

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Последние десятилетия характеризуются существенными изменениями в целях и содержании обучения иностранным языкам в России, которые потребовали, соответственно, и коренных изменений в системе профессиональной подготовки специалистов в области обучения иностранным языкам.

Одной из тенденций в обновлении языкового образования является введение многоаспектного социокультурного образования (общекультурного, страноведческого, социолингвистического, коммуникативно-прагматического) [3, с.134], которое стало обязательным компонентом языковой подготовки специалистов в области обучения иностранным языкам: их задача – выполнять роль субъектов диалога культур в современном многоязычном, поликультурном мире.

Если говорить о социокультурной подготовке специалистов в области обучения ИЯ, результаты исследования показывают, что в учебных программах должны найти отражение следующие аспекты:

- социокультурный портрет стран, их народов и языков, функционирующих в разных культурных сообществах и в такой сфере, как профессиональное сообщество специалистов в области обучения ИЯ;
- ценностно-смысловые аспекты профессиональной культуры в соизучаемых странах;
- культурное наследие, культурная идентичность и ментальность представителей изучаемых сообществ;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения представителей профессионального сообщества в области обучения ИЯ;
- социокультурные нормы поведения в условиях профессиональной межкультурной коммуникации;
- ценностные ориентации носителей соизучаемых языков по отношению к образованию, искусству и его различным видам, науке и ее роли в обществе, государству как форме взаимодействия людей в общественной жизни;
- формирование профессиональной социокультурной компетенции как одного из необходимых компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Моделирование иноязычного социокультурного образования предполагает опору на дидактически ориентированный анализ социокультурных и коммуникативных потребностей обучаемых, уровня их социокультурного образования. В этой связи особую значимость приобретают выделенные Г. Нойнером следующие факторы, которые необходимо учитывать при построении дидактически приемлемой модели:

- "как обучаемый использует свою собственную социокультурную подготовку (знания и опыт) для интерпретации социокультурных явлений иноязычной культуры?"
- каковы пути доступа к социокультурным реалиям? Какую роль играют мотивация и интересы обучаемого?
- как происходит процесс интеграции новых знаний в социокультурную действительность, усвоенную ранее?
- какие способы получения новой социокультурной информации он использует?
- каким образом помочь обучаемому справиться с трудностями социокультурного образования, а именно, избежать социокультурных "ловушек" и "препятствий", ведущих к частичному или полному недопониманию?
- как помочь обучаемому понять, что его представление об иноязычной действительности "привязано" к процессу его собственной социализации и что он видит ее через призму своих представлений о своей родной стране?

• как помочь ему "отрешиться" от своих собственных социокультурных критериев и "влииться" в иноязычную социокультурную среду, узнать точки зрения на нее различных людей, принадлежащих к этой культуре, увидеть мир их глазами и понять, что в социокультурной действительности его родного мира суть некоторых явлений, возможно, воспринимается с иной точки зрения?" [5, с.13]

В данных положениях отчетливо прослеживается *личностная* ориентация социокультурного подхода к языковому образованию, который коррелирует с положениями межкультурной педагогической германистики (Bausch K.-R., Buttjes D., Häusermann U., Hunfeld H., Krumm H.-J., Neuner G., Piepho H.E., Rampillon U. и др.). При этом межкультурная педагогическая германистика определяется как "интегративная область знания, возникающая при сопоставлении немецкой и иноязычной культур в контексте мирового образовательного пространства на основе их равноценности и культурного диалога" [1, с.5].

В этой связи можно говорить о следующих ведущих тенденциях развития межкультурной педагогической германистики:

- смещение цели образования от социально-ориентированной к личностно-ориентированной;
- переход в отношениях между учителем и учеником с субъект-объектных на субъект-субъектные, диалоговые;
- акцентирование внимания на самобытных особенностях, духовных качествах и переживаниях обучаемых.

Профессор Венского университета, известный немецкий методист Х.-Ю. Крумм полагает, что центром педагогического образования должно стать развитие позитивного отношения к многоязычию и межкультурности. Межкультурное воспитание, по мнению представителей межкультурной педагогической германистики, происходит благодаря воздействию национальной культуры, носителем которой является среда, а межкультурное образование основывается на специальных коммуникативных технологиях.

В статье, посвященной новым тенденциям в профессиональной подготовке учителя ИЯ, Х.-Ю. Крумм выделяет 8 основополагающих тезисов. В контексте нашего исследования особое значение имеет тезис о том, что интеркультурная сфера является центральной категорией не только языковой, но и профессиональной подготовки учителя ИЯ, оказывая особое влияние на все компоненты обучения. В содержание интеркультурной сферы, по мнению Х.-Ю. Крумма, входят стереотипы и предрассудки, история и настоящее отношений между страной изучаемого языка и родной страной, культурная контрастивность [4, с.9].

В одном из тезисов речь идет о том, что формы работы и обучения в вузе должны соответствовать тем, которые ожидаются от учителя ИЯ в будущей профессиональной деятельности. Известно, что в своей профессиональной роли молодые учителя очень зависимы от учебного опыта и форм работы, с которыми они встречались во время обучения в вузе. Именно поэтому, по мнению немецкого ученого, не только методическая и педагогическая компетенции, но и способность чутко относиться к образу поведения, мышления в чужой культуре должны присутствовать в процессе обучения в вузе.

Профессиональная подготовка будущего учителя не может исчерпываться центрированными на преподавателе лекциями, в большей степени студенты должны познавать возможности *парной* и *групповой* работы, особенности *самостоятельного поиска* своего пути учения, а также научиться познавать и преодолевать в процессе восприятия чужой культуры собственные этноцентрические предпосылки.

Все вышесказанное, как подтверждает восьмой тезис, предполагает наличие квалифицированного *преподавателя вуза*, модель занятий которого студенты обычно экстраполируют, часто неосознанно, на свою профессиональную деятельность.

Характеризуя направленность социокультурного компонента профессиональной компетенции преподавателя ИЯ, В.В. Молчановский полагает, что настоящий момент может быть ознаменован переходом "от мотивации доминирования (традиционно выражавшейся в терми-

нах *воздействие, влияние, аккультурация*) к мотивации психолого-когнитивного соответствия"[2, с.101]. Отказываясь от наступательной, авторитарной позиции, преподаватель переходит к иной позиции, которая выражается наиболее удачно терминами "*привлечение внимания, возбуждение/удовлетворение интереса, предложение/ оказание помощи*" [2, с.102].

К. Эдельхофф (Edelhoff K.,1986) различает три уровня требований, предъявляемых к преподавателю с учетом ориентации процесса обучения на межкультурное общение:

- уровень позиции,
- уровень знаний,
- уровень действия [7, с.76].

Принимая во внимание данную точку зрения, рассмотрим предложенные уровни более подробно.

Известно, что профессиональная деятельность, являясь для человека в значительной степени средством самоактуализации, в свою очередь оказывает влияние на его сознание, направленность и характер его связей с окружающим миром. Преподаватель ИЯ в силу специфических черт учебного предмета больше других своих коллег оказывается погруженным в сферу аксиологического, в систему человеческих ценностей, отношений, оценок. И это связано с той позицией, которую в общественном сознании занимает культура. В объективно заданной ситуации профессионально сильной можно считать позицию преподавателя ИЯ, стремящегося не только расширить представление обучаемых о мире, образе жизни людей, о новой культуре, но и научить их находить для себя опору в ценностях родной культуры, имеющих общечеловеческую значимость.

Мы далеки от мысли, чтобы требовать от студентов а priori не иметь клишированных представлений, предрассудков по отношению к чужой культуре. Вместе с тем, представляется очевидным, что преподавателю придется столкнуться с "непривлекательными", некорректными выводами своих учеников и опора на личный опыт в различных сферах жизни может оказать мотивационно значимым фактором.

Обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности учителя является развитие такой перцептивной способности как *эмпатия*, которую можно охарактеризовать как достигаемую на высоком уровне профессиональной перцепции способность к сопереживанию, сочувствованию. В практической деятельности преподавателя ИЯ эмпатия имеет своеобразие и специфическую сложность в связи с тем, что, во-первых, приходится воспринимать, понимать иную систему ценностей вне зависимости от собственных убеждений и представлений и, во-вторых, понимать и принимать – возможно не совпадающую со своей – модель поведенческих оценок и реакций обучаемых. "Мы (учителя) должны постараться научиться видеть иноязычный мир глазами ученика, иначе возникает опасность давать знания, которые для них ничего не значат или которые скорее запугивают, нежели информируют" [6, с.29].

Таким образом, учитель должен не только иметь собственное представление об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает обучаемый. Он должен уметь становиться на точку зрения обучаемого, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности на пути познания неизвестной социокультурной реальности, понимать, как обучаемый воспринимает определенные социокультурные явления, объяснять, почему так, а не иначе.

Иначе говоря, речь идет о способности отображать одним человеком (учителем) "внутренней картины мира" другого человека (ученика). При этом специфика "внутренней картины мира" обучаемого должна быть отрефлексирована (осознана и принята) учителем, что в целом позволит ему успешно прогнозировать свою дальнейшую деятельность.

К требованиям на уровне знаний К. Эдельхофф относит "знания о своей собственной стране и о том, как другие видят вашу страну". Несмотря на краткость, данное суждение заключает в себе большой смысл. Известно, что познание чужой культуры происходит на фоне собственной социокультурной реальности. Следовательно, учителю необходимо быть знатоком не только культуры страны изучаемого языка, но и своей собственной, поскольку основная

работа в контексте социокультурного образования – контрастивно-сопоставительная, и учитель становится в этом случае как бы интегрирующим звеном.

Нам представляется, что при создании профессиографического описания вряд ли возможно перечислить единицы информации, входящие в структуру социокультурных знаний профессиональной компетенции учителя ИЯ. На наш взгляд, это невозможно по ряду причин:

– корпус этих знаний по их месту в языковом учебном процессе предельно динамичен и зависит от ряда факторов: от конъюнктуры (динамики информационных приоритетов), от актуальных событий, от запросов учебной аудитории, от склонностей преподавателя (в силу известной степени академической свободы последнего);

– массив характеризуемых знаний не остается неизменным, но постоянно пополняется, модифицируется в зависимости от конкретных задач, решаемых преподавателем.

Исходя из названных причин мы считаем целесообразным назвать лишь области профессионально значимой для обучения ИЯ в контексте социокультурного образования информации. В число таких областей включаются следующие:

1. Обиходно-бытовая информация. Информация такого рода может оказаться для обучаемых наиболее актуальной, будучи сопряженной с коммуникацией в естественной среде. Сюда можно отнести сведения о традициях, обычаях, этикете и т.д.

2. Информация о культуре изучаемого языка (в широком смысле) – страноведческий компонент. Сюда можно отнести сведения о системе взглядов, явлений, фактов: исторических, философских, экономических, социально-политических, географических, правовых, социологических, этнографических и др.

3. Литературно-теоретический и историко-литературный компонент. Речь идет об особой значимости произведений художественной литературы как факта национальной и общечеловеческой культуры. Данный компонент регламентирован в учебных планах и программах по истории и теории литературы.

4. Информация об общечеловеческих культурных ценностях, а также о родной культуре учащихся. Сюда включаются знания основ мировой культуры, которые дополняются знаниями о родной культуре. Эти знания дают преподавателю основания находить точки соприкосновения / пересечения / контраста родной и изучаемой культур, избегать негативной интерференции и использовать в качестве опоры положительную культурную интерференцию.

Однако, как нам представляется, более важным должно быть не столько овладение всем этим массивом фоновых знаний, сколько желание и готовность и в дальнейшем поддерживать свой "информационный тонус", развивая тем самым как личностные, так и профессиональные потребности.

Особую же значимость для преподавателя, учитывая личностно-ориентированный контекст обучения, могут иметь знания, относящиеся к сфере личностного потенциала студентов:

1. какие первоначальные представления имеют обучаемые об иноязычной действительности, насколько они подвержены стереотипам и этноцентрическим предпосылкам;
2. какая сфера интересов является приоритетной на данном этапе обучения;
3. каков общий уровень умений, сформированных в родной социокультурной среде.

Таким образом, современный контекст изучения и обучения ИЯ актуализирует именно социокультурную подготовку будущих педагогов, когда востребованной оказывается личность, способная проектировать личностно-ориентированный дидактический процесс познания чужой культуры.

Литература

1. Васильева Н.Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов: Автореф. дисс...канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
2. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного. Дисс...докт. пед. наук. М., 1999.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.
4. Krumm H.-J. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung // Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 1994.
5. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. - Strasbourg: Council of Europe/Council for Cultural Co-operation (Education Committee), CC-LANG (94) 2.
6. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. Herausg. von Goethe-Institut/ Gesamthochschule Kassel/Deutsches Institut fuer Fernstudien Tuebingen. Langenscheidt: Muenchen 1993.
7. Zit. nach Wicke R.E. Kontakte knuepfen. Fernstudieneinheit 9. Herausg. von Goethe-Institut/ Gesamthochschule Kassel/Deutsches Institut fuer Fernstudien Tuebingen. Langenscheidt: Muenchen 1995.