

ВУЗОВСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАБОТАХ Е.И. ПАССОВА И ГЛАЗАМИ ПРАКТИКОВ



Аннотация

В статье предлагается сопоставительный контент-анализ основных положений концепции профессиональной подготовки учителя иностранного языка, предложенной Е.И. Пассовым, и рефлексивных высказываний учителей английского языка г. Петрозаводска. Автор статьи провела анкетирование ведущих учителей относительно целей, содержания и организации педагогического образования и деятельности учителя. Открытые вопросы анкеты и полученные ответы позволили выявить позиции практиков по данным проблемам. Для анализа ответов использовались показатели профессиональной культуры учителя, разработанные Е.И. Пассовым. Анализ выявил содержательное совпадение теоретических положений концепции и рефлексивных мнений учителей-практиков, что позволяет сделать заключение о надежности и достоверности разработанной концепции.



Abstract

ISSUES OF PRE-SERVICE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN PASSOV'S THEORY AND THROUGH THE EYES OF PRACTICING TEACHERS

The article is based on the description of the theory of pre-service foreign language teacher training which was proposed by E.I. Passov and the teachers' reflexive answers to a questionnaire concerning the same issues. The author used the method of qualitative content analysis of the questionnaires carried out among the leading foreign language teachers of Petrozavodsk. Four criteria proposed by E.I. Passov to describe the professional teacher culture were used to analyze the answers. The outcomes of the analysis prove that Passov's assumptions concerning the cultivation of the professional teacher culture are completely in line with the practicing teachers' ideas. The conclusion confirms the reliability and validity of the theory under discussion.



Ключевые слова

**профессиональная подготовка учителя, концепция
подготовки, позиция учителей иностранного языка,
надежность теории**



Keywords

**pre-service teacher training, theory of pre-service teacher
training, foreign language teachers' opinion, reliability and
validity of the theory**

Вопросы педагогического образования будущих учителей, в том числе и по предмету «иностранный язык», вновь выходят в фокус внимания государства и общества. Если в начале текущего века происходило, по сути,

разрушение сложившейся ранее системы (закрытие педагогических вузов, их слияние с классическими университетами, сокращение числа бюджетных мест и сроков подготовки), то в последние годы особый акцент делается на важности качественной подготовки учителей для всех образовательных учреждений. Однако быстрое достижение поставленной цели представляется затруднительным без существенного реформирования системы профессиональной подготовки, т.к. произошло «обрушение методической (шире – профессиональной) культуры учителя» [4, с. 27; 2, с. 6]. При этом нельзя не заметить, что в методике обучения иностранным языкам вопросы педагогического образования учителя всегда привлекали внимание исследователей (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.Я. Ромашина, К.И. Саломатов, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов). Поэтому очевидно, что за предыдущие десятилетия наработана солидная теоретическая база для разумного реформирования всей системы подготовки квалифицированных кадров иноязычного образования в нашей стране. Как подчеркивает Н.Д. Гальскова, современное лингвообразование наряду со стремлением «изменить свое актуальное состояние ... демонстрирует постоянное желание сохранить в своих недрах наиболее рациональные черты и свойства интеллектуального и практического опыта предыдущих лет, наиболее эффективные идеи, подходы, методы обучения» [3, с. 6].

Цель статьи – рассмотреть ряд вопросов подготовки учителей иностранного языка в российских университетах через сопоставление положений профессионального образования, разработанных Ефимом Израилевичем Пассовым, и результатов анкетирования учителей-практиков. Исследовательская часть включала в себя анкетирование ведущих учителей английского языка Республики Карелия (32 человека), доказавших свою успешность результатами обучающихся и получивших общественное признание в профессиональном сообществе. Выбор концепции Е.И. Пассова в качестве базовой для нашего исследования обуславливается тем, что он жил и творил как в условиях советского периода, так и в современных реалиях, разработав целостную систему вузовского педагогического образования учителей иностранного языка. На основе ключевых тезисов его концепции были предложены критерии для анализа ответов учителей – участников анкетирования.

Практически в каждой своей работе Е.И. Пассов подчеркивал ключевую роль учителя в управлении образовательным процессом и в достижении качественных результатов иноязычного образования. Им создана уникальная система целей, содержания, принципов и технологий педагогического образования, направленного на подготовку эффективного учителя-профессионала. Результатом системной и продуманной университетской подготовки должно стать «становление учителя, его активной позиции, что есть прежде всего формирование его как личности и лишь потом как умелого работника. Следовательно, ведущая задача педвуза – формировать личность учителя» [4, с. 29].

Главными характеристиками – принципами системы профессиональной подготовки учителя, по Е.И. Пассову, выступают:

- культуросообразность, т.е. нацеленность на становление профессиональной культуры; направленность на формирование личности учителя, его духовности и нравственности;
- культ познания, «порождающий познавательную активность» [4, с. 28] и стремление к исследовательской деятельности в своей профессиональной сфере;

- функциональность, т.е. направленность на моделирование будущей профессиональной деятельности;
- фундаментализация подготовки, т.е. направленность на усвоение основ современных наук;
- направленность на практическое овладение методическим мастерством как системообразующим фактором, стержнем подготовки [4, с. 28];
- интегративность, т.е. тесная взаимосвязанность и взаимообусловленность всех изучаемых курсов, осваиваемых умений, видов деятельности; возможность индивидуальной самореализации.

Содержанием профессиональной подготовки учителя иностранного языка Е.И. Пассов считал профессиональную культуру, представляющую собой интеграцию «восьми основных культур: иноязычной, филологической, психологической, педагогической, методической, духовной, социальной и психосоматической (физической)» [5, с. 185]. Он также выделяет четыре основных компонента профессиональной культуры: «знать — уметь — творить — хотеть» [5, с. 184]. Содержание данных компонентов предполагает: а) знания о сферах приложения деятельности; б) опыт осуществления известных способов деятельности; в) умение подойти творчески к решению новой профессиональной задачи; г) опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности, преломленной через систему ценностей личности (И.Я. Лернер)» [4, с. 27].

Сопоставим обозначенные Е.И. Пассовым ориентиры профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка с мнениями ведущих учителей Республики Карелия (32 респондента), которые они выразили в ответах на предложенную анкету (январь 2020 г.). Мы определили статус выбранных для анкетирования учителей, учитывая их реальные профессиональные достижения (количество обучающихся — победителей муниципальных и региональных этапов Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, выпускников, поступивших в институт иностранных языков, открытых уроков для учителей иностранного языка республики и г. Петрозаводска, выступлений на курсах повышения квалификации и на различных семинарах, количество государственных наград и других видов общественного признания). С учетом выделенных показателей можно утверждать, что учителя — участники анкетирования обладают высоким уровнем профессионального мастерства и имеют большой педагогический стаж (нижняя граница — 17 лет, верхняя — 34 года). Цель анкетирования — определить позиции учителей-практиков относительно подготовки студентов к профессиональной деятельности для того, чтобы затем провести сопоставительный анализ их выводов с теоретическими положениями системы профессиональной подготовки учителя, разработанными Е.И. Пассовым.

Анкета включала в себя восемь открытых вопросов, связанных с трудностями, с которыми столкнулись учителя в первые годы своей работы и с которыми они сталкиваются в настоящее время; с уточнением возможных путей преодоления указанных трудностей; с самооценкой и обоснованием уровня своей готовности осуществлять качественную профессиональную деятельность по окончании университета и в настоящий момент, с анализом места методических знаний и практик в ходе университетской подготовки и при проектировании образовательного процесса; в определении возможности развития значимых умений профессиональной деятельности в процессе университетского образования и востребованности умений в работе учителя; с примерными рекомендациями по повышению уровня профессиональной подготовки студентов. В качестве критериев при контент-анализе ответов учитывались четыре

основных компонента профессиональной культуры: «знать — уметь — творить — хотеть», выделенные Е.И. Пассовым, поскольку они отражают базовые цели и содержание всей системы подготовки учителя. Содержание ответов респондентов сопоставлялось также с перечисленными выше характеристиками — принципами системы профессиональной подготовки учителя.

По критерию «знать» все участники подчеркивают значимость методических знаний для продуктивной деятельности учителя. Что радует, респонденты имеют в виду не столько знания каких-либо практических приемов (технологический аспект методики), сколько глубокое понимание сущностных положений иноязычного образования. Так, в полученных ответах подчеркивается, что без глубокого осознания методических положений затруднительно, если вообще возможно, планирование уроков в разных целях, определение последовательности упражнений и их адекватности поставленным целям, разработка качественных собственных материалов и т.п. Причем 65% опрошенных особенно значимость понимания возрастных и индивидуальных особенностей современных детей.

Все опрошенные учителя отметили важность методических знаний (например таких, как особенности навыков/умений/компетенций и условия их развития, методические принципы и т.п.) в практике профессиональной деятельности. Как пишут респонденты, если учитель не понимает, что конкретно он развивает, какие требуются условия, средства и способы для решения задачи, то «учитель работает вслепую». «Без знания методики невозможно понимать, что и как ты должен делать на уроке», — пишет одна из учителей.

Обобщая ответы по данному критерию, резюмируем, что все учителя осознают необходимость методических знаний в профессии учителя иностранного языка. При этом в сознании учителя-мастера, владеющего профессиональной деятельностью на высоком уровне, знания присутствуют в свернутом, сжатом виде, на уровне сознательного контроля (А.А. Леонтьев), выполняя функцию ориентировочной основы профессиональных действий, придавая уверенность в избираемых вариантах практических решений. Из ответов видно, что в своей деятельности учителя опираются на разные группы знаний, как обобщенных (методические принципы, например), так и более конкретных (виды упражнений для формирования речевых навыков или развития умений). В практической деятельности также востребованы знания психологии, возрастной психологии и коррекционной педагогики (65% ответов). Судя по ответам респондентов, можно говорить о функциональном и интегративном характере их знаний.

По критерию «уметь» респонденты называют широкий спектр различных умений, необходимых учителю иностранного языка для эффективной профессиональной деятельности.

В группу чисто *методических* умений, занимающих первое место по числу упоминаний, входят:

- умение логично, разнообразно и интересно для обучающихся планировать урок (100% анкет);
- умение адекватно анализировать, оценивать и адаптировать имеющиеся в УМК материалы, проецируя их на возможности конкретного класса (95% анкет);
- умение проектировать цикл уроков по теме (75% анкет);
- умение разрабатывать определенный урок, ориентируясь на конкретный

конечный результат (68% анкет).

К группе важных организационно-методических умений учителя относят:

- умения находить и отбирать полезный, актуальный и посильный для обучающихся материал (тексты, видео, упражнения и задания — 100% анкет);
- умения составлять дополнительные материалы для обучающихся (82% анкет);
- умения варьировать формы взаимодействия обучающихся (78% анкет).

В группу *социально-психологических* умений мы включаем (расположены по частоте упоминаний):

- умения найти индивидуальный подход к каждому ребенку (100% анкет);
- умение создать благоприятный психологический климат на уроке (72% анкет);
- умения заинтересовать каждого обучающегося и включить его в работу на уроке, тем самым избегая проблем с дисциплиной (66% анкет);
- умение работать со «сложными» подростками» (50% анкет);
- умение найти общий язык с родителями (48% анкет);
- умение «быть современным и интересным нынешнему поколению детей человеком» (38% анкет);
- умения организовать работу детей с особенностями развития (31% анкет).

К группе значимых умений, связанных с *саморазвитием*, по мнению респондентов, относятся:

- умения самообразования (83% анкет);
- умения открытости к новому опыту (81% анкет), которые проявляются в готовности посещать уроки коллег, знакомиться с новым опытом в интернете, на курсах повышения квалификации;
- умения рефлексии собственного опыта и опыта коллег (80% анкет);
- умения ориентации в новых методических идеях (45% анкет).

Подчеркнем, что все успешные и опытные учителя осознают значимость постоянного самообразования. Так, в одной из анкет отмечается, что «после 30 лет работы к урокам готовишься дольше, чем в первые годы». Эта мысль в разных формулировках присутствует во многих ответах.

Вместе с тем 90% респондентов отмечают, что «недостаточно владеть иностранным языком на высоком уровне, чтобы стать профессиональным учителем». «Печально видеть учителей, которые прилично владеют языком, но совершенно не могут ничему научить детей именно из-за слабого владения методикой». Ответы подтверждают известную истину, что мастерство учителя заключается не только в знании иностранного языка, но и в способности научить ему других.

Во многих анкетах подчеркивается, что в условиях университетского образования трудно овладеть всем комплексом значимых умений на высоком уровне. Качество умений повышается в ходе реальной практической деятельности, а в вузе только закладываются их основы. Интересно то, что ни в одной анкете не упоминается умение применять средства ИКТ в образовательном процессе. Мы полагаем, что респонденты рассматривают его как неотъемлемое для качественного урока современного учителя, по сути как умение читать и писать. Также никто из опытных учителей не отметил умений, связанных с контролем и подготовкой обучающихся к ОГЭ и ЕГЭ.

Обобщая ответы по данному критерию, резюмируем, что все учителя-респонденты в полной мере осознают приоритетную роль широкого спектра умений, значимых для эффективной профессиональной деятельности. При этом они

не ограничиваются узкометодическими умениями, необходимыми для успешности учителя иностранного языка: важное место отводится универсальным умениям, связанным с самообразованием, рефлексией, осмыслением опыта практической деятельности и общением с обучающимися и коллегами.

По критерию «творить» все участники (100% анкет) пишут о том, что вносят изменения в используемый УМК (от 40 до 100%), дополняя или частично либо полностью заменяя упражнения, варьируя речевые ситуации, виды проблемных заданий и контрольных работ, формы взаимодействия обучающихся на уроке. Наиболее частотными видами изменений являются дополнительные упражнения для автоматизации в первую очередь грамматических навыков (100% анкет), дополнительные опоры (74% анкет) и формулировки творческих заданий (87% анкет). Частотность и виды изменений зависят от ступени обучения. Вот один из характерных ответов: «В начальных классах скорее приходится не менять или дополнять, а пропускать (выбрасывать) некоторые задания и тексты: нет времени на них, много лишнего, дети не справляются с объемом. В 5-11-х классах (углубленные классы) в среднем приходится менять от 40 до 100 процентов всего предлагаемого материала».

При этом аргументация респондентов связана не только с нехваткой времени или критической оценкой предлагаемых в УМК материалов. Самой частотной причиной для внесения изменений учителя называют ориентацию на конкретный класс или на конкретного ученика: его интересы, уровень обученности, психические особенности. Так, несколько учителей отмечают, что у многих современных детей возникают проблемы с долговременным запоминанием лексики и грамматики, что требует как дополнительных опор, так и упражнений, регулярного возвращения к изученному ранее материалу. Достаточно часто причиной изменений УМК выступает стремление творческих учителей работать продуктивно, уйти от бездумной репродукции предлагаемых материалов и ориентироваться на результаты реальной практической деятельности. Творческая направленность также проявляется и в разработке разнообразных и оригинальных форм внеурочной деятельности обучающихся (65% анкет).

Как можно заключить, стремление к переменам, к творчеству является неотъемлемой характеристикой педагогического мастерства. Это стремление в той или иной степени проявляется при ответе на каждый вопрос у всех респондентов. Осознанность выбора адекватных решений, подтвержденная релевантными примерами из практики, их оригинальность и уместность свидетельствуют о творческом подходе учителей-профессионалов к своей профессиональной деятельности. Можно предположить, что вносимые в ход образовательного процесса изменения являются глубоко продуманными и обоснованными; это подтверждается как рефлексивной ориентацией учителей — мастеров своего дела, так и достигаемыми ими результатами.

По критерию «хотеть» 90% респондентов подчеркивают: «мотивация к работе учителя была со школы», что говорит о глубоко осознанном выборе профессии. О высоком уровне мотивированности учителей-мастеров свидетельствуют все их размышления, демонстрирующие постоянную потребность в самосовершенствовании и саморазвитии; готовность повышать качество своей профессиональной деятельности независимо от достигнутых успехов; желание совершенствовать свою методику обучения иностранным языкам и готовность продолжать свой поиск, несмотря на накопленные «пухлые папки с раздаточным материалом» и «многочисленные файлы на домашнем компьютере». Несомненно, деятельность высокомотивированного учителя требует

больших временных затрат в ущерб досугу, что невозможно без увлеченности и преданности своей профессии.

Все респонденты пишут о том, что всегда сталкивались с разного рода трудностями в своей работе, хотя с приобретаемым опытом характер трудностей менялся. Если в первые годы было трудно принимать конкретные методические решения по планированию урока, цикла уроков, по обучению определенным навыкам и умениям разных групп обучающихся, то после многих лет работы «трудности возникают в основном в связи с психологическими особенностями некоторых детей, иногда их родителей, и требованиями к учителям и к школе в целом» (83% анкет).

Обобщая ответы по данному критерию, отмечаем, что учителя-мастера отличаются высоким уровнем мотивации к своей профессии, которая имеет долгосрочный, устойчивый характер, осознается и поддерживается ими, не снижается с годами, несмотря на различные трудности в работе и перегруженность.

Последняя группа вопросов связана с *рекомендациями относительно организации вузовской подготовки будущих учителей*. Ответы предполагают самооценку их собственного уровня готовности после окончания университета, оценку уровня современных студентов-практикантов и размышления о конкретных путях совершенствования педагогического образования.

Все 100% респондентов отмечают важность педагогических практик в течение всего курса обучения, хотя подчеркивается, что «профессиональные умения развиваются только в профессиональной деятельности, а настоящая профессиональная деятельность начинается только в школе».

Среди полезных рекомендаций выделим расширение возможностей студентов для работы с реальными учениками, включая внеклассную работу; регулярное посещение уроков в школах; разбор уроков и фрагментов уроков, в том числе и из интернета; регулярное общение студентов с учителями; работа в роли ассистента действующего учителя (совместное проведение уроков и подготовка к ним) до того, как студент начнет проводить уроки сам.

В заключение можно сделать несколько выводов.

Проведенный контент-анализ ответов учителей — мастеров своего дела и их сопоставление с основными положениями концепции Е.И. Пассова относительно организации педагогического образования в вузе показывают их полное совпадение по всем выделенным критериям. Это свидетельствует о надежности и достоверности системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, предложенной Ефимом Израилевичем, которая содержит приоритетные ориентиры для исследователей данной сферы образовательной деятельности.

Вутвержденных в 2018 г. ФГОС 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование» намечился ряд положительных изменений, позволяющих усовершенствовать профессиональную подготовку будущих учителей. Расширен спектр и время прохождения различных типов практик (учебная и производственная) [6, с. 5–6], четко определен набор целевых универсальных компетенций, реальных, крайне необходимых для профессиональной деятельности любого специалиста и жизнедеятельности в целом [6, с. 9];

предложены варианты для проявления самостоятельности и творчества вузов при уточнении перечня профессиональные компетенций и при определении дополнительных типов практик для обучающихся. Таким образом, преподаватели университета получили реальную возможность существенно усовершенствовать содержание профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, ориентируясь на заявленные в ФГОС цели и обозначенные в них условия.

Однако инновационная организация педагогического образования в российских вузах требует дальнейшего развития как базовых положений концепции Е. И. Пассова, так и всего накопленного теоретического багажа исследований российских методистов, особенно в аспекте практического воплощения. На наш взгляд, особое внимание следует обратить на достижение интегрированных результатов педагогического образования при приоритетном фокусе на становление универсальных компетенций обучающихся [2]. Обозначенный во ФГОС *набор универсальных компетенций как важнейших требований к специалисту XXI века* (системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие; безопасность жизнедеятельности) предполагает разработку рациональных и реальных практических решений для *взаимосвязанного развития всех целевых компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных)* в контексте высшего педагогического образования с ориентацией на становление многоаспектной личностной культуры выпускников, будущую специальность студентов и развитие их способности к постоянному самообразованию и самосовершенствованию. Дальнейшие исследования в данном направлении предполагают разработку рабочих программ с опорой на рациональные, обоснованные варианты интеграции различных технологий и других педагогических инструментов [1; 2].



Литература

1. Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Вертьянова А. А. Интеграция международных технологий обучения в российском образовательном пространстве // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 18-27.
2. Борзова Е. В. Потенциал иноязычного образования в вузе для становления универсальных компетенций // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. – № 22. – С. 16-23.
3. Гальскова Н. Д. О взаимодействии инноваций и традиций в теории обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 2-10.
4. Пассов Е. И. Концепция российского образования. Липецк: ООО «Издатель», 2017. – 56 с.
5. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. – М.: ГЛЮССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 29.05.2021)



Сведения об авторе

Борзова Елена Васильевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры английского языка Петрозаводского государственного университета.
E-mail: anat.bor@onego.ru