапі їх навчання [50, с. 63].

Отже, можна взяти до уваги вже існуючі в Німеччині системи вивчення іноземних мов, зокрема у федеративних землях Баден-Вюстенбургу та Гамбургу та створити власну систему орієнтуючись на таких часових проміжках вивчення іноземних мов на території Німеччини.

Варто залишити вивчення ІМ1 в початковій школі, водночас вводити вивчення ІМ2 з 5 класу навчання, а ІМ3 – з 7 року навчання. Така модель вважаємо стане найбільш сприятливою у вивченні іноземних мов у школах України. [59, с. 84].

Цікавим є досвід провадження системи сертифікації знань із окремих іноземних мов, який зокрема діє в федеративній землі Північний Рейн та Вестфалія. Така сертифікація зумовила збільшення кількості якісної освіти серед учнів шкіл, адже учнів були б змотивовані проходити тести та отримувати мовні сертифікати. На сьогодні в Україні існує лише єдина сертифікація знань учнів – ЗНО (зовнішнє незалежне тестування), однак воно не є досконалим і потребує допрацювання на етапах організації, розробки завдань, проведення тестування та перевірки тестування. Водночас, ЗНО іноземних мов має малу варіативність, тому неможливим стає отримати сертифікати з усіх іноземних мов, які вивчають учні [52, с. 6-7].

За даними сайту українського центру якості освіти в 2020/21 навчальному році учні могли скласти ЗНО із чотирьох іноземних мов, а саме англійської, німецької, французької та іспанської мови. Варто розширити сертифікацію знань з іноземних мов учнями загальноосвітніх шкіл та додати до переліку ЗНО більше інваріативних складових [54, с. 12-13].

Отже, якщо більшість названих вище характеристик 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 [54, с. 13].

Використовуючи німецький досвід, необхідно першочергово упорядкувати термінологію. Досить часто підручники із іноземних мов містять ті слова, які складні для розуміння учням певного віку; майже не використовуються; відображають аспекти життя того регіону, які нам незрозумілі через культурні, географічні, кліматичні чинники. Основною проблемою даного типу є все ж застосування тих понять та слів, які рідко використовуються у побутовому мовленні через свою застарілість чи вузьке значення. Все це впливає на те, що учень не може повноцінно комунікувати із носієм мови.

Німецький досвід свідчить про те, що необхідно включити для вивчення ті слова, які є популярними та поширеними. При цьому варто приділити увагу іноземному сленгу та з обережністю віднестися до його перекладу. Використання саме таких слів сприятиме швидшій соціалізації учнів, які зможуть повноцінно поспілкуватися із носієм мови, дивитися сучасні серіали та фільми іноземною мовою, слухати іноземну музику [51, с. 4].

Важливим пунктом розвитку іншомовної освіти в загальноосвітніх школах України є збільшення мовної пропозиції. На сьогодні, більшість шкіл мають не велику мовну пропозицію, яка обмежена однією або двома мовами. В той час як на федеративних землях Німеччини мовна пропозиція може складати до 13-14 мов [19].

Збільшення мовної пропозиції зумовить ріст престижу українських шкіл, а також зумовить розвиток міжкультурних та політичних зв'язків з більшою кількістю держав. Водночас, для збільшення мовної пропозиції потрібно збільшити кількість та якість викладацького складу.

Варто також зосередити увагу на створення індивідуального навчального профілю учня, зокрема як у школах федеративної землі Гессену, що зумовить більш

якісне вивчення іноземної мови кожним окремим учнем. Крім того, учні встановлюють індивідуальну спрямованість навчання у межах обов'язкового факультативу відповідно до своїх можливостей та нахилів. З 7 класу вони обирають факультативний предмет, наприклад, англійську або французьку як другу іноземну мову або роботу та бізнес, а також курси мов, пов'язані з роботою [61, с. 42].

Таких підхід до вивчення іноземних мов зумовить більш якісне оволодіння учнями іноземними мовами, а також забезпечить пробільність та практичність у використанні особистості тієї чи іншої мови [55, с. 109].

Отже, проаналізувавши перспективи використання мовного досвіду Німеччини у системі іншомовної освіти України варто виокремити напрямки її розвитку:

- системна взаємодія всіх ланок освіти для забезпечення якісного засвоєння особистістю знань;
- підвищення якості навчання іноземних мов з урахуванням вимог як вітчизняних, так і європейського рівня;
- забезпечення доступності вивчення іноземних мов для більшості населення країни;
- вдосконалення системи ЗНО іншомовних знань;
- впровадження інноваційних процесів у освітній процес вивчення іноземних мов;
- безперервне підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов та профілізація їх педагогічної підготовки [54, с. 32].

Німеччина має багатий досвід вирішення проблем у сфері навчання іноземних мов. Серед тих шляхів, які обрала країна для просування до багатомовності, найпридатнішими в українському контексті є, на наш погляд, такі:

1. диверсифікація іншомовної пропозиції;
2. впровадження різних форм білінгвального навчання на навчання мови і фаху;
3. впровадження другої та третьої іноземної мови ще у межах шкільної освіти;
4. впровадження раннього навчання іноземних мов;

5. вивчення споріднених мов для розширення мовного репертуару;
6. використання дидактичних засад багатомовності і поетапного введення іноземних мов зі скороченням терміну їх вивчення;
7. орієнтація на рецептивну багатомовність при навчанні іноземних мов [57, с. 31].

Отже, позитивний досвід впровадження іншомовної освіти в ФРН є цінним для побудови сучасної системи іншомовної освіти в Німеччині. Особливу увагу варто звернути на мовну пропозицію, систему вивчення ІМ1, ІМ2 та ІМ3, а також на регіональну систему впровадження мовної освіти на території ФРН. Системність освіти допомогла виникнути позитивним тенденціям багатомовного середовища у Німеччині [58, с. 58].

Висновки до другого розділу

У розділі було описано практику навчання іноземних мов школах Німеччини, визначено основні тенденції розвитку багатомовної освіти в Німеччині та проаналізовано перспективи використання позитивного досвіду Німеччини в умовах розвитку багатомовної освіти України.

Встановлено, що процес навчання іноземної мови в середній школі ФРН в умовах мультилінгвізму передбачає особистісно-орієнтований та комунікативний підходи до навчання. Особливістю іншомовної освіти на території Німеччини є її диференційованість та децентралізованість, що передбачається стандартом освіти німецьких шкіл та особливістю регіонального провадження іноземної освіти на території ФРН. Такий підхід дає змогу оцінити різноманітні системи вивчення іноземних мов та виокремити різноманітний позитивний досвід для його впровадження в Українську систему освіти. Зокрема, досліджено системи вивчення іноземних мов в 6 федеративних землях: Берліну, Гамбургу, Баден-Вюртембергу, Північного Рейну та Вестфалії, Гессену та Бранденбургу.

Варто відмітити, що процес вивчення іноземних мов в середніх школах Німеччини має системний характер, а також велику мовну пропозицію в окремих федеративних землях. Зокрема, в Берліні мовна пропозиція вивчення іноземних мов налічує близько 14 мов. До мовного пакету вивчення іноземної мови в школі входять: англійська, французька, російська, італійська, китайська, давньогрецька, японська, польська, турецька, португальська, новогрецька, арабська, єврейська, голландська, датська, шведська, норвезька., а також в окремих загальноосвітніх школах вивчається іврит, латинська та давньогрецька мова.

Такий підхід є наслідком полікультурного середовища, а також орієнтації сучасної молоді на окремі тенденції у вивченні іноземних мов, зокрема іспанської та турецької мов.

Встановлено, що особливістю вивчення іноземних мов у Німеччині є запровадження системного та чітко розмежованого освоєння учнями тієї чи іншої

іноземної мови. Зокрема, ІМ1 вивчається у середній школі, а ІМ1 та ІМ3 в середній та старшій школі з інтервалом в 3 роки. Отже, такий підхід до вивчення іноземних мов реалізує показує цілеспрямовану мовну політику держави в питанні освоєння особистістю певного набору знань про мову.

В другому підрозділі було розглянуто основні тенденції розвитку багатомовної освіти в Німеччині. Варто відмітити, що для дослідження було використано статистичні дані із різних європейських та німецьких статистичних організацій, що доводить валідність та репрезентативність дослідження.

У дослідженні визначено тенденції розвитку багатомовної освіти в Німеччині, а саме: збільшення кількості людей, які знають хоча б одну іноземну мову в ФРН; збільшення кількості полілінгвізму в сучасному німецькому середовищі та збільшення мовної пропозиції у вивченні іноземних мов учнями.

Дослідженням констатовано, в загальноосвітніх школах відбувається зменшення попиту на вивчення класичних іноземних мов, зокрема латини та грецької мови. Вивчення класичних мов набуває вигляду системного атавізму, і може снувати лише вигляді фахової дисципліни в класичних університетах Німеччини або факультативних занять в окремих школах та гімназіях ФРН.

Також, до позитивних тенденцій розвитку іншомовної освіти варто віднести збільшення попиту на практичні мови, зокрема турецької, іспанської та інших. Така тенденція дає змогу зробити висновок про полікультурне середовище на територіях федеративних земель Німеччини.

Отже, позитивні тенденції розвитку іншомовної освіти в Німеччині дають змогу запровадити її позитивний досвід в систему багатомовної освіти України, а саме варто проводити системну роботу в таких напрямках як: системна взаємодія всіх ланок освіти для забезпечення якісного засвоєння особистістю знань:

- підвищення якості навчання іноземних мов з урахуванням вимог як вітчизняних, так і європейського рівня;

- забезпечення доступності вивчення іноземних мов для більшості населення країни;

- вдосконалення системи ЗНО іншомовних знань;
- впровадження інноваційних процесів у освітній процес вивчення іноземних мов;
- безперервне підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов та профілізація їх педагогічної підготовки.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні теоретично узагальнено наукову проблему розвитку багатомовної освіти в ФРН в умовах мультилінгвізму, а також розглянуто перспективи запровадження позитивного досвіду Німеччини в умовах розвитку багатомовної освіти в Україні, що уможлиблює удосконалення формування змісту та системи багатомовної освіти в школах України.

Здійснення аналізу проблеми теоретико-методичних основ навчання іноземних мов у школах Німеччини є підставою для формулювання низки висновків:

1. Проблема модернізації навчання іноземних мов в умовах мультилінгвізму в Німеччині була предметом досліджень багатьох науковців. Зокрема, аналіз наукових джерел дав змогу виділити такі напрями вивчення означеної проблематики, зокрема, історичні аспекти розвитку іншомовної освіти Німеччини в контексті європейських освітніх тенденцій розглядалися німецькими науковцями як минулого (Ф. Поульсен (F. Paulsen), так і сучасності (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), Ф. Кліпец (F. Klippel), Г. Кріст (H. Christ), Р. Бергер (R. Leh-berger), Р. де Сілла (R. deCilla), Ю. Трабант (J. Trabant) К. Фінкбайнер (C. Finkbeiner) К. Фогель (K. Vogel), К. Фюр (Ch. Führ), В. Хюллен (W. Hüllen)], Х. Швенк (H.Schwenk), К. Шр'юдер (K. Schröder)).

Аналіз наукової літератури дав змогу констатувати наявність різних підходів до визначення понять «багатомовність», «мультилінгвізм», «індивідуальна багатомовність». Зокрема, слід зазначити, що саме поняття «мультилінгвізм / багатомовність» розглядається як соціолінгвістичне, психолінгвістичне та педагогічне явище.

Термін «індивідуальна багатомовність» вживається у вузькому і широкому значенні: у першому випадку плюрилінгвальність особистості має природне походження та характеризується досконалим володінням мовами; у другому – індивідуальна багатомовність виражається у здатності особистості

послугуватися кількома мовами у повсякденному житті без урахування рівня їх компетентності. Наше дослідження ґрунтується на визначенні «мультилінгвізму / багатомовності» – як володіння людиною кількома (багатьма) мовами і активне їхнє використання у спілкуванні з іншими людьми.

2. Дослідженням встановлено, що виділяють чотири періоди в формуванні мовної картини Німеччини, які характеризуються домінуванням однієї мови над іншим. До першого належить епоха Середньовіччя із всезагальним використанням латинської мови, наступним є епоха Гуманізму із використанням у своєму спілкуванні французької мови, третій етап 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*». Отже, система багатомовної освіти в ФРН має історично зумовлений розвиток, що впливає на побудову сучасних тенденцій її розвитку.

3. Дослідженням охарактеризовано основні моделі організації іншомовної освіти в федеративних землях Німеччини, зокрема, чинні моделі багатомовного навчання характеризують високим рівнем систематизації отриманих даних про соціокультурне наповнення держави та проводять оцінку подій, фактів та явищ, що призводять до розвитку полікультурного середовища німецького народу. Тому система багатомовного навчання в Німеччині формується урахуванням збалансованості процесу навчання, повагою до національних меншин та враховуючи існуючі міграційні процеси в історичному контексті всієї західної Європи.

4. Дослідженням проаналізовано основні чинники вибору виучуваних мов в шкільній системі Німеччини. Серед них виділяють нормативно-правові положення, які приймають федеральні уряди земель ФРН; рамкові положення, закони, рекомендації, що приймаються на національному рівні; політичні та економічні зв'язки між державами; загальноєвропейські стандарти вивчення іноземних мов;

історико-культурні традиції окремих земель ФРН; загальносвітовий процес глобалізації суспільства.

Аналіз наукових та суспільних дав змогу виокремити особливості впровадження багатомовної освіти в різних землях ФРН. Серед них варто виокремити такі особливості як :

- процес вивчення іноземних мов в середніх школах Німеччини має системний характер , а також велику мовну пропозицію в окремих федеративних землях. Зокрема, в Берліні мовна пропозиція вивчення іноземних мов налічує близько 14 мов.

- запровадження системного та чітко розмежованого освоєння учнями тієї чи іншої іноземної мови.

- проникненні в сучасну освіту процесів глобалізації і водночас намаганні національних систем освіти за будь-яку ціну зберегти власну ідентичність, що впливає на зміст та методи іншомовної освіти;

- модернізації системи підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, що полягає у компетентнісному підході до засвоєння теоретичних знань, практичних навичок й умінь, необхідних для професійної діяльності.

5. Аналіз статистичних досліджень дав змогу виокремити основні тенденції розвитку багатомовної освіти в Німеччині. Серед них варто виокремити такі як:

- постійне вдосконалення знання міжнародної англійської мови серед жителів Німеччини, що можна пояснити введенням англійської мови в навчальну програму учнів з початку навчання в середній школи;

- високий рівень залучення до навчання про що свідчить, освіченість іноземними мовами близько 97 % опитаних респондентів у 2014 році, тоді як за іншими статистичними дослідженнями у 2008 році майже 30% опитаних сервісом Statista не знали жодної з іноземних мов.

6. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку багатомовної освіти в Німеччині дав змогу виробити напрямки вдосконалення вже багатомовної освіти в Україні. Серед них виокремлюють такі як:

1. диверсифікація іншомовної пропозиції;
2. впровадження різних форм білінгвального навчання на навчання мови і фаху;
3. впровадження другої та третьої іноземної мови ще у межах шкільної освіти;
4. впровадження раннього навчання іноземних мов;
5. вивчення споріднених мов для розширення мовного репертуару
6. використання дидактичних засад багатомовності і поетапного введення іноземних мов зі скороченням терміну їх вивчення;
7. орієнтація на рецептивну багатомовність при навчанні іноземних мов.

Досвід навчання іноземних мов у школах Німеччини може стати орієнтиром при формуванні мовної пропозиції в освітніх установах України. При цьому має враховуватися принцип частотності та інтенсивності іншомовної освіти школярів.

На основі німецького досвіду може бути здійснене оновлення концептуальних та дидактико-методичних засад навчання іноземних мов у середніх школах школі цьому може відбутися розширення кількості підходів до навчання іноземних мов в українських школах, модернізація методів навчання.

Аналізуючи вище сказане, варто відмітити, що вивчення завдань дослідження дало можливість реалізувати його мету. Водночас переконані, що окремі його аспекти залишаються перспективними й актуальними і можуть стати предметом наступних досліджень, зокрема: порівняльний аналіз навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях у Німеччині, дослідження нормативно-правового забезпечення мовної й освітньої політики різних держав з урахуванням світових глобалізаційних процесів, перспективи реформування іншомовної освіти України в умовах інтеграції до європейського освітнього простору тощо.

РЕЗЮМЕ

В період глобалізаційних процесів неможливо уявити людину без знання нею інших мов. Багатомовність стала необхідністю сучасного мовного середовища, адже вона відіграє велику роль у формуванні особисто того та професійного портрета сучасного європейця.

Водночас малодослідженим є питання перспектив використання досвіду західноєвропейських країн, передусім Німеччини, в розвитку багатомовної освіти в Україні, тому була обрана дана тема роботи як актуальна для вивчення.

Отже, актуальність теми, а також її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми дослідження – «Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у Німеччині».

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів і висновків до них. Обсяг роботи складає 93 сторінки. У списку використаної літератури нараховується 88 джерел, зокрема 17 – європейськими мовами. У першому розділі цієї роботи обґрунтовується поняття багатомовності, досліджується історія її розвитку в Німеччині, проблемні питання, недоліки та переваги плюрилінгвізму; надані посилання на видатних учених-лінгвістів щодо їхнього розуміння цього явища та наведені моделі іншомовної освіти в сучасній Німеччині. Також розглянуто питання чинників, які впливають на розвиток іншомовної освіти в Німеччині

У другому розділі досліджується особливості впровадження багатомовної освіти в школах Німеччини та сучасні тенденції розвитку багатомовної освіти в Німеччині, а також які впливають на мовну політику в теперішньому соціумі, кроки, які пропонується зробити українській державі для розвитку іншомовної. Надаються приклади провадження іншомовної освіти в 6 федеральних землях Німеччини.

В роботі наявні висновки до кожного з розділів, де узагальнюється загальна мета та завдання обраної теми.

Ключові слова: багатомовність, мовна політика, білінгвальне навчання, полілінгвізм, мовна пропозиція, іноземна мова, освітній процес, EFEPІ та ін.

RESUME

In the period of globalization, it is impossible to imagine a person without his knowledge of other languages. Multilingualism has become a necessity of the modern language environment, because it plays an important role in shaping the personal and professional portrait of the modern European.

At the same time, the issue of prospects for using the experience of Western European countries, especially Germany, in the development of multilingual education in Ukraine is little studied, so this topic was chosen as relevant for study.

Thus, the relevance of the topic, as well as its lack of scientific development led to the choice of research topic – «Trends in multilingual education of schoolchildren in Germany».

Qualification work consists of an introduction, two sections and conclusions to them. The volume of the work is 93 pages. The list of used literature includes 88 sources, including 17 in European languages. The first section of this paper substantiates the concept of multilingualism, examines the history of its development in Germany, the problematic issues, disadvantages and advantages of plurilingualism; provides references to prominent linguists on their understanding of this phenomenon and models of foreign language education in modern Germany. The factors influencing the development of foreign language education in Germany are also considered

The second section examines the features of multilingual education in German schools and current trends in multilingual education in Germany, as well as influencing language policy in today's society, the steps that the Ukrainian state is proposed to take to develop a foreign language. Examples of foreign language education in 6 federal states of Germany are given.

The paper presents conclusions to each of the sections, which summarizes the overall purpose and objectives of the selected topic.

Key words: multilingualism, language policy, bilingual education, polylingualism, language proposition, foreign language, educational process, EFEPI, etc.

ZUSAMMENFASSUNG

In der Zeit der Globalisierung ist ein Mensch ohne seine Kenntnisse anderer Sprachen nicht vorstellbar. Mehrsprachigkeit ist zu einer Notwendigkeit des modernen Sprachumfelds geworden, weil sie eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des persönlichen und beruflichen Porträts des modernen Europäers spielt.

Gleichzeitig ist die Frage der Perspektiven für die Nutzung der Erfahrungen westeuropäischer Länder, insbesondere Deutschlands, bei der Entwicklung der mehrsprachigen Bildung in der Ukraine wenig erforscht, so dass dieses Thema als studienrelevant gewählt wurde.

Die Relevanz des Themas sowie seine mangelnde wissenschaftliche Entwicklung führten daher zur Wahl des Forschungsthemas – «Trends in der mehrsprachigen Schulbildung in Deutschland».

Die Qualifizierungsarbeit besteht aus einer Einführung, zwei Abschnitten und Schlussfolgerungen dazu. Der Umfang des Werkes beträgt 93 Seiten. Die Liste der verwendeten Literatur umfasst 88 Quellen, davon 17 in europäischen Sprachen. Im ersten Teil dieser Arbeit wird das Konzept der Mehrsprachigkeit konkretisiert, die Entwicklungsgeschichte in Deutschland, Problemstellungen, Mängel und Vorteile der Mehrsprachigkeit untersucht; liefert Hinweise auf prominente Linguisten zu ihrem Verständnis dieses Phänomens und Modelle der Fremdsprachenausbildung im modernen Deutschland. Auch die Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland werden berücksichtigt

Der zweite Abschnitt untersucht die Besonderheiten der Einführung mehrsprachiger Bildung an deutschen Schulen und aktuelle Trends der mehrsprachigen Bildung in Deutschland sowie die Einflussnahme auf die Sprachpolitik in der heutigen Gesellschaft, die Schritte, die der ukrainische Staat zur Entwicklung einer Fremdsprache ergreifen soll. Es werden Beispiele für den Fremdsprachenunterricht in 6 deutschen Bundesländern gegeben.

Das Papier enthält Schlussfolgerungen für jeden x Abschnitt, die den allgemeinen Zweck und die Ziele des ausgewählten Themas zusammenfassen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, Bologna-System, Mehrsprachigkeit, sprachliche Vielfalt, Fremdsprache, Bildungsprozess, EF EPI, etc.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 18-24.
2. Багатомовна Європа: тенденції в політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. Київ: Ленвіт, 2012. 168 с.
3. Барышников Н. В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 5. С. 29-33.
4. Білінгвальні школи. Німецький досвід двомовного навчання. URL: <https://nus.org.ua/view/bilingvalni-shkoly-nimetskyj-dosvid-dvomovnogo-navchannya/>. (дата звернення: 15.09.2021).
5. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти у досвіді діяльності сучасної школи. *Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка*. 2007. № 22. С. 212-219.
6. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Хмельницький, 2012. 20 с.
7. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945-2010 рр.): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2012. 275 с.
8. Бузовський А. В. Двомовна освіта в школах США та Європи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 9. С. 92-104.
9. Бурда Т. М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму : молодіжне середовище Києва : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / КНУ ім. Т. Шевченка. Київ, 2002. 22 с.
10. Бухбіндер В. А. Основи загальної методики навчання іноземних мов. *Іноземна філологія*. Львів, 1978. № 51. С. 123-124.

11. Вайсбурд М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух : монография. Москва : Просвещение, 1965. 80 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
13. Вихрущ А. В. Пріоритети сучасної освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки : матеріали пед. читань на пошану чл.-корп. АНП України, д-ра пед. наук, проф. Прикарпат. ун-ту ім. В. Стефаника Б. М. Ступарика / ред. А. В. Вихрущ. Івано-Франківськ, 2003. 128 с.
14. Вихрущ А. В. Глобалізація і педагогіка: порівняльна педагогіка. *Студії*. 2013. №4. С. 114-118.
15. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2011. 206 с.
16. Всемирная Декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных. Всемирная конференция по образованию для всех. Джомтхен, Таиланд, 1990 г. 34 с. URL : [http : //www.un org](http://www.un.org). (дата звернення: 31.08.2021).
17. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: учебн. пособ. / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. Воронеж: АТСН, 1996. 256 с.
18. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3-8.
19. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: монографія / за ред. д-ра пед. наук, проф., д. чл. НАПН України М. Б. Євтуха. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. 375 с.
20. Гаманюк В. А. Мовна освіта в умовах євроінтеграційних процесів. *Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць*. 2010. № 27. С. 149-156.

21. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. Страсбург, 1992. (12.02.17). URL : <http://www1.umn.edu/humanrts/euro>. (дата звернення: 31.08.2021).

22. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя: збірник наукових трудов. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі* / ред. кол. А. С. Дем'янчук, відп. за вип. Ю. В. Пелех. Міжнародний університет РЕГІ ім. С. Дем'янчука. Рівне: Волинські обереги, 2002. № 3. С. 170-175.

23. Жетписбаева Б. А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова. Караганда, 2009. 44 с.

24. Жуковський В. М. Методика навчання іноземних мов (Methods of teaching foreign languages). Острог: Нац. ун-т Острозька академія, 2006. 166 с.

25. Завгородня Т. К. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи: зб. наук. пр. Прикарпат. нац. ун-т. ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ: 2008. 428 с.

26. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк: ДонНУ, 2012. 402 с.

27. Зембатова Л. Т. Полилингвальность и поликультурность как факторы повышения качества образования в начальной национальной школе : монографія. Владикавказ : СОГПИ, 2011. 204 с.

28. Кічула М. Я. Освітній моніторинг: структурний аналіз. Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль, А. Федорович та ін. Випуск 2: Педагогіка. Дрогобич : ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. С. 115-128.

29. Коваленко О. Е. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. № 3. 86 с.

30. Концепція «Нова українська школа». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 11.10.21).

31. Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія : Педагогіка. № 197. 2012. С. 121-126. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2012_209_197_25.pdf. (дата звернення: 31.08.2021).

32. Кузнецова О. Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії: монографія. Харків: Константа, 2002. 192 с.

33. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебн. пособие. Москва: Гнозис, 2007. 386 с.

34. Лещенко М. П. Підходи до стандартизації сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності учнів: польський досвід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 4. С. 33-46.

35. Логвиненко Т. О. Професійна підготовка соціальних працівників у скандинавських країнах: Данії, Норвегії, Швеції : монографія. Дрогобич : *Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2015. 310 с.

36. Максименко А. П. Основні принципи організації навчального процесу у загальноосвітньому та технологічному ліцеях Франції (1945-1955рр.) : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. Київський державний лінгвістичний університет. Київ, 1997. 172 с.

37. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 398 с.

38. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського союзу: монографія. Київ : Ленвіт, 2005. 381 с.

39. Мацнева Є. А. Мовне регулювання у поліетнічному суспільстві. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 2. С. 100-106.

40. Мацнєва Є. А. Поняття білінгвізму в ряду суміжних понять. *Вісник ДонНУ*. Донецьк, 2012. № 2. С. 257-263.

41. Международный пакт о гражданских и политических правах. ООН, 1966. (12.09.14). URL : [http:// www.un.org](http://www.un.org). (дата звернення: 31.08.2021).

42. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України. URL: https://patrir.ro/wp-content/uploads/2019/04/Multilingual-education-in-Ukraine-%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%A0%D0%98%D0%A0.pdf. (дата звернення: 11.10. 21).

43. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2016/2017 н. р. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/metoduchni.html>. (дата звернення: 31.08.2021).

44. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Лариса Григорівна Мовчан. Відкритий міжнар. ун-т розв. людини "Україна". Київ, 2012. 200 с.

45. М'язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2008.18 с.

46. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>. (дата звернення: 31.08.2021).

47. Наказ МОН України від 27.08.2010 № 834 зі змінами, внесеними наказом МОН України від 29.05.2014 № 657. URL:

<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-plany.html>. (дата звернення: 31.08.2021).

48. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта*. 2002. № 26. 22 с.

49. Нікольська Н. В. Білінгвізм як педагогічна проблема в Європі, США та Канаді. *Гуманітарні науки*. 2009. № 2. С. 103-110.

50. Нікольська Н. Від розмаїття – до взаєморозуміння: білінгвізм у середній освіті як спосіб інтеграції у європейський полікультурний соціум. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. № 3. С. 110-119.

51. Ніколаєва С. Ю. Іншомовна освіта в Україні : міфи і реальність. *Іноземні мови*. 2014. № 1. С. 3-12.

52. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник [для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів]. О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін./ під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

53. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11-17.

54. Палінська О. М. Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської) : дис... канд. філол. наук : 10.02.15 / Львівський національний університет ім. Івана Франка. Львів, 2004. 185 с.

55. Першукова О. О. Багатомовна освіта школярів Іспанії. *Шлях освіти*. 2012. № 3. С. 12-16.

56. Першукова О. О. Державна політика Франції в галузі мовної освіти школярів. *Шлях освіти*. 2012. № 1. С. 24-30.

57. Першукова О. О. Імерсійна освіта, або опанування загальноосвітніх предметів з використанням іноземної мови як засобу навчання, в країнах Європи. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 106-113.

58. Першукова О.О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Київ, Україна : ТОВ «СІК груп Україна», 2015. 562 с.

59. Першукова О. О. Погляди зарубіжних учених на двомовну та багатомовну освіту школярів у країнах Європи. *Шлях освіти*. 2012. № 2. С. 23-27.

60. Першукова О. О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01/ Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2016. 403 с.

61. Смірнова Л. Особливості білінгвальної освіти в навчальних закладах Словаччини. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інтеграції до європейського освітнього простору». Секція 1. 2015. URL: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-1/3528-osoblyvosti-bilinhvalnoyi-osvity-v-navchalnykh-zakladakh-slovachchyny>. (дата звернення: 31.08.2021).

62. Тадеєва М. І. Проблема білінгвізму і плюрилінгвізму в мовній освіті європейських країн. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : збірник наукових праць*. Донецьк, 2008. № 10. С. 242-249.

63. Талалай Ю. О. Дидактичні моделі формування багатомовної особистості. *Молодь і ринок*. 2017. № 4 (147). С. 170-174.

64. Талалай Ю. О. Загальні цілі освітньої навчальної програми з іноземної мови в середніх школах Польщі : стратегії, навички та підходи. *Молодь і ринок*. 2017. № 1 (144). С. 132-136.

65. Талалай Ю. О. Мовна освіта в Австрії: пропаганда. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2016. № 1 (38). С. 276-278.

66. Талалай Ю. О. Мовна політика країн-членів європейського союзу : загальна мовна концепція освіти. Варшава: «Diamond trading tour», 2016. S. 22-26.

67. Талалай Ю. О. System of Pedagogical Education in EU Members Countries : Common and Different Features. *Український педагогічний журнал*. Київ : Інститут педагогіки НАПН України. № 3. 2016. С. 53-58.

68. Токменко О. П. Європа національних мов та Європа багатомовності. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації. *Англійська мова та література. Основа : науково-методичний журнал*. 2010. № 19/21. С. 2-4.

69. У школах України навчання дітей здійснюється 6 мовами. URL: https://censor.net/ua/news/3046300/u_shkolah_ukrayiny_navchannya_diteyi_zdiyisnyu_yetsya_6_movamy_minosvity. (дата звернення: 15.09.2021).

70. Фідкевич О. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*. 2020. №3. С. 67-72.

71. Хрусталева О. Н. Формирование языковой личности школьника в условиях полилингвального образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Казань, 2002. 178 с.

72. Bialystok E. *Language Processing in Bilingual Children*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. 169 p.

73. Bimmel P. *Lernstrategien im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch* / P. Bimmel. 1993. S. 51.

74. Bimmel P. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München : Langenscheidt. S. 54.

75. Hufeisen B. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Europäische Hochschulschriften. Linguistik. Reihe 21. Bd. 95*. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, 1991. S. 90-103.

76. Hufeisen B. Lutjeharms. M. *Gesamtsprachencurriculum : Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum : Theoretische Überlegungen und Beispiele zur Umsetzung*. Tübingen : Narr Fracke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 2005. S. 9-18.

77. Hufeisen B. *Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel : Deutsch nach English*. 2001. S. 20.

78. Meyer H. Unterrichtsmethoden. Band 1. Frankfurt am Main : Cornelsen-Scriptor, 1987, 1989. 464 s.

79. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg. Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg. Ergänzung : Fremdsprachen. Englisch/Französisch. Villingen-Schwenningen : Neckar, 2001. 12 s.

80. Müller-Hartmann A. Aufgabengorientierung im Fremdsprachunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven / In : Müller-Hartmann A., V. Schocker, M. Ditfurth : Aufgabengorientierung im Fremdsprachunterricht. Tübingen : Narr Verlag, 2005. S. 1-51.

81. Reich H. Integration und Mehrsprachigkeit. Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung / In : ÖSZ / BMUKK (Hrsg.) : *Sprachenkonferenz 2008 : Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich*. Konferenzbericht. ÖSZ Fokus 8. Graz : ÖSZ, 2009. S. 61-70.

82. Ringbom H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. *Multilingual Matters*, 2007. 143 p.

83. Scharloth J. Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer / In : Muhr, Rudolf, 2005. S. 209-239.

84. Skutnabb-Kangas T. Who's Afraid of Multilingual Education? Conversations with Tove Skutnabb-Kangas T. Skutnabb-Kangas. URL : www.multilingual-matters.com. (дата звернення: 31.08.2021).

85. Statistische Übersicht Schuljahre 2008/09 bis 2014/15. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Abt. 1/4 (Migration und Schule) 17. Wien, 2016. 24 s.

86. Vetter E. Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht? Habilitationsschrift Wien. Frankfurt : Lang, 2008. S. 23-42.

87. Winther P. Lesser-used languages in states applying for EU Membership. European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series.

Working Paper. Abridged edition, 2001.
URL : http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/educ/pdf/106a_en.pdf. (дата
звернення: 31.08.2021).

88. Wojnesitz A. Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Wien, 2009. 278 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перелік законодавчих актів, що регулюють питання мовної освіти в Україні

1. Конституція України. Прийнята 1996 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
2. Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин». Закон прийнято 15 травня 2003 р. № 802-IV. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/802-15>.
3. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. Хартію прийнято 5 листопада 1992 р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_014.
4. Закон України «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин. Закон прийнято 9 грудня 1997 р. N 703/97-ВР. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/703/97-%D0%B2%D1%80>.
5. Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин. Конвенцію прийнято 1 лютого 1995 р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_055.
6. Закон України «Про засади державної мовної політики». Закон прийнято 03.07.2012 № 5029-VI. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>.
7. Рекомендація N R (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови», ухвалена Комітетом міністрів на 623-му засіданні заступників міністрів від 17 березня 1998 р. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_725.
8. Закон України «Про освіту». Закон прийнято 23 травня 1991 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
9. Закон України «Про національні меншини в Україні». Закон прийнято 25 червня 1992 р. № 2494-XII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>.
10. Закон України «Про загальну середню освіту». Закон прийнято 13 травня 1999 р. N 651-XIV. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.

11. Закон України «Про позашкільну освіту». Закон прийнятий 22 червня 2000 р. № 1841-III. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.

12. Закон України «Про дошкільну освіту». Закон прийнятий 11 липня 2001 р. № 2628-III. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

13. Закон України «Про вищу освіту». Закон прийнято 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

14. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 № 114, (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 23.11.2009 № 1054), зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 13 травня 2002 р. за № 428/6716. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>.

15. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 № 522 (у редакції наказу Міністерства освіти, молоді та спорту України від 30.11.2012 № 1352), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 26 грудня 2000 р. за № 946/5167. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.

16. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2014. № 1120, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 08 жовтня 2014 року за № 1208/25985 «Про деякі питання проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, для осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2015 році». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1208-14>.

17. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. URL: <http://www.coe.int>; www.britishcouncil.org.ua; www.goethe.de/kiiev.

Додаток Б

Навчальна програма з англійської мови для учнів 5-го класу у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов

Навчальна програма є рамковою, а відтак не обмежує діяльність учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми. Деякі теми можуть вивчатись інтегровано, напр., Відпочинок і дозвілля + Подорож, Одяг + Погода, Подорож + Країни, мова яких вивчається.

Мовний інвентар є орієнтовним і добирається відповідно до комунікативної ситуації, потреб учнів та принципу концентричного навчання. Він не є метою навчання, тому й не розглядається як окремі лексичні або граматичні теми.

Загальні характеристики ситуативного спілкування

Сфера спілкування	Тематика ситуативного спілкування	Мовленнєві функції
Особистісна	Я, моя родина, мої друзі Одяг Харчування Відпочинок і дозвілля Природа	<ul style="list-style-type: none"> описувати, розповідати, характеризувати порівнювати аргументувати свій вибір запитувати та надавати інформацію розпитувати з метою роз'яснення та уточнення інформації пропонувати, приймати, відхиляти пропозицію
Публічна	Подорож Рідне місто/село Свята і традиції	
Освітня	Шкільне життя	

Мовний інвентар – лексика

Тема	Лексичний діапазон
Я, моя родина, мої друзі	мої родинні зв'язки професії батьків мої друзі та їхні уподобання
Одяг	види одягу
Харчування	продукти харчування улюблені страви страви в Україні та Великій Британії
Відпочинок і дозвілля	види відпочинку та занять захоплення вільний час канікули
Природа	погода природні явища
Подорож	загальні відомості про Велику Британію та Україну
Рідне місто/село	місцезнаходження основні історичні та культурні відомості
Свята і традиції	календар свят в Україні та Великій Британії традиції святкування
Шкільне життя	розклад уроків робочий день урок іноземної мови види діяльності на уроці

Мовний інвентар – граматики

Категорія	Структура
Adjective	comparative and superlative forms of regular and irregular adjectives
Adverb	frequency place (here/there) chronological sequence (first, next, etc.) time for the past, present and future (now, today, yesterday, tomorrow, already, yet)
Conjunction	but as a basic connector because for causes and reasons
Modality	can, could, have to, had to
Preposition	movement (into, out of) place (inside, outside, next to, etc.) time (in, on, at, for, since, from ... to, during, by) possession and attribution (of, with, without)
Pronoun and Determiner	object personal pronouns interrogative pronouns who, whose how much/how many (with uncountable/countable nouns some, any, no, a lot (of) with uncountable/countable nouns
Verb	There is/There are + uncountable/countable nouns Present Perfect Past Continuous

Додаток В

Інформація щодо розвитку багатомовної освіти в навчальних закладах Чернівецької області

Чернівецька область – найменша область в Україні, яка складається з двох історичних регіонів – Північної Буковини та Бессарабії.

У історичній ретроспективі територія Чернівецької області була частиною різних земель (Буковини, Бессарабії, Покуття, Галичини і Гуцульщини) та різних країн (Київської Русі, Галицько-Волинського і Молдавського князівства, Османської імперії, Австрії та Австро-Угорщини, Румунії, Російської імперії і СРСР), що відобразилося в мовній і культурній палітрі краю.

Чернівецька область є багатомовним і полікультурним регіоном.

Населення Чернівецької області складає 907 тис. 139 осіб (1,99 % населення України). Національний склад регіону такий: українці — 75,0%, румуни — 12,5%, молдавани — 7,3%, росіяни — 4,1%, поляки — 0,4%, білоруси — 0,2%, євреї — 0,2%, інші національності — 0,4%.

У Чернівецькій області функціонують 338 навчальних закладів з українською мовою навчання, 66 – з румунською, 1 – з російською і 18 – з кількома мовами навчання (з них 17 – румунською та українською, 1 – російською і українською).

Освіта на теренах Чернівецької області реформується з урахуванням тенденцій і основних досягнень європейських країн у галузі освіти та відповідно до документів Ради Європи: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель» тощо.

Тенденції мовної політики Ради Європи знаходять широке відображення в організації системи освіти Чернівецькій області: збільшується кількість мов, що вивчаються; зростає кількість осіб, які володіють двома і більше мовами; в деяких закладах освіти іноземна мова вважається другою робочою мовою.

Багатомовна освіта в Чернівецькій області реалізується за схемою, що передбачає вивчення предметів другою мовою.

У початковій і основній школах така освіта здійснюється переважно шляхом реалізації інтегративного підходу у навчанні, узгодження навчальних програм з української, другої мови та інших обраних предметів.

У старшій школі додається використання другої мови для профільного навчання з використанням спеціально розроблених елективних курсів.

Подальший розвиток багатомовна освіта отримує у позаурочний час (літні табори, гуртки, конференції, проектна діяльність, інші заходи).

Двомовність на теренах Чернівецької області втілюється, наприклад, у наступний спосіб: у початковій школі використовують інтерактивні завдання, які стимулюють вивчення і української, і рідної мов, проводять бінарні уроки; уроки математики, української літератури, історії України, географії правознавства – українською та рідною мовами.

У загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою (особливо у населених пунктах, де компактно проживають представники національних спільнот) на уроках навчання також здійснюється мовою національних меншин. Окрім того, в цих закладах проводять позакласні заходи державною, іноземною мовами та мовами національних меншин.

Здійснюється цікава проектна діяльність, наприклад: проект «Найдивовижніше навколо нас», що об'єднує вивчення трьох предметів - фізики, англійської та української мови ; проект «Унікальна Україна» об'єднує вивчення таких предметів: українська та англійська мови, географія, біологія.

Додаток Г

**Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів
(Комунікативна компетентність)**

Комунікативні види мовленнєвої діяльності	Комунікативні уміння	Рівні та дескриптори володіння іноземною мовою на кінець 9-го класу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання		
		Іноземна мова у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням	Іноземна мова у загальноосвітніх навчальних закладах	Іноземна мова як друга у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах
		B1	A2+	A2
Рецептивні	Сприймання на слух	Розуміє основний зміст чіткого нормативного мовлення, зокрема короткі розповіді на знайомі теми, що регулярно зустрічаються у школі, на дозвіллі тощо.	Розуміє достатньо, щоб задовольнити конкретні потреби, якщо мовлення чітке й повільне.	Розуміє фрази та вирази, що належать до сфер найближчих пріоритетів (напр., елементарна особиста інформація про сім'ю, покупки, місцеву географію), якщо мовлення чітке й повільне.
	Зорове сприймання	Читає із задовільним рівнем розуміння прості тексти, в яких викладено факти, що стосуються його/її сфери інтересів.	Розуміє короткі прості тексти на знайомі теми конкретного типу, побудовані на основі широковживаного мовного матеріалу, пов'язаного з побутом і навчанням.	Розуміє короткі прості тексти, що містять широковживану лексику, зокрема й інтернаціональні слова.
Інтеракційні	Усна взаємодія	Використовує широкий діапазон простих мовленнєвих засобів у більшості ситуацій, які виникають під час подорожі чи перебування у країні виучуваної мови. Без підготовки вступає у розмову на теми, що стосуються особистих інтересів, або теми, пов'язані з повсякденним життям (напр., сім'я, хобі, навчання, подорож, останні новини).	Спілкується досить легко у реальних та умовних комунікативних ситуаціях, якщо співрозмовник допоможе в разі необхідності. Веде прості повсякденні розмови без надмірних зусиль; ставить запитання і відповідає на запитання, обмінюється думками та інформацією на близькі/знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях.	Спілкується, виконуючи прості звичні завдання, що вимагають простого і прямого обміну інформацією на знайомі та звичні теми, що стосуються навчання і дозвілля. Здійснює дуже короткі соціальні контакти, проте рідко здатний зрозуміти достатньо, щоб підтримати розмову або виступати її ініціатором.
	Писемна взаємодія	Пише особисті листи й записки з запитом або наданням простої актуальної інформації, пояснюючи те, що вважає важливим.	Пише особисті листи й записки, пов'язані зі сферою нагальних потреб.	Пише короткі прості записки, пов'язані зі сферою нагальних потреб.

	Онлайн взаємодія	Здійснює онлайн обмін інформацією, який потребує простих пояснень на знайомі теми за умови доступу до онлайн інструментів. Розміщує в мережі Інтернет дописи про події, почуття, власний досвід. Коментує дописи інших кореспондентів.	Спілкується онлайн на побутові теми, використовуючи мовні кліше. Розміщує в мережі Інтернет короткі описові дописи про повсякденну діяльність та почуття. Обмінюється простими коментарями з іншими дописувачами.	Здійснює спілкування у соціальних мережах на елементарному рівні. Допишує онлайн про свої почуття та діяльність, використовуючи мовні кліше. Реагує на коментарі інших кореспондентів словами подяки або вибачення.
Продуктивні	Усне продукування	Досить вільно описує один із багатьох предметів, які належать до кола його/її інтересів, упорядковуючи свій опис у лінійну послідовність.	Описує або представляє людей, розпорядок дня, смаки та уподобання у вигляді короткого зв'язного висловлення, побудованого з простих фраз і речень.	Описує або представляє людей, розпорядок дня, смаки та уподобання у вигляді короткого зв'язного висловлення, побудованого з простих фраз і речень.
	Писемне продукування	Пише прості зв'язні тексти на різноманітні знайомі теми у межах своєї сфери інтересів, зв'язуючи низку окремих коротких елементів у лінійну послідовність.	Пише низку простих фраз і речень, з'єднаних простими конекторами/сполучниками, напр., «та/і/й», «але/проте», «тому, що».	Пише низку простих фраз і речень, з'єднаних простими конекторами/сполучниками, напр., «та/і/й», «але/проте», «тому, що».