

УДК 378.147:811(420+430)(045)

*Гладейчук Екатерина Владимировна*  
*магистрант*

*Минский государственный лингвистический*  
*университет*  
*г. Минск, Беларусь*

*Gladeichuk Ekaterina*  
*Master Student*

*Minsk State Linguistic University*  
*Minsk, Belarus*  
*katygladeychuk@gmail.com.*

## ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ: ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ

### TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMANY AND GREAT BRITAIN: PATTERNS AND APPROACHES

В статье рассматриваются организационно-практические и методические аспекты подготовки преподавателей иностранного языка в британских и немецких университетах, обобщаются взгляды специалистов на данную проблему, характеризуются национальные модели подготовки специалистов в области языкового образования, анализируются особенности и сильные стороны, определяющие ее эффективность, раскрывается соотношение теоретического и практического компонентов.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *иностраннный язык; педагогическое образование; подготовка учителей; учитель; школа; методическая подготовка; языковое образование.*

The article examines the organizational, practical and methodological aspects of the training of foreign language teachers in British and German universities, summarizes specialists' views on the problem, characterizes the national patterns of the training of specialists in the field of foreign language education, analyzes the features and strong points that determine its effectiveness, reveals the ratio of theoretical and practical components.

**К e y w o r d s:** *foreign language; teacher education; teacher training; teacher; school; methodological training; language education.*

Происходящие на современном этапе глобализационные процессы поставили перед человечеством сложные разноплановые задачи, одной из которых является эффективное обеспечение международной и межкультурной коммуникации. Ее решение предопределяется качеством языкового образования и тем, в какой мере оно обеспечивает готовность человека к иноязычному общению.

В настоящее время иностранные языки рассматриваются как социально-культурный феномен, их изучение направлено на социализацию человека во взаимосвязанном мире. Процесс обучения иностранным языкам является предметом исследования не только в отдельных государствах, но и на международном уровне. В минувшие десятилетия ЮНЕСКО, Советом Европы,

Европейским Союзом и другими авторитетными международными организациями были развернуты образовательные программы, цель которых состоит в обеспечении эффективной коммуникации между народами, говорящими на разных языках. Беспрецедентное внимание к современным иностранным языкам объясняется большой ролью, которую они играют в разрешении сложных общеевропейских социальных проблем на основе общих подходов.

За последние десятилетия в мировом образовательном пространстве произошел ряд событий (международные проекты, конференции, встречи, съезды, сессии), которые существенно повлияли на языковую политику, изменили программы, методы и средства преподавания и изучения языков. Приведем несколько примеров: представление 69 странами Генеральной Ассамблеи ООН Проекта резолюции об уважении к многоязычию (1999); проведение Всемирного Конгресса по языковой политике (Испания, 2002); принятие Генеральной конференцией ЮНЕСКО четырех резолюций в поддержку языкового разнообразия и многоязычного образования (2003); представление рекомендаций о развитии и использовании многоязычия и всеобщем доступе к киберпространству (2003) и др.

Во всех перечисленных документах постулируется тезис о привлечении внимания учителей иностранных языков и общественного мнения к образовательной миссии иностранного языка в условиях эволюционирующей системы социально-культурного измерения общения и сотрудничества. По мнению участников международных форумов, справиться с важнейшими задачами новой модели языкового образования смогут только учителя иностранных языков, получившие соответствующую подготовку. Этим объясняется необходимость переосмысления не только концепций языкового образования в условиях информатизации, но и высшего образования, в том числе совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Болонская декларация и послеболонские официальные документы (решения и резолюции Пражской конференции (2001 г.), Берлинской встречи министров, ответственных за высшее образование, (2003 г.), Бергенской конференции (2005 г.), Лондонской конференции (2007 г.), итоги саммитов в Бельгии (2009 г.) и Будапеште (2010 г.) и др.) определили вектор реформирования национальных образовательных систем европейского пространства. Значительные изменения произошли в моделях подготовки преподавателей иностранного языка. Рассмотрим их особенности на примере некоторых стран Европы.

В англоязычных научных трудах зарубежных авторов, как правило, используются два термина – *teacher education* (педагогическое образование) и *teacher training* (педагогическая подготовка). Сравнительный анализ показывает, что второй термин встречается гораздо чаще, что объясняется, на наш взгляд, его большей ориентацией на практическую деятельность. Согласно докладу независимой комиссии экспертов Терра Нова «Подготовка и прием на работу сотрудников Национального образования» (2015 г.) в Европе в настоящее

время существуют две системы подготовки педагогов [1]. Первая, наиболее распространенная модель подготовки, основывается на ранней ориентации на педагогическую деятельность и включает в себя теоретическую (академическую) подготовку по предмету и профессионально-педагогическую (практическую) составляющую, которые идут параллельно. Вторая модель, представленная всего лишь в пяти европейских странах (Франция, Италия, Испания, Венгрия и Кипр), предполагает первоначальную теоретическую подготовку в предметной области перед освоением профессионально-педагогических компетенций. Фактически речь идет о параллельной (синхронной) и последовательной моделях подготовки учителей иностранного языка.

Педагогическое образование в **Великобритании** исторически не связано с университетской академической традицией: подготовка будущих преподавателей иностранного языка традиционно осуществляется на педагогических отделениях вузов и в педагогических колледжах. Целью профессиональной подготовки учителя иностранного языка, по мнению британских исследователей, помимо языковой и методической подготовки, является формирование этнической толерантности.

В современной системе педагогического образования в Великобритании доминирует англосаксонская двухступенчатая модель, для которой характерно разделение образовательной программы на уровни «undergraduate» и «graduate». В Великобритании для будущих учителей предлагаются трех- и четырехгодичные программы обучения с присвоением степени бакалавра, после которых можно закончить 10-месячный магистерский курс. Программа подготовки достаточно гибкая и строится по модульной технологии. Для каждого обучающегося разрабатывается индивидуальная программа с учетом его предыдущего опыта. К изучению курса можно приступить в удобное время в течение учебного года [2, с. 63]. В с о д е р ж а н и е м о д у л я подготовки учителей иностранного языка в Великобритании входит изучение следующих аспектов: общий обзор развития методики преподавания английского языка, современные подходы и методы; структура урока иностранного языка; учебный кабинет: средства обучения и оборудование; управление учебным процессом; анализ и адаптация учебных материалов; технологии преподавания и обучения для различных учебных ситуаций и уровней; планирование занятий; формирование учебных навыков; тестирование в преподавании английского языка; разработка учебного плана и изучение потребностей учащихся; английский язык для специальных целей, английский язык для педагогической деятельности; преподавание в моно- и мультилингвальных классах; применение информационно-коммуникационных технологий, включая аудиовизуальные средства, в процессе преподавания иностранного языка; роль культуры и фоновых знаний в преподавании английского языка; непрерывное профессиональное развитие.

Особое место в программах подготовки учителей иностранного языка в странах Евросоюза занимает педагогическая практика, значимость которой

для повышения качества педагогического образования неоднократно подчеркивалась в документах общеевропейского уровня. В Великобритании существуют две модели организации практики. Первая модель предусматривает ее равномерное распределение по всем годам обучения, вторая модель предполагает концентрацию профессионально-методической подготовки на последнем году подготовки [3, с. 69]. В первом семестре первые три недели студенты проводят в колледже, на четвертой неделе начинают посещать занятия в школе сначала по два раза в неделю, а затем по четыре раза. В конце семестра студенты проходят пятинедельный блок практики. Во втором семестре большую часть времени они проводят в школе. Практикуется работа студентов в парах для наблюдения и рефлексии. Как правило, будущие учителя проходят четырехмесячную практику за рубежом. Чтобы получить статус учителя, необходимо пройти 120 дней школьной педагогической практики и 60 дней обучения в колледже.

В системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка большое значение имеют межкультурные обмены для повышения уровня коммуникативной компетенции: преподавание носителями языка, создание билингвальных школ, дистанционное обучение и др. Между педагогическими учебными заведениями Великобритании и континентальными учебными заведениями Европы заключаются договоры, на основании которых выпускники получают дипломы двух учебных заведений. Такая схема работает в Хомертон колледже Кембриджского университета, учебном центре Числхерст и колледже Святого Мартина Ланкастерского университета, педагогической школе Ноттингемского университета, колледже Вестминстера Оксфордского университета. Эти учебные заведения установили контакты с французскими университетами и наряду с дипломом о педагогической подготовке выпускники получают диплом по французскому языку. Кроме того, педагогическая школа Ноттингемского университета установила связи с педагогическими институтами Австрии (в Вене и Инсбруке) [4, с. 83].

В настоящее время особое внимание уделяется профессиональной подготовке педагогов к раннему обучению детей иностранным языкам. Будущему учителю иностранного языка, ориентированному на обучение детей 7–11 лет (уровень К-2 по британской системе), необходимо получить степень бакалавра по направлениям «Лингвистика», «Современные иностранные языки», «Образование» [5]. Основным требованием к методической подготовке учителя иностранного языка к раннему обучению детей является его способность всесторонне совершенствовать коммуникативные умения обучающихся. Учителю уже на данном этапе необходимо создавать фундамент для того, чтобы учащийся в дальнейшем смог получать образование и работать в другой стране [6].

Как правило, учитель, помимо иностранного языка, преподает и другие дисциплины, включенные в программу начального образования, что позволяет интегрировать предметные поля [7].

Экзаменационный центр Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment) разработал систему подготовки учителей иностранного языка, представленную различными курсами с возможностью аттестации в выбранной области и получением сертификатов, которые признаются во всем мире. На раннее обучение английскому языку детей, для которых этот язык не является родным, в содержании этой системы ориентирован дополнительный курс к программе «Обучение английскому как иностранному языку» – «Английский для детей» (обучение данной категории детей и подростков, Young Learner Extension to CELTA – Certificate in English Language Teaching to Adults). В курс входят теоретический блок (6 разделов, направленных на языковую и методическую подготовку), а также аттестационные мероприятия [8].

Таким образом, в Великобритании реализуется подготовка педагога начального образования, интегрирующего все предметы, включенные в программу (в том числе иностранный язык), с обеспечением последующего профессионального роста в системе повышения квалификации. Благодаря развитой системе доподготовки на базе государственных курсов и аттестационных центров обеспечивается стандартизация качества профессионального образования.

В университетах **Германии** разрабатываются и реализуются различные модели подготовки учителей. По мнению Р. Лассана, подобное многообразие моделей следует рассматривать не как недостаток, а как шанс для школ выбрать наиболее эффективную. Следует отметить, что в Германии никогда не существовало унифицированной модели подготовки учителей. Эта традиция была заложена еще в XIX в. ведущими немецкими педагогами (В. фон Гумбольдт, А. Дистервег и др.), которые были сторонниками альтернативных моделей подготовки учителей.

Подписание Болонской декларации, повлекшее за собой переход на многоуровневую модель – бакалавр/магистр, стало, по мнению З. Блёмке, важнейшим изменением за всю историю подготовки учителей в Германии. Однако не все федеральные земли перешли на такую модель подготовки, предпочитая косметическое реформирование традиционной модели. Реализуемые модели по подготовке учителей можно разделить на интегративную и последовательную (многоуровневую). Контроль за процессом обучения педагогических кадров в университете и соответствие образовательных программ региональным требованиям к профессии «учитель» осуществляется Министерством образования и культуры каждой федеральной земли.

В структуре подготовки педагогических кадров выделяется 3 этапа: обучение в университете (высшей педагогической школе), педагогическая практика (референдарий), повышение квалификации учителей [9, с. 88]. В настоящее время подготовка учителей иностранного языка в Германии осуществляется в 15 высших учебных заведениях: университетах, педагогических и профессиональных школах. Для того, чтобы поступить в университет на специальность

учителя иностранного языка, необходим школьный аттестат, сертификат о сдаче языкового теста и документ о прохождении 10-недельной практики в школе в качестве ассистента учителя.

Учителей иностранного языка готовят на филологических факультетах, где они изучают языкознание, литературоведение, страноведение, дидактику, лингвистику. В отдельных университетах в число изучаемых предметов входят такие предметы, как «Введение в специальность», «Перевод», «Редактирование текста», «Основы филологических знаний». В некоторых университетах или высших школах Германии уделяют больше внимания языковой практике (письменной и устной коммуникации) – в Триерском и Гельдербергском университетах, социальной компетенции и социальной работе – в университетах Северного Рейна-Вестфалии, межкультурной компетенции – в Берлинском Свободном университете. В качестве дополнительной (третьей) специальности на том же факультете можно изучать издательское дело, логопедию, дополнительный иностранный язык.

Особенностью подготовки учителей в Германии является то, что специализация учителей осуществляется не только в зависимости от преподаваемых предметов, но и от типа школы, в которой эти предметы будущий учитель будет преподавать. Подготовка учителей для начальной школы (1–4-й год обучения), средней возрастной ступени I (5–10-й год обучения) и старшей ступени II (11–13-й год обучения) осуществляется дифференцированно. В большинстве земель (кроме Северного Рейна-Вестфалии) наблюдается тенденция более дробной организации подготовки учителей для определенного типа школы: начальной школы, основной школы, реальной школы, гимназии, профессиональной школы, а также педагогических кадров по специальности «Коррекционная педагогика» [9, с. 87]. Конференцией министров культуры федеральных земель были выделены 6 типов специализации учителей, которые признаются во всех землях: 1) учитель начальной школы; 2) учитель начальной школы и средних классов некоторых типов школ; 3) учитель средних классов всех или некоторых типов школ; 4) учитель старших классов (по общеобразовательным предметам) или учитель гимназии; 5) учитель старших классов (по специальным предметам) или учитель профессиональной школы; 6) учитель специальных школ (для детей со специальными потребностями) [10, с. 73].

Цель подготовки педагога, осуществляющего раннее обучение иностранным языкам в системе высшего образования Германии, – подготовка специалиста, способного сочетать развитие коммуникативной компетенции и языкового сознания, учитывая особенности языковой политики, педагогические и дидактические условия обучения [11].

Раннее обучение иностранным языкам практикуется уже на этапе дошкольного образования, а начало преподавания иностранного языка в школе варьируется в зависимости от региона (чаще с 8–10 лет). В качестве учителя

иностранный язык в начальной школе может работать учитель-педагог средней школы со знанием двух языков, а также педагог начального образования, выбравший иностранный язык в качестве одного из основных предметов в своем индивидуальном плане, или уже имеющий профессиональный опыт учитель начальной школы, получивший дополнительную языковую подготовку.

Подготовка учителя иностранного языка для начальной школы в Германии имеет много общего с ранее описанным британским опытом, однако ее характеризует большая ориентация на лингвистическую составляющую. В результате не все специалисты получают соответствующую психолого-педагогическую подготовку для работы с младшими школьниками. Несомненным преимуществом является развитая система наставничества и прохождения внутренней и международной практик [7, с. 152].

Содержание подготовки педагогических кадров в университете составляют четыре образовательных блока: *специальные дисциплины* (будущие предметы преподавания), *методика преподавания данных предметов*, *общие педагогические дисциплины* (педагогика, психология) и *практика*. Срок университетского обучения для педагогических специальностей, включая экзамены и выпускную работу, составляет 9–10 семестров + рефендариат (12–24 месяца).

Обучение на первом курсе подразумевает общую подготовку: изучаются религия, этика, педагогика начальной и основной школы, литература разных веков, введение в дидактику иностранного языка, обзор педагогических средств, методов, история, политология, социология, естественные науки, основные базовые вопросы по воспитанию и образованию в школе. На втором курсе изучают методику преподавания тех предметов, которые изучались на первом. Начиная с третьего курса идет подготовка, целью которой является обеспечение учителей знаниями в области методики преподавания основного предмета, который они выбрали как профилирующий, в соответствии со спецификой предмета и особенностями процесса обучения в школе. Используются разнообразные формы обучения: лекции, семинары, пропедевтические курсы, коллоквиумы, практические занятия, работа в малых группах, различные виды дискуссий, спецкурсы. Весь учебный материал объединен в модули: тематические, самостоятельные, ограниченные временем изучения, которые оцениваются с помощью зачетных единиц (кредитов). При обучении в бакалавриате 3–4 недели отводятся на ознакомительную практику в школах разного типа, которая предусматривает посещение практических занятий во внеаудиторное время, позволяющее ознакомиться с особенностями профессиональной деятельности двух-трех типов школ. Такая организация процесса подготовки призвана систематизировать и улучшить педагогическую и методическую подготовку будущих учителей, мотивировать на реальные потребности их профессиональной деятельности, помочь выбрать тип школы, в которой они будут работать.

После ознакомительной практики (например, в Свободном университете Берлина) по набранным студентом баллам определяют, в каком типе школы он будет стажироваться во время рефендариата и какими компетенциями он должен обладать, чтобы успешно сдать государственный экзамен. Студент с 60 баллами стажировается в начальной школе или в гимназии в 7–9 классе, получает необходимые компетенции в области специальных предметов (педагогика, методика), языкознания, литературоведения, медиакомпетенции. Студент с 120 баллами может выбрать старшие классы (до 12) или профессиональную школу; он получает более глубокие знания в области педагогики, методики (исследования и труды). На основании приобретенных знаний и школьного опыта молодые учителя готовятся к самостоятельной дидактической модернизации урока и самопрезентации.

С четвертого курса студенты изучают педагогическое мастерство, спецкурсы по педагогике, по методике преподавания второго предмета, по языкознанию, по медиа- и литературоведению, по школьному делу (образовательно-воспитательный процесс, компетентностно-ориентированный урок). Во втором семестре 4 курса студенты проходят практику в школе по основной и дополнительной специальностям и педагогике начальной школы. По окончании практики предусмотрена защита бакалаврской работы и экзамен.

Пятый курс является подготовкой к магистерскому экзамену и педагогической практике, во время которой студенты применяют знания, полученные в ходе изучения теоретического курса методики преподавания по основной и дополнительной специальностям. Они также ведут дневник, который необходимо предъявить на защите во время экзамена, а также пишут магистерскую работу (по основной или дополнительной специальности). При успешной сдаче экзамена студенты получают степень «магистра гуманитарных или естественных наук» (MA), «степень магистра образования» (Med), или степень «европейский магистр в межкультурном образовательном пространстве» (European Master in Intercultural Education, Берлин, факультет педагогики) [10, с. 73].

Диплом магистра является допуском ко второй фазе обучения – рефендариату (подготовительная служба перед вступлением в должность учителя), которая длится от 12 до 24 месяцев. Рефендариат включает в себя вводные мероприятия, посещение уроков других учителей, проведение уроков под руководством методиста, самостоятельные уроки и семинары по методике и дидактике, где анализируется полученный опыт, проводятся презентации открытых уроков перед группой. После окончания рефендариата сдается второй государственный экзамен, который подтверждает способность кандидата самостоятельно организовывать учебный процесс на должности учителя. После этого учитель либо подает заявление о приеме на работу в школу либо продолжает заниматься наукой до получения академической степени.

Анализ системы подготовки будущих учителей иностранного языка в двух странах позволяет сделать выводы о некоторых преимуществах немецкой системы, которые заключаются в усиленном практическом аспекте подготовки. Так, десятидневная практика в школе в качестве ассистента учителя, необходимая для поступления в университет, помогает решить, насколько абитуриент пригоден к профессии. Прохождение практики в школах разного типа не только позволяет улучшить методическую подготовку будущего учителя, но и сориентировать его на тип школы, в которой он будет работать. Практическая направленность форм обучения (лекции, семинары, практические языковые занятия, коллоквиумы, работа в малых группах, спецкурсы и др.), отсутствие загруженности теоретическим материалом и дисциплинами, которые не относятся к типу школы, позволяют сконцентрироваться на совершенствовании профессиональных компетенций, необходимых для педагогической деятельности на конкретной ступени образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад независимой комиссии экспертов Терра Нова «Подготовка и приём на работу сотрудников Национального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://tnova.fr/system/contents/files/000/001/054/original/10092015\\_-\\_Recrutement\\_et\\_la\\_fomation\\_des\\_personnels\\_de\\_1\\_Education\\_nationale.pdf?1441976752](http://tnova.fr/system/contents/files/000/001/054/original/10092015_-_Recrutement_et_la_fomation_des_personnels_de_1_Education_nationale.pdf?1441976752). – Дата доступа : 14.04.2021.
2. Хмель, О. А. Современные подходы к подготовке учителей иностранного языка в странах Европейского союза / О. А. Хмель // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – №7. – С. 61–65.
3. Бондаренко, Е. Н. Педагогическая практика в вузах Англии / Е. Н. Бондаренко // Народная асвета. – 2005. – №7. – С. 67–69.
4. Сабирова, Д. Р. Подготовка учителя иностранного языка в педагогических учебных заведениях Великобритании // Иностранные языки в школе. – 2008. – №2. – С. 81–86.
5. National Careers Service: Job profiles: EFL teacher. [Electronic resource]. – Mode of access : <https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/jobprofiles/Pages/eflteacher.aspx>. – Date of access : 14.04.2021.
6. Department for Education, Government of the UK (2013). Statutory guidance. National curriculum in England: languages programmes of study. Published 11 September 2013 [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study>. – Date of access : 14.04.2021.

7. *Радионова, Н. Ф.* Зарубежный опыт профессиональной подготовки педагогов к раннему обучению детей иностранным языкам / Н. Ф. Радионова, М. В. Кропачева-Соболевская // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2015. – № 1 (42). – С. 151–155.
8. Cambridge English Language Assessment. Teaching qualifications and courses. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/>. – Date of access : 14.04.2021.
9. *Ананин, Д. П.* Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германия / Д. П. Ананин // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 85–93.
10. *Сидорук, О. Ю.* Система подготовки учителей иностранного языка в образовательном пространстве современной Германии / О. Ю. Сидорук // The European association of pedagogues and psychologists «Science». – «The UNITY OF SCIENCE» April, 2015. – Direction 1: «Pedagogic sciences», С. 72–75.
11. *Kubaneck-German, A.* Early language programmes in Germany / A. Kubaneck-German // M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), An Early Start: young learners and modern languages in Europe and beyond. – Graz: European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing. – С. 59–69.

*Поступила в редакцию 21.05.2021*