

Тетяна Головатенко
ORCID iD0000-0002-7545-3253

викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, аспірант,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
бул. І. Шамо, 18/2, 02154 Київ, Україна,
t.holovatenko@kubg.edu.ua

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ЛЮКСЕМБУРЗІ

У статті розкрито зміст концепту «мультилінгвізм» та проаналізовано сучасні європейські підходи до побудови мультилінгвальних освітніх програм. Здійснено аналіз основних освітніх моделей мультилінгвального середовища (за Дж. Сеноз) та виділено принципи побудови та імплементації таких програм в Університеті Люксембургу. У статті окреслено зміст основних принципів побудови мультилінгвальних освітніх програм: принцип цілеспрямованого розподілу, гнучкої конвергентності та гнучкої розмаїтості. Виділено наступні принципи імплементації мультилінгвальних програм: принцип соціальної справедливості та суспільної практики, принципи колаборативного навчання та розвитку критичного мислення.

***Ключові слова:** Люксембург; мультилінгвальна множинна педагогіка; мультилінгвізм; навчання другої іноземної мови; принцип строгого розділення.*

© Головатенко Тетяна, 2018

Вступ. Сучасний світ зумовлює необхідність зміни як особистості вчителя так і змістово-методичного наповнення професійної підготовки педагога. Сьогодні, окрім традиційно визначених професійних якостей педагога, важливого значення набула здатність спілкуватися іноземними мовами (ІМ), знання міжкультурної дидактики, уміння вирішувати проблеми мультилінгвального освітнього простору. Саме тому одним із основних завдань сучасних ЗВО є підготовка майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з полікультурним світом у освітньому середовищі навчального закладу. Відтак важливого значення у процесі професійної підготовки вищевказаних фахівців набуває побудова мультилінгвальних освітніх програм педагогічними ЗВО.

Мета статті – здійснити систематизацію теоретичних підходів до побудови мультилінгвальних освітніх програм в Університеті Люксембургу з метою подальшої розробки таких мультилінгвальних програм в Україні.

Концепт мультилінгвізму в науковій площині. Існує велика кількість тлумачень поняття «мультилінгвізм», яке є ключовим для нашого дослідження. Так, Рада Європи визначає мультилінгвізм як «наявність на певній території, великій чи малій, більше ніж одного різновиду мови» (Council of Europe, 2018). Таке визначення, на нашу думку, у більшій мірі стосується географічного поширення мов, ніж власне використання мов у спілкуванні. Враховуючи те, що одним із основних напрямів реалізації мовної політики є раннє навчання іноземних мов, то важливого значення набуває освітній вимір мультилінгвізму. За визначенням Ради Європи, вивчення декількох мов, або мультилінгвізм, передбачає урізноманітнення пропозиції мов до вивчення у навчальному закладі чи освітній системі (Education in a Multilingual World, 2003, с. 15). Метою такого урізноманітнення є впровадження мультилінгвальної освіти на теренах Європейського Союзу. Офіційно термін «мультилінгвальна освіта» («multilingual education») на позначення використання щонайменше трьох мов у освіті, рідної мови, регіональної або державної мови та міжнародної мови, було впроваджено ЮНЕСКО у 1999 р. (Education in a Multilingual World, 2003, с. 16). Одним із основних завдань мультилінгвальної освіти є формування мультилінгвальної особистості мовця. Ми погоджуємося з думкою Лі Вея (Li, 2008) про те, що, мультилінгвальною особою є та людина, яка може спілкуватися більше ніж однією мовою «...як активно так і пасивно», тобто мова іде про різні види мовленнєвої діяльності. Індивідуальний мультилінгвізм, мову про який веде науковець, має свої різновиди: опанування мов одночасно від народження чи послідовно у подальшому житті (Cenoz, 2013, с. 5). Деякі науковці на ранніх етапах дослідження мультилінгвізму розглядають цей концепт як білінгвальність чи опанування другої іноземної мови (Franceschini, 2011, с. 345). З огляду на це, наш інтерес привертають білінгвальні моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи у мультилінгвальному середовищі в умовах послідовного опанування іноземних мов, які апробовано в університетському середовищі педагогічних ЗВО. Яскравим

прикладом такої моделі є система вищої педагогічної підготовки у Люксембурзі. На території країни державними є три мови: люксембурзька, німецька та французька. Окрім цього, на певному етапі здобуття шкільної освіти, навчання ведеться кожною з них (Luxembourg - Eurydice - European Commission, 2018). Це зумовлює запит суспільства на підготовку фахівців, здатних не лише спілкуватися іноземними мовами, а й імплементувати раннє навчання іноземних мов. Підготовка таких фахівців здійснюється в Університеті Люксембургу на відділенні мов та літератур, гуманітарних наук та освіти (Luxembourg, 2018). В цьому ЗВО накопичено багаторічний досвід підготовки майбутніх вчителів до роботи у мультилінгвальному середовищі.

Моделі мультилінгвальної освіти. Як засвідчив здійснений науковцями Д. Нуаном та А. Лем (David Nunan, Agnes Lam) аналіз існуючих освітніх моделей, поширених у мультилінгвальному середовищі, існує два основні фактори покладених в основу їх класифікації: культурний статус мови та її освітні функції. Під культурним статусом науковці мають на увазі чи є певна мова нерідною мовою, якою має на меті оволодіти суб'єкт (target language); під освітніми функціями автори розуміють чи здійснюється цією мовою навчання (medium of instruction) (Cenoz & Genesee, 1998, с. 120). Окрім цього, у контексті розробки змістового компоненту навчання іноземних мов у педагогічних ЗВО мультилінгвальних країн та з огляду на мовну ситуацію у регіоні значну роль відіграє розрізнення мови-домінанти (Dominant Language) та мови-недомінанти (Non-dominant Language). Так, мова-домінанта має високий соціальний статус, але не обов'язково є національною, а мова-недомінанта є мовою спілкування меншості населення. Відповідно до вищезгаданих чинників, авторами виділено чотири основні групи освітніх моделей, поширених у мультилінгвальному середовищі. Дві групи моделей мають на меті заохочення зміни мов (language shift) від рідної, до подальшого широкого застосування другої мови (L2). Інші дві моделі спрямовані на мовну підтримку (language maintenance), тобто підтримку рівня володіння рідною мовою та її використання у деяких сферах спілкування одночасно із опануванням іноземної мови та її використанням в інших сферах спілкування (Cenoz & Genesee,

1998, с. 121). Водночас, варто зауважити, що ці моделі мають на меті формування індивідуального білінгвізму, як передумови для подальшого формування мультилінгвальної особистості мовця.

Таким чином, науковці (Cenoz & Genesee, 1998, с. 121) виділили наступні чотири основні групи освітніх моделей у мультилінгвальному середовищі:

1. Моделі зміни мов (language shift) за типом А
2. Моделі зміни мов (language shift) за типом Б
3. Моделі мовної підтримки (language maintenance) за типом А
4. Моделі мовної підтримки (language maintenance) за типом Б

Перша група моделей зміни мов не передбачає використання мови-недомінанти як цільової мови чи мови навчання. Прикладами таких моделей є програми занурення у мовне середовище (submersion programs), програми-інтенсиви (intensive programs) та програми культурного різноманіття (cultural sensitivity programs), які, зокрема у Люксембурзі, спрямовані на опанування цільової мови, без встановлення зв'язку із рідною мовою суб'єкта. Такі програми успішно імплементуються як допоміжні до основної програми навчання, переважно у шкільному навчанні дітей іммігрантів, які не володіють мовою навчання програми у мультилінгвальному Люксембурзі (Cenoz & Genesee, 1998, с. 122-123).

Відповідно до другої групи моделей зміни мов, мова-недомінанта не розглядається як цільова мова, проте передбачено використання її як мови навчання. До цієї групи моделей належать перехідні двомовні програми (transitional bilingual programs) та програми-містки між рівнями освіти (bridging programs). Метою цих програм є підготовка суб'єктів освітнього процесу до навчання мовою-домінантою на наступному етапі навчання. Тому ці моделі переважно використовуються на етапі шкільного навчання та передбачають предметно-мовну інтеграцію (Roberts, 1995, с. 373-374).

Мова-недомінанта у групі моделей мовної підтримки типу А є цільовою мовою, але не мовою навчання. Прикладами таких моделей є програми вивчення мовної культурної спадщини (heritage language programs) та програми вивчення іноземних мов (foreign or modern language programs). Ця група моделей широко

розповсюджена у вивченні профільних дисциплін Університету Люксембургу (Luxembourg, 2018) та передбачає вивчення іноземної мови з метою подальшого спілкування нею як іноземною (Cenoz & Genesee, 1998, с. 123). Відповідно до навчального плану, серед дисциплін, які викладаються за даною моделлю є блок дисциплін «Мовна освіта». Проте, переважно ці дисципліни передбачають вивчення теоретичних основ іноземної мови та особливостей роботи у мультилінгвальному середовищі (University of Luxembourg, 2018).

На противагу попередній моделі, мова-недомінанта є і цільовою мовою і мовою навчання у моделі мовної підтримки типу Б, або, інакше кажучи, метою та засобом навчання у всій освітній системі. До цієї групи моделей належать програми мовного пристановища (language shelter programs), програми вивчення мов, які знаходяться під захистом (protected language programs), програми канадського занурення (Canadian immersion) та програми мовної взаємодії (language exposure time programs). Основною відмінністю цієї групи програм від попередньої є те, що цільовою є мова, важлива для подальшого спілкування нею у цій громаді. Навчання може повністю здійснюватися мовою-недомінантою, або ж суб'єкти, які володіють мовою-домінантою, вивчають ряд навчальних дисциплін мовою-недомінантою (Cenoz & Genesee, 1998, с. 124). Аналіз освітньої програми бакалавра освітніх наук Університету Люксембургу (Luxembourg, 2018) засвідчив, що 5% дисциплін викладаються 4 мовами (люксембурзькою, німецькою, французькою та англійською), 26,7% дисциплін – 3 мовами одночасно, 31,7% – 2 мовами, 36,6% – однією мовою (німецькою з обов'язковими джерелами для опрацювання іншими іноземними мовами). Таке співвідношення мов викладання зумовлено підготовкою майбутніх педагогів до роботи у початковій школі, де основною мовою навчання є німецька, а відтак методики навчання викладаються німецькою, та навчання іноземних мов, методики яких викладаються декількома мовами одночасно (University of Luxembourg, 2018).

Отже, серед означених моделей мультилінгвальних освітніх програм, в Університеті Люксембургу широко використовуються освітні програми моделі

мовної підтримки за типом А, що дозволяють вивчати іноземну мову як окрему дисципліну у педагогічному ЗВО та програми мовної підтримки за типом Б, що мають на меті навчання немовних дисциплін через використання люксембурзької, німецької, французької та англійської мов.

Огляд системи організації мультилінгвального навчання, здійснений науковцями (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 236; Cenoz, Gorter & May, 2017, с. 152-154) засвідчує, що наразі у побудові мультилінгвального освітнього процесу існує тенденція до використання технології предметно мовної-інтеграції (Content and Language Integrated Learning) та мультилінгвальної множинної педагогіки (multiple multilingual education) у процесі навчання іноземних мов. Предметно-мовна інтеграція є поєднанням імерсійної педагогіки (immersion pedagogy) та педагогіки навчання другої іноземної мови (second language pedagogy). До прикладу, освітня система Люксембургу, є прикладом вдалого застосування мультилінгвальної множинної педагогіки, де послідовно навчають трьох державних мов від ЗДО до ЗВО, що забезпечує високий рівень володіння іноземними мовами громадян герцогства.

Враховуючи концептуальний зміст поняття «мультилінгвальність», варто зауважити, що на кожному окремому етапі освітнього процесу у межах мультилінгвального навчання мова йде переважно про двомовне, або білінгвальне навчання, якщо інше не передбачено змістом програми. Відтак, науковці виділяють дві категорії принципів, які простежуються у мультилінгвальному освітньому процесі: принципи побудови мультилінгвальних освітніх програм та принципи організації мультилінгвального освітнього процесу. До принципів побудови мультилінгвальних освітніх програм належать наступні: принцип цілеспрямованого розподілу (strict separation), гнучкої конвергентності (flexible convergence) та гнучкого розмаїття (flexible multiplicity) (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 239).

Побудова освітніх програм за принципом цілеспрямованого розподілу має свої різновиди. Так, викладач, який працює у межах програм цього типу, як правило, володіє двома мовами і самостійно визначає коли ту чи іншу мову використовувати.

До прикладу, цей вибір може бути зумовлений часом, коли проводиться заняття (time-determined arrangement), при цьому мова заняття чергується залежно від розкладу (наприклад: вранці та по обіді мова навчання буде відрізнятися, або заняття одного тижня ведуться англійською, а наступного – французькою). Інший підхід до навчання мов у межах білінгвального навчання є предметно-орієнтованим (subject-determined arrangement). Суть побудови програми із такою організацією полягає в одночасному формуванні комунікативних навичок спілкування двома мовами у навчанні визначеної дисципліни. Окрім цього, існує також місце-орієнтований підхід (place-determined separation) до навчання, який передбачає використання тої чи іншої мови залежно від місця проведення занять. Оскільки, в освітньому процесі розпоширеною є технологія предметно-мовної інтеграції, то це зумовлює врахування специфіки побудови освітніх програм, за якого навчання ведеться двома викладачами, які володіють різними мовами (teacher-determined curriculum arrangement) (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 240).

Освітні програми, побудовані за принципом гнучкої конвергентності (flexible convergence) передбачають використання двох іноземних мов у навчанні з подальшим поступовим збільшенням частки використання мови-домінанти у навчальному процесі (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 240). Такі програми використовуються переважно у шкільному навчанні ІМ та не становлять інтересу з огляду на предмет нашого дослідження.

Принцип гнучкого розмаїття у побудові мультилінгвальних програм зумовлений мовною ситуацією у групі студентів. Враховуючи цей принцип, викладач презентує матеріал декількома мовами водночас, що дозволяє студенту самостійно обирати мову, якою він читатиме той чи інший текст, чи візьме участь у обговоренні. Мета мультилінгвальних програм, побудованих за цим принципом, полягає у розвитку важливих для сучасної людини навичок перекладу, вільного переходу між мовами спілкування (language switching) та здатності до спілкування двома іноземними мовами (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 240).

Імплементация вищезначених принципів побудови мультилінгвальних програм передбачає використання двох основних способів презентації матеріалу на занятті

(instructional strategies): транслінгвістичного (translanguaging) та функціонально зумовленого. Суть транслінгвістичного способу подачі навчального матеріалу полягає у використанні однієї іноземної мови з метою формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання) та іншої мови з метою формування продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння та письма). На противагу вищезазначеному способу презентації матеріалу, функціонально зумовлений спосіб подачі матеріалу (preview–view–review) передбачає гнучкий вибір мови для презентації завдання, подачі основного матеріалу та подальшого його обговорення. При цьому відсутність чіткої регламентації щодо вибору мови дозволяє викладачу орієнтуватися на проміжні дидактичні цілі з метою досягнення мети програми. Реалізація цих принципів передбачає високий рівень володіння викладачем декількома іноземними мовами (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 240).

Окрім принципів побудови мультилінгвальних програм, науковці (Cenoz, Gorter & May, 2017, с. 272) виділяють декілька провідних у межах мультилінгвального освітнього процесу принципів організації мультилінгвального освітнього процесу: принцип соціальної справедливості та принцип уваги до суспільної практики (social practice). Реалізація принципу соціальної справедливості в освітньому процесі передбачає рівність всіх учасників освітнього процесу, толерантне ставлення до всіх культур та мов, розвиток мультилінгвальної особистості мовця, який володіє не лише мовними, а й культурними особливостями різних мов, запропонованих у мультилінгвальному середовищі; індивідуальний підхід до оцінювання досягнень кожного студента з урахуванням його попереднього мовного досвіду (language background), що поєднано з розумною вимогливістю та високим очікуваннями від студентів (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 242). Реалізація принципу суспільної практики (social practice), запропонованого науковцями (Офелія Гарсія, Нельсон Флорес) має підґрунтям інтерактивне навчання, яке передбачає роботу в групах та обмін досвідом, зосередження уваги на мовному та дискурсивному аспектах мови, навчання у співпраці, побудова занять, що максимально стосуються інтересів кожного студента, з метою підвищення рівня особистого включення

(identity investment) кожного учасника освітнього процесу (Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2015, с. 243).

Погоджуючись з думкою науковців, ряд дослідників (Джасон Сеноз, Дюрк Гортер, Стефен Мей та ін.) виокремлює ще і наступні принципи організації мультилінгвального освітнього процесу: створення автентичних ситуацій та занурення у неї студентів; надання чітких інструкцій з метою повного розуміння практичної складової; розвиток навичок критичного мислення через технологію Critical Framing; подальша практика у використанні інноваційних підходів (у тому числі транслінгвістична практика) (Cenoz, Gorter & May, 2017, с. 272). Вищезначені принципи організації освітнього процесу відображаються панівний наразі підхід до навчання ІМ, який передбачає не лише комунікативну спрямованість навчання ІМ, а й розвиток важливих для сучасної людини навичок 21 століття.

Відтак, аналіз європейського наукового дискурсу засвідчив, що питання побудови мультилінгвальних освітніх програм має ряд рішень у практиці мультилінгвального Люксембургу. Основні освітні моделі мультилінгвального середовища, виділені Дж. Сеноз (моделі зміни мов за типом А, Б; моделі мовної підтримки за типом А, Б) побудовані на двох категоріях принципів: принципи побудови мультилінгвальних освітніх програм та принципи організації мультилінгвального освітнього процесу. До принципів побудови мультилінгвальних програм належать: принцип цілеспрямованого розподілу, гнучкої конвергентності та гнучкого розмаїття. Основними принципами побудови мультилінгвальних програм є принцип соціальної справедливості та принцип уваги до суспільної практики,

Висновки. Огляд вищезазначених теоретичних основ побудови мультилінгвальних освітніх програм в Університеті Люксембургу дозволяє зробити висновок, про те, що з урахуванням стану готовності викладачів ЗВО України до побудови та реалізації таких програм, наразі лише незначну частину мультилінгвальних програм мовної підтримки є можливість імплементувати. Такі програми мають відповідати наступним критеріям: належати до моделей програм мовної підтримки та бути побудованими на засадах цілеспрямованого розподілу

мов. Реалізація таких програм передбачає використання технології предметно-мовної інтеграції та мультилінгвальної множинної педагогіки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному аналізі мультилінгвальних освітніх програм Люксембургу на предмет змістово-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього педагога до роботи у мультилінгвальному середовищі; аналізі практики імплементації таких програм з метою подальшої розробки та імплементації мультилінгвальних освітніх програм в Україні.

Література

- Cenoz J. Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2013. №33. P. 3-18. URL: <http://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz J., Genesee F. *Beyond bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1998. P. 120.
- Cenoz J., Gorter D., May S. *Language awareness and multilingualism*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg, 2017. 422 p. URL: <http://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>.
- Council of Europe language education policy. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp (дата звернення: 06.03.2018).
- Education in a multilingual world. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (дата звернення: 06.03.2018).
- Franceschini R. Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*. Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts. 2011. Vol. 95, № 3, p. 344-355.
- Li W. *Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism*. The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2008. URL: <http://doi.org/10.1002/9781444301120.ch1>
- Luxembourg - Eurydice - European Commission. (2018). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/luxembourg_en (дата звернення: 06.03.2018).
- Luxembourg, U. (2018). FLSHASE. URL: <https://wwwen.uni.lu/flshase> (дата звернення: 01.05.2018).
- Martin-Jones M., Blackledge A., Creese A. *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 2015. 575 p. URL: <http://doi.org/10.4324/9780203154427>.
- Roberts C. A. Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*. 1995. № 19 (3-4). С. 369-378. URL: [http://doi.org/10.1080/15235882.1995.10162679\(1995\)](http://doi.org/10.1080/15235882.1995.10162679(1995)).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЛЮКСЕМБУРГЕ

Головатенко Татьяна, преподаватель кафедры иностранных языков и методик их обучения, аспирант, Киевский университет имени Бориса Гринченка, бул. И. Шамо, 18/2, 02154 г. Киев, Украина, t.holovatenko@kubg.edu.ua

В статье раскрыто содержание концепта «мультилингвизм» и проанализированы современные европейские подходы к построению мультилингвального образовательных программ. Осуществлен анализ основных образовательных моделей мультилингвального среды (по Дж. Сеноз) и выделены принципы построения и имплементации таких программ в Университете Люксембурга. В статье обозначено содержание основных принципов построения мультилингвальных образовательных программ: принцип целенаправленного распределения, гибкой конвергентности и гибкого разнообразия. Выделены следующие принципы имплементации мультилингвальных программ: принцип социальной справедливости и общественной практики, принцип колаборативного обучения и развития критического мышления.

Ключевые слова: Люксембург; мультилингвальная множественная педагогика; мультилингвизм; обучение второму иностранному языку; принцип строгого разделения.

THEORETIC APPROACHES TO MULTILINGUAL EDUCATIONAL PROGRAM DESIGN IN LUXEMBOURG

Holovatenko Tetiana, lecturer of the Department of Foreign Language and their Methodologies, PhD student, Borys Grinchenko Kyiv University, blvd. I. Shamo, 18/2, 02154 Kyiv, Ukraine, t.holovatenko@kubg.edu.ua

The paper reviews theoretical approaches to multilingual educational program design on an example of University of Luxembourg. This article dwells on the concept of multilingualism. As a result of analyzing different approaches to defining multilingualism, we refer it as ability of a person to communicate in more than one language orally or in writing. One of multilingual countries across European Union is Luxembourg, with Luxembourgish, German and French as official languages. The peculiarities of the Luxembourgish educational system, making its experience important to us, are the following: teaching official languages in consecutive order within schooling and teacher preparation to working in multilingual environment. To provide the highest quality of preparation, future teachers study within multilingual educational programs. In this paper we analyze 4 models of multilingual education according to David Nunan and Agnes Lam. According to researchers, Models of Language Shift (Type A) are represented by submersion programs, intensive programs and cultural sensitivity programs. These programs are implemented as additional for immigrant children, not speaking the language of schooling. Models of Language Shift (Type B) are represented by transitional

bilingual programs and bridging programs aiming at preparing students to studying through a dominant language during the next level of education. Models of Language Maintenance (Type A) involve learning foreign languages, not widely spoken in the area. Models of Language Maintenance (Type B) comprise learning a language, crucial for communicating in the community through CLIL. The research showed only Models of Language Maintenance are used in University of Luxembourg. The article also focuses on principles of multilingual educational program design. Considering current situation at Ukrainian higher school, possibilities to implement multilingual educational programs into preparing future teachers are analyzed.

Keywords: *Luxemburg; multilingualism; multiple multilingual pedagogy; principle of strict separation; second language education.*

References

- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, p. 3-18. <http://doi.org/10.1017/S026719051300007X> (eng).
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism* (p. 120) Clevedon [England]: Multilingual Matters Ltd (eng).
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (2017). *Language awareness and multilingualism*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6> (eng).
- Council of Europe. (2018). *Education and Languages, Language Policy*. Council of Europe. Retrieved 6 March 2018, from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp (eng).
- Education in a multilingual world. (2003). Retrieved 6 March 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (eng).
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*. *Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts*, Vol. 95, No. 3, pp. 344-355 (eng).
- Li, W. (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism, in *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (eds L. Wei and M. G. Moyer), Blackwell Publishing Ltd., Oxford, UK. <http://doi.org/10.1002/9781444301120.ch1> (eng).
- Luxembourg - Eurydice - European Commission. (2018). Retrieved 6 March 2018, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/luxembourg_en (eng).
- Luxembourg, U. (2018). *FLSHASE*. Retrieved 01 May 2018 from <https://www.uni.lu/flshase> (eng).
- Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (2015). *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203154427> (eng).
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*, 19 (3-4), 369-378. <http://doi.org/10.1080/15235882.1995.10162679> (eng).

Стаття надійшла до редакції 05.07.2018

Прийнято до друку 30.08.2018