



## Навчальні матеріали для багатомовної освіти школярів: Аналіз ситуації у країнах Західної Європи

У статті з'ясовано сутність поняття грамотність у сучасному європейському суспільстві. Визначено, що колекція навчальних матеріалів для багатомовної освіти характеризується неоднорідністю: вона містить одно-, дво- і багатомовні навчальні матеріали як для зорового чи слухового, так і комбінованого аудіовізуального сприйняття, а також включає інтерактивні засоби навчання. Розглянуто відмінності у позиціонуванні підручника в процесі навчання іноземної мови у західноєвропейському та вітчизняному науковому контексті. Проаналізовано характерні ознаки навчально-методичних комплексів з навчання англійської мови. Розкрито особливості сучасного підходу до навчання основної мови шкільництва. Представлено аналіз навчальних матеріалів для основних технологій формування багатомовності школярів у країнах Західної Європи.

**Ключові слова:** шкільна багатомовна освіта; навчальні матеріали для формування багатомовності; мультиграмотність; інтеграція курикулуму з мовних предметів; іммерсійна, рецептивна, пропедевтична технології формування багатомовності; відкриті освітні ресурси для шкіл у Європі.

**Першукова О. А.** Учебные материалы для многоязычного образования школьников: Анализ ситуации в странах Западной Европы

В статье определена сущность понятия грамотность в современном европейском обществе. Установлено, что коллекция учебных материалов для многоязычного образования характеризуется неоднородностью: она содержит одно-, двух и многоязычные учебные материалы как для зрительного или слухового, так и комбинированного аудиовизуального восприятия, а также включает интерактивные средства обучения. Рассмотрены различия в позиционировании учебника в процессе изучения иностранного языка в западноевропейском и отечественном научном контексте. Проанализированы характерные признаки образовательно-методических комплексов по обучению английскому языку. Раскрыты особенности современного подхода к изучению основного языка преподавания в школе. Представлен анализ учебных материалов для основных технологий формирования многоязычия школьников в странах Западной Европы.

**Ключевые слова:** школьное многоязычное образование; учебные материалы для формирования многоязычия; мультиграмотность; интеграция курикулума по языковым предметам; иммерсионная, рецептивная и пропедевтическая технологии формирования многоязычия; открытые образовательные ресурсы для школ в Европе.

**Pershukova O. O.** Educational resources for plurilingual education of schoolchildren: Analysis of the situation in Western Europe

In the article the essence of the concept of literacy in modern European society is clarified. It is determined that the collection of educational resources for plurilingual education is characterized by heterogeneity. It contains single, dual and multilingual educational materials for visual or auditory and combined audiovisual perception, and includes interactive learning tools. Differences in positioning a textbook for learning a foreign language in the Western European and national scientific context are considered. Characteristic features of coursebooks for teaching English are analyzed. The peculiarities of the modern approach to teaching the basic language of schooling are revealed. The analysis of educational materials for basic technologies of schoolchildren's plurilingualism development in Western European countries is represented.

**Keywords:** school plurilingual education; educational materials for the formation of plurilingualism; multiliteracy; language subjects curricular integration; immersive, receptive, propaedeutic technologies of plurilingualism forming; learning resources exchange for schools in Europe.

Зміни, обумовлені ростом мовно-культурного розмаїття, глобальною інтеграцією та розвитком інформаційних і цифрових технологій, безпосередньо впливають на життя школярів і є суттєвим чинником перетворень у освітньому процесі. Освіта у XXI ст. має приймати до обліку та активно розвивати міжкультурний, багатомовний і технічний досвід, з яким немало школярів уже приходять до школи [11, с. 8]. Тому для підготовки учнів до активної взаємодії в глобалізованому, неоднорідному за соціальним складом і рівнем технологічного розвитку світі педагогам потрібні такі форми і засоби навчання, які забезпечать освітні можливості дослідницького, творчого та аналітичного характеру через застосування різноманітних текстів і завдань до них. Цю ідею, що отримала назву “педагогіка мультиграмотності” (*pedagogy of multiliteracies*), оприлюднили вчені з міжнародної групи, відомої як “The New London Group” ще в 1996 р. [27]. Їх палко підтримали викладачі та вчителі, зокрема педагоги мовних спеціальностей відмітили необхідність розширення наявного спектра компетентностей, адже традиційне поняття *грамотність* до кінця минулого століття зводилося до вміння читати й писати в рамках прийнятих мовних норм. У нинішньому контексті багатомовності і нових технічних можливостей це поняття, окрім традиційних навичок володіння кількома мовами (читання, письмо, говоріння, аудіювання), включає ще й *медіацію* як здатність учня допомогти порозумітися особам, які не можуть спілкуватися безпосередньо через незнання мов

[18, с. 17]. Також важливим чинником є *зміна природи тексту*, яка пов'язана з розвитком цифрових технологій. Сучасні школярі більш звичні до читання мультимодальних за характером текстів з екранів комп'ютера, аніж на паперових носіях без зображень, а роботу на комп'ютерній клавіатурі вважають значно комфортнішою за письмо у зошиті. А отже, нині поняття *грамотність* включає комп'ютерну грамотність і передбачає здатність працювати з різноманітними текстами як на паперових носіях, так і з екрана, і текстами, які включають одну чи кілька семіотичних систем [11, с. 8].

Одним з основних елементів організації багатомовного навчального процесу в контексті будь-якого освітнього закладу є *навчальні матеріали*, які становлять “збірку ресурсів, об'єктів чи артефактів, спеціально створених для полегшення процесу навчання у класній кімнаті” [Див.4]. Сучасна колекція навчальних матеріалів вміщує збірку для *візуального* сприйняття у друкованому вигляді, *аудіо* та *відео* записи у виконанні наживо і записані на сучасних носіях інформації, а також приклади мовно-культурної поведінки, демонстровані через інтернет [6; 28, р. 2; 30, с. xiii].

Слід зазначити, що у вітчизняній методиці навчання ІМ підручник як засіб навчання знаходиться в особливій позиції: він є головним навчальним посібником для учня [1, с. 57], “серцем” навчально-методичного комплексу, регулятором і координатором навчального процесу [2, с. 138–142]. У країнах Західної Європи немало вчених і педагогів-практиків вважають, що для навчання мов підручники зайві; серед них не лише послідовники французького педагога-реформатора С. Френе (*Célestin Freine*, 1896–1966), але й прихильники руху *Dogme*, які, услід за С. Торнбюрі (*Scott Thornbury*), відстоюють доцільність застосування автентичних матеріалів для комунікативно зорієнтованого навчання, підкреслюючи відмову від підручників і посібників [7]. Тому наявність підручника чи посібника не є обов'язковим атрибутом західноєвропейської школи. Це певною мірою пояснює відсутність належної уваги з боку науковців до проблем створення навчальних матеріалів упродовж періоду активного розвитку численних методичних підходів до навчання мов, про що зазначає один із найавторитетніших експертів галузі Б. Томлінсон (*Brian Tomlinson*). Він підкреслює, що у 1970–80-х роках у провідних на той час журналах, як-от “*English Language Teaching Journal*” та “*Modern English Teacher*” було опубліковано дуже мало статей, присвячених проблемам підручників і посібників з навчання мов, хоча індустрія виробництва навчальних матеріалів у цей період розвивалася дуже активно [27, с. x]. Лише всередині 1990-х рр. побачили світ роботи науковців, які містили аналіз особливостей створення матеріалів для навчання мов. Найбільш значущими серед них, на нашу думку, є добре відомі

нині монографії “*Materials Writer's Guide*” П. Бьорд (*Patricia Byrd*, 1995), “*Choosing your Coursebook*” А. Каннінгсворса (*Alan Cunningsworth*, 1995), “*Teachers as course developers*” К. Грейвз (*Kathleen Graves*, 1996), “*Materials Development in Language Teaching*” Б. Томлінсона (1998), в яких на основі аналізу було окреслено широке коло теоретичних проблем галузі і сформульовані цінні практичні рекомендації для авторів підручників і посібників. На початку нового тисячоліття була оприлюднена робота “*Approaches to Materials Design in European Textbooks...*” Е.-Б. Феннер і Д. Ньюбі (*Ann-Brit Fenner & David Newby*, 2000), у якій, на тлі аналізу існуючих європейських посібників-бестселерів, автори визначили основні принципи створення сучасних навчальних матеріалів, до яких віднесли: *автентичність*, *спрямованість на розвиток учнівської автономії і культурної свідомості* [13]. Про активний подальший розвиток напряму та співробітництво фахівців свідчать різнопланові роботи науковців, опубліковані у збірнику за редакцією Ф. Мішан і А. Чамберз (*Freda Mishan & Angela Chambers*, 2010) “*Perspectives on Language Learning Materials Development*” [19]. Відтоді у країнах Європи сформувався напрям наукових досліджень, у центрі уваги якого вирішення проблем навчальних матеріалів для мовної освіти, що включає їх створення та оцінку якості. Важлива роль у цій справі належить міжнародній організації *MATSDA (Materials Development Association)*, яка була започаткована у 1993 р. на базі університету м. Лімерик (Ірландська республіка) Б. Томлінсоном [29].

Вивчення пропозиції на європейському ринку підручників і посібників для багатомовної освіти було проведено на підготовчому етапі роботи міжнародного проекту *MuVit*, (2006–2007). Воно продемонструвало, що у більшості випадків це двомовні (іспансько-англійські, турецько-німецькі тощо) друковані посібники з аудіо-лінгвальним супроводом (компакт-диски), але, зазвичай, без методичних рекомендацій щодо особливостей їх застосування у навчальному процесі. Такі посібники спрямовані на формування у школярів функціональної грамотності, але з чотирьох видів мовленнєвої діяльності найбільшої уваги приділено читанню. Можливості активно працювати з лінгвістичним матеріалом у виучуваних мовах обмежені: не передбачено критичне осмислення матеріалу, вони не досить спрямовані на продукування учнями усного і письмового мовлення [11]. Хоча в роботах професора Страсбурзького університету К. Хело (*Christine Hélot*) містяться повідомлення про розвиток галузі дитячої літератури двома і трьома мовами у Франції [17, с. 42–65], а у Великій Британії успішно розвивається галузь двомовних посібників [22], але, як відмічають К. Хело, І. Елорза (*Itziar Elorza*), І. Муноа (*Inmaculada Muñoa*), У.Джеснер (*Ulrike Jessner*), кількість комерційно виданих навчальних матеріалів для багатомов-

ної освіти дуже обмежена, а сама проблема створення навчальних посібників і підручників для багатомовної освіти поки що мало досліджена як у Європі, так і у світі. Як підкреслює У. Джеснер, нагальну потребу нині становлять нові компаративні граматики, об'єднані загальною для багатьох мов граматичною термінологією. Поки що у вжитку видана у 1994 р. німецько-французько-англійсько-латинська граMATИКА “*Grammatiken im Vergleich*” за авторства Х. Глінц (*Hans Glinz*); також користується значним попитом німецько-англійський довідник “*The Complete Idiot's Guide to Learning German*” авторів А. Мюллер і С. Мюллер (*Alice Müller, Stephan Müller, 1999*) [15, с. 100].

Для інтенсифікації навчання кількох мов важливою є ініціатива європейських фахівців щодо створення спільного освітнього контексту з усіх виучуваних у навчальному процесі мов, або **інтеграція мовного курикулуму** [10, с. 7]. Цей процес полягає в об'єднанні усіх мовних предметів у одну освітню галузь. Інтегрований курикулум — це основа для навчальних програм з усіх виучуваних мов, що дає можливість прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми. Для цього необхідно: 1) прийняття єдиної термінології, принципів і стандартів для предметів мовної галузі, особливо це стосується процедур оцінювання; 2) створення рекомендацій щодо застосовуваних методичних підходів з метою встановлення зв'язків між виучуваними мовами для формування наскрізних вмінь і навичок (*cross-cutting skills*) та створення умов для міжмовного трансферу [4]. З цього випливає, що усі навчальні матеріали, застосовувані у контексті багатомовної освіти, мають бути підпорядкованими спільній меті — формуванню багатомовності. Під таким кутом зору створення матеріалів для багатомовного навчання слід починати з вибору методології та побудови навчального плану. Результатом будуть матеріали, що відповідають педагогічним, епістемологічним, лінгвістичним і технічним критеріям. Тому головне завдання в розробці матеріалів — інтеграція усіх мов курикулуму для формування в учнів інтегрованих умінь у кількох мовах. Таких матеріалів, як зазначають фахівці галузі (І. Алдай, В. Томлінсон, У. Джеснер), поки що дуже мало.

Донедавна опанування мови навчання передбачало застосування дескриптивного підходу, що полягав у *ознайомленні з мовою як системою*. З упровадженням комунікативного підходу процес навчання мови став більш зорієнтованим на *застосування мови*. У контексті багатомовної освіти концепт *мова навчання* (*Language of schooling*) отримав нове значення, яке стосується застосування мови як засобу викладання та учіння. Тому мова навчання як предмет (*Language as a subject*) розглядається як засіб опанування змісту інших предметів курикулуму, а, значить, мета цього предмета полягає у навчанні *пояснювати, уточнювати, переконувати*

засобами виучуваної мови [16, с.5]. Формування предметних знань мови (*knowledge*), умінь (*skills*) та досвіду користування мовою (*experience*) відбувається із застосуванням комплексного підходу і включає дві складових — мовну та літературну, охоплюючи *синхронічний* (застосування сучасних текстів та ознайомлення з комунікативними ситуаціями) і *діахронічний* (огляд мови і літератури у історичному розвитку) виміри. Особливої уваги заслуговує підтримка учнів, для яких мова навчання не є основною. В таких випадках процес формування функціональних умінь (*learning to do*) запозичує багато з методики навчання іноземної мови, оскільки має за мету освоєння учнями рецептивних і репродуктивних комунікативних умінь, для того щоб бути готовим до спілкування у багатьох соціально-культурних контекстах [16, с. 7]. Саме такий підхід є характерним для курикулумів країн Західної Європи, а тому широко представлений у підручниках з навчання основних європейських мов.

Масове розповсюдження англійської мови мало численні наслідки, зокрема привело до створення цілої індустрії підручникотворення для навчання багатьох різновидів англійської як другої мови: *English as a Second Language (SLA)*, *English for Speakers of other Languages (ESOL)*, *English as a Foreign Language (EFL)*, *English as an International Language (EIL)* у міжнародному та міжкультурному контексті. Основи “Базової англійської для іноземців”, або *Basic English*, заклав англійський лінгвіст, філософ і письменник Ч. Огден (*Charles K. Ogden, 1889–1957*) в роботі “*Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*” (1930). Її основні риси можна охарактеризувати як “спрощена, уніфікована, стандартизована”. Вчений вважав, що проблему глобального спілкування (за його висловом, “*debabelization*” — девавілонізації) можна розв'язати не завдяки використанню штучної мови, а через застосування спрощеної форми англійської (*a simplified form of English*). В науковій літературі такий варіант англійської мови отримав назву *прагмалінгвістичного*: його характерною ознакою є нормативність на усіх рівнях: від фонетичного (формування так званої *Received Pronunciation* — загальноприйнятої вимови) до лексичного (відсутність сленгу, діалектизмів, жаргонізмів) [3, с. 328].

Особливості глобальної англійської, яка покладе на в основу змісту підручників та посібників, застосовуваних у міжнародному контексті, окреслено Дж. Річардсом (*Jack C. Richards*), автором численних курсів з навчання англійської як другої мови. Вчений визначив, що зміст навчання торкається таких основних ліній: 1) *естетична* стосується інформації про мистецтво, літературу, театр, музику, архітектуру англійських країн; 2) *соціальна* охоплює інформацію про сім'ю та життя в сімейному колі, звички членів сім'ї, відпочинок у вільний час, міжособистісні стосунки;

3) *лінгвокультурна* спирається на культурно обумовлену лексику та форми взаємодії [24]. Такі посібники універсальні щодо застосування у культурному контексті будь-якої країни світу, але чітко специфіковані щодо віку учнів та їх рівня мовного розвитку. На основі аналізу змісту чотирьох популярних у світі навчальних посібників (*coursebooks*) британського виробництва з глобальної англійської Дж. Грей (*John Gray*) зробив висновок про те, що вони значно сприяють просуванню соціоекономічних норм західноєвропейського суспільства на тлі культурної та ідеологічної нейтральності через тексти, різні види мовленнєвої діяльності, світлинні й ілюстрації, пропагуючи ідеї персонального і професійного успіху, індивідуального задоволення, мобільності, матеріалізму, егалітаризму тощо. Зміст таких посібників складено з обліком суттєвої кількості табу на інформацію, яка може бути неприйнятною з точки зору представників різних культур та спільнот [Див. 29. с. 164]. Нині зміст таких посібників, зазвичай, корельований з *CEFR*, а отже вони надають підготовку до складання екзаменів на отримання міжнародно визнаного сертифікату.

Збірки навчальних матеріалів, що мають назву *coursebooks*, Б. Томлінсон характеризує як *підручник*, що охоплює необхідну кількість різнопланових навчальних матеріалів, достатніх для певного рівня мовного розвитку і віку учнів, спеціально створений для того, щоб повністю забезпечити учнів необхідною інформацією упродовж курсу навчання. *Coursebooks* зазвичай багатокомпонентні і включають завдання з розвитку граматики, вокабуляру, вимови та розвитку компетентностей з чотирьох видів мовленнєвої діяльності [30, с. xi]. Створені групою професіоналів, *coursebooks* вигідно вирізняються багатством ілюстрацій, їх супроводжує цілий комплекс навчальних засобів як друкованих, так і електронних. Вони, як правило, багаторівневі і містять якісні навчально-методичні матеріали. Утім, не всі вчителі віддають перевагу саме друкованим посібникам, виданим авторитетними видавництвами. Пояснення цього знаходимо у Дж. Томлінсона, який вважає, що такі продукти є прикладом “відображення певного світобачення завдяки застосуванню вибраних мовних ресурсів”, а Дж. Грей називає їх “втіленням стандартизованої технології в посібнику для глобального користування” [Див. 29. с. 164–165]. Безперечно, застосовуючи створені кимось навчальні матеріали, учитель має усвідомлювати, що вони відображають, у першу чергу, світогляд їх автора, а тому його некритичне сприйняття як істинного і єдиного правильного може мати негативні наслідки.

У сучасному мультиетнічному контексті європейські школи теоретично мають розглядати багатомовність як потужний освітній ресурс, спосіб сприяння взаєморозумінню, повазі і толерантності. Але на практиці мовне різноманіття пересічної західноєвро-

пейської класної кімнати поки залишається не надто затребуваним. “Європейська шкільна система частіше демонструє тенденцію до мовної гомогенності, аніж сприяє мовному розмаїттю”, – справедливо зазначає з цього приводу професор Університету м. Франкфурт-на-Майні Д. Ельснер (*Daniela Elsner*) [11]. Втім, як демонструє аналіз ситуації, *двомовна навчальна література* (*dual language books*) представлена досить широко. Вона різноманітна у мовному наповненні (представлено більше 40 мов), містить збірки історій, оповідань, казок і легенд двома мовами у друкованому вигляді у супроводі *CD*. Масовий випуск такої літератури у Великій Британії було розпочато у 1980 р. з ініціативи професора коледжу Голдсмит (Університет Лондона) І. Грегорі (*Eve Gregory*). Різномовні тексти, ідентичні за змістом, як правило, розміщені на розвороті двох сторінок, що надає можливості порівнювати лексичні одиниці та граматичні структури різних мов. [5, с. 328–329]. Професійно створені й видані на високому якісному рівні навчальні книги застосовують як посібники для навчання як двомовних дітей, так і одномовних учнів. Для двомовних дітей це дієвий спосіб навчитися читати мовою більшості, а для дітей, що належать до мови більшості, така література є засобом усвідомлення присутності у суспільстві й успішного функціонування різних мов. Завдяки їх застосуванню учні, що належать до різних мовних спільнот, мають можливість навчатися у співробітництві. Окрім того, двомовні навчальні посібники виконують важливу роль сполучника між сім’єю представників національної меншини і школою, виступають свідченням того, що мова меншини є поцінованою у суспільстві. Однак не всі двомовні посібники є рівнозначними за якістю викладеного у них змісту. Дослідники, як наприклад В. Едвардс (*Viv Edwards*), відмічають неоднозначне ставлення вчителів до застосування двомовних посібників такого плану. Воно пов’язане з небажанням дітей читати текст мовою, яка розвинена слабше. Такі ситуації у більшості випадків стосуються міноритарних мов соціуму, виникають за умов зневажливого до них ставлення з боку провладних структур і недостатнього педагогічного супроводу у процесі навчання [5, с. 329]. У дослідженні Р. Снеддона (*Raymonde Sneddon*), присвяченому застосуванню двомовних навчальних матеріалів (англійська та албанська/турецька/французька/урду), окреслена позитивна роль батьків та сімейного оточення. Для формування двомовної компетентності молодших школярів з сімей мігрантів часто вживаною є модель “*bedtime story*”, за якою двомовні книжки видають у школі для сімейного читання. Проведений експеримент продемонстрував позитивні результати з багатьох позицій, зокрема розвитку: 1) фонетично-графічних умінь у дітей, що означає розрізнення звуків та букв у обох мовах; 2) компен-

саторних стратегій, а саме декодування незнайомих слів, здогадки; 3) металінгвістичної свідомості завдяки порівнянню та зіставленню різних мов. Спираючись на свідчення батьків, вчений також відзначив, що спроб читати текст лише мовою, яку дитина знає краще, відмічено не було. Діти мали достатній рівень вмотивованості щодо читання обома мовами, залюбки обговорювали зміст прочитаного обома мовами з батьками та іншими членами сім'ї. Вони також висловлювали власні судження щодо граматичних та фонетичних особливостей, як то відмінності у структурі речень у порівнюваних мовах, особливості порядку слів, звуко-буквені відповідності у різних мовах [25]. Така модель є нині звичною для початкових шкіл Великої Британії (Англія та Уельс), Нідерландів, Німеччини та Австрії.

**Багатомовні віртуальні посібники** є інноваційним напрямом розвитку галузі, а тому варті особливої уваги. Концепція багатомовного віртуального посібника (*Easy Readers*) у комбінації з додатком (*Authoring Tool*) та спілкуванням у веб-спільноті *MuViT*, об'єднаних авторами під назвою *Multilingual Virtual Talking Books*, передбачає стимуляцію різних видів діяльності учнів, для того щоб допомогти їм зробити перші кроки у вивченні кількох мов, розвинути крослінгвістичну обізнаність. Проект спрямований на розробку електронних ілюстрованих книг для молодших школярів (8–10 років). До їх складу входять невеликі оповідання п'ятьма мовами, які учні можуть самостійно читати на моніторі комп'ютера і паралельно слухати звуковий файл, слідкуючи за прочитаним диктором завдяки функції синхронного кольорового виділення тексту. Це професійні переклади оповідань англійською, іспанською, німецькою, турецькою та російською мовами (друковані як латиницею, так і кирилицею), ілюстрації до текстів, різнопланові завдання, спрямовані на контроль їх розуміння та формування навичок крослінгвістичного порівняльного аналізу. Другою частиною посібника є додаток, що представляє собою програмне забезпечення, яке надає можливості для учнів створювати власні тексти, інтегрувати в них зображення, звукові та інші медійні компоненти, об'єднувати їх у збірники оповідань та історій і, за бажання, легко обмінюватися з друзями, об'єднаними веб-спільнотою *MuViT*. У методичних посібниках для вчителів зібрано пропозиції і докладну інформацію щодо роботи з програмним забезпеченням, створеним у рамках проекту *MuViT*. На думку авторів, такий посібник є засобом формування різних видів компетентностей у молодших школярів, зокрема: 1) *багатомовної функціональної* компетентності у читанні, аудіюванні, вимові, письмі кількома мовами; 2) *мультимодальної* компетентності, формуванню якої сприяє інтегроване застосування тексту, ілюстрацій, звуків та кольорового виділення тексту; 3) *візуальної* ком-

петентності, що формується через сприйняття та інтерпретацію ілюстрацій до текстів, а також завдяки виконанню завдань, які візуалізують граматичні явища і лексику; 4) *медійної* компетентності як здатності вигідно подати власний текст на розгляд громадськості, 5) *цифрової* компетентності, що означає специфічні знання і навички технічного характеру, які стосуються роботи на комп'ютері; 6) розвитку *критичного мислення* у процесі зіставлення та аналізу текстів кількома мовами; 7) *багатомовної обізнаності (multilingual awareness)* як компетентності сприймати інформацію про різні мови, сензитивності у їх вивченні та використанні [14; 23].

Про подальший розвиток напряму багатомовних цифрових посібників свідчить також робота проекту "*A Multilingual Digital Storytelling Project*" на базі Університету Лондона (2012–2014) за фінансування *Paul Hamlyn Foundation*. Мета цього проекту – створення різнопланових, призначених для навчання школярів різного віку багатомовних навчальних посібників. Навчальні тексти призначені для застосування як у загальному навчальному потоці, так і в позаурочний час. Їх створено з аудіовізуальним супроводом арабською, китайською, англійською, французькою та німецькою мовами для розвитку в учнів багатомовності, мультимодальної грамотності і критичного мислення [9].

**Навчальні матеріали для основних технологій багатомовної освіти.** Дизайн матеріалів для навчання із застосуванням нерідної мови як засобу навчання (*CLIL*) став важливим напрямом досліджень з початку XXI ст. Цей напрям багато запозичив із доробку *SLA*, а нині комплексно охоплює специфічні ресурси, прийнятні для навчання різних предметних галузей. Вадю матеріалів, створених у контексті *SLA*, є відсутність інтерлінгвістичної перспективи, яка є принциповою характеристикою багатомовності. За *Гіпотезою взаємозалежності мов*, сформульованою Дж. Каммінзом (*Jim Cummins*), загальна мовна компетентність (*CUP*) відповідальна за порівняння, аналіз, синтез, оцінювання, а також взаємодію між мовами, що уможливорює трансфер умінь та знань, опанованих у контексті однієї мови і застосовуваних у іншій. Особливості навчальних матеріалів, застосовуваних у форматі *CLIL*: 1) рівень складності має бути дещо нижчим у порівнянні з актуальним рівнем предметних знань учнів, які вони опановують рідною мовою; 2) ретельний відбір текстів, їх супровід достатньою кількістю завдань для розуміння і повного засвоєння навчального матеріалу; 3) побудова завдань з акцентом на опанування предметного змісту, постійний контроль розуміння у процесі навчання; 4) демонстрація особливостей лінгвістичних форм, формування вмінь побудови нових форм і повторення уже відомих; 5) застосування різних видів оцінювання і перевірки правиль-

ності, у тому числі самооцінювання і взаємоконтролю; б) стимуляція самостійної і творчої діяльності учнів, комунікативних навичок.

Особливості навчальних матеріалів для технології *CLIL* полягають у інтеграції предметного змісту і нової мови, *розвитку навчальних умінь (learning skills)*. При цьому навчання мови обов'язково включає предметний зміст (математичний, історичний, географічний, комп'ютерне програмування, громадянське виховання тощо), а отже передбачає перетворення інформації у такий спосіб, щоб полегшити розуміння її учнями. Тому, залежно від особливостей предмета (чи предметів), широко застосовують діаграми, малюнки чи карти. Звичним є демонстрація дослідів і застосування схем для пояснень значень термінів чи особливостей перебігу процесів. Одночасно предметний зміст застосовують для навчання мови. Завдяки співпраці вчителів мовних і немовних предметів відбувається включення вокабуляру, термінології і текстів у процес навчання нової мови [20, с. 11]. Другою особливістю навчальних матеріалів для технології *CLIL* є чітка спрямованість на *розвиток когнітивного мислення*, бо цей технологічний напрям містить особливий когнітивний виклик. При створенні навчальних матеріалів активно застосовують закономірності формування мисленнєвих процесів від нижчого до вищого порядку. За таксономією Б. Блума (*Benjamin Bloom, 1913–1999*), учням не складно виконувати вправи на опис якостей матеріалу чи явища, бо такі дії стосуються мислення нижчого порядку, – складність представляють процеси узагальнення та оцінювання, які є мисленнєвими діями вищого порядку (*Higher-order thinking skills*). Вони вимагають від учня вміння аналізувати й синтезувати інформацію, робити логічні висновки, вибудовувати докази, критично переоцінювати факти, грамотно надавати результати виконаних досліджень [8]. Для створення посібників, у яких розвиток мислення пов'язаний із розвитком іншомовної компетентності, застосовувана оновлена й уточнена Л. Андерсоном і Д. Кратволем (*Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl, 2001*) таксономія Б. Блума. Її новий варіант відображає різні форми мислення: оскільки мислення само по собі є активним процесом, тому основні категорії, виражені іменниками, були замінені на дієслова, а деякі категорії змінено. Завдяки чіткому устрою навичок мислення від базового до просунутого рівня, залежить формулювання проблем, побудова завдань для учнів, підбір матеріалів для оцінювання, проведення рефлексії за результатами навчання, визначення, які труднощі відчули учні від вивчення того чи іншого матеріалу. У процесі інтегрованого навчання мови і мислення відбувається формування мислення від простішого (нижчого) порядку, з тим щоб пізніше піднятися на вищий рівень. Цей принцип широко застосовують у посібниках з *CLIL*: 1) передбачення (що станеться, якщо...?);

2) проведення простих експериментів і коментування їх; 3) ведення нотатків про зміни, що відбуваються у процесі дослідження; 4) відмічання подібного та відмінного; 5) порівняння результатів [8].

Спроби пояснити відсутність навчальної літератури з багатомовної освіти, зокрема з напрямку *CLIL*, роблять багато дослідників. Найскладнішим, на наш погляд, є потреба узгодити зміст кожного предмету з мовно-культурними особливостями країни виучуваної мови та особливостями курикулу країни, де відбувається навчання. Тому навчальні матеріали створюють самі вчителі, користуючись електронними бібліотеками навчальних ресурсів. Автентичні матеріали часто беруть із преси, наукових довідників, брошур, веб-сторінок чи блогів. У такому випадку матеріал підлягає поділу на прийнятні частини, його супроводжують синонімами, нерідко застосовують одномовний словник [20, с. 33]. Для цього використовують *ресурси електронних бібліотек (OnestopEnglish; Young Learners; CLIL Resources & Tools)*. Вдалим, на нашу думку, є іспано-англійський електронний навчальний ресурс "*Water on our planet*" ("Вода на нашій планеті"), створений у Андалусії (автор *Eufemia Rosso Delgado*). Матеріал призначений для навчання в початковій школі і має міжпредметну спрямованість: 1) ознайомлення з природним оточуючим середовищем, вивчення станів води, етапів кругообігу води в природі (природознавство); 2) обчислення кількості води, що застосовує одна людина у повсякденному житті (математика); 3) розвиток умінь роботи із веб-сторінками (інформаційні технології); 4) опанування мовних одиниць з теми, тренування у їх застосуванні (іноземна мова); 5) виховання відповідальності за охорону природних ресурсів (громадянська освіта). Окрім того, слід відмітити розвиток комунікативних умінь взаємодії на основі навчальної теми, стимуляцію творчості (малюноки, постери) та розвитку навчальних умінь (опанований матеріал перетворити у пазли та піктограми), продукування власного змісту на основі вивченого матеріалу (резюме на основі вивченого). У друкованому вигляді літератури досить мало; серед вчителів користується популярністю збірник "*CLIL Maths and Science Materials*", створений учасниками курсів підготовки вчителів *CLIL*. Він містить методичні рекомендації для створення навчальних матеріалів для *CLIL*, забезпечений CD, слайдами з прикладами та звуковим супроводом. Слід зазначити, що вчителі часто розміщують матеріали власного виробництва у названих вище електронних бібліотеках для користування колегами.

**Рецептивна технологія.** Ідеї концепції *EuroComprehension (ЕвроКом: шлях до багатомовності європейців)* реалізовані у трьох підручниках: *ЕвроКомРом* – романські мови, автори Х. Клейн, Т. Штегман (*Horst G. Klein & Tilbert Stegmann*); *ЕвроКомСлав* – слов'ян-

ські мови, автори Л. Зібатов, Г. Зібатов (*Lew Zybatow & Gerhild Zybatow*); ЕвроКомГер – германські мови, автори Б. Хуфейзен, Н. Маркс (*Britta Hufeisen & Nicole Marx*). Кожен підручник розділено на сім розділів, або “сім сит”, через які учні “просіюють” нову мову, шукаючи знайомі, відомі з інших мов одиниці та явища. За допомогою *першого сита* учні в новій мові знаходять інтернаціональний вокабуляр, адже він розроблений спільно усіма існуючими мовами у процесі розвитку людства. “Просіюючи” через *друге сито*, учні знаходять у новій мові спільний вокабуляр для романських, германських чи слов’янських мов залежно від того, яку мову вивчають. *Третє сито* визначає лексичну спорідненість завдяки розпізнаванню фонетичних відповідностей у споріднених мовах. *Четверте сито* знайомить із графемами і правилами вимови, відмінностями в орфографії споріднених мов завдяки демонстрації логіки орфографічних правил і фіксують увагу на відмінностях. *П’яте сито* зосереджено на синтаксичних структурах, їх основних типах, з тим щоб, спираючись на подібні синтаксичні елементи, виділити особливості. *Шосте сито* присвячене морфо-синтаксичним елементам, за допомогою яких узагальнюють граматичні явища; *сьоме* – префіксам і суфіксам, воно спрямоване на краще розуміння змісту складних слів. У такий спосіб вивчаючий за сім прийомів “просіювання” встановлює уже відомі мовні факти, при чому не в одній мові, а і в кількох споріднених. Замість копіткого і тривалого навчання першої іноземної мови, за нею другої, третьої *ЕвроКом* надає доступ до кількох споріднених мов [12]. Автори методики вважають, що усі навчальні прийоми, які ведуть до розуміння загального змісту і хоча б мінімально ефективною комунікації, є цінним результатом мовної роботи учнів, яка сприяє виправленню помилок і продовженню їх власного мовного вдосконалення. Вони підкреслюють, що послідовне використання спорідненості та подібності мов досі є шляхом до формування багатомовності європейців, який слід якомога ширше використовувати в процесі багатомовного навчання. Принцип рецептивного навчання також пропонують використовувати як суттєве доповнення до різноманітних навчальних матеріалів, орієнтованих на реалізацію існуючих у різних країнах шкільних програм з викладання іноземних мов [21].

**Пропедевтична технологія.** Мову Есперанто в контексті пропедевтичного курсу вивчають на основі існуючих етимологічних зв’язків, порівнюючи з англійською, французькою, німецькою, іспанською, італійською, фламандською та румунською. Оскільки етнічний склад учнів дуже різноманітний, передбачено паралелі з іншими мовами. Групою фахівців проекту *Springboard to Languages* створено підручник “*Mil Unuaj Vortoj*” (“Перша тисяча слів”) для застосу-

вання в початковій школі. Курс зорієнтовано на роботу у горизонтальному напрямку ознайомлення із кількома мовами (крослінгвістичні екскурси), зокрема: 1) формування в учнів мовної свідомості і граматичної чуттєвості завдяки ознайомленню з мовою як структурою та існуючими зв’язками між різними мовами: а) звуками різних мов, їх порівнянням; можливостями побудови слів за допомогою афіксів; в) існуючими відмінностями у побудові речень; 2) стимулювання зацікавленості шляхом створення умов для маніпулювання з мовним матеріалом, опанування лексики та граматики, досвід побудови висловлень нерідною мовою і їх розуміння; 3) заохочення та формування позитивного ставлення завдяки діяльнісній основі навчання “*I can do it!*”. Аналіз навчального матеріалу свідчить про широке застосування міжпредметних зв’язків. Завдяки таблицям еквівалентних значень лексичних одиниць у різних мовах (*Memory maps*) у змісті навчання присутня лексика для спілкування на математичні, екологічні та географічні теми, на їх основі запропоновані моделі рольових ігор. Дітям подобається опановувати унікальну мовну систему Есперанто в ігровій формі. Завдяки її простоті та відсутності винятків діти швидко опановують лексичну і граматичну системи, отримують позитивний досвід спілкування нерідною мовою. Разом із тим активно запам’ятовують слова і фрази з інших мов, усвідомлюють мовні відмінності і тим створюють тверду основу для подальшого вивчення мов [26].

Європейська сітка шкіл (*European Schoolnet, EUN*) [<http://www.eun.org/>] являє собою унікальний консорціум, неприбуткову організацію, засновану в 1998 р. з ініціативи міністерств освіти європейських країн та за підтримки Європейської Комісії. Серед багатьох видів діяльності *EUN* займається підтримкою *відкритих освітніх ресурсів для шкіл у Європі* (*Learning Resource Exchange for schools*), сприяє створенню, проводить тестування і сприяє розповсюдженню. Складається з кількох електронних бібліотек, в яких розміщено 248 тис. одиниць освітніх ресурсів 29 мовами. Їх створення забезпечили 58 офіційних провайдерів, до складу яких входять міністерства освіти країн Європи. У 2002 р. зміст цифрового контенту було упорядковано, інформація стала більш доступною для пошуку необхідних матеріалів. У рамках проекту *MELT Learning Resources for Schools* (2006–2008) було створено віртуальну бібліотеку навчальних матеріалів для багатомовної освіти, зокрема для роботи у форматі *CLIL*. Потребу створення такої бібліотеки спричинила необхідність зібрати, узагальнити та зробити доступною для широкого загалу освітян велику кількість навчальних матеріалів, які уже створені в країнах Європи. За результатами роботи оброблено 150 тис. навчальних ресурсів різними мовами, які забезпечено анотаціями (*metadata*) і ключо-

вими словами (*tags*) мовою оригіналу та англійською, а також вибірково перекладом ще на шість мов (німецькою, французькою, іспанською, італійською, грецькою, португальською); завдяки запровадженню єдиного вокабуляру застосовують автоматичний переклад. Широко представлено навчання із застосуванням технології CLIL англійською та іншими європейськими мовами, у тому числі мовами національних меншин. Передбачено коментарі вчителів, оцінку якості матеріалів, пропозиції щодо використання у процесі навчання та можливої модифікації залежно від навчального контексту. З існуючих матеріалів 60% призначено для середньої освіти, 28% для початкової і 12% для середньої професійної ланки. Надзвичайно багатий ресурс *CLIL Training* [<http://www.cliltraining.com/contact/>] пропонує для вчителів та освітян з усього світу, об'єднаних ідеєю успішного опанування мови і змісту, безкоштовні навчальні матеріали online на чотирьох мовах (англійська, німецька, іспанська, італійська). Матеріали передбачено застосовувати як для окремих дисциплін на різних рівнях шкільного навчання, так і для викладання інтегрованих курсів. Попри позицію безумовного лідера з боку англійської мови, Британська Асоціація з навчання природничих дисциплін пропонує матеріали арабською, китайською, болгарською, фламандською, французькою, німецькою, угорською, італійською, корейською, португальською, російською, іспанською та українською. Не менш корисним є ресурс *OnestopEnglish* [<http://www.onestopenglish.com/clil/methodology>], який пропонує не лише готові навчальні ресурси, але й, завдяки *Image Gallery*, широкі можливості створення власних та удосконалення існуючих навчальних матеріалів, надає доступ до користування великою кількістю малюнків, схем, графіків тощо [31].

Однак досі кількість готових матеріалів лишається дуже малою. Міжнародні видавництва створюють підручники та посібники для загальноосвітньої школи, але їх кількість недостатня і здебільшого вони спрямовані на опанування англійської. В Австрії, Бельгії, Ліхтенштейні та Швейцарії користуються підручниками з навчання німецької як цільової, зокрема для учнів, для яких ця мова є другою. Схожа картина з навчанням французької у Бельгії, Люксембурзі та Швейцарії. Як правило, такі матеріали застосовують у друкованому вигляді, але вони нерідко потребують адаптації до умов навчання в іншій країні. Як протилежний процес застосовують переклад підручників та посібників основного потоку. Створюючи матеріали для *CLIL*, нерідко змушені повністю переструктурувати автентичний текст у відповідності до плану та завдань уроку, адаптувати його стосовно специфічних потреб мовної і предметної динаміки учнів, ролей учителя та учнів, етносу навчання, в основі якого є вмотивованість і прагнення досягнути нову інформацію новою мовою.

Тому креативність вчителя стосується переважно дизайну завдань, а не створенню первинних текстів, які часто потребують модифікації.

За результатами проведеного аналізу ми можемо зробити такі **висновки**:

- Повсюдне проникнення нових технологій у щоденне життя європейського суспільства змінило ставлення до усного і писемного мовлення. Велика кількість віртуальної та аудіовізуальної інформації примушує переглядати традиційні цінності та установки викладання. Поняття грамотність у контексті багатомовності і технічного прогресу зазнало змін. Окрім традиційних навичок володіння кількома мовами, воно включає *медіацію*, як здатність учня допомогти порозумітися особам, які не можуть спілкуватися безпосередньо через незнання мов, а також передбачає формування *цифрової грамотності* як здатності працювати з різноманітними текстами, як-от: а) на паперових носіях і з екрана; б) у записі та наживу; в) можуть містити одну чи кілька семіотичних систем. Вимогою часу став електронний супровід друкованих посібників для формування мультиграмотності. Цей інноваційний підхід нині активно розвивається у Європі. Багатомовне цифрове навчальне середовище надає можливості створити умови для навчання кількох мов, зокрема і тих, якими діти спілкуються у сімейному колі. Застосуванню такої інформації сприяє численна кількість проектів, які мають місце в країнах Західної Європи.
- Європейська колекція навчальних матеріалів для багатомовної освіти нині досить неоднорідна за складом. Вона містить одно-, дво- і багатомовні навчальні матеріали як для зорового чи слухового, так і для комбінованого аудіо-візуального сприйняття, а також включає інтерактивні засоби навчання. Кількість власне багатомовних посібників дуже обмежена. Причини цього полягають у високій ціні (собівартості) навчально-методичних комплексів, що є багатокомпонентними і складаються як із друкованих матеріалів, так і з електронного супроводу, їх низькій комерційній привабливості через високий рівень специфікації, а саме: 1) відмінностях у наборі виучуваних мов; 2) вікових характеристиках, рівнях навченості і пізнавальних потребах учнів; 3) особливостях інтегрованого курсу/куркулуму з мовних дисциплін у контексті однієї школи.
- Підручники та посібники у значенні “основний засіб навчання” не є обов'язковим атрибутом західноєвропейської школи. Традиції шкільництва і деякі сучасні підходи допускають проведення навчального процесу без застосування підручника як основного засобу навчання мов, покладаючи на вчителя відповідальність за виклад змісту на-



вчання і не обмежуючи його у засобах. Вчителі активно застосовують сучасні можливості інформаційного суспільства для створення багатомовного навчального середовища за допомогою електронних засобів зв'язку.

- Особливе місце в багатомовній освіті займають навчально-методичні комплекси з навчання глобальної англійської мови, до основних характеристик яких належать: 1) культурна універсальність; 2) ідеологічна нейтральність змісту; 3) гендерна, расова та соціальна рівність; 4) пропаганда загальнолюдських цінностей; 5) навчальні тексти містять інформацію про соціально успішних людей, приклади безпечної поведінки тощо. Такі комплекси часто виступають як джерело ідей для створення навчальних матеріалів іншими мовами.
- У зв'язку зі змінами мовно-етнічного складу учнів підхід до навчання основної мови шкільництва зазнав сутнісних перетворень, що отримало відображення у підручниках. Для підтримки учнів, для яких основна мова навчання не є рідною, підручники містять інформацію, характерну для навчання мови як другої.
- Підручники для навчання основних технологій багатомовної освіти у Європі – імерсійна, рецетивна і пропедевтична – мають значні відмінності і не можуть бути взаємозамінними. Для рецетивної та пропедевтичної технологій створено друковані підручники. Колекція навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL (електронні бібліотеки) нині особливо інтенсивно поповнюється за рахунок матеріалів, які створюють науковці, вчителі та учні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальною ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) / Светлана Григорьевна Тер-Минасова – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
4. 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. URL: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0748/full].
5. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism. / Colin Baker, *Multilingual Matters*, Printed in USA. – Copyright 2011. – (v-xii) 498p.
6. Banegas D. L. Teacher, what page today? A Look at materials development / Darío Luis Banegas // *Jornadas de Actualización en la Enseñanza del Inglés*. – 2013. – № 5. – P. 6–13.
7. Banegas D. L. Teaching unplugged: Is Dogme an Innovation or a remake? URL: [http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-unplugged].
8. Brewster J. Thinking Skills for CLIL. URL: [http://www.onestopenglish.com/thinking-skills-for-clil/501197.article].
9. Critical connections. A Multilingual Digital Storytelling Project. URL: http://www.gold.ac.uk/clcl/multilingual-learning/criticalconnections/.
10. Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education / Report by Francis Goullier at the Seminar 29-30 November 2011. Council of Europe, Language Policy Unit DG II. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11\_report\_EN.pdf]. – 21p.
11. Elsner D. Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness and Critical Thinking in the primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks // *Encuentro*, 20. – 2011. – pp. 22–38. Режим доступу: http://www.encuentrojournal.org/textos/Elsner.pdf .
12. EuroCom: The way to European multilingualism URL: [http://www.eurocomresearch.net/kurs/englisch.htm].
13. Fenner A.-B., Newby D. Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness / Ann-Brit Fenner, David Newby. Council of Europe, Centre for Modern Languages, 2000. – 223 p.
14. Garcia O. Multilingual Language Awareness and Teacher Education /J. Cenoz and N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 6: Knowledge about Language*. Springer Science +Business Media LLC, 2008. – p. 385–400.
15. Jessner U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education in J.Cummings and N.H.Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 5: Bilingual education*, Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 91–103.
16. Language as a Subject. A Platform of Resources and References for Plurilingual and intercultural education. Council of Europe. Language Policy Division, 2009. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject\_en.asp].
17. Language policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. / Ch. Hélot and M. Ó'Laoire. Copyright © 2011 Multilingual Matters, 2011. – 209 p.
18. Lenz P., Berthele R. Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. 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. – Council of Europe, Language Policy Division. – 2010. – 34 p.
19. McCarten G., McCarthy M. Exploiting a corpus – more than finding frequent words. in *Perspectives on Language*

- Learning Materials Development / Freda Mishan, Angela Chambers. Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern. – 2010. – 289 p. (P.12–33).
20. Mehisto P., March D., Frigols M. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual education / Peeter Mehisto, David March, María J. Frigols. – Oxford, Macmillan Education, 2008. – 239 p.
21. Meissner F. J. Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages / Lew N. Zybatow Translation in der globalen Welt und neue Wege in Der Sprach und Übersetzer Ausbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2004. – P. 31–57.
22. Multiliteracy in Action. Dual Language books. URL: [http://www.uel.ac.uk/duallanguagebooks/what.htm]
23. MuVit - Multilingual Virtual Talking Books. Progress Report. Public Part. Comenius, Goethe Universität, Frankfurt am Main, 2008. – 28p. Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public\_parts/documents/comenius/com\_mp\_510277\_muivit.pdf
24. Richards J. Global ESL Coursebooks – Issues & Options / Jack C. Richards URL: [http://www.neas.org.au/conference/presentations/conf12Richards.pdf].
25. Sneddon R. Young bilingual children learning to read with dual books/ Raymonde Sneddon // English Teaching: Practice and Critique. – 2008. – Vol.7. – № 2. – P. 71–84. [http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2008v7n2art4.pdf].
26. Springboard to Languages / An Innovative introduction to language learning for KS1 and KS2 URL: [http://www.springboard2languages.org/].
27. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // Harvard Educational Review, 1996. – Volume 66. – № 1. Режим доступу: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\_Pedagogy\_of\_Multiliteracies\_Designing\_Social\_Futures.htm
28. Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching / Brian Tomlinson. – Cromwell Press, Tombridge, London, 2003. – 534 p.
29. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching / Brian Tomlinson // Language Teaching. – Cambridge University Press, 2012. – №45. – Vol.2. – P. 143–179.
30. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching / Brian Tomlinson. Second edition. Cambridge, Cambridge University press. – 2011. – 472 p.
31. Vuorikari R., Assche F.van Collaborative content enrichment in multilingual Europe, European Schoolnet approach on educational resources. URL: [http://www.researchgate.net/publication/228566754\_Collaborative\_content\_enrichment\_in\_multilingual\_Europe\_European\_Schoolnet\_approach\_on\_educational\_resources].

Отримано 02.02.2015

