

## РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ БАГАТОМОВНОГО КУРИКУЛУМА В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

*Стаття присвячена аналізу процесу розвитку багатомовності західноєвропейських школярів. Увага приділена появі якісно нових функцій вчителів-філологів в умовах інтеграції курикулуму з мовних дисциплін. Автором розглянуто деякі особливості їх підготовки в країнах Західної Європи.*

**Ключові слова:** багатомовна освіта, європейський учитель мов, інтеграція курикулума з мовних предметів, формування індивідуальної багатомовності, мовно-культурне різноманіття, шкільна освіта в країнах Західної Європи.

Від часу зародження у 1870-х роках галузі навчання іноземних мов у країнах Європи офіційним і широко застосовуваним було поняття *вчитель європейських мов*. Представник цієї професії здебільшого був носієм мови, яку викладав, його рівень компетентності у одній чи двох додаткових мовах мав бути близьким до зазначеного рівня. Така вимога була визначальною, адже впродовж тривалого періоду розвитку галузі саме вчителю належало бути моделлю для наслідування учнями у формуванні їх майстерності послуговуватися іноземними мовами [3]. В ХХІ ст. уявлення про роль та функції вчителя-філолога значно змінилися. Серед вимог постіндустріального інформаційного суспільства європейських країн як найбільш сутнісні 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 громадянства у суспільстві, що навчається [12, с.67].

Дослідженню сучасної ролі та функцій вчителя мовних предметів в освіті країн Європи присвятили свої роботи Дж. Андерсон (*Jim Anderson*), М. Байрам (*Michael Byram*), Дж. Баскіт (*Jordy Busquet*), Г. Вілліамс (*Glin Williams*), О. Гарсія (*Ofelia Garcia*), М. Келлі (*Michael Kelly*), М. Гренгель (*Michael Grangel*), Ч. Макс (*Charles Max*), Дж. Макпайк (*Joanna McPake*), Л. Серку (*Lies Sercu*), М. Струбель (*Miguel Strubell*), М. Фельбербауер (*Maria Felberbauer*), М. Флемінг (*Michael Fleming*), К. Хело (*Christine Hélot*), Г. Зиглер (*Gudrun Ziegler*) та багато інших науковців. В їх роботах ідеться про суттєві зміни в процесі мовної освіти в європейських школах, якісно нові функції вчителів-філологів у контексті багатомовності, шляхи підготовки майбутніх вчителів до роботи у таких умовах. Мета статті полягає в аналізі зазначеного кола питань та узагальненні практичного досвіду.

**Основний виклад матеріалу.** На початку нового тисячоліття відомий вчений у освітній галузі країн Європи М. Байрам звернув увагу на наявність суттєвих відмінностей між поняттями *вчитель європейських мов* та *європейський вчитель мов*. Вчений переконливо довів недоцільність вимоги до вчителя "бути носієм мови" і потребу досягнення зазначеного рівня компетентності учнем через відсутність чіткої характеристики цього поняття. Також дослідник пояснив, що досягти високого рівня знань граматики в іноземній мові цілком можливо завдяки значній кількості часу і зусиль, але сумнівним залишається досягнення учнями зазначеного рівня культурної компетентності, формування світогляду і змін національної ідентичності. Відсутність обмежень рамками європейських мов є ще однією характерною ознакою європейського вчителя мов. Нині серед застосовуваних у країнах Європи мовних систем чимало тих, якими досить широко послуговуються у світі, як то арабська та китайська (діалект мандарин), а також тих, якими послуговуються рідше – японська, суахілі чи кхмерська мови. А тому сучасні європейські вчителі включають до свого професійного арсеналу викладання багатьох мов світу. Третьою ознакою європейського вчителя мов є мета сприяти розвитку в учнів інтеркультурної компетентності, що передбачає сприйняття і розуміння інших культурних перспектив, критичний аналіз власних культурних особливостей, формування здатності поглянути на Європу та світ із позиції не європейця [3].

В умовах західноєвропейської мовно-культурної гіпердиверсифікації (*hyperdiversification* за М. Келлі) та суперрізноманіття (*superdiversity* за Дж. Андерсоном) функції шкіл та інших закладів освіти значно розширюються, роль і значення роботи вчителів філологічного напрямку та усього педагогічного персоналу суттєво змінюються. Люди цієї професії мають за мету допомогти учням досягти багатомовної та багатокультурної компетентності, стати *пльурлінгвальними*, де 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 [9]. Завдання з формування в учнів багатомовної компетентності в контексті багатомовної освіти є ключовим, бо полягає у пропаганді культури спілкування і порозуміння між націями і народами.

Для того, щоб вирішити поставлені завдання сучасний європейський вчитель-філолог повинен: 1) мати високий рівень іншомовної підготовки у щонайменше двох мовах, окрім рідної; 2) мати досвід функціонування у багатокультурному оточенні; 3) спілкуватися із зарубіжними партнерами (візити, обміни, електронне спілкування); 4) провести певний час у країні мови викладання; 5) набути досвіду викладання (споглядаючи чи приймаючи участь) в умовах у навчально-виховного процесу більше, ніж однієї країни [4].

"Усі програми підготовки вчителів у XXI ст. мають бути спрямованими саме на підготовку до роботи у багатомовній освіті", – вважають О. Гарсія та Т. Клейн (Ofelia Garcia, Tatyana Kleyn) [5]. Але слід визнати, що зміни в освіті відбуваються не так стрімко, як того вимагає час. Системна і структурована професійна освіта для підготовки вчителів до роботи у багатомовних школах ще не отримала широкого розповсюдження в Європі. Педагогічний персонал нерідко без належної уваги ставиться до рівня володіння мовою навчання учнями з сімей непривілейованих соціальних прошарків населення. Звичною є ситуація, коли вчитель, на якого покладено завдання підтримки мовного розвитку таких учнів, має недостатньо можливостей, і у першу чергу знань, для забезпечення їх належного виконання [10].

Ці проблеми стали центральними 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'*), де були визначені основні позиції педагогічного персоналу багатомовної школи та окреслені учасники процесу, які знаходяться поза шкільним колективом:

1. *Педагоги-спеціалісти*: двомовні асистенти, вчителі немовних предметів, вчителі-філологи, які викладають основну мову навчання як другу, третю чи подальшу; вчителі усіх мов, спеціалісти з методики навчання мовних предметів та координатори навчального процесу.

2. *Основний педагогічний персонал*: асистенти класного керівника (класовода); вчителі початкової школи; вчителі середньої школи, вчителі, що допомагають відстаючим учням.

3. *Шкільна адміністрація та спеціалісти з моніторингу якості освіти*: освітні менеджери (завучі), директор школи; очільник місцевого органу управління школами, інспектори, методисти.

4. *Спеціалісти з освіти вчителів*: викладачі вищих педагогічних закладів освіти, науковці [10, с. 10-11].

Інноваційність підходу, в основу якого покладена інтеграція мовного курикулума, полягає у консолідації зусиль усіх учасників педагогічного процесу, в якому вчителі-філологи виступають "агентами багатомовності". Так, функціонування чотиримовного курикулуму Іспанії з основною мовою навчання баскійською (баск. *euskara*), передбачає:

- 1) Визначення загальної мети та рівнів компетенцій, які мають бути досягнуті у кожній із мов;
- 2) вибір єдиних для застосування в усіх мовах підходів та методологій;
- 3) встановлення інтегрованої рамки змісту, за якою:
  - зміст навчання мов є комплементарним за природою, але містить специфічну для кожної із виучуваних мов інформацію;
  - увесь процес навчання відбувається в контексті одного методологічного підходу – розвитку здатності послуговуватися всіма мовами курикулуму, а тому вимагає:
    - застосування загальних процедур та стратегій, розвиток усних та письмових вмінь для розуміння і продукування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності;
    - ознайомлення із дискурсивними ситуаціями та різноманіттям жанрів літературних текстів, властивими їм загальними характеристиками як то структурою, організацією змісту та функціями;
    - загальні відомості про мову як явище дійсності подають у контексті опанування однієї мови та повторюють і уточнюють у руслі навчання інших;
    - формування в учнів металінгвістичної свідомості відбувається завдяки спостереженню, аналізу, концептуалізації мовних явищ в усіх мовах;
    - аспект вмотивованості щодо опанування та послуговування кожною з виучуваних мов, формування ставлення до проявів мовнокультурних особливостей, потребує особливої уваги в процесі навчання кожної з мов.

4) Облік функцій, які має у суспільному житті кожна з мов, їх відображення в мовному курикулумі.

5) Рішення щодо моменту початку навчання кожної з мов, кількості навчального часу й інтенсивності навчання, є предметом обговорення в кожному конкретному випадку [1].

Для активного функціонування в якості "агента багатомовності", вчителі-філологи мають активно взаємодіяти з педагогами-спеціалістами, основним персоналом школи і шкільною адміністрацією. Крім цього передбачені консультації і співробітництво з позашкільними фахівцями: інспекторами з моніторингу якості освіти, працівниками органу управління школами і викладачами закладів вищої освіти і науковцями. Це означає, що багатомовна освіта в рамках однієї школи розвивається за принципом "*Whole School*". Ідея формування багатомовності єднає усіх діючих суб'єктів: учнів, вчителів різних рівнів навчання і напрямків знань, шкільну адміністрацію за консультативної підтримки, коригування дій і контролю якості з боку позашкільних спеціалістів. На Форумі було визначено три основні вектори професійної підготовки, що потребують інтенсивного розвитку:

1. *Підтримка розвитку мовної свідомості школярів, формування знань про мову та комунікацію.* Передбачає ознайомлення учнів з інформацією, яка стосується мови як явища дійсності, аналіз спільних аспектів у мовах, які присутні у їх житті. Виходячи із тези про те, що "кожен учитель є вчителем мови", увесь персонал школи, а не лише вчителі-філологи, мають бути задіяні в процесі розвитку мовної свідомості учнів.

2. *Усвідомлення зв'язку між рівнем розвитку мовної компетентності учнів та успіхами у навчанні.* Вчителі та шкільна адміністрація мають сприяти розвитку компетентності учнів у основній мові навчання, оскільки успіхи в опануванні змісту предметів знаходяться у прямій залежності від її рівня розвитку. Особливої уваги заслуговують учнів із сімей мігрантів, бо їм довелося змінити країну проживання і навчання, що пов'язано із суттєвими відмінностями у застосуванні педагогічних підходів, способів подання навчальної інформації, пріоритетів у вивченні тієї чи іншої теми.

3. *Запровадження багатомовної шкільної політики в контексті соціальної справедливості.* Прийняття європейськими освітніми інституціями фундаментальних демократичних цінностей, серед яких соціальна інклюзія та взаємодія, повага до різноманіття, в умовах багатомовної освіти передбачає облік мовнокультурних особливостей учнів, їх підтримка і ставлення в якості додаткового лінгвістичного і освітнього ресурсу. Адже "множинна ідентичність та культурна гібридність може значно розширити навчальні можливості дитини, але така можливість існує за умови, що лінгвістичне різноманіття займає стійку і відкриту до дитини позицію", – підкреслює британська дослідниця Н. Расул (*Nazima Rassool*) [Див.: 10, с. 6-7].

Підготовка персоналу для багатомовної освіти, і особливо вчителів мовних спеціальностей, має включати підготовку до діалогу, для якого необхідні ґрунтовні знання про власне соціально-культурне тло та широку обізнаність про характерні ознаки багатьох чужих. Завдання полягає у формуванні в учнів багатомовної і багатокультурної компетентності як комплексної здатності, що має виміри:

- *соціально-афективний*, що включає певну схильність, вмотивованість і готовність до діалогу з "іншим" чи "іншими", в якому особа готова до змін, перебудови власної ідентичності;
- *лінгвістично комунікативний*, який означає реалізацію можливості застосовувати багатомовну комунікативну компетентність повною мірою;
- *навчальних стратегій*, котрий реалізується у здатності застосовувати різні способи усвідомлення значення чи досягнення порозуміння для вирішення комунікативних проблем;
- *інтеракційного менеджменту*, який проявляється у ситуаціях мовних контактів при застосуванні співрозмовниками різних кодів для досягнення порозуміння в ситуаціях лінгвістичної і культурної плюральності [9].

В країнах Європи існують широкі можливості специфічної підготовки вчителів для багатомовної освіти. Особливо поширений нині у школах Західної Європи напрям *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. В контексті *CLIL* функції вчителя особливо значимі, бо передбачають готовність до: 1) планування навчального процесу з обліком потреб учнів; 2) формування в учнів предметної і мовної грамотності з застосуванням мультимодальних за характером текстів; 3) співробітництва та взаємодії з педагогічним персоналом багатомовної школи і учасниками процесу формування багатомовності школярів, які знаходяться поза шкільним колективом; 4) рефлексії власної діяльності та оцінювання навчальних досягнень учнів [2]. Відповідно, уроки, присвячені навчанню предметного змісту нерідною мовою (*CLIL*) проводять вчителі, які отримали належну підготовку (*specialist*) як філологічного, так і предметного напрямів, а також вчителі комбінованої спеціальності з мовних і немовних дисциплін (*semi-specialist*) [11]. Типовою є ситуація, коли підготовка студентів до роботи у форматі *CLIL* починається з третього року навчання у семінарському форматі занять (45 хв. /два рази на тиждень). Основна увага присвячена:

- опануванню специфічного для предмета вокабуляра та особливостей розмовної поведінки вчителів і учнів у процесі уроку (повторення, перефразування, пояснення за допомогою прикладів, аналогій), тренування у застосуванні інтерактивних стратегій;

– ознайомленню із навчальними матеріалами (як друкowanими підручниками і посібниками, так і віртуальними засобами);

- колективній підготовці студентами елементів уроків (5-20 хв.), їх обговорення, аналіз;
- практична підготовка, що полягає у проведенні уроків.

Оцінювання та аналіз роботи студентів проводять представники шкільної адміністрації та університетські викладачі [8].

Вчителі природничих спеціальностей та вчителі напівспеціалісти (*semi-specialist*), базова підготовка яких поєднала викладання кількох предметів мовного та немовного профілів, працюючи за технологією *CLIL* мають бути обізнаними з специфічною для предмету викладання академічною мовою (наукові поняття і процеси). Звісно, що для формування компетентності учнів у спілкуванні нерідною мовою, вони мають бути готовими надати інформацію про основні граматичні категорії та вокабуляр. Тому, окрім інших вимог, учитель задіяний у форматі *CLIL* має бути готовим:

- залучати до підготовки і проведення занять колег та помічників;
- застосовувати різноманітні форми подачі інформації, вміти її конвертувати (діаграми, графіки, схеми, таблиці);
- задавати наукові питання, аналізувати ідеї, оцінювати експериментальну роботу і робити висновки;
- працювати в рамках комунікативного і діяльнісного підходів;
- застосовувати предмет-специфічний та академічний вокабуляри;
- організовувати роботу з акцентом на індивідуалізацію навчання і творчу діяльність учнів, розвивати рецептивні і продуктивні вміння [2].

Це свідчить про те, що роль та функції вчителя-філолога значно зростають, нерідко на нього покладене завдання консультування вчителів напівспеціалістів та предметників, які працюють у контексті *CLIL*, для уточнення особливостей застосування предметно-специфічного та академічного вокабулярів, конкретизації аспектів розмовної поведінки вчителів та учнів в процесі уроку, створення оптимальних умов для індивідуалізації роботи учнів. Для багатомовної освіти характерною ознакою є високий рівень колегіальності стосовно відбору навчального матеріалу, адекватних засобів навчання для визначення так званих "точок професійної зацікавленості" (*points of professional interest*), запровадження взаємодоповнюючих зв'язків між предметами, створення можливостей переносу знань без зміни їх соціальної та когнітивної основи [6, с. 40].

Оскільки багатомовність учнів розглядається як додатковий ресурс і передбачає залучення у навчальний процес рідних мов дітей, які вчитель може знати не достатньо досконало, то учитель виступає не лише консультантом і радником, а й особою, що також навчається (*co-learner*) – партнером [7]. Сьогодні доведено, що навчання буде ефективним лише в тому випадку, коли учень впевнений у досягненні поставленої мети навчання і відчуває, що його поважають, до нього ставляться позитивно незалежно від результатів навчання.

Однією із нагальних вимог сьогодення є потреба допомоги у створенні кожним учнем чи студентом збірки документів про власні успіхи у навчанні – так званий "Європейський мовний портфель". Адаже навчальний предмет "Іноземна мова" (*Foreign language*), чи "Сучасна мова" (*Modern Language*) тісно пов'язаний із поняттям "мобільність" і слугує інструментом, без якого неможлива успішна академічна мобільність.

В методичних рекомендаціях щодо розвитку та імплементації курикулуму для багатомовної і міжкультурної освіти (*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*) провідними європейськими спеціалістами (Ж-К. Беако, М. Байрам, М. Каваллі та ін.) зазначено, що побудова і функціонування багатомовного курикулуму вимагає суттєвої модифікації ролі вчителя. Зокрема такий працівник повинен мати деталізовані знання особливостей функціонування багатомовних осіб і має бути обізнаним із сучасними теоріями про природу багатомовності (В. Кук, С. Крашен, Ф. Гросжан). Він також має бути достатньо компетентним, щоб:

- 1) надати рекомендації щодо побудови індивідуального мовного репертуару учня;
- 2) намітити реалістичні цілі в процесі формування багатомовності та міжкультурної компетентності учнів і реалізувати їх;
- 3) спиратися на існуючі в учнів знання мов та активізувати застосовувані в минулому навчально-пізнавальні стратегії (трансферу з однієї мови в іншу);
- 4) помірковано управляти процесом почергового застосування мов; 5) визначити частини нового курикулуму, які потребують спеціальної підготовки [6, с. 39].

Вдалим прикладом, на нашу думку, є досвід підготовки вчителів Люксембургу, який вирізняється особливою багатомовністю, зважаючи на наявність трьох офіційних мов у країні (люксембурзька, німецька, французька), значною поширеністю англійської мови, а також проживання великої кількості мігрантів. Характерною ознакою системи підготовки вчителів у цій країні з 2005 р. є академічна програма з застосуванням підходу "*Learning-for-teaching*", "*Teaching-for-learning*", що вирізняється:

– *міждисциплінарністю* – поєднання академічних дисциплін та проблемно-зорієнтованого навчання;

– *мультимодальністю* – інтеграція застосування текстів, ілюстрацій, графіків, схем, кольорів, звуків, рухів під музику чи ритм);

– *багатомовністю* – комбінування в навчанні кількох мов, що належать до різних семіотичних систем.

Комбінація таких особливостей, зорієнтованість на різні освітні установи (університет-школа), задіяність технологічних прийомів підтримки навчального процесу (*guiding, scaffolding, tutoring*), надає можливості для створення простору для інновацій і розвитку завдяки руху в зоні найближчого розвитку (за Л.Виготським). Як приклади особливо вдалих інноваційних курсів можна згадати "*Multilingual visual communication*" (об'єднує графічний дизайн і багатомовні відрізки текстів), "*VJ-ing the multilingual educational space*" (багатомовні тексти поєднані із відео сюжетами, музичними зразками різних жанрів) [8].

### Висновки

Сучасна шкільна освіта західноєвропейських країн характеризується високим рівнем мовно-етнічної неоднорідності учнівського складу, потребою формування в них індивідуальної багатомовності та багатокультурності для спілкування та порозуміння. Тому провідну роль у багатомовній освіті відіграють вчителі-філологи (*language teachers*) – спеціалісти, що викладають усі мови, у тому числі основну мову навчання, сучасні іноземні та класичні мови, мови національних меншин, мігрантів і регіональні мови. Тому вчителям-філологам відведена роль "*агентів багатомовності*", в контексті чого вчитель повинен мати деталізовані знання особливостей функціонування багатомовних осіб, бути обізнаним із сучасними теоріями про природу багатомовності, надавати консультації вчителям інших спеціальностей, учням та їх батькам, допомагати у створенні кожним учнем збірки документів про успіхи у навчанні мов, так званий "Європейський мовний портфель".

Зазначене вище дає можливості визначити функції діяльності сучасного європейського вчителя-філолога. *Навчальна* функція вчителя-філолога полягає у організації навчально-виховного процесу метою якого є формування в учнів багатомовної компетентності, яка в контексті багатомовної освіти є ключовою, бо полягає у пропаганді культури спілкування і порозуміння. Створення сприятливих умов для розвитку учнівського потенціалу, самоствердження, ознайомлення їх із методами самостійної пізнавальної діяльності, формування освітнього процесу у напрямі загальнолюдських і європейських цінностей становлять *розвиваючу* функцію. Трансформація поставлених європейським суспільством перед школою цілей у конкретні педагогічні завдання, здійснення впливу на особистість з метою виховання гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації, вкорінення ідей демократії та братерства у свідомість і поведінку учнів конкретизуються у *виховній* функції європейського вчителя-філолога. Характерною ознакою багатомовної освіти є узгодженість дій вчителів усіх мовних предметів та предметів, які учні опановують із застосуванням нерідної мови як засобу, що є виявом *комунікативної* функції. Відбір навчального матеріалу, адекватних засобів навчання для визначення так званих "точок професійної зацікавленості" з метою запровадження взаємодоповнюючих зв'язків між предметами, створення можливостей переносу знань без зміни їх соціальної та когнітивної основи є свідченням дії *конструктивної* функції. Постійний аналіз особливостей процесу навчання, рефлексія з приводу власної роботи і аналіз результатів діяльності колег уособлюють прояви *гносичної* функції. Соціальна інклюзія і повага до різноманіття в умовах багатомовної освіти передбачає облік мовнокультурних особливостей учнів, їх підтримка і ставлення в якості додаткового лінгвістичного і освітнього ресурсу, тому сучасний вчитель-філолог виступає не лише консультантом і порадиником, а і особою, що також навчається (*co-learner*), що є проявом функції *партнерства* у навчанні.

А отже, як свідчить аналіз, в умовах Об'єднаної Європи роль вчителя-філолога значно зросла, отримали значного розширення функції, які на нього покладені. Сучасний учитель-філолог уже не просто "транслятор знань" і "модель для наслідування", а організатор багатомовного навчального процесу, мудрий вихователь і пропагандист демократичних цінностей, а також рефлексуючий практик і партнер у навчанні.

### Використані джерела

1. Alday I. Elorza Materials Development for Multilingual Education / Itziar Elorza Alday in The Encyclopedia of Applied Linguistic. /edited Carol A. Chapelle. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. Режим доступу: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0748/full]
2. Bentley K. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course CLIL Module / Kay Bentley. Cambridge University Press, 2010. – 127 p.

3. Byram M. Teacher education – visions from/in Europe / Byram Michael. Режим доступу: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4\\_03byram.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03byram.pdf)
4. 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 / Michael Kelly, Michael Grenfell, University of Southampton, 110 p. Режим доступу: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
5. García O., Kleyn T. Teacher Education for Multilingual Education / Ofelia García, Tatyana Kleyn // The Encyclopedia of Applied Linguistics. Ed. by C. A. Chapelle. – Blackwell Publishing Ltd, 2013. – 6582 p. (pp.5543-5548)
6. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education / J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli at all. 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](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf)
7. Gunnarsson Tina Translanguaging: A Review of flexible language use on students’ learning of additional languages. Режим доступу <http://www.spraklararna.se/wp-content/uploads/2014/04/TinaGunnarsson.pdf>
8. Max Ch. The development of initial teacher education focusing on multilingualism; the innovative approach of Luxembourg / Charles Max // ForumSprache. – 2011. – N5. – P. 59–77.
9. Plurilingual and Pluricultural awareness in language teacher education: A training kit / Mercé Bernans, Ana Isabel Andrade, Martine Kervran. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2007. – 76 p.
10. Professional development for staff working in multilingual schools / J. Anderson, Ch. Hélot, at all. 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. – 37 p. Режим доступу [www.coe.int/t/.../5-FormationProfStaff\\_en.doc](http://www.coe.int/t/.../5-FormationProfStaff_en.doc).
11. Vázquez V. P., Ellison M. Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning / Victor Pavón Vázquez, Maria Ellison // LINGUARUM ARENA. – 2013. – Vol. 4. – P. 65-78.
12. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. –70 p.[Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

*Pershukova O.*

**LANGUAGE TEACHER'S ROLE AND FUNCTIONS  
IN THE CONTEXTS OF MULTILINGUAL CURRICULUM INTEGRATION  
IN SCHOOL EDUCATION  
OF WESTERN EUROPEAN COUNTRIES**

*The article deals with the analysis of the process of plurilingualism of Western European school children development. The attention is paid to the emergence of language teachers' new functions in the context of language curriculum integration. The author considers some of the peculiarities of teachers' education in the countries of Western Europe.*

**Key words:** *multilingual education, European language teacher, integration of language curriculum, plurilingualism forming, language and culture diversity, school education in the countries of Western Europe.*

*Стаття надійшла до редакції 30.10.2014*