

УДК 378.637:81

М.В. Кноль

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается рефлексивный подход к обучению преподавателей иностранных языков. Он призван подчеркнуть феномен рефлексии как значимого компонента профессионального высшего образования, анализируется применимость инновационных рефлексивных методов в подготовке учителей.

Ключевые слова: рефлексивный подход, обучение, иностранный язык, рефлексия, профессиональное высшее образование, рефлексивный метод, инновационный метод, подготовка учителей.

M. V. Knol

REFLEXIVE APPROACH TO THE METHODOLOGICAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The paper discusses a reflective approach to foreign language teacher education. It intends to emphasise a phenomenon of reflection as a meaningful component of professional higher education. The applicability of innovative reflective methods in teacher training is being analysed.

Key words: reflexive approach, learning, foreign language, reflection, professional higher education, reflexive method, innovative method, teacher training.

Обсуждение качества иноязычного образования не обходится без исследования проблемы развития международно-стандартной системы обучения современного специалиста иностранного языка. Разработка новых инновационных подходов и моделей профессиональной подготовки требует учета современных реалий развития системы высшего образования, связанных с вхождением Казахстана в мировое образовательное пространство, в зону единого европейского высшего образования, а также с потребностями интеграции существующих моделей и направлений подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков. Многообразие современных методик преподавания иностранных языков, педагогических концепций и технологий, предоставление учителю права на разработку авторских программ требуют компетентного, активного учителя, способного нестандартно мыслить, объективно оценивать и проецировать собственную профессиональную деятельность. В современной мировой практике методической подготовки будущих педагогов особое внимание уделяется развитию критического отношения к постигаемой профессиональной действительности, осознанию ее ценности, поиску причин и

смысла происходящего, иначе говоря, развитию умения рефлексировать о личностном конкретно-практическом опыте. В научной жизни и самой преподавательской практике понятие рефлексивного подхода к обучению встречается сегодня все чаще и чаще. Тем не менее концепция рефлексивного обучения, методы и приемы рефлексивно-ориентированной методики обучения студентов еще недостаточно теоретически прояснены.

Согласно современному государственному общеобразовательному стандарту образования Республики Казахстан специальности 050119 «Иностранный язык: два иностранных языка» [1] владение умением саморефлексии и формирование рефлексивных умений у обучающихся составляет содержание учебно-профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Однако анализ содержания современной типовой учебной программы по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» свидетельствует о том, что при всем многообразии существующих дисциплин по методике обучения будущих специалистов настоящая профессиональная система обучения не способна предложить четко организованный учебно-методический комплекс по формированию профессиональной рефлексии.

сии у будущих специалистов. Результаты педагогической практики подтверждают, что студенты нередко подменяют анализ собственной учебно-профессиональной деятельности, связанный с рефлексией, простой констатацией выполненного. Данные нашего исследования соответствуют утверждению, что в когнитивно-ориентированной, «знаниевой» парадигме обучения отсутствует пролонгированная рефлексивная деятельность преподавателя и студента. На рефлексивную деятельность требуется определенное время, которое не находится в традиционных формах обучения. Одна из причин такого положения, с нашей точки зрения, заключается в неясности организационно-педагогических основ подготовки учителя с адекватным уровнем рефлексии, а также в недостаточном количестве теоретических исследований по разработке рефлексивного подхода к формированию профессионально-методической компетенции будущего специалиста.

М. Уоллес, британский методист, отмечает, что рефлексивный компонент в работе педагога-практика объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни [2]. Он справедливо полагает, что «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя» [2]. По этой причине стратегической целью обучения будущих специалистов должна стать задача не столько сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит профессиональная компетентность педагога.

Рефлексивный подход к обучению возник не на пустом месте. На его формирование оказали влияние многие известные философские и психолого-педагогические теории (Ж.Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Дж. Дьюи, Дж. Брунер, К. Роджерс, Д. Шон, Д. Колб, П. Джарвис, С. Брукфилд). Феномен «рефлексия» первоначально возник в философии и означал процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании [3]. Позднелатинский термин «*reflexio*» имеет два согласующихся между собой значения: обращение назад и отражение. Английский философ Дж. Локк впервые выделил понятие «рефлексия» как особую психическую реальность в фило-

софии и сделал его самостоятельным объектом исследования. Он дает интересное определение данному феномену: «рефлексия – это наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [4]. Кант рассматривал рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности человека и видел ее особую роль в образовании понятий [5]. Американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи был первым, кто в прошлом веке представил понятие «рефлексия» как психолого-педагогический феномен. В условиях профессиональной подготовки будущих учителей мы говорим о понятии педагогической рефлексии, представленной в американской психологии Дж. Дьюи. Указывая на значимость педагогической рефлексии, Дж. Дьюи [6] принципиально делает различия между стандартно-мыслящим («рутинным») и рефлексивным педагогом, способным критически осмысливать основания своего профессионального поведения, прогнозировать и оценивать эффекты своей педагогической деятельности в процессе обучения. Ученый-педагог Ш.Т. Таубаева указывает на необходимость развития рефлексивной культуры как одной из главных идей современного казахстанского образования [7].

В мировой образовательной практике стала уже аксиомой необходимость рефлексивно-ориентированной методики и рефлексивного практикума в системе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. Однако, как показывают наши наблюдения, в отечественной практике преподаватель-методист иностранного языка, не имея опыта в организации рефлексивно-ориентированного учения, зачастую отказывает в праве на нее студентам в силу психологической неготовности к подобным тенденциям развития образования, непонимания перспектив и преимуществ рефлексивно-ориентированных методов преподавания. В современной зарубежной методике вопросы развития рефлексивных умений у будущего учителя иностранного языка изучены в гораздо большем объеме (А. Burns, J. Harmer, D. Nunan, X. Richards, S. Thornbury, P. Ur, M. Wallace, T. Wright). Следует отметить, что идеи рефлексивно-ориентированной методики подготовки будущего учителя иностранного языка основаны на концепции эмпирического обучения (*experiential learning*). Эмпирическое обучение – это процесс, который развивает знания, навыки и отношения, основанные на осознанном размыш-

лении о конкретно-практическом опыте обучающегося. Таким образом, сюда входит прямой и действительный личный опыт в сочетании с личностной реакцией, рефлексией о выполненном конкретном действии и обратной связью.

Основоположник концепции эмпирического обучения Д. Колб [8], опираясь на идеи К. Левина и Дж. Дьюи, постулировал, что обучение включает в себя цикл, состоящий из четырех процессов, каждый из которых должен присутствовать, чтобы процесс обучения был наиболее полным и эффективным. Первая ступень обучения начинается с рассмотрения собственного конкретно-практического опыта обучающегося. Этот опыт приводит к этапу «критического обдумывания» – к размышлениям и новым наблюдениям за происходящим, за действиями и событиями, которые теперь уже вызывают живой интерес, так как связаны с собственными внутренними переживаниями и сравнениями: «Я делаю так, а он или она – так», к размышлениям о том, к каким результатам приводит тот или иной вариант действий. Постепенно или внезапно (в форме озарения) наблюдения и размышления превращаются в так называемые «абстрактные концепции» или выводы, которые позволяют использовать сделанные обобщения на практике. Практическое применение полученных теоретических выводов во время экспериментирования на практике в свою очередь запускает новые обучающие циклы.

В условиях эмпирического обучения методические занятия должны быть построены так, чтобы студент имел возможность рефлексировать о собственном отношении к профессии учителя, оценивать собственные личностные профессиональные установки, мнения и взгляды об учебном процессе. Ориентация в обучении на реально значимые для будущих учителей проблемы влияет прежде всего на более заинтересованное и активное их отношение к содержанию обучения.

Одним из инновационных рефлексивных методов развития профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка является Teacher Language Awareness (с англ. «языковая осведомленность учителя»). Согласно этому методу развитие основных профессиональных ролей будущего учителя иностранного языка происходит на основе рефлексивного анализа собственного сознания и учебно-профессиональной деятельности. Специфика профессиональной деятельности учителя иностранного языка заключается в эффективном исполнении его трех

основных ролей: пользователь данного иностранного языка, лингвист, учитель иностранного языка. Будущий учитель иностранного языка начинает свой профессиональный путь специалиста в качестве обучающегося данному языку. Достигнув достаточного уровня владения иностранным языком, студент постепенно развивает аналитические способности лингвиста, это достижение служит ему фундаментом для профессионального становления учителя иностранного языка.

Метод Teacher Language Awareness является индуктивным, т. к. в нем присутствуют элементы эвристической, поисково-исследовательской деятельности. Рефлексируя о своем конкретно-практическом опыте обучения в роли пользователя, лингвиста и учителя, будущий специалист учится быть вдумчивым исследователем своей профессиональной деятельности. Отправной точкой обучения является изучение языковых явлений с последующей рефлексией потенциальных методических трудностей объяснения языкового материала и преподавания иностранного языка в целом. На занятиях студентам предоставляется возможность анализировать аутентичные материалы по иностранному языку (на уровне пользователя и лингвиста) и создавать собственные коммуникативные упражнения для дальнейшего использования их в течение педагогической практики (на уровне учителя). Главная идея метода Teacher Language Awareness – интеграция изучения чисто теоретических лингвистических дисциплин с развитием методической компетенции преподавания иностранного языка в школе. Как отмечает С. Эндрюс, инновационный рефлексивный метод Teacher Language Awareness служит мостом для соединения лингвистики с педагогикой и методикой преподавания иностранного языка [9].

В отечественной типовой программе профессионального высшего образования учителей иностранного языка существуют определенные дисциплины по развитию обсуждаемых ролей современного учителя. Например, есть дисциплины, нацеленные на развитие лингвистической компетенции студента: теория грамматики, лексикология, введение в языкознание, практическая фонетика. Есть дисциплины, развивающие у студентов профессионально-методическую компетенцию: современная методика преподавания иностранного языка (СМПИА), специально-ориентированная методика обучения иностранному языку в начальной школе. Однако мы наблюдаем, что нет специальной дисциплины, которая была

бы способна вовлечь студента в развитие всех трех ключевых ролей профессии учителя иностранного языка, где рефлексивные процессы в мышлении будущего учителя могут происходить в поисках решения той или иной учебной или педагогической ситуации. В этом случае, как отмечает С. Эндрюс, инновационный рефлексивный метод *Teacher Language Awareness* служит мостом для соединения лингвистики с педагогикой и методикой преподавания иностранного языка [9].

В условиях метода *Teacher Language Awareness* студент, прогнозируя трудности, с которыми могут столкнуться его ученики при изучении того или иного языкового аспекта (например, *Passive Voice*, *Present Perfect*, *Participle*), рефлексивно отражает их в своем сознании и учится выстраивать сценарий урока, учитывающий формы, средства и способы представления учебного материала, методические приемы организации интерактивной учебной деятельности. Другими словами, студент развивает способность рефлексировать, размышлять с позиции ученика, соотнося полученный педагогический опыт со своим конкретным опытом обучения.

В условия рефлексивного обучения образовательный процесс – это средство решения собственных затруднений в реальной жизни. Так, другой международно-признанный метод обучения *Action Research* направлен на развитие у будущего педагога-практика способности занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту. Исследовательская составляющая профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка становится актуальным элементом самообразования будущего специалиста.

Исследовательская деятельность студентов по своей природе должна отличаться от других дисциплин сильно выраженным эвристическим элементом, включающим в себя рефлексивный и методологический компоненты обучения. В терминологии отечественной педагогики понятие *Action Research* и его русскоязычный эквивалент еще полностью не представлены и до сих пор уточняются. Наше понимание сущности понятия *Action Research* приводит нас к его определению как (рефлексивно-ориентированного) метода исследования собственного профессионального контекста учителя, где он решает реальные проблемы, с которыми сталкивается в своей среде,

рефлексируя, размышляя по поводу случившегося или происходящего. Суть исследования *Action Research* – это рефлексия в процессе профессиональной деятельности.

Идея создания метода *Action Research* принадлежит немецко-американскому психологу, основателю динамической теории личности К. Левину (1890–1947). *Action Research* вовлекает и действие (решение конкретных практических проблем в реальных ситуациях), и исследование (стремление достичь цели познания науки). Основная идея данного рефлексивно-ориентированного метода – это анализ реальных жизненных ситуаций с реальными проблемами и изменение этих ситуаций к лучшему. *Action Research* выступает как составная часть решения реальных социальных задач, например, таких как изменение межгрупповых отношений. К. Левин метафорически сравнивает соотношения действия, исследования и тренинга в виде треугольника, «разрушение которого крайне негативно отразится на осуществлении наших целей в общем» [10]. Основной принцип метода *Action Research* заключается в том, что только погружение в гущу событий позволяет исследователю расширить свои исследовательские возможности. Основные стадии метода *Action Research*, которые выполняются в процессе итерационного цикла:

- определение затруднения или проблемы, замеченной в процессе своей профессиональной деятельности;
- сбор данных о своем профессиональном контексте и деятельности, при этом не исключая использование самых разных методов сбора и анализа данных (количественных и качественных), дополняющих и объясняющих основную череду предпринимаемых действий;
- планирование практического действия по улучшению исследуемой ситуации;
- выполнение действия и экспериментирования, направленного на улучшение и изменение исследуемой социальной ситуации;
- наблюдение изменения ситуации и эффекта выполненного действия на профессиональный контекст исследования;
- методологическая рефлексия о своей исследовательской деятельности;
- планирование следующего действия по изменению ситуации к лучшему.



Рис. 1. Итерационный цикл стадий педагогического исследования на основе метода Action Research

Качество рефлексивных процессов обуславливает эффективность проведения педагогического исследования. Соответственно, от учителя требуется не просто стихийная, а структурированная рефлексия. Согласно К. Левину, метод Action Research определяется двумя динамическими элементами деятельности исследователя-практика:

систематическим, преимущественно экспериментальным исследованием проблемы и усилиями по ее разрешению.

В заключение отметим, что в связи с введением в учебный процесс кредитной системы и увеличением объема самостоятельной работы студентов развитие рефлексивного подхода к обучению будущего учителя становится ключевым фактором повышения качества профессионального педагогического образования. Несмотря на тот факт, что преподаватели-методисты признают важность рефлексии как источника развития личности специалиста иностранного языка, реализация рефлексивных методов обучения на сегодняшний день имеет фрагментарный и односторонний характер. Проблема формирования профессиональной рефлексии у будущего учителя иностранного языка требует дальнейшего детализированного изучения.

Библиографический список

1. Типовая учебная программа специальности 050119 «Иностранный язык: два иностранных языка». — Алматы : Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай Хана, 2007. — С. 5.
2. Wallace, M. Training Foreign Language Teachers / M. Wallace. — Cambridge : Cambridge University Press, 1991. — 180 p.
3. Философский энциклопедический словарь. — Москва : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
4. Локк, Дж. Избранные философские произведения / Дж. Локк. — Москва : Мысль, 1960. — Т. 1. — 302 с.
5. Кант, И. Сочинения / И. Кант. — Москва : Мысль, 1966. — Т. 5. — 220 с.
6. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. — Москва : Совершенство, 1997. — 568 с.
7. Таубаева, Ш. Т. Введение в методологию и методику педагогического исследования : учебное пособие / Ш. Т. Таубаева. — Туркестан : Туран, 2007. — 190 с.
8. Kolb, D. Experiential Learning as the Science of Learning and Development. Englewood Cliffs / D. Kolb. — New York : Prentice Hall, 1984. — P. 42.
9. Andrews, S. Teacher Language Awareness / S. Andrews. — Cambridge : Cambridge University Press, 2007. — P. 29.
10. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. — Москва : Смысл, 2001. — 547 с.
11. Burns, A. Action Research in Second Language Teacher Education / A. Burns // The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. — Cambridge : Cambridge University Press, 2009. — 325 p.