

РОЗДІЛ 4

Проблеми становлення і розвитку освітньої парадигми: історико-педагогічний аспект

УДК 37.013.74(430)

Віта Гаманюк

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ФРН

Гаманюк В. А. Досвід підготовки вчителів для білінгвального навчання в системі освіти ФРН.

У статті аналізується організація підготовки вчителів іноземних мов для роботи в білінгвальних класах у ФРН. Розглядаються ідеї провідних німецьких науковців щодо змісту підготовки та формування профілю майбутнього вчителя для білінгвальних класів та шкіл, вимоги до рівня їх кваліфікації, а також наявні можливості отримання додаткової спеціалізації в системі освіти ФРН.

Ключові слова: білінгвальне навчання, інтегроване навчання мови і фаху, підготовка вчителя, профільна підготовка вчителів.

Гаманюк В. А. Опыт подготовки учителей для билингвального обучения в системе образования ФРГ.

В статье анализируется организация подготовки учителей иностранных языков для работы в билингвальных классах в ФРГ. Рассматриваются идеи ведущих ученых по вопросам содержания образования и формирования профиля будущего учителя для билингвальных классов и школ, требования к уровню их квалификации, а также имеющиеся возможности получения дополнительной специализации в системе образования ФРГ.

Ключевые слова: билингвальное обучение, интегрированное обучение языку и предмету, подготовка учителя, профильная подготовка учителей.

Hamanyuk V. A. Experience in Preparing Teachers for Bilingual Education in the Educational System of Germany.

The paper analyzes the organization of training teachers of foreign languages to work in bilingual classes in Germany. We consider the idea of leading German scientists on the content of training and shaping the profile of the future teacher for bilingual classes and school requirements for their qualifications, as well as existing opportunities more specialization in the education system of Germany.

Key words: bilingual education, content and language integrated learning teachers' training, profile training of teachers.

В умовах полікультурності та багатомовності суспільства у країнах Європейського Союзу, що стало наслідком створення єдиного економічного і освітнього простору, постало питання про якісну іншомовну підготовку фахівців. Однією з ключових вимог є впевнене володіння принаймні однією іноземною мовою, насамперед англійською, яка розглядається як мова міжнаціонального спілкування. Опанування іноземної мови на рівні С1 може відбуватися в різний спосіб, але одним із ефективних інструментів вважається білінгвальне навчання. У Німеччині, яка є показовим прикладом в аспекті багатомовної структури суспільства і має досвід білінгвального навчання на всіх рівнях системи освіти,

проблеми білінгвального навчання перебувають у центрі уваги науковців. Їм присвячено фундаментальні праці таких дослідників, як: М. Вільдхаге (M. Wildhage), Г.-Ю. Крехель (H.-J. Krechel), С. Ламсфус-Шенк (S. Lamsfuß-Schenk), Е. Оттен (E. Otten) (теоретичні засади і моделі білінгвального навчання, інтегрованого навчання мови і фаху); В. Буцкамм (W. Butzkamm) (підготовка педагогічних кадрів для білінгвальних курсів), Д. Вольф (D. Wolff), І. Кріст (I. Christ) (білінгвальне навчання в умовах інтегрованого навчання мови і фаху, білінгвальне навчання на ранньому етапі); Г. Фольмер (H. Vollmer) (загальні підходи до білінгвального навчання) та інші.

Не залишалися проблеми білінгвального навчання поза увагою й українських науковців, з-поміж яких слід назвати Т. Боднарчук, Н. Дуду, О. Слоньовську, А. Ширіна, які зосередилися на теоретичних аспектах білінгвізму, а також розглянули сучасні підходи до викладання іноземних мов і досвід їх вивчення в освітній системі зарубіжних країн. Однак системного вивчення досвіду підготовки вчителів для білінгвального навчання в системі педагогічної освіти в європейських країнах, зокрема й у ФРН, не проводилося, хоча такий досвід був би вельми корисним для України, де протягом останніх десятиліть практикується білінгвальне навчання або його окремі елементи.

Тема статті – вивчити досвід підготовки вчителів для білінгвального навчання в системі освіти ФРН, проаналізувати й узагальнити основні концептуальні підходи й особливості організації навчального процесу і змісту фахової підготовки.

Перші спроби розпочати спеціальну підготовку вчителів для білінгвального навчання у ФРН датуються 1999 р. Саме того часу Міністерство з питань освіти і культури вперше на загальнофедеральному рівні наголосило на необхідності спеціальної підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах білінгвального навчання і визначило вимоги до кваліфікаційного рівня вчителів і перелік першочергових заходів щодо створення умов для їх підготовки. Указувалося на те, що:

- мають братися до уваги особливі мовні, дидактичні та методичні вимоги білінгвального навчання і розвиватися можливості набуття додаткових супровідних фахових кваліфікацій;
- фахова дисципліна іноземною мовою зі своїми особливими мовними, методичними та міжкультурними завданнями й цілями має стати предметом спеціального дослідження;
- можливості набуття викладацького досвіду у країні мови, що вивчається, мають надаватися в межах терміну базової підготовки;
- постає необхідність створення та розбудови двосторонньої моделі фазово структурованої підготовки майбутніх учителів з різних країн Європи, які залучатимуться до роботи в білінгвальних класах як носії мови;
- наявні можливості однорічного обміну вчителями мають бути розширені, а процедура оформлення документів спрощена;
- кожна школа в межах білатеральних проєктів повинна залучати на довготривалій основі вчителів-предметників, для яких мова викладання є рідною [7].

Науковці підкреслювали, що задля успішної реалізації концепції білінгвального навчання важливе значення має підготовка спеціалістів і відповідний профіль викладача слід свідомо формувати. Учителю, який

працюватиме в білінгвальних класах, має володіти багатосторонньою компетентністю, складниками якої є предметна, мовна, загальнопедагогічна і додаткові компетенції, серед яких насамперед називають здатність учителя донести до учнів сутність предмета засобами іноземної мови. Учитель має адаптувати предметний зміст іноземною мовою до особливостей вітчизняної навчальної культури. Д. Вольф визначив специфічні освітні потреби профілю вчителя інтегрованого навчання фаху та мови, до яких науковець відносить: наближену до рівня носія мови іномовну компетенцію, ґрунтовні теоретичні знання з методики навчання іноземної мови та білінгвального навчання, знання з лінгвістики фахової мови, знання підходів до іномовного навчання та дидактики навчання фаху, практичне володіння стратегіями та техніками навчання мови і фаху [8, с. 260].

Слід зауважити, що нині ще не прийнято загальних для всіх регіонів Німеччини рішень КМК щодо заходів у системі підготовки вчителів для білінгвального навчання у структурах системи шкільної освіти. У 2006 році науковцями було запропоновано деякі шляхи розв'язання проблеми, а саме: передбачити як мінімум у другій фазі підготовки освітні модулі для підготовки фахівців до роботи в межах білінгвального навчання або підтримати підготовку вчителів у системі підвищення кваліфікації. За свідченням Г.-Ю. Крехеля [6], нині вищі школи у м. Вупперталь, Бохум, Дортмунд, Кельн, Майнц, Кассель та Заарбрюккен здійснюють підготовку вчителів для білінгвальних форм навчання у першій (теоретичній) фазі педагогічної освіти, а вищі школи у м. Трір, Франкфурт, Бонн та ін. у другій, тобто у фазі практичної фахової підготовки.

З-поміж пропозицій також надання можливості три-чотиритижневого перебування у країні цільової мови вчителів фахових дисциплін, мета якого – мовна практика. Наявні моделі підготовки вчителів для білінгвального навчання, які розроблялися насамперед для навчання французькою, у модифікованому вигляді поширилися і на інші іноземні мови. З-поміж нових тенденцій слід назвати практику підготовки вчителів фахових дисциплін, готових навчати іноземних учнів німецькою мовою. Через обміни розв'язуються питання забезпечення фахівцями шкіл Німеччини та Франції, але при цьому велике значення має готовність учителя до роботи за кордоном, його мобільність.

Слід наголосити також і на тому, що розроблено загальноєвропейські програми сприяння підготовці вчителів для білінгвального навчання, у яких Німеччина бере активну участь. Вони пропонуються як на загальнодержавному рівні, так і культурними центрами країн (переважно на платній основі) та як гранди і стипендії, тобто безкоштовно. Так, наприклад, з-поміж завдань Гете-інституту наголошується на тому, що через пропозицію спеціальних заходів підвищення кваліфікації підтримати країни у справі подолання прогалин у забезпеченні фахівцями задля білінгвального навчання німецькою мовою.

Завдяки тому що підготовка вчителя в межах системи педагогічної освіти у ФРН передбачає спеціалізацію як мінімум із двох предметів, а комбінаторні можливості «іноземна мова» + «фахова дисципліна» є традиційними, учителі потенційно готові до роботи у школах і класах білінгвального навчання. Тож у деяких федеральних землях (Північна Рейн-Вестфалія, Баден-Вюртемберг, Бранденбург) до роботи залучаються фахівці з такою спеціалізацією за умов, якщо вони демонструють упевнене володіння іноземною мовою. У випадках нестачі кадрів працювати на посадах у школах, де практикують білінгвальне навчання, можуть також і вчителі іноземних мов (Мекленбург-Передня Померанія). Деякі

землі і школи, щоб наголосити на якісному показникові навчання, запрошують до роботи носіїв мови, але до них висувається низка вимог: складання вчительського екзамену з фаху та з мови, крім того вони мають засвідчити високий рівень володіння німецькою мовою (наявність сертифікату центру оцінювання іншомовних знань).

Білінгвальне навчання розглядається як один з інструментів досягнення мети Ради Європи щодо адекватної сучасним умовам іншомовної підготовки громадян, але для цього слід підвищити якість освіти педагогічних кадрів задля роботи в його межах. Спеціалізація майбутнього вчителя на двох дисциплінах (іноземна мова + фахова дисципліна) і практична підготовка під час підготовчої служби, у межах якої дисципліни жодною мірою не перетинаються, не може вирішити питання якісної підготовки. Тому, починаючи з 90-х років ХХ століття, у деяких вищих школах підготовку фахівців для білінгвального навчання було внесено і до першої, і до другої фази навчання. Навчальний семінар у Бонні, наприклад, готує вчителів для цієї сфери у межах загальної концепції «Виховання до багатомовності», а для фахового семінару з білінгвізму узгоджено як мовний, так і міжкультурний зміст, обов'язковий для опрацювання, а також завдання основного та фахового семінарів з огляду на нього.

На думку Г.-Ю. Крехеля, орієнтована на європейські потреби профільна підготовка має бути не ініціативою окремого вищого педагогічного навчального закладу, а справою федерального і загальноєвропейського масштабу. Дослідник наголошує, що систему підготовки вчителів має бути переструктуровано так, щоб бути інтегрованою до загальноєвропейського освітнього простору [6]. Різні форми білінгвального навчання практикуються в усіх країнах Європи з різним ступенем інтенсивності, тож мають бути створені умови задля обміну досвідом і накреслені перспективи задля оптимального сприяння багатомовності. В. Галлет зазначає: «Подальший розвиток білінгвального навчання до рівня складової концепції багатомовності не є справою окремих ентузіастів, а справою навчального закладу, фундамент для цього розвитку має закласти освітня політика. Для цього слід розпроцатися з монолінгвальною освітою і розбудовувати систему освіти і виховання з самого початку і до університету на багатомовній основі» [3, с. 8]. Спираючись на дослідження, Ф. Г. Кьонігс робить висновок, що досягти реальної багатомовності лише за рахунок подовження терміну вивчення мов та урізноманітнення мовної пропозиції, як і через інтенсифікацію іншомовного навчання неможливо. Для цього слід провести комплексні диференційовані зміни, а одним із шляхів є білінгвальне навчання [5, с. 31].

У доповіді Комітету з питань шкільної освіти КМК «Концепції білінгвального навчання» від 2006 р. містяться рекомендації щодо підготовки вчителів для білінгвального навчання. У документі зазначається, що педагогічні кадри потребують розвитку специфічних компетенцій, до яких належать: високий рівень загальної та фахово-орієнтованої мовленнєвої компетенції; спеціальна мовно-дидактична та фахово-дидактична компетенція; навички оцінювання та вибору й організації навчального матеріалу. Підготовка має відбуватися на рівні теоретичного навчання в університетах, у другій фазі педагогічної підготовки, у межах державної системи підвищення кваліфікації й освітніх міжнародних програм і проєктів загальноєвропейського рівня. У перспективі вирішення таких питань:

- 1) пропозиція білінгвальних довготривалих курсів має бути розширена;

2) моделі «іноземна як робоча мова» та білінгвальні моделі мають пропонуватися в межах широкого кола фахових дисциплін у межах стандартного курикулуму;

3) переваги білінгвального навчання мають враховуватися і під час вивчення другої іноземної і відповідних мов;

4) слід розробити уніфіковані рекомендації щодо сертифікації знань;

5) посилити співробітництво між школами з білінгвальним навчанням і профільними дослідними інститутами, а також залучити фахівців до розроблення підручників і навчальних матеріалів для широкого спектру фахових дисциплін та інших, неохоплених білінгвальним навчанням мов;

6) спрямовувати зусилля на профільну підготовку вчителів для білінгвального навчання як у межах системи вищої педагогічної освіти, так і шляхом залучення до заходів підвищення кваліфікації;

7) сприяти мобільності вчителів задля забезпечення кожної школи фахівцями з білінгвальної освіти;

8) забезпечити науковий супровід білінгвального навчання [7, с. 25–26].

Науковці наполягають на тому, що процес європейської інтеграції і зростання мобільності громадян на європейському ринку праці, як і соціокультурна гетерогенність шкільництва внаслідок міграційних процесів, потребують визначення нових шляхів, нових підходів до організації освіти вчителів іноземних мов на етапі їх практичної підготовки, а саме:

– набуття автентичного мовного досвіду шляхом перебування у країні цільової мови;

– пропозиція елементів освіти для білінгвального навчання та навчання у межах CLIL (інтегрованого навчання мови і фаху);

– інтеграція компонентів дидактики багатомовності до змісту освіти. Стажисти мають бути спроможними спонукати учнів до розуміння взаємозв'язків між європейськими мовами та навчити школярів використовувати знання вже відомих їм мов для вивчення інших;

– урахування педагогічних та методичних аспектів контакту мов у дидактиці їх викладання;

– внесення нового досвіду навчання і вивчення іноземних мов до курикулуму та рамкових програм: навчання в тандемі, прискорені курси, інтенсивні курси тощо;

– внесення змісту та методів міжкультурного навчання до роботи фахових та основних семінарів.

Грунтуючись на результатах дослідження німецькими дослідниками практики організації професійної підготовки вчителів іноземних мов на другому етапі іншомовної педагогічної освіти, Г.-Л. Крехель зазначає, що навчальні семінари у Трірі, Леверкузені, Кельні та Бонні внесли до змісту професійної освіти підготовку до білінгвального навчання та інтегрованого викладання мови і фаху. У випадку вибору комбінації «іноземна мова + інтегроване навчання мови і фаху» стажисти отримують окремий сертифікат як доповнення до Другого державного іспиту, якщо виконуються певні умови, а саме:

– стажист має бути закріпленим за школою з білінгвальним навчанням та провести два пробних заняття з інтегрованого навчання мови і фаху;

– брати участь у роботі фахових семінарів з історії, географії, політики, які містять білінгвальні компоненти, і де розглядаються, між іншим, проблеми дидактики і методики проведення іноземною мовою занять з фахових дисциплін;

– відпрацьовувати в межах іншомовного фахового семінару методику орієнтованого на зміст іншомовного спілкування та роботи над практичним оволодінням мовою із залученням міжкультурних аспектів;

– проходити закордонну кількатижневу практику, у межах якої брати участь у відвідуваннях білінгвальних занять, давати пробні уроки і ознайомлюватися з мовно-дидактичними та фахово-методичними аспектами освіти викладачів іноземних мов у закордонних закладах підготовки вчителів;

– підготувати домашню роботу з проблем дидактики і методики білінгвального навчання або скласти пробний екзамен на допуск до роботи у сфері білінгвального навчання фахових дисциплін. Додатково на Другому державному екзаміні під час співбесіди обговорюються питання специфіки білінгвального навчання [6, с. 484].

Отже, у Німеччині поступово уніфікується система спеціальної підготовки вчителів для роботи в умовах білінгвального навчання. Наголошується на тому, що ще в межах теоретичної підготовки вчителів має відбуватися формування профілю майбутнього вчителя, визначено основні вимоги до нього, розроблено механізми набуття додаткової кваліфікації через систему підвищення кваліфікації та перепідготовку вчителів. Суттєво підвищено вимоги до вчителів, які працюватимуть у класах інтегрованого навчання мови і фаху. Підготовка вчителів у Німеччині відбувається комплексно, передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку в першій фазі педагогічної освіти, практичну підготовку у другій фазі, обов'язкову закордонну практику не тільки задля покращення мовних знань, але й задля ознайомлення з організацією білінгвального навчання в закладах освіти країни стажування, упровадження екзаміну на допуск до роботи в білінгвальних класах та включення питань додаткової спеціалізації до змісту Другого державного екзаміну.

Ужиті в Німеччині заходи щодо покращення якості підготовки вчителів для білінгвального навчання суттєво покращують якість іншомовного навчання в системі шкільної та вищої освіти країни. Зважаючи на те, що в Україні нині існують спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, де практикуються білінгвальні курси, збільшується кількість так званих «європейських шкіл», які по суті є школами з інтегрованим навчанням мови і фаху, досвід Німеччини слід було б використати. У вітчизняній системі педагогічної освіти спеціальна підготовка вчителів для білінгвального навчання не передбачена і відбувається лише за рахунок підвищення кваліфікації, передусім шляхом участі у пропонуванних закордонними культурними центрами семінарах. Комбінаторні можливості вибору спеціальностей теж не сприяють підготовці вчителів цього профілю, тому що спеціальність «іноземна мова» дуже рідко комбінується з математикою, географією чи біологією. Зрозуміло, що це позначається на якості мовної і предметної підготовки учнів. Ситуація, що склалася, потребує уваги і науковців, і практиків, і керівників освітньої галузі, а першочерговими кроками мали б стати уніфіковані курси підготовки вчителів задля білінгвального навчання в системі вищої педагогічної освіти та в галузі підвищення кваліфікації вчителів.

Література

1. Christ I. Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module «Fremdsprachen als Arbeitssprachen» [Електронний ресурс] / I. Christ // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1999. – № 4 (2). – Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal.html>. – Заголовок з екрана. **2. Christ I.** Bilingualer Unterricht in Deutschland – Strukturen, Stand der Entwicklungen, Perspektiven / I. Christ / Bilingualer

Unterricht in Spanien und Deutschland / [W. Altmann]. – Berlin: Frey, 2004. – S. 11–40. **3. Hallet W.** Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und Handeln / W. Hallet // Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. – 2005. – № 78. – S. 2–13. **4. Hallet W.** Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle / W. Hallet // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. – 1999. – № 52. – S. 23–27. **5. Königs F. G.** Mehrsprachigkeit? Ja, aber.../ F. G. Königs // Französisch heute. – 2002. – № 33/1. – S. 22–33. **6. Krechel H.-J.** Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der zweiten Phase / H.-J. Krechel // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – 5. Auflage. – Tübingen; Basel: A. Francke, 2007. – S. 482–486. **7.** Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Konzepte für den bilingualen Unterricht: Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung: (Bericht vom Schulausschusses von 10.04.2006) [Elektronний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf. – Заголовок з екрана. **8. Wolff D.** Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge / D. Wolff / Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie / [S. Breidbach, G. Bach, D. Wolff]. – Frankfurt/a/M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2002. – S. 253–267.

УДК 378.4.013(092)

Олена Гнізділова

ЗМІСТ І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСОРА Н. В. ГАВРИШ

Гнізділова О. А. Зміст і напрями діяльності наукової школи професора Н. В. Гавриш.

У статті висвітлено основні здобутки представників наукової школи доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри дошкільної та початкової освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Наталії Василівни Гавриш. Головну увагу зосереджено на розкритті основних граней її науково-педагогічної діяльності як автора численних наукових публікацій, наукового керівника дисертаційних праць, редактора фахових наукових збірників і часописів, члена спеціалізованих учених рад, лідера науково-педагогічної школи «Психолого-педагогічні та соціальні аспекти дошкільної і початкової освіти».

Ключові слова: наукова школа, науковець, учні, науковий лідер, науково-дослідницька діяльність, тематика наукових пошуків.

Гніздилова О. А. Содержание и направления деятельности научной школы профессора Н. В. Гавриш.

В статье освещены основные достижения представителей научной школы доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой дошкольного и начального образования Государственного учреждения «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» Натальи Васильевны Гавриш. Главное внимание сосредоточено на раскрытии основных граней ее научно-педагогической деятельности как автора многочисленных научных публикаций, научного руководителя диссертационных работ, редактора профессиональных научных сборников и журналов, члена диссертационных советов, лидера научно-