

УДК 37.013.74:81'246.3

О. О. Першукова,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
(Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ)
pershoksy@mail.ru

ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОБ'ЄДНАНОЇ ЄВРОПИ

У статті представлено аналіз зарубіжної наукової літератури з проблеми освітніх можливостей для підготовки вчителів до роботи в умовах багатомовної освіти. Встановлено загальноєвропейські пріоритети в освіті педагогів. Розглянуто різні моделі навчання. З'ясовано особливості підготовки вчителів-філологів для різних технологій формування багатомовності й фахівців із викладання кількох предметів мовного й немовного профілів. Визначено, що залежно від технології формування багатомовності, освіта вчителів має деякі відмінності, але існує й спільна складова. Відмічено існування недоліків у системі підготовки фахівців для багатомовної освіти. Надано рекомендації для української освіти.

Ключові слова: багатомовна освіта, освіта вчителів, технології багатомовної освіти, інтегрований курсукулум, європейська інтеграція, загальноєвропейські пріоритети, тенденції розвитку.

Постановка проблеми. Впродовж тривалого періоду в англійській науковій літературі застосовувалося словосполучення *teacher training* (підготовка вчителів), яке у рамках суто біхевіористського підходу відображало спрямованість на формування мовних вмінь, залишаючи поза увагою увесь спектр компетенцій педагога та заперечуючи освітній аспект навчання нової мови. Але в кінці ХХ ст. серед вимог постіндустріального інформаційного суспільства європейських країн постали потреби інвестицій у розвиток людського капіталу, де мовній освіті відведено одну з головних позицій, а суспільну багатомовність (*multilingualism*) названо невід'ємною частиною європейської ідентичності та громадянського суспільства, що навчається [1: 67]. В умовах європейської мовно-культурної гіпердиверсифікації (*hyperdiversification* за М. Келлі) та суперрізноманіття (*superdiversity* за Дж. Андерсоном) функції шкіл та інших закладів освіти значно розширюються, роль роботи вчителів філологічного напрямку та усього педагогічного персоналу суттєво змінюється. Процеси викладання та підготовки компетентного педагога визнано "...складним, багатокомпонентним та ціннісно-обґрунтованим процесом, який нині ускладнено умовами побудови базованого на знаннях суспільства" [2: 1]. Тому впродовж кількох десятиліть у країнах Європи відбувається процес інкорпорації освітніх закладів типу *teacher training colleges*, *Pädagogische Hochschulen*, *écoles normales* до складу університетів, бо в умовах університету більше можливостей для забезпечення нового рівня освіти, який нині відображено застосуванням словосполучення *teacher education* [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню європейських освітніх можливостей для педагогів, пов'язаних із багатомовністю соціуму та підготовкою до роботи в умовах багатомовної освіти, сьогодні приділяють велику увагу. Серед основних принципів Болонського процесу: запровадження трирівневої структури у більшості закладів вищої освіти; посилення процесу забезпечення якості навчання; полегшення процесу визнання дипломів, кваліфікацій і періодів навчання, а також сприяння академічній мобільності, що означає мобільність студентів, викладачів та адміністративно-управлінського персоналу [4]. Цьому колу проблем присвятили свої дослідження відомі європейські фахівці: Дж. Андерсон (*Jim Anderson*), М. Байрам (*Michael Byram*), Дж. Баскит (*Jordy Busquet*), Г. Вілліамс (*Glin Williams*), О. Гарсія (*Ofelia García*), М. Келлі (*Michael Kelly*), М. Гренгель (*Michael Grangel*), Ч. Макс (*Charles Max*), Дж. Макпайк (*Joanna McPake*), М. Струбель (*Miguel Strubell*), М. Флемінг (*Michael Fleming*), К. Хело (*Christine Hélot*), Г. Зиглер (*Gudrun Ziegler*) та багато інших науковців. У роботах дослідники висвітлюють суттєві зміни, що відбулися у соціально-економічному й освітньому контекстах країн Європи, аналізують сучасні вимоги до представників цього освітнього напрямку, їх функції у сучасному навчальному процесі, окреслюють загальні перепони, що є на шляху формування спільного європейського освітнього простору.

Мета статті полягає в аналізі європейського досвіду освіти вчителів для роботи в умовах багатомовної освіти.

Виклад основного матеріалу. З численних викликів, які постають перед об'єднаним суспільством країн Європи, неузгодженість багатьох аспектів освіти вчителів і персоналу шкіл є складною проблемою. Адже системи підготовки вчительських кадрів, що діють у Європі, значною мірою відображають історичні умови і традиції шкільництва, притаманні системам освіти різних країн, які певною мірою відповідають національним потребам. В ХХІ ст. майбутні європейські педагоги потребують освітнього процесу, який допомагає усвідомити роль і значення педагогічної професії для розвитку учнів як особистостей і усього суспільства загалом. Загальноєвропейські пріоритети у підготовці педагогів

окреслені фахівцями Європейської Комісії ще у перші роки нового тисячоліття у процесі роботи над документом "Education and Training 2010": 1) високий професійно-кваліфікаційний рівень, що означає наявність у педагога спеціальних предметних та загальнопедагогічних знань, готовності надавати підтримку учням у навчанні, розуміння соціально-культурного виміру освіти і його поновлення в контексті процесу "навчання впродовж життя"; 2) професійна мобільність є центральним компонентом освіти вчителів і передбачає готовність приймати участь у проектах та інших видах педагогічної діяльності на території європейських країн для професійного розвитку; 3) освітнє партнерство, що спирається на рефлексію власної практичної діяльності та діяльності інших [5].

На зустрічах міністрів освіти в 2007, 2008 та 2009 рр. європейські пріоритети у підготовці педагогів було уточнено, зокрема педагогічні вміння було розширено за рахунок здатності створити безпечне і привабливе навчальне середовище, застосування ІКТ, викладання в умовах етнічно неоднорідного складу учнів, формування трансверсальних компетентностей, застосування культури рефлексивної практики, що передбачає дослідницьку й інноваційну роботу, співробітництво та автономне навчання [2: 3].

Сьогодні більшість країн Західної Європи¹ мають власні можливості і власне бачення системи підготовки учительських та викладацьких кадрів для роботи в середній школі та закладах вищої освіти. Керівництво забезпеченням якості підготовки педагогічних кадрів здійснюють місцеві міністерства освіти відповідно законодавства (Велика Британія, Франція). У країнах з федеративним устроєм, зокрема у ФРН, відповідальність несуть міністерства освіти і культури 16 земель, роботу яких на національному рівні координує Постійна конференція міністрів освіти. У Бельгії усі аспекти освітньої та мовної політики вирішують на рівні урядових інституцій трьох спільнот Фландрії, Валлонії та німецькомовної спільноти [6: 85-94]. В умовах інтеграції національні системи педагогічної освіти зберігають своєрідність в управлінні і формах організації освітнього процесу.

Варто зазначити, що **підготовка вчителів-філологів**, і у тому числі вчителів іноземних мов у різних країнах Європи, досить суттєво відрізняється. Стан галузі навчання іноземних мов на початку тисячоліття відобразило широкомасштабне і детальне дослідження фахівців з Університету м. Саутгемптон "The training of Teachers of Foreign language: Developments in Europe", яке супроводжувалося численними дискусіями фахівців щодо різноманітних аспектів названої проблеми. Цінність дослідження полягає у тому, що на основі узагальнення напрямків розвитку галузі у 32 країнах представлено аналіз 15 мовних профілів (*case studies*) різних країн, що охоплюють початкову та середню ланки освіти, і окреслено профіль європейського вчителя-філолога для ХХІ ст. [7]. Логічним продовженням попереднього документу стала публікація доповіді Європейській Комісії "European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference – Final Report" (EPOSTL), в якій було визначено ключові елементи в освіті вчителів-філологів у ХХІ ст., створено рамку-довідник щодо вимог, які ставить сучасність перед людьми цієї професії. Документ містить набір засобів для саморефлексії студентів процесу підготовки до самостійної педагогічної діяльності (193 дескриптори за принципом 'can do') та можливості зафіксувати приклади робіт у особистому досьє. Документ має за мету забезпечення процесу формування необхідних вмінь, знань та професійних компетентностей; сприяння професійному розвитку, прозорості кваліфікацій і можливості їх переносу. Значної уваги приділено практичним рекомендаціям, вони стосуються: 1) структури курсів з освіти вчителів; 2) знань та усвідомлення основ викладання мов; 3) опанування стратегій викладання та навчання мов; 4) ціннісних складових процесу навчання мов, розвиток яких підлягає всебічному заохоченню [8].

Як свідчить аналіз наукових джерел (М. Байрам, М. Барді, М. Гренфель, Ф. Каена, М. Келлі, Р. Куперц, М. Струбель) під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів педагогічна освіта філологічного напрямку отримує спільне спрямування на основі міжнародного досвіду, зберігаючи при цьому власні здобутки та напрацювання. Нині вона спрямована на вивчення наукових предметів для розвитку здатності працювати вчителем у нових умовах, навчаючи при цьому представників різних культурних етносів "жити разом". Зміст та тривалість програм підготовки вчителів значно розширені у напрямі посилення професійної спрямованості та її відповідності різним ступеням освіти. За мету узятю опанування студентами основ наук про освіту та викладання, в тому числі спеціальних предметів, для формування діапазону компетентностей, які спираються на знання психології, фізіології, лінгвістики та психолінгвістики, соціології та соціолінгвістики, культурології та основ міжкультурної комунікації [3; 9]. Процес навчання може відбуватися як протягом здобуття вищої освіти (*undergraduate cycle*), так і після (*postgraduate cycle*), і передбачає проходження певних навчальних курсів *pre-service*, тобто навчаючись у стінах вишу, та *in-service* – безпосередньо під час роботи в шкільному колективі. Існуючі моделі навчання у цьому аспекті поділяють на паралельні (*concurrent*), як наприклад 4-річний курс навчання, результатом якого зазвичай є ступінь бакалавра (*bachelor*), що дає дозвіл працювати у закладах

¹ Окрім Ліхтенштейну та німецькомовної спільноти Бельгії. В цих країнах відсутні заклади вищої освіти, що готують вчителів, валідними є зарубіжні сертифікати про навчання.

дошкільної освіти та початковій ланці школи, та послідовні (*consecutive*), що передбачають дві фази підготовки, здобуття освітньої кваліфікації магістра (*master*) уже після закінчення вишу і практики в школі в якості помічника вчителя під спільним керівництвом шкільної адміністрації та співробітників університету. Варто зазначити, що характерною ознакою усіх моделей є наявність тісних зв'язків між закладами вищої освіти та школами [10].

Впродовж останньої декади ХХ та на початку ХХІ ст. підготовку *pre-service* до роботи у контексті багатомовної освіти було передбачено лише університетами Німеччини та Австрії. Завдяки довготривалим проектам, які видозмінилися у постійні курси, нині таку освіту можна здобути в університетах Швейцарії, Бельгії (франкомовна та німецькомовна спільноти), Нідерландах та Франції. Така освіта обов'язково вимагає здобуття ступеня магістра (*Advanced Level Programme in Multilingual education, Masters Type*).

Загальною тенденцією у більшості країн Західної Європи є пропозиція додаткового періоду навчання, що зазвичай триває два семестри. Такі курси, як правило, зорієнтовані на певні місцеві потреби, і мають напрями: а) викладання основної мови країни як другої та / чи іноземної; б) викладання рідних мов дітей-мігрантів; в) інтегроване викладання "мови та змісту" за системою CLIL; г) викладання рецептивного навчання близьких мов; д) викладання в групах із неоднорідним етнічним складом учнів; е) викладання мови Есперанто. Щоб здобути відповідну освіту передбачена досить гнучка система підготовки, можливе застосування різних форм навчання, у тому числі дистанційних. Курси зорієнтовано на: а) використання електронних технологій у процесі підготовки майбутніх професіоналів; б) підготовку вчителів та викладачів до обліку різноманітних лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників їх професійної діяльності; в) вивчення досвіду викладання рідної мови як іноземної чи другої мови [6; 11-13].

Варто зазначити, що у країнах Західної Європи існують різні профілі підготовки вчителів, які задіяні у багатомовній освіті. Оскільки вчителів-філологів, що мають кваліфікацію для викладання однієї чи кількох мов (*specialist*) нерідко не вистачає, то сучасну / іноземну мову на початковій ланці за наявності додаткової кваліфікації викладають вчителі, що проводять усі інші уроки (*generalist*). Часто вчителів іноземної мови готують у поєднанні з підготовкою до викладання кількох предметів мовного та немовного профілів (*semi-specialist*) [6: 85]. Так викладання мовних дисциплін у країнах Західної Європи на рівні початкової школи (*ISCED 1*) здійснюється вчителями, які проводять усі інші уроки (*generalist*), а якщо мов кілька, то їм нерідко допомагають вчителі-спеціалісти (*specialist*) філологічних спеціальностей. На рівні нижчої середньої та вищої середньої освіти (*ISCED 2* та *ISCED 3*) мови як предмет курикулуму викладають вчителі-спеціалісти, або фахівці з підготовкою до викладання кількох предметів мовного та немовного профілів (*semi-specialist*).

На форумі Ради Європи "Право учнів на якісну освіту та рівність в освіті – Роль лінгвістичної та інтеркультурної компетентностей" (*"The right of learners to quality and equality in education – The role of linguistic and intercultural competences"*) узятю курс на інтеграцію курикулуму з мовних предметів. Багатомовна освіта в рамках однієї школи розвивається за принципом *"Whole School"*, об'єднана ідеєю багатомовності усіх діючих суб'єктів: учнів, учителів різних рівнів навчання, напрямків знань та шкільної адміністрації, за консультативної підтримки, коригування і контролю позашкільних спеціалістів. На Форумі було визначено три основні вектори професійної підготовки педагогічного персоналу, що потребують інтенсивного розвитку: 1) підтримка розвитку мовної свідомості школярів, формування знань про мову та комунікацію; 2) усвідомлення зв'язку між рівнем розвитку мовної компетентності учнів та успіхами у навчанні; 3) запровадження багатомовної шкільної політики в контексті соціальної справедливості [14].

Характерною ознакою багатомовної освіти є узгодженість дій вчителів, а саме вчителів-філологів, які викладають мову навчання, яка є рідною для, принаймні, більшості учнів, які вивчають мову як предмет чи застосовують її у якості опанування змісту інших предметів (як уже йшлося вище тут можуть працювати вчителі і немовних спеціальностей), а також вчителів усіх інших мов навчання (*languages of schooling*), включаючи регіональні мови, мови національних меншин та мігрантів з метою визначення так званих "точок професійної зацікавленості" для запровадження взаємодоповнюючих зв'язків між предметами, створення можливостей трансферу знань без зміни їх соціальної та когнітивної основи. Рішення про те, як саме мають узгоджувати дії вчителі приймають колегіально в результаті обговорення. Значний вплив має ситуація, як наприклад спільний проект, вмотивованість вчителів та наявні ресурси, включаючи час [15: 40]. Тому підготовка персоналу для багатомовної освіти має включати підготовку до діалогу, для якого необхідні знання про власне соціально-культурне тло та широку обізнаність про характерні ознаки особливості чужих культур.

В умовах багатомовної освіти зростає роль та функції вчителя-філолога. Робота над формуванням у школярів багатомовної і багатокультурної компетентності є ключовою, бо полягає у підготовці перемагати перешкоди, демонстрації схильності до мов, культур і спілкування. Адже багатомовна особа (*plurilingual speaker*) – це особа, яка може взаємодіяти з іншими, здатна зрозуміти інші соціально-

культурні перспективи та способи сприйняття світу, може бути посередником між представниками різних культур, бо усвідомлює їх відмінності.

Важлива роль у європейській багатомовній освіті відведена *помічникам учителя (a foreign language assistant (FLA), paraprofessional educator (PPE), language learning mentors)*. Завдяки угодам між державами (Європи, Америки, Японії, Китаю, Росії) та існуванню Служби освітніх обмінів (нім. Pädagogischer Austauschdienst) цю роботу зазвичай виконують носії мови. Це нерідко студенти старших курсів педагогічних вищих навчальних закладів із країн, де спілкуються виучуваною мовою, чи волонтери без педагогічної освіти із спільноти мігрантів, які змінили місце проживання і соціалізувалися раніше. У Франції для навчання рідної мови і культури дітей нефранцузького походження використовують спеціальний підхід, що має назву "*Education de langue et Culture d'Origine*" (ELCO), в перекладі означає "навчання мови і культури країни походження". Для нього характерне проведення уроків вчителями-носіями мов, які здобули освіту і отримали дипломи у країні, звідки мігрували сім'ї дітей. Завдяки двостороннім договорам їх відряджають працювати у школи Франції на термін до 4-5 років² [16: 99]. Провідні європейські фахівці вважають їх роботу надзвичайно ефективною (М. Келлі), бо в її процесі зазвичай відбуваються: 1) активна стимуляція навчального процесу завдяки спілкуванню близьких за віком та інтересами осіб; 2) розробка та запровадження нових ресурсів для навчання мов; 3) інтенсивна стимуляція усного спілкування як серед учнів, так і вчителів, що не обмежується часом, відведеним на заняття. Позиція помічника учителя застосовувана в школах Європи не лише для навчання світових мов, а й мов національних меншин, які є розповсюджені у сусідніх країнах. На особливу увагу у цьому ракурсі заслуговує допомога в освіті дітей з ромської спільноти.

Особливо розповсюджена у сучасних країнах Європи **імерсійна технологія** формування багатомовності, що передбачає досягнення учнями: 1) високого рівня володіння однією чи кількома іноземними мовами, міжкультурної грамотності; 2) здатності до роботи у групі, професійного спілкування, міждисциплінарної проектної роботи; 3) готовності до самостійного набуття знань та роботи з навчальними матеріалами, їх створенням та адаптацією. Уроки, присвячені навчанню предметного змісту нерідною мовою (CLIL), проводять спеціалісти-філологи, які отримали належну предметну підготовку, або вчителі комбінованої спеціальності з мовних і немовних дисциплін (*semi-specialist*) [11]. Типовою для різних країн Європи є підготовка студентів до роботи у форматі CLIL, починаючи із третього року навчання. В основному застосовують семінарський формат занять (45 хв. / два рази на тиждень). Основна увага присвячена: а) опануванню специфічного для предмета вокабуляра та особливостей розмовної поведінки вчителів та учнів в процесі уроку (повторення, перефразування, пояснення за допомогою прикладів та аналогій), тренуванню у застосуванні інтерактивних стратегій; б) ознайомленню із навчальними матеріалами у друкованому та віртуальному вигляді; в) колективній підготовці студентами елементів уроків (5-20 хв.), їх обговоренню, аналізу; г) практичній підготовці, проведенню уроків; д) оцінюванню та аналізу роботи студентів представниками шкільної адміністрації та університетськими викладачами [11]. Вчителі-спеціалісти природничого напрямку та вчителі комбінованої спеціальності (*semi-specialist*), працюючи за технологією CLIL, мають бути обізнаними зі специфікою предмету викладання академічною мовою (наукові поняття і процеси), а також бути готовими надати інформацію про основні граматичні категорії та вокабуляр з предмету навчання [17].

До роботи в рамках **рецептивної технології**, за якою навчання однієї мови сприяє навчанню інших, готують вчителів-філологів в університетах Німеччини та Нідерландів. Для прикладу розглянемо університетський курс додаткової спеціалізації у м. Ганновер (Німеччина). Вчителі в контексті цієї технології мають допомогти учням у розвитку стратегій застосування уже наявних знань (загальні, культурні, ситуативні, поведінкові, прагматичні, графічні, фонологічні, граматичні та лексичні) і у розвитку нових знань для розуміння змісту нового тексту чи повідомлення. Тому, в основі курсу навчання опанування є: а) процедури дослідження мовного профілю класу; б) застосування набору технік *Intercomprehension*; в) способи активізації природної багатомовності учнів у якості навчального ресурсу [12].

Підготовка вчителів мови Есперанто для роботи у рамках **пропедевтичної технології** багатомовної освіти відбувається на факультетах лінгвістики, в контексті курсу інтерлінгвістики. Серед відомих університетів, що мають курс Есперанто є: Eötvös Loránd University (м. Будапешт, Угорщина), Adam Mickiewicz University (м. Познань, Польща), San Francisco University (м. Сан Франциско, США). Міжнародна система сертифікації та оцінювання якості підготовки з цього напрямку поки відсутня, але існують національні системи сертифікації, які функціонують під керівництвом національних асоціацій Есперанто. Передбачено три кваліфікаційні рівні, що відповідають Загальноєвропейським рекомендаціям

² Щоб створити такі класи довготривалі договори з Францією заключили: Португалія у 1973 р., Італія та Туніс у 1974 р., Марокко та Іспанія у 1975 р., Югославія у 1977 р., Турція у 1978 р., Алжир у 1982 р.

з мовної освіти (CEFR) і обов'язково включають питання з культурно-етичних аспектів Есперанто (*Esperanto culture*) [13].

Про **спільну складову** специфічної освіти вчителів-філологів для роботи у різних підходах багатомовної освіти зазначає М. Байрам: 1) *плюрилінгвальність* (індивідуальна багатомовність) вчителів, яка може включати дотримання з боку самого вчителя підходу "близький до носія" в одній чи двох мовах, але водночас вимагає розуміння існування компетентностей різного рівня, спрямованості на формування в учнів мовної свідомості; 2) *інтеркультурна компетентність*, що передбачає бажання спілкуватися з представниками інших європейських та неєвропейських культур, набувати досвіду, експериментувати, аналізувати і розвивати цю здатність в учнів; 3) *усвідомлення цінностей суспільства*, що в європейському контексті є тісно пов'язаним із демократичним громадянством, постійне донесення цієї ідеї до свідомості учнів [3]. Це означає, що вчитель повинен бути посередником між культурами, постійно проводити міжкультурне навчання, виховувати учнів на засадах загальнолюдських цінностей, віри в їх пріоритет, навчати культурі спілкування, прийнятої у сучасному цивілізованому світі і відповідно планувати свої заняття. Під час розгляду культурних відмінностей учителю варто пам'ятати про принцип рівноцінності усіх культур і пригнічувати власний етноцентризм як почуття переваги власної мови і культури над іншими. Завдання вчителя полягає у тому, щоб виховати об'єктивне, вільне від забобонів і толерантне ставлення до чужої культури, щоб пробудити в учнів зацікавленість у пізнанні культурних особливостей інших народів, створити умови для взаємодії, взаємопроникнення та взаємодоповнення культур.

Однією із нагальних вимог сьогодення, що стосуються вчителя-філолога, є вміння створити для кожного учня і студента збірку документів про власні успіхи у навчанні, так званий "Європейський мовний портфель". Адже навчальний предмет "Іноземна мова" (*Foreign language*) чи "Сучасна мова" (*Modern Language*) тісно пов'язаний із поняттям мобільності і слугує тим інструментом, без якого неможлива успішна *академічна мобільність*. У цьому контексті важливим є питання академічної мобільності для вчителів-філологів та іншого педагогічного персоналу. Як зазначає М. Струбель (*Miquel Strubell*), керівник європейського дослідницького проекту "*Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad*" ("Визначення та усунення перепон для викладання іноземної мови за рубежом"), що був фінансований Європейською Комісією у 2006 р., практикуючі вчителі висловлюють чимало нарікань на процедуру визнання валідності дипломів, зважаючи на її складність і тривалість [18: 93]. У зв'язку із цим, на думку європейських фахівців, ще в період навчання і після нього майбутньому учителю бажано забезпечити можливість проживання в країні мови викладання протягом значного періоду [18: 83]. Про це йшлося ще в Резолюціях Ради Європи від 1976 р. та 2001 рр., "Плані дій зі сприяння навчанню мов та лінгвістичному розмаїттю" (*European Commission, 2007*). Нині обмін вчителів у країнах зокрема Західної Європи відбувається за існуючими дво- та багатосторонніми міждержавними домовленостями. Найбільш відомими програмами є "*Teacher Exchange Europe*" (Великобританія), "*Bilateraler Lehreraustausch*" (Німеччина), "*Puesto por Puesto*" (Іспанія), "*Échanges poste pour poste*" (Франція). Однак цього замало, тому намічено ефективно використовувати альтернативні шляхи – участь вчителів у короткочасних зарубіжних візитах, систематичне застосування ІСТ для спілкування із зарубіжними партнерами [7; 19].

Як уже широко відомо, Рада Європи спільно із UNESCO прийняла Конвенцію із визнання кваліфікацій та дипломів, так звану Лісабонську Конвенцію (1997). Водночас було створено документ "*Guide for users of the general system for the recognition of professional qualification*" ("Практичні рекомендації з визнання професійних кваліфікацій"), в якому було запропоновано систему спрощення процесу визнання дипломів для допомоги вчителям отримати роботу в європейських країнах. Система не забезпечує автоматичного визнання дипломів, здобутих у різних європейських країнах, але інформує про офіційну процедуру їх підтвердження: містить пояснення як написати апікаційний лист, знайомить з умовами проходження тестування та отриманням дозволу на роботу і т. д. [19].

Дієвим інструментом вирішення поставлених Болонським Самітом проблем має стати запровадження і функціонування Європейської системи переносу та акумуляції кредитів (*The European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS*) та Додатку до диплома (*Diploma Supplement*). Для вивчення проміжних результатів із виконання завдань, намічених Конференцією у Болоньї у 2012 р., європейські авторитетні агентства зі збору та аналізу статистичних даних *Eurydice, Eurostat* та *Eurostudent* об'єднали зусилля під керівництвом *Bologna Follow Up Group*. Результат роботи було оприлюднено на Конференції Міністрів Освіти у Бухаресті (26-27 квітня 2012). У аналітичному документі йдеться про те, що значну перепону у процесі Європейської системи переносу і акумуляції кредитів та Додатку до диплома становлять відмінності у трактуванні цих засобів із боку керівництва закладів вищої освіти у різних країнах Європи. А також зазначено, що іншу проблему на шляху академічної мобільності вчителів становлять недостатній рівень мовних знань самих вчителів та їх особисті обставини життя [4: 58].

Попри розповсюдженість багатомовної освіти в країнах Західної Європи, чимало фахівців відмічають значні *недоліки у системі підготовки фахівців*, які виражені, передусім, у відсутності

загальноєвропейської системи сертифікації. Так, у більшості країн Європи (Австрія, Нідерланди, Великобританія, Німеччина, Франція) університети продовж *pre-service* навчання пропонують навчальні модулі, семінари та курси, які нерідко організують на певний термін залежно від потреб. Після закінчення такого навчання студентам видають сертифікат, який у більшості названих країн є бажаним, але вимога його наявності для прийняття на роботу відсутня. Натомість існує наполеглива рекомендація для вчителів, які працюють у школах з технологією CLIL, з боку органів освіти у Австрії, Бельгії (фламандськомовна спільнота), Нідерландах, Фінляндії та Італії здобути післядипломну освіту (*in-service*). Це стосується, передусім, викладання змісту предметів іноземною мовою, а не мовою національних меншин чи регіональною, носіями якої можуть бути ці вчителі. Проблема вдосконалення освітніх можливостей для вчителів багатомовної освіти стала однією із ключових в ході on-line дискусії серед фахівців галузі, результати якої були оприлюднені в 2008 р. Було визнано необхідність: 1) більш досконалого опрацювання загально педагогічної та предметної основ професійної діяльності в період академічного навчання, зокрема включення до курсу навчання прикладної лінгвістики, що висвітлює соціологічні та психолого-лінгвістичні аспекти багатомовності; 2) концентрації професійної підготовки на висвітленні ролі вчителя в реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання і розвитку іншомовних комунікативних вмінь учнів та студентів; 3) спрямованості навчального процесу на розширенні відповідної мовної бази, модернізації теоретичних основ діяльності, розкритті інновацій у навчанні кількох мов, демонстрації та апробуванні прогресивних методичних підходів [20].

Висновки. Нині в усьому світі зростає увага до освіти вчителя. Основними тенденціями європейської педагогічної галузі є: 1) інкорпорація освітніх закладів, що готують учителів, до сектору вищої освіти та запровадження кваліфікацій *бакалавр* та *магістр*; 2) посилення теоретичної підготовки, розширення змісту та тривалості програм для вчителів різних спеціальностей; 3) посилення професійної спрямованості педагогічної освіти та її відповідності різним напрямкам; 4) удосконалення педагогічної практики та укріплення зв'язків між вузами і школами; 5) розширення галузі підвищення кваліфікації, розробка та оновлення програм у контексті "освіта впродовж життя".

Освітній контекст європейських країн характеризується мовно-етнічною неоднорідністю складу учнів у класі, тому провідне місце у багатомовній освіті займають вчителі-філологи (*language teachers*). Освіта спеціалістів із викладання мов включає опанування основ наук про освіту та викладання, в тому числі спеціальних предметів для формування спеціального діапазону компетентностей, зокрема психолінгвістики і соціолінгвістики, ознайомлення із технологіями розвитку мовної свідомості учнів і основ міжкультурної комунікації. Залежно від застосовуваного підходу (іммерсійного, рецептивного, пропедевтичного) освіта вчителів має деякі відмінності, спільною складовою за М. Байрамом є: а) плюрилінгвальність; б) інтеркультурність; в) усвідомлення цінностей демократичного суспільства.

Існують різні освітні моделі для вчителів-філологів, їх поділяють на паралельні (*concurrent*), результатом яких зазвичай є ступінь бакалавра (*bachelor*), та послідовні (*consecutive*) моделі, які передбачають дві фази підготовки, подовження терміну навчання і здобуття освітньої кваліфікації магістра (*master*) уже після закінчення вишу та практики в школі в якості помічника вчителя під спільним керівництвом шкільної адміністрації і співробітників університету, нерідко передбачає проходження спеціальних навчальних курсів.

Характерною ознакою багатомовної освіти в Європі є узгодженість дій педагогів у контексті інтеграції курикулуму з мовних дисциплін для запровадження взаємодоповнюючих зв'язків між предметами, створення можливостей трансферу знань без зміни їх соціальної та когнітивної основи. Узгодженість і гармонізація процесу професійного становлення вчителів для роботи у закладах багатомовної освіти становлять значну потребу, чимало аспектів якої могло б вирішити запровадження загальноєвропейської системи сертифікації. Поки що її частково вирішують за рахунок проектної роботи та дистанційного післядипломного навчання.

Євроінтеграційний вибір України акцентує потребу формування багатомовності молодих українців. Розвиток багатомовної освіти в школах України заслуговує особливої уваги, бо цей освітній феномен має значний освітній, виховний і розвивальний потенціал. У його реалізації є визначальним докладне і всебічне вивчення теорії та практики європейського й світового досвіду багатомовної освіти, запровадження його елементів на теренах України з метою розвитку та збереження багатомовності українського соціуму на основі гармонізації національних традицій та світових надбань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society [Електронний ресурс]. – Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. – 70 p. – Режим доступу : http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
2. Caena F. Teachers core competences : requirements and developments. Literature review [Електронний ресурс] / Francesca Caena // Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission, (April), 2011. – 28 p. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.

3. Byram M. Teacher education – visions from / in Europe [Електронний ресурс] / Byram Michael. – Режим доступу : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03byram.pdf.
4. The European Higher Education Area in 2012 : Bologna Process Implementation on Report European Commission. Eurydice, Eurostat, Eurostudent : The Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency Publishing (EACEA P9 Eurydice), 2012. – 224 p.
5. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.
6. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 edition, Eurydice network. Published by © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012 (EACEA P9 Eurodice and Policy Support), 2012. – 174 p.
7. The Training of Teachers of Foreign Language : Developments in Europe – Revised Report. – A Report to the European Commission [Електронний ресурс] / [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galagher-Brett at al.] // Directorate General for education and Culture, 2002. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf.
8. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference – Final Report / A Report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004 [Електронний ресурс] / Michael Kelly, Michael Grenfell. – University of Southampton. – 110 p. – Режим доступу : <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>.
9. García O. Teacher Education for Multilingual Education / Ofelia García, Tatyana Kleyn // The Encyclopedia of Applied Linguistics / [edited by Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd, 2013. – 6582 p.
10. Bardi M. Common Evaluation Frameworks for Language Teachers – Rationale and a case study on teachers' perceptions / Mirela Bardi // ForumSprache. – 2011. – № 5. – P. 100–111.
11. Coyle D. CLIL, Content and Language Integrated Learning / [Do Coyle, Philip Hood, David March]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
12. Doyé P. Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study [Електронний ресурс] / Peter Doyé // Language Policy Division DGIV-Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe, 2005. – 22 p. – Режим доступу : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf>.
13. Fettes M. Esperanto and Education : A Brief Overview [Електронний ресурс] / M. Fettes. – Режим доступу : <http://dok.esperantic.org/ced/encyclo.htm>.
14. Professional development for staff working in multilingual schools [Електронний ресурс] / [Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake and Vicky Obied] // Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equality in education – The role of linguistic and Intercultural competences'. – Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010. – Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. – Режим доступу : www.coe.int/t/.../5-FormationProfStaff_en.doc.
15. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education / [Jean-Claude Beacco, Michael Byram at all] // Document prepared for the Policy Forum 'The Right of Learners to quality and equality in education – The role of linguistic and intercultural competences'. – Council of Europe, Language Policy Division. Geneva Switzerland, 2-4 November 2010. – 100 p. Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
16. Helot Ch. Bilingualism and Language education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued / Helot Christine, Young Andrea // International Journal of Bilingual education and Bilingualism. – 2002. – № 2. – Vol. 5. – P. 96–112.
17. Kupertz R. Best Practices in Teacher Education : Content and Language Integrated Learning in Teacher Education : Bilingual Approaches Supporting Multilingualism / Rita Kupertz // ForumSprache. – 2011. – № 3. – P. 80–94.
18. Strubell M. Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union / Miguel Strubell // A report on a European research project // ForumSprache. – 2011. – № 5. – P. 79–98.
19. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language teachers. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Contract № 2005-270/001-001 S02 88EPAL July 2006 [Електронний ресурс] / Glin Williams, Miguel Strubell, Jordy Busquet. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc429_en.pdf.
20. An inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism and Results of the online Public Consultations. Brussels 18.03.2008. SEC (2008) 2443. – 48 p.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society [Elektronnyy resurs]. – Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. – 70 p. – Rezhym dostupu : http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
2. Caena F. Teachers core competences : requirements and developments. Literature review [Elektronnyy resurs] / Francesca Caena // Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission, (April), 2011. – 28 p. – Rezhym dostupu : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.
3. Byram M. Teacher education – visions from / in Europe [Elektronnyy resurs] / Byram Michael. – Rezhym dostupu : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03byram.pdf.
4. The European Higher Education Area in 2012 : Bologna Process Implementation on Report European Commission. Eurydice, Eurostat, Eurostudent : The Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency Publishing (EACEA P9 Eurydice), 2012. – 224 p.

5. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.
6. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 edition, Eurydice network. Published by © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012 (EACEA P9 Eurodice and Policy Support), 2012. – 174 p.
7. The Training of Teachers of Foreign Language : Developments in Europe – Revised Report. – A Report to the European Commission [Elektronnyy resurs] / [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galagher-Brett at al.] // Directorate General for education and Culture, 2002. – Rezhym dostupu : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf.
8. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference – Final Report / A Report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004 [Elektronnyy resurs] / Michael Kelly, Michael Grenfell. – University of Southampton. – 110 p. – Rezhym dostupu : <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>.
9. García O. Teacher Education for Multilingual Education / Ofelia García, Tatyana Kleyn // The Encyclopedia of Applied Linguistics / [edited by Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd, 2013. – 6582 p.
10. Bardi M. Common Evaluation Frameworks for Language Teachers – Rationale and a case study on teachers' perceptions / Mirela Bardi // ForumSprache. – 2011. – № 5. – P. 100–111.
11. Coyle D. CLIL, Content and Language Integrated Learning / [Do Coyle, Philip Hood, David March]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
12. Doyé P. Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study [Elektronnyy resurs] / Peter Doyé // Language Policy Division DGIV-Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe, 2005. – 22 p. – Rezhym dostupu : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf>.
13. Fettes M. Esperanto and Education : A Brief Overview [Elektronnyy resurs] / M. Fettes. – Rezhym dostupu : <http://dok.esperantic.org/ced/encyclo.htm>.
14. Professional development for staff working in multilingual schools [Elektronnyy resurs] / [Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake and Vicky Obied] // Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equality in education – The role of linguistic and intercultural competences'. – Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010. – Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. – Rezhym dostupu : www.coe.int/t/.../5-FormationProfStaff_en.doc.
15. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education / [Jean-Claude Beacco, Michael Byram at all] // Document prepared for the Policy Forum 'The Right of Learners to quality and equality in education – The role of linguistic and intercultural competences'. – Council of Europe, Language Policy Division. Geneva Switzerland, 2-4 November 2010. – 100 p. – Rezhym dostupu : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
16. Helot Ch. Bilingualism and Language education in French Primary Schools : Why and How Should Migrant Languages be Valued / Helot Christine, Young Andrea / Ch. Helot // International Journal of Bilingual education and Bilingualism. – 2002. – № 2. – Vol. 5. – P. 96–112.
17. Kupertz R. Best Practices in Teacher Education : Content and Language Integrated Learning in Teacher Education : Bilingual Approaches Supporting Multilingualism / Rita Kupertz // ForumSprache. – 2011. – № 3. – P. 80–94.
18. Strubell M. Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union / Miguel Strubell // A report on a European research project // ForumSprache. – 2011. – № 5. – P. 79–98.
19. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language teachers. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Contract № 2005-270/001-001 S02 88EPAL July 2006 [Elektronnyy resurs] / Glin Williams, Miguel Strubell, Jordy Busquet. – Rezhym dostupu : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc429_en.pdf.
20. An inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism and Results of the online Public Consultations. Brussels 18.03.2008. SEC (2008) 2443. – 48 p.

Матеріал надійшов до редакції 15.10. 2014 р.

Першукова О. А. Образование учителей для работы в условиях многоязычного образования в странах объединенной Европы.

В статье представлен анализ зарубежной научной литературы по проблеме образовательных возможностей для подготовки учителей к работе в условиях многоязычного образования. Определены общеевропейские приоритеты в образовании педагогов. Рассмотрены различные модели обучения. Установлены особенности подготовки учителей филологов для различных технологий формирования многоязычия и специалистов по преподаванию нескольких предметов языкового и неязыкового профилей. Выяснено, что в зависимости от технологий формирования многоязычия, образование учителей имеет некоторые отличия, но существует и общая составляющая. Отмечено существование недостатков в системе подготовки специалистов для многоязычного образования. Даны рекомендации для украинского образования.

Ключевые слова: *многоязычное образование, образование учителей, технологии многоязычного образования, интегрированный курс, европейская интеграция, общеевропейские приоритеты, тенденции развития.*

Pershukova O. O. *The Teachers' Education for the Work in the Context of the Plurilingual Education in the Countries of United Europe.*

The article deals with the analysis of the teachers' education in the European countries, made on the works of outstanding European scientists in this field. The special attention is paid to the teachers' training for the work in the multilingual education technologies. The common European priorities in teachers' education are characterized (high professional level and its renovation in the lifelong context; professional mobility; educational partnership; ability to create the safe and engaging learning environment; teaching ethnically inhomogeneous student staff; transversal competences forming; reflective practice using). The main developmental tendencies are defined (incorporation of establishments of pedagogical education into universities and introduction of Bachelor and Master qualifications; strengthening the theoretical knowledge and the professional training intensification; improving teaching practice, strengthening links between universities and schools, extension and renewal the programs of the lifelong learning). Different models of learning are considered (pre-service and in-service; concurrent and consecutive). The features of training philological teachers for different technologies of multilingualism forming (immersion, receptive and propaedeutic technologies) as well as specialists in teaching several subjects of linguistic and non-linguistic profiles are defined. It is found that depending on the technology of multilingualism forming, teachers' education has some differences, but there is the common core (plurilingualism and interculturality promotion; preparation for teaching learners about values in the democratic society). It is observed that there are some deficiencies in the specialists' training for the multilingual education (lack of pan-European certification system; in the immersion technology the foreign languages are mostly used but not the languages of minorities). Proposals for Ukrainian education are given.

Key words: *plurilingual education, school teachers' education, technologies of multilingual education, integrated curriculum, European integration, common European priorities, developmental tendencies.*