

## ТЕОРЕТИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИНДИИ

Л. Э. Беловецкая

### Аннотация

*Введение.* В исследовании анализируется историческое развитие и философские основы системы подготовки учителей иностранных языков в Индии. Ретроспективный анализ показывает, что отрасль подготовки учителей иностранных языков в Индии начала приобретать признаки системности в середине XX в. В колониальный период (с середины XVIII в. до 1947 г.) педагогический дискурс Индии характеризовался взаимодействием нескольких парадигм, сформированных под влиянием британской колониальной политики и традиционных индийских образовательных традиций: позитивизма, утилитаризма, ориентализма, окцидентализма, национализма и антиколониального дискурса.

*Материалы и методы.* Представлены следующие методы исследования: анализ, синтез и интерпретация научно-практических достижений в рамках обозначенной проблемы, а также обобщение передового международного опыта в области подготовки учителей иностранных языков.

*Результаты.* Педагогическими теориями, которые определили особенности развития области подготовки учителей в Индии, являются, прежде всего, конструктивизм и социалконструктивизм, критическая педагогика, гуманизм, а также теории бихевиоризма, когнитивизма, эссенциализма и др. В основу профессиональной подготовки учителей иностранных языков легли прикладная лингвистика, общая лингвистика, педагогика, психология и другие смежные науки. Ведущим концептуальным подходом подготовки учителей в мировом образовательном сообществе и в Индии является теория конструктивизма, положения которой недостаточно представлены в трудах индийских ученых. Целью статьи является изучение философско-эпистемологический основ в профессиональной подготовке учителей в Индии. Выявлено, что, несмотря на мировое признание конструктивистского подхода, его теоретическое осмысление в индийских исследованиях остается недостаточным. Философско-эпистемологический фундамент системы подготовки характеризуется сочетанием социального конструктивизма и интерпретativизма, где ключевыми категориями выступают личность педагога и социокультурный контекст его профессионального становления.

*Заключение.* Проведенное исследование демонстрирует необходимость дальнейшего изучения возможностей адаптации современных педагогических теорий к индийскому образовательному контексту с учетом его исторических особенностей и культурной специфики.

**Ключевые слова:** учителя иностранных языков, Индия, колониализм, позитивизм, утилитаризм, конструктивизм, социалконструктивизм, критическая педагогика, гуманизм, бихевиоризм

## THEORETICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN INDIA

*L. E. Belovetskaia*

### Abstract

*Introduction.* This article examines the historical development and philosophical foundations of foreign language teacher education in India. A retrospective analysis shows that this education began to take on a systemic character in the mid-20<sup>th</sup> century. During the colonial period (mid-18<sup>th</sup> century to 1947), India's pedagogical discourse was shaped by competing paradigms rooted, on the one hand,

in British colonial policy and, on the other hand, in traditional Indian educational traditions. These paradigms included positivism, utilitarianism, orientalism, occidentalism, nationalism, and anti-colonialism.

*Materials and Methods.* The research employs the methods of analysis and synthesis, interpreting scholarly literature and practical experience in the field. It also summarizes international best practices in foreign language teacher training.

*Results.* The pedagogical theories that have most strongly influenced teacher education in India include constructivism, social constructivism, critical pedagogy, humanism, behaviorism, cognitivism, and essentialism. The core disciplines in foreign language teacher training comprise applied linguistics, general linguistics, pedagogy, psychology, and related fields. While constructivism is the dominant conceptual approach in both global and Indian teacher education, its theoretical elaboration in Indian scholarship is still limited. The philosophical-epistemological framework of teacher education combines social constructivism and interpretivism, highlighting the teacher's professional identity and its socio-cultural context of development as key categories.

*Conclusions.* The study highlights the need for further research into the adaptation of modern pedagogical theories to India's educational context, taking into account its historical and cultural specificities.

**Keywords:** foreign language teachers, India, colonialism, positivism, utilitarianism, constructivism, social constructivism, critical pedagogy, humanism, behaviorism

## Введение

Педагогическое наследие Индии, уходящее корнями в V тысячелетие до н. э., всегда было предметом исследований, привлекающих ученых своей плуралистической природой, выраженной в многонациональности, поликультурности и многоязычии. Особый интерес для специалистов в области преподавания иностранных языков представляет уникальное языковое разнообразие Индии. Возрастающая роль английского языка в колониальный период, в эпоху независимости, а также в условиях глобализации, обусловленная его статусом как языка международного общения, является важным аспектом. В этой связи подготовка преподавателей английского языка стала приоритетным направлением в образовательной политике Индии.

В рамках данной статьи сделан ретроспективный анализ системы педагогического образования в Индии, начиная с древнейших времен до современности, с акцентом на изменения, произошедшие за последние два десятилетия. Особое внимание уделяется изменениям в методологии, содержании и структуре образовательных программ, а также влиянию глобальных тенденций

на развитие профессиональной подготовки учителей английского языка в Индии.

Особенности развития системы профессиональной подготовки учителей иностранных языков в Индии обусловлены рядом факторов, связанных с социально-экономическим и общественно-историческим контекстуальным фоном.

Прежде всего, масштабные глобализационные процессы, которые пронизывают все основные сферы общественной жизнедеятельности страны, неоднородность демографического состава и этнолингвальная пестрота населения, рост мобильности человеческих ресурсов, международной коммуникации, информатизации актуализируют потребность в учителях иностранных языков и проблему их эффективной профессиональной подготовки. Развитие профессиональной подготовки учителей иностранных языков в Индии обусловлено философскими концепциями, общенаучными и эпистемологическими традициями, включая такие предметные области, как психология, педагогика, общая и прикладная лингвистика, лингводидактика и другие смежные науки, на основе которых выстраиваются методологические основы процесса, оформляются концептуальные положения профессиональной

подготовки учителей иностранных языков, отражаясь в организационно-содержательных характеристиках системы педагогического образования (Agnihotri 2007).

На современном этапе определяющее влияние на особенности подготовки специалистов иностранных языков осуществляют, прежде всего, концепции конструктивизма, критической педагогики и постмодернизма, а также теории бихевиоризма, когнитивизма, гуманизма, эссенциализма и некоторые другие. На основании ретроспективного анализа выяснено, что признаки системности отрасль подготовки учителей иностранных языков в Индии начала приобретать в середине XX в., особенно после обретения страной независимости в 1947 г., с появлением институционализированных образовательных программ обучения учителей, в дальнейшем эволюционируя параллельно с социокультурным, политico-экономическим и научно-техническим развитием индийского общества.

Цель — всестороннее изучение парадигмы как философско-эпистемологических концепций в системе профессиональной подготовки учителей иностранных языков в Индии.

### **Материалы и методы**

Исследование проведено с помощью таких теоретических методов, как анализ, синтез и интерпретация научно-практических достижений в рамках обозначенной проблемы, а также обобщение передового международного опыта в области подготовки учителей иностранных языков.

### **Результаты и обсуждения**

Теоретико-философские основы подготовки учителей английского языка в Индии, как и в других странах, формируются под влиянием различных эпистемологических парадигм. Эти парадигмы определяют организацию процесса обучения и профессионального развития учителей.

В связи с этим следует отметить, что для научного и педагогического дискурса Индии

колониального периода (примерно с середины XVIII в. до 1947 г.) характерны несколько ключевых парадигм, которые формировались под влиянием как колониальной политики британцев, так и традиционных индийских философских и образовательных традиций. Для более детального анализа ключевых парадигм, определивших научный и педагогический дискурс Индии в колониальный период, целесообразно систематизировать основные характеристики и результаты. В таблице 1 представлены шесть ключевых парадигм, которые сформировались под влиянием как колониальной политики, так и традиционных индийских ценностей, а также их влияние на социальные, культурные и политические процессы того времени.

Таблица систематизирует основные парадигмы научного и педагогического дискурса колониальной Индии, выделяя их характерные особенности, конкретные примеры и последствия для развития образовательной сферы.

Подготовка учителей английского языка занимала важное место в образовательной системе Индии в колониальный период, так как английский язык стал ключевым инструментом колониальной политики и основным языком администрации, образования и науки. Этот процесс был тесно связан с одной из ключевых парадигм того времени — сочетанием позитивизма и утилитаризма, которые оказали наибольшее влияние на подготовку учителей английского языка того времени.

Английский язык был официально введен как язык обучения и администрации, следовательно, возникла потребность массовой подготовки учителей, способных преподавать на английском языке. Как уже говорилось, ранее колониальные власти создавали педагогические колледжи и курсы для подготовки местных кадров, которые могли бы обучать индийцев английскому языку и западным дисциплинам. Утилитарный подход выражался в создании класса индийцев, владеющих английским языком, лояльных колониальному режиму и способных работать

Таблица 1

**Основные парадигмы научного и педагогического дискурса Индии колониального периода  
(середина XVIII в. — 1947 г.)**

Table 1

**Main paradigms of scholarly and pedagogical discourse in colonial India  
(mid-18<sup>th</sup> century to 1947)**

Парадигма	Характеристики	Результаты
<b>1. Позитивизм и утилитаризм</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Влияние западных идей Просвещения: акцент на научное знание, эмпиризм и рациональный подход.</li> <li>— Утилитаризм: подготовка индийцев для службы в колониальной администрации, упор на практические знания и английский язык</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Введение английского языка как языка обучения.</li> <li>— Создание университетов по западному образцу (например, Калькуттский университет, 1857)</li> </ul>
<b>2. Ориентализм vs Окцидентализм</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ориентализм: изучение индийской культуры, языков и философии, но с элементами экзотизации.</li> <li>— Окцидентализм: продвижение западного образования и ценностей (реформы Маколея, 1835)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Напряжение между традиционными (гурукулы) и западными моделями образования.</li> <li>— Смещение акцента на западные ценности после реформ Маколея</li> </ul>
<b>3. Традиционные индийские парадигмы</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Гуру-шишья парампара: личные отношения между учителем и учеником.</li> <li>— Акцент на духовное, нравственное развитие и философию (веданта, йога, буддизм).</li> <li>— Сопротивление колониальному влиянию</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Сохранение традиционных методов обучения в сельских районах.</li> <li>— Синтез традиционных и современных подходов (Раджа Рам Мохан Рой, Свами Вивекананда, Рабиндранат Тагор)</li> </ul>
<b>4. Национализм и антиколониальный дискурс</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Образование как инструмент борьбы за независимость.</li> <li>— Критика западной модели за оторванность от индийских реалий.</li> <li>— Акцент на родные языки и возрождение традиционных знаний</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Альтернативные подходы, такие как «Най Талим» (Махатма Ганди).</li> <li>— Продвижение образования на индийских языках</li> </ul>
<b>5. Социальные реформы и образование</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Борьба за равенство через образование для низших каст и женщин.</li> <li>— Открытие школ для девочек</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Деятельность реформаторов (Джотиба Пхуле, Б. Р. Амбедкар).</li> <li>— Преодоление социального и гендерного неравенства</li> </ul>
<b>6. Научный дискурс и модернизация</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Внедрение западной науки и технологий.</li> <li>— Синтез западных научных методов с индийскими философскими традициями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Создание научных учреждений и лабораторий</li> </ul>

*Примечание:* Таблица 1 составлена автором с использованием материалов (Batra 2012; Canagarajah 1999; Kumar 2005; Suprunova 2009; Salavi 2019; Sharma 2024; Tripathi 2023).

в администрации, судах и образовательных учреждениях. Полученные данные также свидетельствуют о значительном влиянии окциденталистского подхода на подготовку учителей английского языка, который продвигал западные ценности и образование. Со временем подготовка учителей английского языка стала подвергаться критике со стороны националистов, которые выступали за обучение на местных языках и возрождение традиционных образовательных моделей. Однако вследствие, уже в период независимости (50–70-е гг. XX в.), образовательная система Индии подверглась значительным трансформациям под влиянием новых научных подходов. В прикладной лингвистике, а также ее отраслях, таких как методика преподавания иностранных языков, усвоение второго/иностранных языка (*second language acquisition*), которая составляет ядро содержания профессиональной подготовки учителей иностранных языков, также можно обнаружить немалое влияние бихевиористской теории. Согласно Х. Д. Браун, в 1940–1950-е гг. в лингвистике структуралисты Л. Блумфилд, Ч. Хоккет, Ч. Фриз и др. проводят исследования на основе эксплицитно наблюдаемого речевого поведения с применением эмпирических методов, отвергая любые другие категории, которые не имеют внешней формы проявления, как, например, идеи и значения.

В частности, позитивизм и бихевиоризм стали ключевыми теоретическими основаниями для пересмотра педагогических практик. Бихевиористский подход основывался на наблюдении за учебным процессом и измерялся путем наблюдения за поведенческими изменениями и уровнем достижений учащихся. Влияние этого научного подхода на образование было характерным для того периода и соответствовало доминирующим научным и философским тенденциям эпохи. Образовательные методы и стратегии разрабатывались и внедрялись с учетом способности приводить к конкретным, измеримым результатам. В научной литературе, посвященной образовательным подходам, при-

меняемым в профессиональной подготовке учителей иностранных языков в Индии в 50–70-е гг. XX в., можно найти мнения ученых, которые подтверждают влияние позитивизма и бихевиоризма. Эти точки зрения представляют собой различные подходы к рассмотрению проблемы профессиональной подготовки учителей английского языка, каждый из которых имеет свои теоретические и методологические обоснования.

Так, индийский ученый К. Кумар подчеркивает, что в послевоенный период индийская система образования находилась под сильным влиянием западных научных подходов, включая позитивизм и бихевиоризм. Он отмечает, что образовательные реформы того времени были направлены на создание системы, которая могла бы измерять достижения учащихся через конкретные, видимые результаты. Это соответствовало тенденциям в педагогике того времени, когда акцент делался на эмпирически проверяемых методах обучения (Kumar 2005).

Индийские исследователи, такие как К. Кумар, Н. Наик, С. Шринивас, П. Панандикар, В. Вишванатан, Б. Батра, С. Сарасвати, единодушно критикуют позитивистский подход за его недостаточную гибкость и неспособность учитывать культурные и социальные реалии Индии. Исследователи подчеркивали необходимость альтернативных подходов, которые бы учитывали локальный контекст, культурное разнообразие и социально-экономические условия, которые позволили бы создать более эффективную и более гибкую систему подготовки учителей.

Так, Н. Наик в книге «The Education Commission and After» анализирует влияние Комиссии по образованию 1964–1966 гг. (известной как Комиссия Котари) на индийскую образовательную систему. Он указывает, что комиссия основывалась на научных принципах измерения эффективности обучения через тестирование и оценку поведенческих изменений, отражая бихевиористский подход, который доминировал в педагогике того времени (Naik 1975).

В исследованиях об особенностях колониального и постколониального образования В. Вишванатан отмечает, что после обретения независимости Индия стремилась к созданию научной системы образования, которая могла бы способствовать национальному развитию. Однако, по мнению исследовательницы, это привело к чрезмерному увлечению количественными методами оценки, которые ограничивали развитие более гуманистических подходов к обучению (Viswanathan 1989).

Основатель американской линии бихевиоризма Дж. Б. Уотсон предложил рассматривать поведение как результат стимулов и реакций, исключая из анализа внутренние психические процессы, которые невозможно непосредственно наблюдать. Этот подход был особенно полезен в педагогике, так как позволял разрабатывать методы обучения, основанные на повторении, подкреплении и формировании привычек (Watson 1913).

Лейтмотивом теоретиков бихевиоризма в образовании является убеждение, что обучение требует повторения, в результате чего формируется необходимая привычка, которая позволяет успешно повторять учебные действия. Так, в обучении будущих учителей иностранных языков применялась имитация показательной поведенческой модели: опытный педагог демонстрировал желаемую модель выполнения профессионального задания или определенных профессиональных умений. После наблюдения за мастерским выполнением задач студенты практикуются, многократно воспроизводя действия указанным способом для закрепления «привычки». Отзыв ментора или другого опытного специалиста также призван закрепить запланированный результат практики преподавания.

Основными недостатками, в которых упирают бихевиористов, является сведение обучения будущих учителей к постулативности его содержания и организации, а основной формы — к имитации. При этом нивелируются потребности, индивидуальные различия будущих педагогов, формирование объективной самооценки, выбор целесообразных пе-

дагогических действий по требованию обстоятельств и т. п.

Можно прийти к выводу, что в Индии, где образование всегда имело глубокие культурные и духовные корни, бихевиористский подход казался особенно чуждым. Индийские педагоги и философы, такие как Рабиндранат Тагор и Махатма Ганди, подчеркивали важность развития внутреннего мира личности и ее связи с обществом и природой. Их идеи оказали значительное влияние на возвращение гуманистических ценностей в образование.

В 1960–1970-е гг. гуманистический подход начал активно внедряться в систему педагогического образования Индии. Это выразилось в таких изменениях, как реформы учебных программ; включение в программы подготовки учителей курсов по психологии, философии и социологии образования; уделялось больше внимания эмоциальному и социальному развитию учеников, а также их духовному росту; расширение доступа к образованию для всех слоев общества, включая женщин и представителей низших каст. Гуманизм в образовании сделал акцент на развитии целостной личности, учитывая ее эмоциональные, интеллектуальные, социальные и духовные аспекты. В условиях Индии гуманистический подход к образованию приобрел особую значимость в связи с необходимостью формирования национальной идентичности и создания образовательной системы, учитывающей культурные и социальные особенности страны. Подход направлен на преодоление ограничений, связанных со стандартизацией и универсализацией образовательных моделей, и способствует построению более инклюзивной и адаптивной системы образования, отвечающей потребностям многообразного общества.

Однако в противовес этому критический комплексный эмпиризм предлагал более pragматический подход, который учитывает контекст, условия и практический опыт учителей. Этот подход, разработанный такими теоретиками, как Кэнелла и Кинчело (2002),

подчеркивает важность включения педагогов в процесс создания образовательной теории. Учителя рассматривались не только как исполнители, но и как исследователи, которые могут вносить вклад в развитие педагогической науки, основываясь на своем опыте. В контексте Индии критический комплексный эмпиризм представляется особенно революционным, поскольку он обеспечивает возможность учета культурных, социальных и экономических реалий различных регионов страны (Canella, Kincheloe 2002).

«Архитектором образовательных реформ» называют в Индии педагога, ученого, общественного деятеля Дж. Р. Найка (1907–1981). Его педагогические взгляды во многом определили развитие образования в 70–80-е гг. XX в. Хотя Дж. Р. Найк не использовал термин «критический комплексный эмпиризм», его подход во многом соответствует этой методологии. Он сочетал эмпирические данные с критическим анализом социальных условий. Метод позволял ему разрабатывать образовательные стратегии, которые были как научно обоснованными, так и социально ориентированными (Suprunova 2009).

Подготовка педагогических кадров в рамках данного подхода включает следующие аспекты: рефлексивная практика представляет собой процесс, в рамках которого учителя анализируют свой профессиональный опыт, критически оценивают применяемые методики и адаптируют их к конкретным условиям обучения (Anderson 2020). Коллaborативное обучение предполагает совместную работу педагогов, обмен опытом и знаниями. В контексте подготовки педагогических кадров в Индии критический комплексный эмпиризм представляется методологически значимым подходом. Он сочетает эмпирическую строгость с критическим анализом социальных, культурных и экономических контекстов, это позволяет учитывать региональную специфику и разрабатывать адаптивные образовательные стратегии. В рамках данного подхода целесообразно выделить три ключевых аспекта профессиональной подготовки учителей,

согласно учениям Л. Дарлинг-Хаммонд, К. Зайхнер, Б. Авалос:

1. **Обучение учителей (Teacher Training)** — процесс, ориентированный на формирование практических навыков и методик преподавания. Этот этап носит преимущественно технический характер и направлен на освоение конкретных инструментов и техник, необходимых для эффективной работы в классе (Darling-Hammond 2017).
2. **Образование учителей (Teacher Education)** не просто процесс, который включает освоение методик, но и глубокое понимание педагогической теории, развитие критического мышления и способности к рефлексии. Этот этап направлен на формирование учителя как профессионала, способного анализировать и адаптировать образовательные процессы в соответствии с потребностями учащихся (Zeichner 2012).
3. **Развитие учителей (Teacher Development)** — непрерывный процесс профессионального роста, который охватывает самообразование, участие в профессиональных сообществах и постоянное совершенствование педагогических навыков. Этот аспект подчеркивает долгосрочную перспективу и ориентацию на личностный и профессиональный рост учителя (Avalos 2011).

Критический комплексный эмпиризм как методологическая основа позволяет интегрировать культурные и социальные особенности в процесс подготовки учителей, что особенно актуально для Индии с ее разнообразием региональных контекстов. В Индии, где система образования находится в процессе реформирования, важно сочетать все три аспекта. Обучение учителей должно быть дополнено образованием, которое развивает критическое мышление и понимание контекста, а также постоянным развитием, которое позволяет учителям адаптироваться к меняющимся условиям. На современном этапе преподавание иностранных языков опирается на коммуникативный подход, который

выступает исходным для нескольких концептуальных моделей. Так, в США теория усвоения второго/иностранных языка, предложенная С. Крашен (1982), согласно которой обучение иностранным языкам должно акцентировать содержание и значение коммуникативного акта в противовес его лингвистической форме выражения, привела к развитию новых методов преподавания иностранных языков. Сущность обновленных методов заключается в изучении материала или выполнении заданий средствами иностранных языков не лингвистического характера, во время которого происходит усвоение иностранного языка как побочного продукта.

В конце XX в. в философии педагогического образования Индии произошли изменения эпистемологического фундамента философии образования и профессиональной подготовки педагогов, которые сопровождались растущим вниманием ученых к теории конструктивизма. Придя на смену позитивизму, эпистемологическими устоями конструктивизма стали интерпретивизм и философия постмодернизма, тогда как теоретико-практические основы оформляются междисциплинарно в психологии, педагогике, лингвистике, антропологии, социологии и некоторых других смежных дисциплинах.

Развившись из теоретико-философских концепций когнитивизма и гуманизма, основанных на эпистемологии позитивизма, конструктивисты в педагогическом образовании придерживаются противоположного ракурса исследований, подходя к изучению психолого-педагогических вопросов в свете эпистемологии интерпретивизма.

В отличие от образовательного позитивизма, для которого ключевыми являются парадигма трансмиссии знаний в сфере профессиональной подготовки учителей, подробное описание прескриптивных ориентиров в образовании, роль подражания и имитации образцовой практики преподавания, эмпирические исследования и т. д., для интерпретативизма в изучении образовательной проблематики свойственно обращение к ин-

дивидуальному конструированию видения действительности, знаний, понимания педагогом. Исходным положением интерпретирующей парадигмы есть относительность и субъективность истолкования истины, которая видоизменяется на основе индивидуальной интерпретации (Scotland 2012, 11–12).

Поскольку главные теоретические положения конструктивизма стали логическим развитием и доверием идей последователей когнитивизма и гуманизма, вряд ли приходится утверждать о принципиальной новизне этого философского направления в образовании. Конструктивизм развивается как теория обучения в течение нескольких десятилетий. Однако систематическое изучение профессионально-педагогической проблематики через призму теории конструктивизма началось в начале 1990-х гг. (Richardson 2003, 1623). Здесь важно отметить, что конструктивизм как теория обучения имеет более давнюю историю, и его элементы могли применяться в Индии и ранее, но систематическое внедрение началось именно в 1990-х гг.

Среди главных задач педагогов, связанных с согласованием подготовки учителей и теории конструктивизма, выделяют два основных, а именно: 1) подготовка будущих учителей к внедрению положений конструктивизма в педагогическую деятельность; 2) организация профессиональной подготовки будущих учителей согласно принципам конструктивизма.

Реформы в индийском образовании, начавшиеся с принятия Национальной политики в области образования (National Education Policy) (1986) и ее пересмотра в 1992 г., подчеркивали необходимость перехода от традиционных методов обучения к более активным и ученико-ориентированным подходам. Это создало почву для внедрения конструктивистских идей. NCERT (National Council of Educational Research and Training) — ведущая организация в области образовательных исследований в Индии, активно продвигала конструктивистские подходы в учебных программах и методиках

преподавания. В 2000-х гг. NCERT разработала Национальную учебную программу (National Curriculum Framework, NCF), которая была опубликована в 2005 г. В NCF-2005 конструктивизм был указан как ключевая теоретическая основа для реформирования образования.

Согласно положениям лингводидактики, изучение иностранных языков должно происходить как процесс креативного конструирования. Понимание иностранных языков связывается с процессом конструирования значений, включая сложные ментальные преобразования. Понимание речевого материала предполагает не только пассивное получение извне стимула в виде услышанного или прочитанного. Активируя внутренние резервы и предварительно приобретенные знания, реципиент прорабатывает полученную информацию.

Следовательно, понимание услышанного или прочитанного включает процесс конструирования, в результате которого происходит обучение. Если ученик необдуманно манипулирует языковыми единицами, не анализируя их содержания, процесс усвоения иностранных языков считается малоэффективным. Согласно теории конструктивизма, содержательное взаимодействие с речевым материалом, связанное с его проработкой или конструированием, выступает необходимым условием усвоения иностранного языка как любой другой информации. Изучение языка происходит благодаря истолкованию значений. Последователи конструктивизма убеждены в том, что анализ прочитанного или услышанного, манипулирование языковыми средствами при проработке учебного материала по любой области знаний (например, истории, географии, математике и т. д.) способствуют более глубокому усвоению иностранного языка (Dagar, Yadav 2016).

Согласно Н. Прабху, в то время как сознание направляется на осмысление и поиск путей решения задач, подсознание воспринимает, абстрагирует и усваивает лингвистическое оформление материала и задачи (Prabhu 1987, 69–70). Конструктивистские

основы, перенесенные на основу преподавания иностранных языков, обусловили развитие таких подходов, как обучение языку через выполнение заданий (*task-based language learning*) и обучение иностранным языкам через содержание учебных дисциплин (*content-based language instruction or content-oriented language learning*). Сущность таких подходов заключается в интегриированном изучении материала нелингвистического характера и выполнении задач средствами иностранных языков или в междисциплинарном подходе, где происходит изучение разноотраслевых дисциплин средствами иностранных языков. Стоит отметить, что сравнение учебной успеваемости у учащихся, проходивших традиционные курсы изучения иностранных языков и на основе обновленных подходов, в частности изучение иностранных языков через содержание учебных дисциплин позволяет ученым утверждать, что последние оказались более эффективными. В современном дискурсе философии педагогического образования Индии самый живой интерес вызывают критическая и социокультурная парадигмы, на основе которых происходит переориентация традиционных подходов к подготовке учителей иностранных языков и обучению иностранных языков (Norton 2005; Lantolf 2005, 335).

Особый интерес с точки зрения подготовки педагога составляет распространенная практика формирования индивидуальной философской позиции студентов по отношению к профессионально-педагогической деятельности. Пересмотр собственных эпистемологических взглядов, анализ мировоззренческой и профессиональной позиции в свете теории конструктивизма позволяет будущим учителям глубже понять и переосмыслить те убеждения, которые определяют их профессиональную-педагогическую деятельность, стиль преподавания, коммуникативный стиль и т. д. Невероятную популярность в Индии приобрел метод рефлексии в программах подготовки педагогов как важный компонент конструктивистского подхода. Рефлексия рассматривается как

инструмент конструирования истолкования профессионально-значимых понятий и знаний, гармонизации теоретических основ профессии и практического опыта на основе рефлексивного анализа (Anderson 2020).

Обратим внимание на идеи Ноама Хомского. Существенно то, что они действительно оказали значительное влияние на лингвистику, психологию и образование, включая методику преподавания иностранных языков. Это дает основание говорить, что теория генеративной грамматики и концепция универсальной грамматики (Universal Grammar) изменили подходы к изучению языка и его преподаванию. Влияние его идей на подготовку учителей английского языка в Индии можно рассмотреть через несколько аспектов. Хомский утверждал, что все люди обладают врожденной способностью к усвоению языка, это объясняет, как дети быстро и эффективно учат родной язык (Chomsky 1972). Эта идея повлияла на методику преподавания английского языка как второго (ESL) или иностранного (EFL), включая подходы, используемые в Индии. Теория Хомского подчеркивает важность внутренних когнитивных процессов в изучении языка, которая привела к смещению акцента с механического заучивания (например, грамматико-переводного метода) на более осмысленное и коммуникативное обучение. В Индии, где английский язык играет важную роль как язык образования, бизнеса и межнационального общения, идеи Хомского способствовали внедрению коммуникативных методов обучения: развитие навыков говорения, понимания и использования языка в реальных ситуациях. Программы подготовки учителей английского языка в Индии начали включать элементы когнитивной лингвистики и психологии для понимания усвоения языка. Данные изменения также повлияли на разработку учебных материалов, которые стали более ориентированными на ученика. В Индии в аспекте многоязычия идеи Хомского об универсальной грамматике были адаптированы с учетом местных реалий. Учителя иностранного языка стали

учитывать влияние родного языка на изучение английского. Национальный совет по образовательным исследованиям и обучению (NCERT) в своих учебных программах и методических рекомендациях учитывает современные лингвистические теории, включая идеи Хомского, для улучшения преподавания английского языка. Аудиолингвальный подход, опиравшийся на принципиальные положения бихевиоризма, отводил центральную роль личности учителя как главному действующему лицу в образовательном процессе. В зарубежной науке он получил название учителецентризма, которому впоследствии противопоставили понятие студентоцентризма. Стоит отметить, что аудиолингвальный подход не был доминирующим в Индии, но значительно повлиял на переход от грамматико-переводного метода к более практико-ориентированному обучению. Сегодня его элементы интегрированы в современные методики преподавания иностранных языков. Подготовка учителей в Индии балансирует между точностью (посредством АЛМ-упражнения) и беглостью (посредством коммуникативных практик), учитывая многообразие языковых и культурных контекстов страны.

### **Заключение**

Философско-эпистемологический фундамент индийской системы подготовки педагогов составляет философия социального конструктивизма и интерпретативизма, ключевыми категориями которой являются личность педагога и социокультурный контекст. В условиях этого контекста происходит профессиональное становление и развитие педагога. Установлено, что научный и педагогический дискурс Индии колониального периода (середина XVIII в. — 1947 г.) формировался под влиянием позитивизма, утилитаризма, ориентализма, оквидентализма. Теоретическими течениями, которые определили особенности развития отрасли подготовки учителей иностранных языков в стране, являются, прежде всего, конструктивизм и социалконструктивизм, критиче-

ская педагогика, гуманизм, а также теории бихевиоризма, когнитивизма, эссециализма и др. В ходе исследования выявлены многочисленные разнородные направления, а также подходы к внедрению их положений в учебный процесс. Можно сделать вывод о том, что эпистемологические устои иноязычного педагогического образования Индии также образуют парадигмы позитивизма, постпозитивизма, интерпертивизма и критицизма. Построение учебного про-

цесса в вузах Индии на началах конструктивизма предполагает переосмысление авторитарных моделей подготовки учителей, сосредоточенных на передаче знаний. Предметные отрасли, которые легли в основу профессиональной подготовки учителей иностранных языков, являются прикладная лингвистика, которая изучает проблемы иноязычного образования, общая лингвистика, педагогика, психология и другие смежные науки.

## REFERENCES

- Agnihotri, R. K. (2007) Towards a pedagogical paradigm rooted in multilinguality. *International Multilingual Research Journal*, vol. 1, no. 2, pp. 79–88. <https://doi.org/10.1080/19313150701489689> (In English)
- Anderson, J. (2020) Key concepts in ELT: Reflection. *ELT Journal*, vol. 74, no. 4, pp. 480–483. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa039> (In English)
- Avalos, B. (2011) Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no. 1, pp. 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007> (In English)
- Batra, P. (2012) Empoderamento dos professores entre direito à educação e mudança social [Teacher empowerment: The education entitlement-social transformation traverse]. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, no. 147, pp. 920–949. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300015> (In Portuguese)
- Canagarajah, A. S. (1999) *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 276 p. (In English)
- Cannella, G. S., Kincheloe, J. L. (2002) *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education*. New York: Peter Lang Publ., 230 p. (In English)
- Chomsky, N. (1972) *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and Jovanovich Publ., 194 p. (In English)
- Dagar, V., Yadav, A. (2016) Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *Arts Social Sciences Journal*, vol. 7, no. 4, article 200. (In English)
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, no. 3, pp. 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399> (In English)
- Kumar, K. (2005) *Political agenda of education: A study of colonialist and nationalist ideas*. 2<sup>nd</sup> ed. New Delhi: Sage Publ., 224 p. (In English)
- Lantolf, J. P. (2005) Sociocultural theory and L2 learning: An exegesis. In: E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Oxfordshire: Routledge Publ., pp. 335–354. (In English)
- Naik, J. P. (1982) *The education commission and after*. New Delhi: Allied Publ., 258 p. (In English)
- Norton, B. (2005) Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*, vol. 17, no. 1, pp. 12–17. (In English)
- Prabhu, N. S. (1987) *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press., 156 p. (In English)
- Richardson, V. (2003) Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 105, no. 9, pp. 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x> (In English)
- Salavi, P. B. (2019) Problems in Indian education: In the view of J. P. Naik regarding Gandhi. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, vol. 7, no. 34, pp. 9276–9284. (In English)
- Scotland, J. (2012) Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, vol. 5, no. 9, pp. 9–16. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p9> (In English)
- Sharma, S. K. (2024) Decolonising English studies in India. *Literary Oracle*, vol. 8, no. 1, pp. 203–221. (In English)
- Suprunova, L. L. (2009) *Opyt modernizatsii obrazovaniya v Indii [The experience of modernizing education in India]*. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 248 p. (In Russian)

- Tripathi, A. (2023) Teacher education in India (Vedic to 1947): An analysis. *International Journal for Multidisciplinary Research*, vol. 5, no. 3. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i03.3762> (accessed 15.05.2024). (In English)
- Viswanathan, G. (1989) *Masks of conquest: Literary study and British rule in India*. New York: Columbia University Press, 196 p. (In English)
- Watson, J. B. (1913) Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, vol. 20, no. 2, pp. 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428> (In English)
- Zeichner, K. (2012) The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 63, no. 5, pp. 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789> (In English)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**БЕЛОВЕЦКАЯ Лина Эдуардовна** — *Lina E. Belovetskaia*

Северодонецкий технологический институт (филиал), Луганский государственный университет им. В. Даля, Северодонецк, Россия.

Severodonetsk technological institute (branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University, Severodonetsk, Russia.

SPIN-код: [2658-6094](#), ORCID [0000-0003-3360-687X](#), e-mail: [linabelovetskaia@yandex.ru](mailto:linabelovetskaia@yandex.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук.

**Поступила** в редакцию: 14 марта 2025.

**Прошла** рецензирование: 31 июля 2025.

**Принята** к печати: 30 сентября 2025.