

Е. А. Русанова
(Донбасс, Украина)

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ–ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ США И КАНАДЫ

В статье анализируются особенности дидактических аспектов систем качественной профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранных языков квалификационного уровня «Бакалавр», апробированные в университетах США и Канады

Актуальность проблемы совершенствования современных систем образования в бывших социалистических республиках в соответствии с запросами нового социального развития и рынков труда, естественно, порождает инновационные трансформации в технологиях обучения, особенно с интенсивным применением зарубежных достижений и компьютерных средств. Этот процесс формирует задачи для значительного повышения качества профессиональной подготовки выпускников университетов, особенно в области владения иностранными языками, чтобы непрерывно совершенствоваться в своей специальности, перенимая зарубежный опыт и расширяя международную кооперацию. В связи с этим многие университеты решили этот вопрос путем создания специальных кафедр профессиональной подготовки студентов на иностранных языках, главным образом английском, начиная с первого семестра, чтобы обеспечить студентам-выпускникам всех специальностей возможность накапливать умения свободно владеть иностранным языком уже в период обучения будущих бакалавров и магистров. Этот процесс вызвал интенсивное повышение квалификации преподавателей иностранных языков, а также преподавателей других дисциплин с учетом общеевропейских рекомендаций по обучению иностранным языкам с применением информационных технологий.

Однако, как известно, уже в период экономической депрессии 30-х годов прошлого века в США и Канаде проблема качества про-

фессиональной подготовки студентов на основе знания иностранных языков стала главной для американских и канадских педагогов в связи с необходимостью расширения экономических рынков во всем мире. Прежде всего это было вызвано потребностями сбыта продукции в странах Азии, Африки и Латинской Америки, а также возросшей социальной работой с иммигрантами с этих многоязычных континентов. В области профессионального образования эта проблема коснулась аспектов дидактики, которая стала рассматриваться американскими и канадскими учеными в контексте периодизации этапов подготовки студентов в университете по квалификационным уровням образования, и прежде всего уровню «Бакалавр». В это время взгляды преподавателей относительно учета индивидуальных способностей студентов в обучении были еще далеко не очевидны и требовали убедительных научных доказательств.

Среди общетеоретических аспектов дидактики в проблеме профессиональной подготовки и обучения студентов большое значение имели труды американских ученых Дж. Конента (J. B. Conant) [1], Э. Линдемана (E. Lindeman) [2], С. Линч (C. L. Lynch) [3], Б. Собел (B. Sobel) [4] и др., которые детально рассматривали широкий спектр взаимосвязанных вопросов: как учить студента профессии и как он сам должен учиться; какими должны быть образовательные потребности студента, принципы и методы обучения; в чем заключается специфика отношений студента и преподавателя в образовании; какую роль иг-

рают социальные условия развития активности студента в процессе его профессиональной подготовки и т.д. Так в рыночных обществах начинали формироваться дидактические компоненты целенаправленного обучения студентов будущей профессии.

На наш взгляд, важное значение для становления американской системы обучения студентов иностранным языкам, а также целевой подготовки преподавателей этих языков имели научные труды Э. Линдемана и С. Линч, поскольку именно они, следуя опыту европейских университетов, впервые рассмотрели профессиональное образование как дидактическую проблему педагогики и ввели ее в научный оборот. Эти ученые обосновали сущность основных положений дидактики профессиональной подготовки студентов и всех составляющих их обучения. К примеру, Э. Линдемман опубликовал фундаментальную статью «Образование через опыт» [2], в которой подчеркнул, что для профессиональной подготовки студентов в университете необходимо осуществить комплекс дидактических методов, а именно: 1) концептуализацию общего, неформального и критического обмена знаниями между преподавателями и студентами; 2) профессионализацию обучения, в котором студенты выступают «осознанными» в своем «индивидуальном обучении»; 3) актуализацию для студентов социальной миссии профессионального образования; 4) признание малых учебных групп как эффективной педагогической технологии качественного обучения профессии; 5) обеспечение построения учебных планов как учебных взаимосвязанных действий студентов и преподавателей [2, с. 34].

Дидактические взгляды Э. Линдемана на профессиональное образование рассматривают учебный процесс как непрерывную («non-vocational») активную деятельность, что предполагает организацию обучения на основе учета способностей каждого студента. Исследователь был убежден, что профессиональное образование всегда нацелено в будущее, а педагоги, которые обучают студентов, являются «наставниками их профессионального будущего» [2, с. 35]. Ведущей целью образования, по Э. Линдемману, является обеспечение «социального обучения», в котором «учебная дискуссия о дисциплине и профессии» является методом, что подтверждает демократическую природу обучения в США.

Последователями концептуальных дидактических идей Э. Линдемана были Дж. Мезиоров (J. Mezirow) [5], М. Ноулз (M. S. Knowles) [7], Р. Смит, С. Тэлбот, П. Фрейре и др. Среди известных американских исследователей особое место принадлежит преподавателю Бостонского университета М. Ноулзу [7], который в 1973 году опубликовал работу по обучению студентов как равноправных членов общества, содержащую целостную дидактическую теорию профессионального обучения в университете с изложением основных аспектов подготовки специалистов определенного квалификационного уровня.

Поскольку студенты университетов США и Канады – это взрослые граждане (возрастом 20–25 лет), вопросы их обучения и профессиональной подготовки должны находиться в сфере андрагогики, которая, по М. Ноулзу, является «искусством и наукой об оказании помощи в получении профессионального образования взрослым студентом, которого надо учить совсем иначе, нежели школьника» [7, с. 119]. Этим определением, подчеркивающим «профессиональное образование студента», ученый «противопоставляет» педагогику школы, являющуюся «наукой об обучении детей», основная цель которой заключается в «передаче знаний по предметам и общих взглядов на явления природы и общества», науке «обучения студентов основам профессии» в университете [7, с. 120].

В связи с этим мы подчеркнем, что обучать иностранному языку студента как взрослого человека гораздо сложнее, нежели ребенка, как из причин физиологических, так и мотивационных, социальных и т.п. Поэтому мы убеждены, что в дидактической модели студента по М. Ноулзу, которую начали применять в США, Канаде и других странах для обучения студентов иностранному языку, все же главную роль играет преподаватель, который «изучает студента», определяет его способности, цели его обучения, содержание, выбирает формы, методы, средства и т.д. Студенту же принадлежит активная позиция ученика, выполняющего все наставления и рекомендации преподавателя, потому что у него меньше возможностей для анализа реального состояния своих знаний и умений. Главная задача преподавателя по такой дидактической модели студента сводится к созданию «среды полного погружения» для обучения иностранному языку.

Обратим внимание, что фактически в такой модели профессиональной подготовки студента как будущего бакалавра – преподавателя иностранного языка больше возможностей учесть особенности его личности применительно к изучению языков, что играет главную роль в учебном процессе, который становится индивидуализированным. Итак, работа преподавателя в таком обучении начинается с изучения личности каждого студента, в поддержке его усилий на пути профессионального развития. Основной дидактической характеристикой такого процесса профессиональной подготовки студентов является самоуправляемая познавательная учебная деятельность, индивидуальная работа каждого студента, ее формы и методы.

Для такой технологии подготовки бакалавров-преподавателей иностранных языков, реализуемой университетами США и Канады, первоочередное значение имеет самостоятельная диагностика студентом своих собственных образовательных потребностей. Этот процесс включает: определение студентом уровня необходимых знаний и навыков в отношении своей будущей профессии; реальная самооценка существующего уровня знаний и навыков; сравнение уровней знаний, умений и навыков для принятия решений о программах подготовки. Именно последний фактор, на наш взгляд, четко определяет образовательные потребности студента как будущего преподавателя иностранных языков и определяет для него приоритеты в обучении, что открывает возможности для его личностного и профессионального роста. Однако сам М. Ноулз рассматривал классическую дидактику и новую технологию профессиональной подготовки студента не как «дихотомическую пару», а как взаимодополняющие позиции, обе из которых необходимо использовать в обучении студентов в соответствии с конкретными условиями [7, с. 101]. Исходя из этого, проанализируем основные аспекты такого обучения применительно к профессиональной подготовке бакалавров – преподавателей иностранных языков.

Прежде всего преподаватель должен раскрыть перед студентом перспективы его индивидуального развития, самосовершенствования на основе обучения основам будущей профессии по выбранной программе. Далее преподаватель должен помочь студенту «заинтересовать» себя для обучения необходи-

мым фундаментальным дисциплинам по специальности;

доказать студенту связь между фундаментальными и специальными знаниями, а также показать возможности их расширения на основе обучения; обеспечить равенство преподавателя и студента в процессе открытия новых знаний. Согласно логике М. Ноулза [7] эти задачи последовательно реализуются на протяжении ряда этапов профессионального обучения, которое может длиться всю жизнь. Важнейшим требованием в таком обучении считается абсолютное признание студента как «ответственного субъекта учебного процесса», который полностью отвечает за свои действия, и мнение которого имеет такое же значение, как и мнение преподавателя перед администратором учебного заведения.

Особый научный интерес, по нашему мнению, составляют обоснованные М. Ноулзом дидактические предположения, в которых отмечается, что «система профессионального образования в течение жизни (lifelong education) включает деятельность студента в различных образовательных программах университета в период обучения и после него, а также системы образовательных учреждений с квалифицированными преподавателями, что является важной составляющей системы» [7, с. 7]. Главной задачей является содействие всестороннему развитию способностей студента в период его профессиональной подготовки в университете, а также в его обучении в течение жизни (Model of Lifelong Education). Ведущая роль в таком профессиональном образовании должна принадлежать самому студенту, желающему стать профессионалом, а обучение должно исходить из его индивидуальных особенностей, соответствовать его индивидуальным образовательным потребностям. В процессе обучения в университете необходимо стимулировать рост этих потребностей, опираться на стремление студента к саморазвитию. Учебный процесс при этом должен происходить в совместной деятельности студента и преподавателя [7, с. 17].

Известно, что М. Ноулз применил на практике понятие «учитель-лидер» и противопоставил его понятию «учитель-наставник» [7, с. 19]. Конечно, это вызвало протест в университетских кругах, где использовались традиционные педагогические подходы к обучению как наставлению. Коллеги обвинили М. Ноулза в том, что его подходы приведут к

тому, что дисциплины и профессора станут ненужными, а студенты предпочтут учиться в процессах только знакомства с ними. Вместе с тем большинство социологов, психологов, педагогов согласились с выводами М. Ноулза о необходимости разработки учебных программ «доведения компетенции студента до уровня, необходимого для учебной и профессиональной деятельности...» [7, с. 201]. Взгляды М. Ноулза вызвали множество дискуссий в кругах исследователей в области образования, в частности американских, канадских и других исследователей профессионального образования. Такие ученые, как С. Брукфилд, А. Хансон, А. Ж. Давенпорт, П. Джарвис, Д. Прайт и другие, считали, что нет серьезных теоретических оснований для подхода М. Ноулза и, соответственно, он не может быть теорией, а лишь может стать практическими рекомендациями для обучения. По их мнению, не может быть комплексной теории обучения и профессиональной подготовки, так как студенты еще не имеют логики в различных аспектах образования и своей будущей деятельности. Студенты могут выступать только носителями желаний для обучения или служить объектами обучения.

Сторонники дидактической позиции в профессиональном образовании рассматривали взгляды М. Ноулза только как теорию для эффективного обучения и видели в его концепции попытку построить «всеобъемлющую теорию» из мозаики теорий, моделей, принципов и положений обучения, что поможет студенту овладеть умениями и навыками, оценивая и корректируя процесс своего обучения. Эта теория будет «учить самих преподавателей учитывать особенности каждого студента, а также использовать их в обучении и обосновании практических форм (practice of education)» [7, с. 19].

Следующий этап в формировании дидактических аспектов систем профессиональной подготовки студентов в университетах США и Канады происходил в соответствии с постиндустриальной трансформацией этих стран, а также бурным развитием новых компьютерных технологий обучения. В это время начали формироваться методики профессиональной подготовки студентов, в которых студенты являлись «субъектами учебного процесса». Основой такого обучения, например, в подготовке бакалавра-преподавателя иностранного языка является «самостоятель-

ная актуализация» учебной деятельности студента, который изучает новый язык и культуру, что становится важным компонентом процесса обучения и определяет его новые учебные задачи.

Проблема учета природной сущности (human nature) студента как активной составляющей учебного процесса и профессионального развития исследовалась американским ученым-педагогом А. Маслоу (A. Maslow) в частности он отмечал: «... у меня такое ощущение, что понятие креативности (творческой способности студента) и понятие его здоровой самоактуализированной личности сходятся все ближе и ближе и, возможно, являются идентичными» [6, с. 121].

Исследования американских педагогов и психологов свидетельствуют, что студент университета как взрослый человек определенного периода своей жизни является относительно новым понятием в обучении, его не существовало до начала XX века, так как учились только дети. Сегодня это понятие социокультурного толкования, поскольку ответ на вопрос: «Какого возраста ученик-студент университета?» определяется в США и Канаде ответом, что человек с 21 года. Напомним, что в колониальной Америке в соответствии с Британским законодательством взрослыми считались юноши, достигшие 14 лет, а девушки – в возрасте 12 лет. Именно с этого возраста они несли ответственность за свои действия, поэтому образование учащихся в колониальной Америке в возрасте 12–14 лет рассматривалось как образование взрослых граждан.

Важным признаком «взрослости» студентов университетов является наличие у них определенного опыта жизни и знаний, которые должны быть использованы в обучении. На вопрос: «Каким образом опыт жизни студента может быть использован в его обучении?» – дают ответ результаты исследований, предложивших дидактические теории обучения и профессиональной подготовки студентов, основанные на опыте (к примеру, эмпирическое и трансформационное обучение и др.).

Таким образом, в системах подготовки бакалавров-преподавателей иностранных языков, апробированных в университетах США и Канады, формирование и развитие личности студента как будущего профессионала в сфере преподавания иностранного языка, вла-

деющего культурой этого языка, базируется на фундаменте дидактической концепции целевого построения программ обучения, в которых предусматривается единство двух педагогических процессов: 1) обучение профессиональной «социализации» студента через знание иностранного языка и формирование его умений и навыков в реальных условиях жизни; 2) обучение способам индивидуального саморазвития, в том числе в современном мире, на основе информационных технологий.

Особенности дидактических аспектов систем подготовки бакалавров-преподавателей иностранных языков в университетах США и Канады раскрываются в словах профессора

первого в США факультета последипломного образования (Педагогический колледж Колумбийского университета, Нью-Йорк) доктора Л. Брайсона (2011), который подчеркнул, что образование студентов – это упорная учебная деятельность, осуществляемая взрослыми людьми с обеих сторон, которые должны говорить на одном языке взаимопонимания [8]. Согласно этому, в частности, определяются ведущие функции профессионального образования студентов, которые получают квалификацию бакалавров-преподавателей иностранного языка, среди которых главная – обучение фундаментальным и специальным навыкам владения не только иностранным языком, но и его культурой.

Л и т е р а т у р а

1. Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill.
2. Lindeman E., & Anderson, M. (1927). Education through Experience. *Workers' Education: A Quarterly Journal*. 1927, Issue 4, 33-44.
3. Lynch, C. L., & Wolcott, S. K. (2001). Helping your students develop critical thinking skills. *IDEA PAPER*, 37 (October), 54-64.
4. Sobel, B. A. (1979). *Reconstruction has to be made. American School Today*. N.Y. 389 pp.
5. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 374 pp.
6. Maslow A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. N. Y.: Viking. 245 pp.
7. Knowles, M. S. (1972). *Towards a Model of Lifelong Education*. Third edition. N.Y., 302 pp.
8. Bryson, L. (2011). Education is balance training activities. *The Review of Higher Education*. Available at http://www.press.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/

