

УДК 81'246.3:37.015(4)

ЛАРИСА КУПЧИК

Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне

**БАГАТОМОВНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ (АВСТРІЇ, ШВЕЙЦАРІЇ
ТА ЛЮКСЕМБУРЗІ)**

Проаналізовано вплив феномену багатомовності на професійну підготовку вчителя іноземних мов у Австрії, Люксембурзі і Швейцарії. В результаті дослідження з'ясовано, що впродовж останнього десятиліття педагогічні виші пропонують студентам для вивчення додаткові модулі з міжкультурної комунікації і мовної сенсифікації, метою яких є полегшити їхню майбутню працю у багатомовних класах. Виявлено, що особливу увагу приділяють інтегрованому підходу до вивчення іноземних мов і навчанню за білінгвальним методом. Наголошується на формуванні компетентнісної моделі вчителя іноземних мов з високою лінгвістичною компетенцією і вмінням працювати у багатомовних суспільствах.

Ключові слова: *багатомовність, вчитель іноземної мови, мовне гіперрозмаїття, компетентність*

Постановка проблеми. Лінгвістичний профіль європейських суспільствах різуче змінився. Якщо впродовж останніх п'ятдесяти років європейські країни поповнювалися здебільшого вихідцями з країн-колоній, то останні два десятиліття вирізняються міграцією з різних країн, які розширюють їхній лінгвістичний репертуар своїми мовами, навіть такими, що є досить рідкісними. Як зазначає М. Келлі (M. Kelly), «кількість мов у європейських країнах

збільшилася настільки, що жодна людина не в силі їх вивчити. Сьогодні звичним є той факт, що людина поряд з рідною мовою розмовляє ще двома-трьома. Деякі виняткові люди можуть розмовляти десятками і більше. Але й найбільш талановиті лінгвісти не можуть наблизитися до кількості мов, яка є зараз присутньою на вулицях більшості міст. Гіперрозмаїття контактуючих мов є викликом як для суспільства, так і для його громадян» [5, с. 27]. Прийнята Європейською Комісією рекомендація щодо вивчення двох інших європейських мов поряд з рідною є певним кроком уперед, «досить скромним з огляду на гіперрозмаїття, проте досить цінним у зв'язку з можливістю охопити великий спектр мов уже у шкільній пропозиції» [5, с. 27].

Функціональна багатомовність громадян розглядається сьогодні у Європі як можливість підтримання міжнародної мобільності, порозуміння і співпраці, подолання упереджених ставлень і дискримінацій. Так як основний багаж мовних знань отримують у школі, тому її завдання – сформувати іншомовні компетенції учнів, які є важливими для їхнього особистого розвитку, соціальної інтеграції та професійної діяльності. Саме це завдання повинні переважно реалізовувати вчителі іноземної мови.

Мета даної статті – проаналізувати вплив багатомовності на професійну підготовку вчителів іноземних мов, та визначити спільні і відмінні риси у підготовці вчителя іноземних мов у досліджуваних країнах з точки зору багатомовності.

Аналіз останніх публікацій. Нині з'являється все більше досліджень, присвячених проблемі реформування підготовки педагогічних працівників в період глобалізації суспільства. Особливої уваги заслуговують концепція підготовки вчителя іноземної мови, запропонована С. Ніколаєвою, та теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи О. Бігич. Вітчизняні дослідники Г. Ісаєва, Н. Постригач, Л. Пуховська, А. Роляк висвітлюють питання теорії і практики педагогічної освіти у країнах Європи. І. Берчі (I. Bertschi), Г.-Ю. Крумм (H.-J. Krumm), Ч. Макс (C. Marks), Г. Ціглер (G. Ziegler), Г. Шнайдер (G. Schneider) розкривають стан педагогічної підготовки вчителів-мовників в Австрії, Люксембурзі і Швейцарії в руслі загальноєвропейських тенденцій. Ряд українських науковців (В. Базова, Р. Булгаков, В. Гаманюк, С. Деркач, Н. Козак, Н. Колесниченко, О. Кузнецова, І. П'янківська, М. Тадеєва) долучилися до дослідження питання підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах. Проте до сьогодні поза увагою науковців вітчизняного простору залишаються особливості підготовки вчителів іноземних мов в умовах багатомовності у вищезазначених країнах Європи.

Виклад основного матеріалу. Школа німецькомовних країнах вирізняється сьогодні культурним і лінгвістичним розмаїттям. Те, що 30 років тому було звичним, і що, можливо, за виключенням одного учня, клас був одномовним, усі учні починали вивчати іноземні мови у одному часовому вимірі, то сьогодні вчителі стикаються з багатомовними класами, де одномовна дитина є винятком. З уваги на це, вчителям мовних предметів в умовах мультилінгвізму відводиться у школі особлива увага.

Г. Ціглер (G. Ziegler) виокремлює два основних домени з огляду їхньої підготовки і професійної діяльності: 1) професійна ідентичність вчителя мовних предметів асоціюється з підготовкою спеціаліста з викладання лише однієї мови, а потенційна необхідність полягає у формуванні вчителя мультилінгвізму, тобто такого вчителя, який би представляв декілька мов і зв'язки між ними, що є викликом для самого вчителя; 2) спілкування з учнями, які є одночасно як учнями, що вивчають мову в аудиторії, так і плюрилінгвалами з певною мовною біографією і практикою спілкування іншими мовами [10].

Коли учні вивчають більше ніж одну іноземну мову, вчитель повинен використовувати знання різних. Заняття з першої іноземної мови повинне готувати до навчання наступних, а заняття з наступних може системно використовувати те, що вже є вивченим. У лінгвістично і культурно неоднорідних класах учителі намагаються створювати інноваційний навчальний простір, використовуючи методи викладання як першої, так і другої мови з метою забезпечення усіх учнів орієнтованими на них навчальними завданнями. Робота педагога не обмежується передачею попередньо визначених, предметних знань, а поширюється на використання наявного соціального, культурного й етнічного розмаїття школярів як

навчального ресурсу, полегшуючи, таким чином, навчання усіх учнів. В Австрії, наприклад, бакалаврська програма педагогічного інституту міста Тіроль з 2007 року передбачає вивчення обов'язкового модуля «Мовна сенсibilізація» і обов'язкового модуля (на вибір студента) «Міжкультурне навчання» при підготовці вчителя початкової школи.

На прикладі швейцарського проекту «Паспарту» (Passepartout), розробленого для шести кантонів вздовж франкомовного кордону німецькомовної Швейцарії за мово-об'єднуючим і скоординованим підходом до вивчення мов, М. Еґлі Куенат (M. Egli Cuenat) [3] розкриває лінгводидактичні тенденції останніх декількох років. Вона зазначає, що заклик до інтегрованої побудови індивідуального репертуару, виходячи з того, як можна використати мовленнєві і культурні ресурси у навчальних планах, освітніх напрямках і на практиці, є ще досі невирішеним питанням, яке стосується як місцевого, так і загальноєвропейського розв'язання. Авторка презентує виклики, які кожна конкретна організація, задіяна у вивченні мови, виявляє на рівні курикули. Завершує вона пропозицією щодо необхідності розбудови відповідних компетенцій для педагогічних кадрів з метою втілення курикули, яка інтегрує багатомовність і міжкультурність.

Учитель іноземних мов повинен сьогодні володіти певним багажем знань, а саме: компетентною моделлю і інструментарієм оцінювання. Крім того, підготовка вчителя повинна уможливити його мобільність, тобто здатність працювати у різних мовних регіонах. Поширеним сьогодні є в педагогічних університетах досліджуваних країн вивчення двох мов, що передбачає диплом «вчителя іноземних мов», а не «вчителя англійської» чи «вчителя французької». Вивчення мови і ще однієї дисципліни є теж популярним поєднанням і пропонує майбутнім учителям хорошу основу для викладання цієї дисципліни іноземною мовою. Г. Шнайдер (G. Schneider) наголошує на збереженні можливості вибору напрямів підготовки, залежно від інтересів і рівня школи. Як приклад він називає вчителя, який поряд з предметом «Рідна мова» викладає ще дві іноземні мови; вчителів зі шкільного предмету «Рідна мова (чи місцева мова навчання)», які компетентні у тому, щоб сприяти учням, для яких мова навчання не є рідною; вчителів, які викладають немовні предмети за білінгвальним методом [8, с. 147].

У зв'язку з запровадженням раннього вивчення іноземних мов постало питання щодо визначення рівня мовних компетенцій для вчителів молодших класів, так як у досліджуваних країнах усі предмети (за винятком, можливо, малювання, фізкультури і співів) викладає один учитель. Загальною тенденцією у Швейцарії є вимога володіння мовою на рівні B2 при вступі у педагогічний вуз і на рівні C1 при його закінченні. Д. Боскардін (D. Boscardin) зазначає, що у кантоні Базельланд при працевлаштуванні на посаду вчителя молодших класів від претендента вимагають стажування у країні, мову якої він/вона викладає, і освіту з іншомовної дидактики. Для вчителів іноземних мов для середньої ланки навчання необхідними є мовні сертифікати рівня C1 та відповідна університетська освіта [2, с. 14].

Трилінгвальна система іншомовної освіти у Люксембурзі вимагає також високого рівня мовної професійності від вчителя школи. Люксембурзький університет, який було засновано 2003 року, пропонує чотирирічну програму бакалавра з педагогічних наук обсягом 240 кредитів. Метою навчання, як зазначає Ч. Макс (С. Max), є «підготувати вчителів для роботи з потребами переважно мультилінгвального і мультикультурного населення, яке знаходиться у постійному русі» [6, с. 61]. Університет також передбачає складання абітурієнтами вступних іспитів з французької, німецької і люксембурзької мов. С. Ергарт (S. Ehrhart) підкреслює, що «з люксембурзької мови вимагають високий рівень усного спілкування (як активного, так і пасивного). (...) Кожен студент, згідно програми, повинен пройти обов'язкове шестимісячне стажування закордоном. Бакалаврська програма спонукає студента їхати у ті країни, де розмовляють 'слабшою' для нього мовою. За новою урядовою програмою (2009 р.), від майбутніх учителів середніх шкіл вимагають провести щонайменше чотири семестри у країні, де мова, яку вони викладатимуть у майбутньому, є офіційною мовою (насправді, вони намагаються провести закордоном довше: до чотирьох чи п'яти років)» [4, с. 154-155].

В Австрії лише рекомендують студентам провести певний час у країні виучуваної мови. Можливості для цього є різноманітними: міждержавні угоди між Австрією і Чехією,

Угорщиною, Словаччиною; європейські програми як Socrates, Erasmus і Tempus та громадські і приватні служби як Німецька академічна служба обміну (DAAD), Фундація Сороса (The Soros Foundation), Угорський стипендіальний комітет (The Hungarian Scholarship Committee). Проте відносно невелика кількість студентів використовує шанс навчатися за кордоном, де існує можливість спілкування з носіями мови та долучитися до культури даної країни. З іншого боку, навчальна програма передбачає для студентів складання іспиту на знання іноземної мови.

Особливе місце у структурі підготовки вчителів іноземної мови в досліджуваних країнах займає навчальна практика, тривалість якої є різною. В Австрії зазвичай закріплюють студентів за школами (до п'яти) протягом усього періоду навчання в педагогічному закладі. Майбутнім учителям пропонують проходження практики за кордоном, що є можливим в силу дво- і багатосторонніх угод. Як риклад, можна назвати угоду між педагогічним коледжем в Тіролі/Австрія і партнерською школою у Ріміні/Італія [9, с. 26].

Науковці Швейцарії відзначають, що вчитель іноземної мови повинен володіти «міжкультурною і стратегічною компетентністю, адже саме міжкультурна компетентність включає креативність і бажання до інновацій: перебування у регіоні виучуваної мови, вивчення модулів з language awareness, шкільна практика в іншомовному регіоні, тощо» [1, с. 31]. Під час педагогічної практики і на семінарах студенти мають можливість на основі усних і письмових робіт проаналізувати особливості мов учнів і їхній розвиток у поєднанні з біографіями, спостерігати за їхнім спілкуванням під час уроків і інших заходах та на основі цього визначити, яке спілкування є найбільш сприятливим для навчання [8, с. 149]. Крім того, вчитель повинен уміти «конструювати спілкування між дво-, три- і мультилінгвалами з точки зору багатомовності, що передбачає необхідність формування мультилінгвальної компетенції вчителя, яка включає «плюрилінгвальний репертуар» і виходить за межі лінгвістичної компетенції певної мови» [10].

Проте варто зауважити, що моделі, педагогічні інструменти й засоби оцінювання у процесі підготовки вчителів-мовників часто містять підходи монолінгвального навчання. Натомість їхня підготовка повинна здійснюватися на серйозному рівні, особливо в світлі теоретичного і практичного застосування мультилінгвізму. Тому сьогодні значні зусилля в Європі приділяють практичному інструментарію мультилінгвізму. Як такий можна розглядати «курикулу багатомовності» (Curriculum Mehrsprachigkeit), розроблену німецько-австрійським тандемом науковців Г. Г. Райхом (H. H. Reich) і Г.-Ю. Круммом (H.-J. Krumm). У ній виокремлено роль багатомовності й розроблено рекомендації щодо її впровадження у процесі підготовки вчителів мовних предметів і підвищенні їхньої кваліфікації. Учителі, які викладають мовні предмети, повинні знати і володіти основами дидактики багатомовності, розвивати конкретні уявлення про внесок занять з окремих мов і бути кваліфікованими у міждисциплінарній співпраці. Автори зазначають, що кожне заняття передбачає знання мови, тому усі вчителі повинні мати уявлення про педагогічну функцію багатомовної освіти та значення мови при викладанні їхніх предметів. Крім того, вчителям у рамках багатомовної освіти варто усвідомити, що на них покладають функції мовних радників чи «омбудсменів» для надання учням допомоги у подоланні мовних бар'єрів. Курикула пропонує у майбутньому ввести у шкільний штат посаду вчителя, який би виконував функцію експерта з питань багатомовності і збирав досвід та утверджував тему багатомовності в ході розвитку школи [7, с. 184-188]. Курикулу в цілому розроблено для австрійського контексту. Але оскільки питання багатомовності є актуальним і в інших країн, автори послуговувалися при її укладанні досвідом Люксембургу, Швейцарії, Німеччини, Франції та ін., тому використання і зацікавленість даною курикулою може поширитися і на вище зазначені країни.

Грунтовну концепцію стосовно інтеграції багатомовності у педагогічну освіту вчителів на прикладі Люксембургу виклав Ч. Макс (C. Max) у праці «The development of initial teacher education focusing on multilingualisms» [6], у якій зобразив інструменти, що є ключовими у використанні конкретної багатомовної навчальної програми при підготовці вчителів. Варто зауважити, що Люксембург інтегрує чотири мови у шкільному навчальному процесі, проте їх запровадження відбувалося поетапно. Сьогодні ж учителі стикаються з багатомовністю різної

конфігурації, на яку вони повинні професійно реагувати. Автор наголошує на міждисциплінарній архітектурі концепції підготовки вчителів, навчальна культура якої сприяє діалогу, що виходить за конвенційні межі.

Хоча у Європі й фіксують певні проблеми у підготовці вчителя-мовника саме з мультилінгвальної перспективи, значна робота здійснюється над розробленням його професійної моделі ідентичності, оскільки він вважається каталізатором у навчанні і для навчання – як вчителів, так і учнів. Він розглядається – з уваги на недавнє європейське минуле і безперервну інтеграцію нових держав-членів – як основний актор у просуванні змін і управлінні різноманітністю сьгоднішніх суспільств [10] і як «вагомий двигун у процесі вивчення мов, багатомовності загалом і її розвитку в межах Європи» [11, с. 7].

Висновки. Досліджувані нами країни мають свої власні системи підготовки вчителів іноземних мов, які відповідають їхнім потребам та відіграють важливу соціальну і політичну роль. Це, перед усім, стосується іншомовної пропозиції у педагогічних вишах, періоду і змісту педагогічної практики, навчання чи стажування за кордоном.

Однак можна виділити й спільні риси: насамперед це підготовка професійно компетентного вчителя (з огляду як на знання мови, так і вміння використовувати методичний і дидактичний інструментарій та удосконалюватися протягом життя), гнучкість при формуванні навчального плану в педагогічному виші й підготовка вчителя для білінгвального навчання з залученням міждисциплінарного підходу. Значну увагу приділяють сьгодні багатомовності при підготовці вчителів іноземних мов, запроваджуючи у програми навчальні курси й модулі з метою уможливлення роботи потенційних вчителів у багатомовних класах і управління мовним (гіпер)розмаїттям, та формуванню в них уміння працювати з новітніми цифровими технологіями.

Отже, сучасний вчитель іноземної мови є потужною рушійною силою в процесі формування і розвитку багатомовності, професійне ноу-хау якого полягає у створенні навчального середовища, яке залучає учнівські ресурси і націлене на поєднання конкретних потреб з поточними соціальними вимогами, і вимагає вміння вчителів управляти культурно і лінгвістично гібридними та технологічно оснащеними середовищами.

Список використаних джерел

1. Bertschy I. Die Ausbildung der L2-Lehrpersonen in der Schweiz / Ida Bertschy // *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen.* – 2003. – 3-4. – S. 30-33.
2. Boscardin D. Das Europäische Sprachenportfolio / Doris Boscardin // *lvb inform.* – 2006/07. – 05. – S. 11-14.
3. Egli Cuenat M. Curriculums pour une education plurilingue et interculturelle, le projet Suisse Passepartout et la formation des enseignants [Електронний ресурс] / Mirjam Egli Cuenat // *ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht.* – 2011. – Ausgabe 5. – S. 5-20. – Режим доступу: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-446100-4_ForumSprache_05_2011_abstract03_cuenat.pdf.
4. Ehrhart S. Trilingual Primary Education in Luxembourg / Sabine Ehrhart // *Trilingual Primary Education in Europe. Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union* / I. Bangma, C. van der Meer, A. Riesmersma (eds.). – Leenwarden : Fryske Academy, 2011. – P. 150-163.
5. Kelly M. Strategic issues for language teacher education in Europe [Електронний ресурс] / Michael Kelly // *ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht.* – 2011. – Ausgabe 5. – S. 22-41. – Режим доступу: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-446100-4_ForumSprache_05_2011_AT2_kelly.pdf. – Заголовок з екрана.
6. Max Ch. The development of initial teacher education focusing on multilingualism: the innovative approach of Luxembourg [Електронний ресурс] / Charles Max // *ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht.* – 2011. – Ausgabe 5. – S. 5-20. – Реж. доступу: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-446100-4_ForumSprache_05_2011_abstract04_max.pdf.
7. Reich H. H. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht / Hans H. Reich, Hans-Jürgen Krumm. – Münster : Waxmann, 2013. – 192 S.

8. Schneider G. Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von den Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern [Електронний ресурс] / Günther Schneider // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2007. – 25(2). – S. 143-155. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ_2007_2_143-155%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ_2007_2_143-155%20(2).pdf). –

9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / [M. Kelly, M. Grenfell, A. Galagher-Brett, et al.]. – Southampton : University of Southampton, 2002. – 85 p.

10. Ziegler G. Multilingualism and the language education space: challenges for teacher training in Europe [Електронний ресурс] / Gudrun Ziegler // Multilingual Education. – 2013. – Vol. 3:1. – Режим доступу: <https://www.multilingual-education.com/content/3/1/1>. – Заголовок з екрана.

11. Ziegler G. (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen [Електронний ресурс] / Gudrun Ziegler // ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. – 2011. – Ausgabe 5. – S. 5-20. – Режим доступу: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-446100-0_FS052011_AT1_ziegler.pdf.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015 р.

КУПЧИК Л.

Национальный университет водного хозяйства и природопользования, г. Ровно, Украина

МНОГОЯЗЫЧИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ (АВСТРИИ, ШВЕЙЦАРИИ И ЛЮКСЕМБУРГЕ)

В статье проанализировано влияние феномена многоязычия на профессиональную подготовку учителя иностранного языка в Австрии, Швейцарии и Люксембурге. В результате исследования выделено, что на протяжении последнего десятилетия педагогические вузы предлагают студентам для изучения дополнительные модули по межкультурной коммуникации и языковой сенсбилизации, цель которых – облегчить их будущую работу в многоязычных классах. Установлено, что особое внимание уделяют интегрированному подходу к обучению иностранным языкам и обучению за билингвальному методу. Кроме того, подчеркивается необходимость формирования компетентностной модели учителя иностранного языка с высокой лингвистической компетенцией и умением работать в многоязычных обществах.

Ключевые слова: многоязычие, учитель иностранного языка, языковое разнообразие, компетентность

KUPCHUK L.

National University of Water Management and Natural Resources Use, Rivne, Ukraine

MULTILINGUALISM AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES (AUSTRIA, SWITZERLAND AND LUXEMBOURG)

The article analyzes the influence of the phenomena «multilingualism» on foreign language teacher's professional training in Austria, Switzerland and Luxembourg. As a result of the research it is defined that during the last decade the pedagogical institutes offer additional modules in intercultural communication and language sensibility for their students, the aim of which is to facilitate their future work in multilingual classes. It is stated that special attention is focused on the integrative approach to foreign language teaching and on the bilingual method. Besides, the competitive model formation of a foreign language teacher with a high degree of linguistic competence and the ability to work in multilingual societies is underlined.

Key words: multilingualism, foreign language teacher, language diversity, competence