



Леврінц М. Критична педагогіка як концептуальний підхід до підготовки вчителів іноземної мови у США. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2019. № 1 (5). С. 23-30.

Levrints M. Critical pedagogy as a conceptual orientation of foreign language teacher education in the USA. *Education. Innovation. Practice*, 2019. Issue 1 (5). P. 23-30.

УДК: 371.3:811.111

Леврінц Маріанна

Закарпатський угорський інститут ім. Ракоці Ференца II, Україна

КРИТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У США

Анотація. У статті висвітлюються положення критичної педагогіки як концептуального підходу до підготовки вчителів іноземної мови (ІМ) у США. Схарактеризовано вплив критичної педагогіки на особливості функціонування системи педагогічної освіти країни, виділено сутнісні характеристики, принципи концептуального підходу та тенденції підготовки вчителів ІМ у США.

Трансформація традиційних підходів до підготовки вчителів ІМ відбувається у критичній й соціокультурній парадигмах. Американська система фахової підготовки вчителів ІМ характеризується не стільки пошуком ефективних навчальних технологій та підходів, як вивченням усвідомлення студентами ролі мови й вчителів ІМ у соціумі, формулювання особистої філософської позиції майбутніх учителів. Спираючись на аналіз засад критичної філософії, пост-структуралізму та епістемологій пост-позитивізму, інтерпретивізму й критицизму, вважаємо, що у підготовці вчителів ІМ слід відмовитись від прескриптивності у різних формах виявлення, як наприклад, підходах, методах, змісті, організації тощо, насамперед орієнтуючись на конкретні соціокультурні контекстуальні показники, тримаючи у колі зору їх множинність й поліаспектність.

На підставі узагальнення теоретико-практичного досвіду, окреслено можливості використання засадничих положень критичної педагогіки у вітчизняній сфері підготовки вчителів ІМ. 1. Врахування чинного соціально-культурного контексту, в умовах якого відбувається підготовка вчителів ІМ у нашій країні; 2. Ознайомлення студентів із проблемами критичної педагогіки та наглядна демонстрація її принципів в організації освітнього процесу ЗВО; 3. Формулювання студентами власної філософської позиції; 4. Врахування принципів критичної педагогіки в організації освітнього процесу ЗВО, таких як розвиток критичного мислення, проблемне навчання, автономність, партнерство, колаборація, рефлексія тощо.

Ключові слова: критична педагогіка, підготовка вчителів, іноземна мова, соціокультурний контекст.

Постановка проблеми. У сучасному дискурсі філософії педагогічної освіти США найжвавіший інтерес викликають критична та соціокультурна парадигми, на основі яких відбувається переорієнтація традиційних підходів до підготовки учителів іноземної мови (ІМ) та навчання ІМ [10; 7, с.30]. У країні де, за приблизними підрахунками, 40% учнівської молоді походить із малозабезпечених сімей етнічних меншин, тоді як 90% педагогічних працівників належить до середнього класу етнічної більшості, проблема соціальної справедливості, яка порушується критичною педагогікою, набула надзвичайної актуальності [1, с.99]. Етнолінгвістична неоднорідність демографічного складу країни, вивчення ІМ та підготовка фахівців відповідного профілю, свідомих свого особливого соціального значення, пов'язаного із викладанням ІМ серед іммігрантів, обґрунтовує значимість наукових розвідок, спрямованих на переосмислення підготовки учителів ІМ у руслі критичної педагогіки. Урахування досвіду США, якості педагогічної освіти якої посідає одне із чільних місць у світовому рейтингу, відкриває нові науково-практичні резерви удосконалення вітчизняної системи підготовки учителів ІМ.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню питання системи педагогічної освіти у США та, зокрема, критичної педагогіки як концептуального підходу у підготовці педагогічних працівників присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Системний аналіз проблеми фахової підготовки вчителів у США здійснено у докторських дисертаціях Кошманової Т., Шандрук С. Поліаспектне вивчення питання підготовки учителів Америки представлено у працях Задорожної

I., Корнієнко В., Ларіної Т., Мукан Н., Нагач Н., Рибачук К., Роман Р., Садовець О., Сисоєвої С., Сулим-Карлір І. тощо. Проблема підготовки фахівців філологічного профілю, зокрема, учителів ІМ у США висвітлюється у роботах Бідюк Н., Іконнікової М., Кокор М., Пасинкової І., Тарнопольського О., Черній Л. Масштабний внесок у розробку проблеми підготовки вчителів у США здійснено такими американськими дослідниками як Дарлінг-Гемонд Л., Кохран-Сміт М., Зайхнер К., зокрема вчителів ІМ – Борг С., Нунан Д., Річардс, Фріман Д., Ларсен-Фріман Д., Крендел Дж. і т.д. Проблеми критичної педагогіки плідно вивчаються американськими ученими: Ауербах Е., Бартоломео Л., Гіру Г., Кінчелоу Дж., Крукс Г., Пеннікук Е., Уоллерштайн Н. і т.д. Водночас, на вітчизняних теренах критична педагогіка вивчається недостатньо. Деякі аспекти проблеми представлені у працях Гайдєнко В., Залізняка Н., Радіонової В.

Мета статті. Метою статті є вивчення концептуальних положень критичної педагогіки та її впливу на особливості підготовки учителів ІМ у США, що дозволить розкрити нові теоретико-практичні резерви для вдосконалення вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ.

Методи дослідження. Вирішенню означеної мети сприятимуть комплементарні теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз та інтерпретація науково-практичного доробку означеної проблеми, метод синтезу, класифікації, порівняння, за допомогою яких здійснюватиметься співставлення теоретичних та практичних підходів до підготовки педагогічних фахівців у галузі ІМ, узагальнення передового досвіду, представленого у працях американських освітян, а також метод ідеалізації, спрямований на окреслення можливостей його використання у вітчизняному освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу. У репертуар критичного підходу включено низку споріднених напрямів дослідження, а саме критичну теорію, критичну педагогіку, критичну прикладну лінгвістику, критичну мовну усвідомленість, критичний аналіз дискурсу, проблему критичної рефлексії, дослідницький напрям «освіта за соціальну справедливість» (social justice education) [7, с.31], пост-модерністську педагогіку [6], трансформаційну педагогіку [12].

Провідною ідеєю критичної педагогіки є спроба встановлення соціальної справедливості на освітніх теренах. Критичні педагоги переконані, що система освіти завжди знаходиться під впливом політичних сил, тому їхньою головною метою є трансформування несприятливих соціальних умов і захист студентів від несправедливості й нерівності. Насамперед, критична педагогіка спрямовується на розвиток інтелектуального потенціалу, активної соціальної позиції, критичного бачення навколишньої дійсності тими, хто навчається [9].

Термін «критична педагогіка» було введено у науковий обіг бразильським науковцем Паоло Фреїре, який убачав головне завдання освіти в емансипації пригноблених суспільних верств, усвідомленні першопричин життєвих обставин, які призводять до утиску й розвитку вміння протистояти соціальній несправедливості, призводячи своїми активними діями до трансформування політичного устрою та освіти. Автор уподібнював формальну систему освіти до банківської накопичувальної системи, де учні безініціативно, механічно переймають знання, подані вчителями. Науковець пропагував ідею діалогу, розв'язання навчально-виховних завдань на основі спільного обговорення між викладачами і студентами, критичного аналізу освітніх проблем. Ним також було запропоновано метод проблемного навчання (problem-posing approach), який набув поширення у підготовці вчителів ІМ [5].

Подальшого розвитку положення критичної педагогіки у США знаходять у працях Ауербах Е., Кінчелоу Дж., Пеннікук Е., Уоллерштайн Н. та інших.

Підсумуємо основні принципи критичної педагогіки, узагальнені у праці американської дослідниці Сантана-Уїліамсон Е. :

1. Жодна освітня система не є політично нейтральною. Позаяк усі остаточні рішення, зв'язані із затвердженням навчальних планів, програм, підходів і методів навчання, оцінювання академічної успішності учнів тощо приймаються не власне учасниками навчально-виховного процесу, а фахівцями вищого щабля, домінують положення знаходять вираження у всіх аспектах освіти, якій підпорядковуються нижчі ланки.

2. Освіта повинна бути критичною й розширювати повноваження усіх її учасників. Основним завданням критичної педагогіки є досягнення справедливості в освіті, подолання шаблонності у вихованні громадян-комформістів.

3. Освіта повинна пропонувати модель критичної поведінки, яку учні або студенти виноситимуть у подальше життя. Демократична модель викладання повинна розвивати критичні вміння, зокрема критичне мислення, залучати студентів до активної участі у навчально-виховному процесі, до прийняття спільних рішень із викладачами, адміністрацією закладів освіти на основі діалогу, як наприклад у обговоренні курикулу, навчальних матеріалів і т.д.

4. Освіту необхідно будувати на основі філософії пост-модернізму та пост-позитивізму. Критичні педагоги відкидають положення позитивістів про об'єктивну реальність у освіті, вважаючи, що в освіті повсякчас здійснюється множинний та багатовекторний вплив домінуючих сил.

5. В освіті необхідно застосовувати діалогічний та діалектичний підходи у прийнятті рішень. Студентам варто надавати більше прав, а не тільки займатись наставництвом.

6. Освіта повинна бути перетворювальною або трансформаційною, що передбачає критичне бачення чинної системи освіти, яка відтворює соціальну несправедливість, а також уможливлувати активні дії, спрямовані на подолання проблем.

7. Освіта повинна сприяти усвідомленню соціальних, політичних, освітніх і будь-яких інших несправедливостей. Усвідомлення є першим важливим кроком на шляху до подолання проблем [17, с. 8-12].

Особливої значимості критична педагогіка набула в галузі викладання ІМ та, зокрема, у підготовці педагогів відповідного профілю. Вихідним положенням критичної педагогіки у цьому розрізі є організація освітнього процесу таким чином, щоб вивчення ІМ сприяло усвідомленню й установленню соціальної справедливості. У США ранні праці, присвячені вивченню означеної проблеми, стосувались насамперед навчання французької та іспанської мов як іноземної у старших класах і ЗВО. Згодом під пильним зором науковців опинилось вивчення англійської мови, як другої або іноземної [2].

Масштабні глобалізаційні процеси та поширення англійської мови як міжнародної мови спілкування викликали зацікавленість науковців до політичного статусу англійської мови та її роль у наданні її носіям певних привілеїв. Володіння англійською мовою гарантує низку соціально-економічних і політичних переваг. Так, розробка навчально-методичних комплексів з ІМ авторами, для яких англійська мова є рідною, поглинає левову частку всіх матеріальних доходів через їх продаж, які могли б певною мірою покращити матеріальний стан галузі в країні [16]. Інша проблема нерівності виникає по відношенню до викладачів англійської мови, для яких мова, що викладається, не є рідною. Категоризація фахівців на "native speaker teacher" (вчитель ІМ, для якого мова, що викладається, є рідною) та "non-native speaker teacher" (вчитель ІМ, для якого мова, що викладається, не є рідною) призвела до упередженості й не завжди виправдано високого статусу англійськомовних учителів та недооцінки останніх [11]. Як наслідок, заниження професійного статусу викликає занижену самооцінку вчителів ІМ.

На думку Філіпсон Р., поширення англійської мови набирає загрозливих розмірів, яке автор порівнює із лінгвістичним імперіалізмом або лінгвістичною гегемонією, оскільки цей процес відбувається за рахунок витіснення значимості інших мов. Знання англійської мови є необхідною передумовою високооплачуваного працевлаштування, гарантуючи престижне становище в багатьох країнах. Розповсюдження викладання англійської мови також легітимізує непропорційний розподіл «сили й ресурсів». Як зазначає автор, політика США щодо мовного вжитку на користь англійської мови, виголошена рухом «The English - Only movement» (Рух за винятково англійську мову), є нічим іншим як расистською політикою у прихованому вигляді [15, с.27].

Англійська мова також посіла статус міжнародної мови науки, завойовуючи дедалі більший престиж у багатьох країнах. Так, здобувачі наукових ступенів зобов'язані опублікувати декілька праць саме англійською мовою, що відповідно вимагає непересічного володіння мовою, сприяючи встановленню англійської мови як міжнародної мови спілкування.

Особлива роль, яку відіграють учителі ІМ у відстоюванні ідей критичної педагогіки, розглядається у праці американських дослідниць Хокінс М. і Нортон Б. Як пояснюють автори, оскільки мова, культура й індивідуальність є спорідненими категоріями, саме вчителі ІМ повинні апелювати до проблеми несправедливості в освіті, позаяк знання ІМ сприяє посіданню привілейованого соціального статусу або, навпаки, позбавляє можливостей [7].

У країні із непропорційно великим відсотком іммігрантів, учителі ІМ найпершими налагоджують контакт із новоприбулими, стаючи їхніми головними соціальними медіаторами і посередниками у незвичному соціо-культурному середовищі. Навіть у повсякденному шкільному контексті, де відбувається вивчення ІМ не як мови національної більшості, вчителі ІМ також виступають у ролі представників культури, цінностей, переконань носіїв мови, що вивчається. З позицій критичної педагогіки, вчителі ІМ повинні висвітлювати взаємовідносини між представниками різних культур і потенційний негативний вплив привілейованих верств соціуму. Відтак, одним із найважливіших завдань критичної педагогіки є пошук альтернативних шляхів, які уможливлють викладання ІМ та одночасно підтримку мов інших етнічних груп.

З погляду критичної педагогіки, викладання ІМ охоплює паралельні процеси, спрямовані на засвоєння мовленнєвого матеріалу, розвитку критичного світогляду, усвідомлення нагальних соціальних проблем і прийняття активної позиції щодо подолання несправедливості. Так, Пеннікук Е. ставить під сумнів доцільність побудови навчального процесу із засвоєння ІМ суто на основі психолого-педагогічної та мовознавчої науки, ігноруючи при цьому роль соціально-економічних і політичних чинників [12, с.331]. Вивчення ІМ є соціально-залежним процесом, невід'ємним від ідеологічного впливу, тому лінгвістичне наповнення не може слугувати єдиною основою змісту та підходів до викладання ІМ.

Послідовники критичної педагогіки виступають проти універсальності підходів до викладання ІМ, заперечуючи можливість ефективного навчання ІМ за допомогою єдино правильного методу в умовах різних соціально-культурних контекстів [3, с.1511]. Зусилля критичних педагогів спрямовуються на подолання методичного догматизму, встановленого представниками англомовної більшості, переосмислюючи зміст і підходи до викладання ІМ на основі діалогу з учнями, колегами, адміністрацією освітніх закладів, а також науковою спільнотою.

Положення критичної педагогіки відображаються в наступних принципах викладання ІМ: 1) Метою освіти є розвиток критичного мислення тих, хто навчається, засобом представлення проблеми, яку вони осмислюють і приймають рішення із її розв'язання. 2) Зміст курикулуму базується на реальних життєвих ситуаціях тих, хто навчається. 3) Студенти мають право самостійно приймати рішення щодо вибору і способів опрацювання навчального матеріалу. 4) В учнівському колективі викладач також виступає у ролі учня. 5) Викладач пропонує свої ідеї, думки, досвід тощо для діалогічного обговорення. 6) Однією із важливих функцій учителя є постановка проблем або задач. 7) Учні або студенти виступають на правах партнерства у навчальному процесі [2].

Таким чином, засновуючись на діалогічній взаємодії, наданні повноважень і відповідальності учням, розвитку критичної світоглядної візії, врахуванні їхніх потреб та індивідуальних відмінностей, викладання ІМ у парадигмі критичної педагогіки цілком іде в ногу із інноваційними освітніми тенденціями, як наприклад, студентоцентризмом, проблемою розвитку автономності, рефлексії, відмовою від парадигми трансмісії знань тощо.

Незважаючи на популярність ідей критичної теорії та критичної педагогіки у освітньому просторі США, пошук оформлених підходів і технологій до викладання ІМ ще не дав очікуваних результатів і є далеким від завершення. Так, дослідники Ашер Р. і Едвардс Р. піддають критиці неспроможність послідовників критичної педагогіки перейти від абстрактного філософського дискурсу до більш прагматичних навчальних підходів [19]. Слушним є зауваження Джонстон Б., на думку якого надмірна ідеологізація й політизація освіти повинна поступитись на користь моральності, а абстрактні положення - більш дієвим навчальним технологіям [8]. Викладання ІМ згідно з принципами критичної педагогіки не повинно зводитись до розгляду соціальних проблем, наприклад лінгвістичної експансії англійської мови та витіснення інших менш уживаних мов. Натомість, більшу важливість представляє критичне осмислення традиційних підходів до навчання ІМ, які практикуються організацією TESOL [13].

Вагомість впливу критичної педагогіки є беззаперечною, водночас зважаючи на значну консервативність і традиційність практики викладання ІМ, стверджувати про революційність запропонованих підходів ще зарано. Як пояснюють Крукс Г. і Лехнер А., оскільки фахівці у сферах прикладної лінгвістики та підготовки вчителів ІМ, більшою мірою спираються на мовознавчу, ніж на психолого-педагогічну науку, вплив філософських теорій, зокрема критичної, не є яскраво вираженим [4, с.320]. Відтак, проблема підготовки вчителів ІМ у світлі критичної теорії недостатньо висвітлюється в літературі [7; 4].

Основними практичними аспектами підготовки вчителів ІМ у світлі критичної педагогіки, виділеними Хокінс М. і Нортон Б., є критичне усвідомлення, критична саморефлексія та критичні педагогічні взаємовідносини [7].

Сутність критичного усвідомлення полягає у сприянні розуміння студентів, яким чином у суспільстві формуються й функціонують владні відносини, а також роль історичних, соціальних, політичних чинників у зародженні освітньої несправедливості [7, с.33]. Критична саморефлексія покликана допомогти студентам усвідомити власне місце у суспільстві та поглиблювати самоаналіз. Автори подають опис таких технік, як лінгвістична автобіографія, кейс-метод, написання есе та інших творчих завдань, які передбачають осмислення ключових проблем критичної педагогіки. Моделювання викладачами стосунків на демократичних, діалогічних засадах сприяє глибшому усвідомленню студентами сутності засад критичної педагогіки [7, с. 35-36]. З цією метою застосовуються завдання, спрямовані на осмислення студентами відносин між

педагогами і учнями з ієрархічних позицій та їх перебудову на основі діалогічної взаємодії, партнерства й справедливості.

Принциповими проблемами, які вивчаються послідовниками критичної педагогіки в розрізі підготовки учителів ІМ, на думку дослідниць, є наступні: 1) Контекстуальна узгодженість програм та практики підготовки учителів ІМ, виходячи із ситуативно-індивідуальних показників і потреб. 2) Урахування потреб студентів, їхніх індивідуальних, соціокультурних особливостей. 3) Діалогічна взаємодія служить основою формування критичної світоглядної позиції. 4) Рефлексія. 5) Практика [7].

Узагальнюючи тенденції сучасного стану фахової підготовки вчителів ІМ у США у світлі філософського бачення критичної педагогіки, виділимо її загальні риси.

Вплив критичної педагогіки зумовив переакцентування пріоритетів, тобто у програмах підготовки вчителів ІМ первинного значення набуває соціокультурний навчально-професійний досвід студентів, поряд із теоретико-методичними аспектами оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. Знання ІМ, загальне та спеціально-наукове озброєння фахівців філологічного профілю набуває рівнозначного актуалітету у порівнянні з урахуванням соціокультурного контексту, в якому протікає процес професійного становлення [18, с.116].

Суттєвою особливістю підготовки вчителів ІМ у США є окремі спроби освітян укладання курикулумів та відбору змісту навчального матеріалу, враховуючи специфіку життєвої ситуації студентської молоді та тих моментів, які утруднюють їхнє соціальне становище, із метою покращення наявних обставин через усвідомлення його першопричин та наслідків студентами [3, с.112].

Під впливом критичної педагогіки у системі підготовки вчителів ІМ назріла необхідність активного залучення студентів до обговорення питань філософії освіти, з метою формування індивідуальної філософської позиції та критичного осмислення нагальних проблем освіти, і насамперед, критичного ставлення до власних усталених поглядів щодо аспектів професійно-педагогічної діяльності, зокрема стосовно викладання ІМ [18, с.120].

Вплив критичної педагогіки на систему підготовки вчителів ІМ характеризується відмовою від спроб віднайти єдино правильний, універсальний підхід до підготовки фахівців, оскільки це суперечить логіці філософського бачення. Впровадження положень критичної педагогіки слід розглядати у процесуальній перспективі. На думку Крукс Г. і Лехнер А., «критична педагогіка не є окремим методом навчання», а радше соціально-зумовленим освітнім процесом [4, с. 327]. Пенікук Е. також вважає, що критична педагогіка не може бути оформленою в окремий підхід до викладання. Переносючи її засадничі положення на підґрунтя підготовки вчителів ІМ, автор закликає «віднаходити критичні моменти», пов'язані із професійно-педагогічною діяльністю та надавати їх подальшому осмисленню [14, с.342].

Узагальнюючи теоретико-практичний досвід, окреслимо можливості використання засад критичної педагогіки у вітчизняній сфері підготовки вчителів ІМ: 1) Врахування чинного соціокультурного контексту, в умовах якого відбувається підготовка вчителів ІМ у нашій країні, поряд із іншими теоретико-практичними компонентами, у плані концептуальних та організаційно-змістових підходів до підготовки педагогічних фахівців. 2) Ознайомлення студентів із проблемами критичної педагогіки та наглядна демонстрація її принципів в організації освітнього процесу ЗВО. 3) Активне залучення студентів до критичного обговорення та обмірковування нагальних освітніх проблем, формування власної філософської позиції. 4) Врахування основоположних принципів критичної педагогіки в організації навчального процесу ЗВО, зокрема при викладанні ІМ, методики навчання ІМ та інших фахових дисциплін, а саме розвиток критичного мислення, проблемне навчання, автономність, партнерство, колаборація, рефлексія тощо.

Висновки. Назагал, американська система фахової підготовки вчителів ІМ у розрізі критичної педагогіки характеризується не стільки пошуком ефективних навчальних технологій та підходів, як вивченням усвідомлення студентами ролі мови й вчителів ІМ у соціумі, формування особистої філософської позиції майбутніх учителів. На підставі аналізу та узагальнення засад критичної філософії, пост-структуралізму та епістемологій пост-позитивізму, інтерпретивізму й критицизму, вважаємо, що у підготовці вчителів ІМ слід відмовитись від прескриптивності у її різних формах виявлення, як наприклад, підходах, методах, змісті, організації тощо, та насамперед спиратись на конкретні соціокультурні контекстуальні показники, тримаючи у колі зору їх множинність, поліаспектність та контекстуальну залежність.

Список використаних джерел

1. Bartolomé L.I. Critical Pedagogy and Teacher Education : Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 97-122.

2. Crawford-Lange L. M. Redirecting foreign language curricula : Paulo Freire's contribution. *Foreign Language Annals*.1981. № 14, P. 257-273.
3. Crookes G. Critical pedagogy in language teaching. *The encyclopedia of applied linguistics* / L. Ortega (ed.). Wiley/Blackwell, 2012. P. 1511-1514.
4. Crookes G., Lehner A. Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*. 1998. № 32 (2). P. 319-358.
5. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum, 2007. 232 p.
6. Giroux H. *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York : Routledge, 1992. 274 p.
7. Hawkins M., Norton B. Critical language teacher education. *Second language teacher education* / A. Burns & J.C. Richards (Eds.). Cambridge : CUP, 2009. P. 30-39.
8. Johnston B. Putting critical pedagogy in its place : A personal account. *TESOL Quarterly*. 1999. vol. 33. P. 557-565.
9. Kincheloe J.L. The Knowledges of Teacher Education : Developing a Critical Complex Epistemology. *Teacher Education Quarterly*. 2004. Vol.31. P. 49-66.
10. Lantolf J. P. Sociocultural theory and L2 learning : An exegesis. *Handbook of second language research* / E. Hinkel. (Ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005. P. 335-354.
11. Medgyes P. When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a second or foreign language*, Third edition / M. Celce-Murcia (Ed). Boston : Heinle & Heinle, 2001. P. 415-428.
12. Pennycook A. Introduction : Critical approaches to TESOL. *ILSOL Quarterly*. 1999. Vol.33. P. 329-348.
13. Pennycook A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. *The sociopolitics of English language teaching* / J. K. Hall & W. Eggington (Eds.). Tonawanda, NY : Multilingual Matters, 2000. P. 89-103.
14. Pennycook A. Critical moments in a TESOL praxicum. *Critical pedagogies and language learning* / B. Norton & K. Toohy (Eds.). New York : Cambridge University Press, 2004. P. 327-345.
15. Philipson R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365 p.
16. Richards J. C. Second language teacher education today. *RELC Journal*. 2008. № 39, P.158–177.
17. Santana-Williamson E. *Critical Pedagogy in TESOL : A Review of the Literature*. Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse, 2000. 25 p.
18. Troudi S. Critical content and cultural knowledge for TESOL teachers. *Teacher Development*. 2005. № 9 (1), P.115-129.
19. Usher R., Edwards R. *Postmodernism and education*. London : Routledge, 1994. 256 p.

References

1. Bartolomé, L.I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 97-122.
2. Crawford-Lange, L. M. (1981). Redirecting foreign language curricula: Paulo Freire's contribution. *Foreign Language Annals*, 14, 257-273.
3. Crookes, G. (2012). Critical pedagogy in language teaching. In L. Ortega (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley/Blackwell, 1511-1514.
4. Crookes, G., Lehner, A. (1998). Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, 32 (2), 319-358.
5. Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
6. Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
7. Hawkins, M., Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge: CUP.
8. Johnston, B. (1999). Putting critical pedagogy in its place: A personal account. *TESOL Quarterly*, vol. 33, 557-565.
9. Kincheloe, J.L. (2004). The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology. *Teacher Education Quarterly*, vol.31, 49-66.
10. Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural theory and L2 learning: An exegesis. In E. Hinkel. (Ed.), *Handbook of second language research* (pp. 335-354). Mahwah, NJ: Erlbaum.
11. Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Third edition (pp. 415-428). Boston: Heinle & Heinle.
12. Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *ILSOL Quarterly*, vol.33, 329-348.

13. Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. In J. K. Hall & W. Eggington (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 89-103). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
14. Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.) *Critical pedagogies and language learning* (pp. 327-345). New York: Cambridge University Press.
15. Philipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
16. Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39, 158–177.
17. Santana-Williamson, E. (2000). *Critical Pedagogy in TESOL : A Review of the Literature*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, 25 p.
18. Troudi, S. (2005). Critical content and cultural knowledge for TESOL teachers. *Teacher Development*, 9 (1), 115-129.
19. Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London : Routledge.

CRITICAL PEDAGOGY AS A CONCEPTUAL ORIENTATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA

Levrincs (Lőrincz) Marianna

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine

Abstract. *The paper sets out to analyze the tenets of critical pedagogy which has been recently gaining ground as a conceptual and philosophical orientation of the foreign language teacher education in the USA. Specifically, the impact exerted by the new philosophical vision on the system of language teacher education in the USA, the underlying principles of critical language teacher education, its main features, and current developmental trends are highlighted.*

Transformational processes within the US approaches to language teacher education and foreign language teaching are largely predetermined by critical and socio-cultural paradigms. Current research trends, as well as language teacher education practices suggest that the American teacher education system is characterized not so much by the search for effective teaching approaches and techniques incorporating critical pedagogy developments, as enhancing prospective teachers' and language learners' awareness of the role of second/foreign language in the contemporary sociocultural contexts and the teachers respectively. Basing our assumptions on the tenets of critical philosophy, post-structuralism and critical, interpretivist, post-positivist epistemologies, we share a widely voiced concern that prescriptiveness or any other impositions are to be avoided in language teacher education in various manifestation forms e.g. with regard to approaches, methods, content, organization etc. Prioritized are needs of participants of educational process stemming from the situational features of socio-cultural contexts.

Finally, proposals with regard to implementing effective practices prompted by critical pedagogy into the system of language teacher education in Ukraine are made: 1) consideration of the socio-cultural contexts in which teacher education programmes operate should come to the foreground; 2) student-teachers should be provided with the theoretical foundations related to critical pedagogy, as well as direct learning experience in the course of university study; 3) students are to be encouraged to elaborate on their individual teaching philosophy in which critical pedagogy is an option; 4) the main principles advocated by critical teacher education should be incorporated in the teaching-learning process e.g. critical thinking development, problem solving, autonomy, partnership, collaboration, reflection etc.

Key words: *critical pedagogy, teacher education, foreign language, sociocultural context.*

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В США

Левринц Марианна

Закарпатский венгерский институт им. Ракоци Ференца II, Украина

Аннотация. *В статье освещаются положения критической педагогики как концептуального подхода к подготовке учителей иностранного языка (ИМ) в США. Охарактеризован влияние критической педагогики особенности функционирования системы педагогического образования страны, выделены существенные характеристики, принципы концептуального подхода и тенденции подготовки учителей ИМ в США.*

Трансформация традиционных подходов к подготовке учителей ИМ происходит в критической и социокультурной парадигмах. Американская система профессиональной подготовки учителей ИМ характеризуется не столько поиском эффективных обучающих технологий и подходов, как изучением осознание студентами роли языка и учителей ИМ в социуме, формулировка личной философской позиции будущих учителей. Опираясь на анализ основ критической философии, пост-

структурализма и эпистемологий пост-позитивизма, интерпретивизму и критицизма, считаем, что в подготовке учителей ИМ следует отказаться от прескриптивности в различных формах выявления, например, подходах, методах, содержании, организации и т.п., прежде всего ориентируясь на конкретные социокультурные контекстуальные показатели, держа в поле зрения их множественность и полиаспектность.

На основании обобщения теоретико-практического опыта, определены возможности использования основных положений критической педагогики в отечественной сфере подготовки учителей ИМ. 1. учета действующего социально-культурного контекста, в условиях которого происходит подготовка учителей ИМ в нашей стране; 2. ознакомление студентов с проблемами критической педагогики и наглядная демонстрация ее принципов в организации образовательного процесса ЗВО; 3. формулировки студентами собственной философской позиции; 4. учета принципов критической педагогики в организации образовательного процесса ЗВО, таких как развитие критического мышления, проблемное обучение, автономность, партнерство, коллаборация, рефлексия и т. п.

Ключевые слова: критическая педагогика, подготовка учителей, иностранный язык, социокультурный контекст.