

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете

Материалы
третьей международной научно-практической конференции
«Университетское образование: от эффективного
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

УДК 378.4
ББК 74.58

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

Содержание

5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

РАЗДЕЛ 1.

Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

РАЗДЕЛ 2.

Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

РАЗДЕЛ 3.

Интерактивный семинар как практика повышения квалификации

111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара
169. **Сведения об авторах**

СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.А. Вильчицкая

Преподавание иностранного языка в последние годы приобретает особую роль в реализации принципа культурного многообразия (плюрализма), на котором строится межнациональное общение во всех сферах жизни, включая профессиональную. В связи с этим, подготовка преподавателя должна соответствовать требованиям новых реалий и включать, наряду с прочими, межкультурную компетенцию. Как и другие виды компетенции, межкультурная компетенция должна постоянно совершенствоваться. Для этого существуют следующие причины:

1. изменение культурной среды в сфере профессионального общения;
2. изменение и развитие профессиональных потребностей обучаемых;
3. расхождение между реальной подготовкой преподавателя и той подготовкой, которой он должен обладать в данный момент.

Выбор темы статьи объясняется двумя основными причинами: первая связана с необходимостью *теоретически* определить понятие профессионализма преподавателя иностранного языка, владеющего межкультурной компетенцией (далее МКК); вторая причина – это попытка *практически* рассмотреть и предложить, насколько это позволяют рамки статьи, некоторые конкретные пути включения МКК в процесс преподавания/обучения, разделяя и принимая мнение о том, что этот вид компетенции оказывается самым трудным для преподавания [2]. Есть еще третья причина, а именно – желание лишней раз привлечь внимание к этой проблеме, поскольку многие из преподавателей, осознанно или неосознанно, игнорируют системную работу, нацеленную на изучение чужой культуры.

Осознанное игнорирование социокультурных знаний свойственно не только преподавателям, но и обучаемым, которые, если им предоставить выбор, в подавляющем большинстве предпочтут выполнить грамматические тесты, а не культурные. Это объясняется, возможно, глубоко укоренившимся мнением о том, что более неприглядно дать обнаружить языковую неграмотность, чем неграмотность культурную, вследствие чего важнее потратить время на изучение, к примеру, употребления глагольных времен и наклонений, чем на изучение региональных особенностей Бургундии или Бретани. Поэтому заметим, что наш интерес к данной теме не означает, что МКК выходит на первый план, принижая роль лингвистической и коммуникативной компетенций. Мы лишь ставим цель – попытаться показать, что со смещением внимания к МКК, квалификация преподавателя должна необходимым образом меняться и развиваться.

В термине «межкультурный» мы используем из многих определений понятия «культура» самые употребительные, не противопоставляя, а взаимно дополняя их: культура как синоним цивилизации, как совокупность взглядов, убеждений и типов поведения групп индивидуумов в повседневной и общественной жизни, как литература и искусства. Поэтому нет никакого противоречия в том, что проявления культуры повседневной жизни (например, развешивание белья для сушки на балконе в рабочем пригороде Парижа) могут быть некультурным с точки зрения культуры как социальных и эстетических норм и правил.

МКК, являясь ядром коммуникативной компетенции, может различаться как единство *социально-культурной компетенции* (СКК), с одной стороны, и *социально-лингвистической компетенцией* (СЛК) – с другой. СКК предполагает наличие культурных знаний в широком смысле, соотносенных с ситуацией общения, в то время как СЛК связана со знанием правил речевого поведения и взаимодействия в разных сферах общения (повседневной, деловой, научной и др.).

В *содержательном* плане межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка относится к предметной компетенции, или предметной плоскости квалификации преподавателя, в которой он выступает как специалист. Таким образом, предметная плоскость должна включать, наряду с узкоспециальными знаниями, знания общекультурного плана, включая знания национальной культуры. Пытаясь очертить примерный инвентарь таких знаний, в первую очередь, можно утверждать, что социально-культурная, или страноведческая информация должна отражать основные сущностные характеристики страны и включать следующие элементы:

- информацию энциклопедического характера (история, география, государственный строй и др.); знаковые исторические даты, представляющие важнейшие исторические события, факты современной реальности (система образования, экономика, средства массовой информации);
- названия памятников культуры, имена выдающихся личностей, основные события современной культурной и общественной жизни, имена известных людей современности (писатели, актеры, журналисты и т.д.);
- основные виды досуга, основные ценности и черты общественной психологии, стереотипные представления о нации и стране.

Поскольку обучение межкультурной компетенции предполагает сравнение обучающимися двух культур – своей и чужой, преподаватель должен уметь учить представлять на иностранном языке свою страну, или уметь «представляться» в широком смысле слова. Сравнение этих двух элементов возможно лишь в том случае, когда оба они хорошо известны. Однако образовательная практика показала, что в сознании обучаемых второй элемент (социально-культурная информация о своей стране) оказывается совокупностью неясных и не всегда верных представлений, неточных фактов или их отсутствием, противоречивостью мнений. При этом в распоряжении преподавателя также отсутствует отобранная иллюстративная, включая статистическую, социально-культурная информация. В этой ситуации преподаватель сталкивается с проблемой прикладного характера: поиска, отбора и систематизации документов, содержащих социально-культурную информацию о своей стране для ее представления в форме упражнений, таблиц, текстов, различных заданий. Одно из требований, которому, на наш взгляд, должен отвечать отбор необходимой информации – это их знаковый или различительный характер, обеспечивающий информирование о самом важном, существенном. Это требование вытекает из особенностей восприятия получателя информации: знаковая информация легче воспринимается и легко поддается сравнению. Так, знаковой датой в современной истории Франции является 1968 год, а для Беларуси знаковые события происходят в 1986 и 1991 годах.

Очень важно также, чтобы отобранный материал содержал символы, или знаки, представляющие характерную абстрактную идею или характерную реальность. Символами могут быть имена собственные. Так, имя Коко Шанель – символ хорошего вкуса в высокой моде, а имя Жака-Ива Кусто является символом преданности делу защиты окружающей среды. Для Беларуси имя Франциска Скорины – символ белорусской науки и культуры эпохи Возрождения.

Среди фактов, отражающих реалии, следует выделять и те, которые включали бы национальную экзотику. Следует заметить, что понятие «экзотика» расширилось за последние два десятка лет, о чем свидетельствуют определения толковых словарей. Если раньше экзотическим считалось все то, что не принадлежало западным цивилизациям и происходило из далеких стран, то в наши дни экзотикой является то, что принадлежит чужой стране или происходит из нее. К экзотике повседневной жизни, как правило, относят национальные блюда, напитки, игрушки, музыкальные инструменты и др. При отборе страноведческой информации следует учитывать, с одной стороны, фактор ее изменчивости, предполагающий необходимость обновления устаревающих данных, и фактор постоянства, с другой стороны, относящийся к знаковым фактам и символам.

Среди языковых средств передачи социально-культурной информации все исследователи отмечают определенные группы лексических единиц, которые имеют особую семантику, поскольку служат для номинации явлений окружающего мира, относящихся к культуре, либо имеют дополнительное значение (коннотацию), свидетельствующее о наличии субъективной оценки. К ним относятся:

- ♦ безэквивалентная лексика, включающая реалии (parcsmètre) и некоторые аббревиатуры (TGV, DESS);
- ♦ слова с коннотативным значением, в том числе аббревиатуры (BCBG, trou);
- ♦ имена собственные, в том числе аббревиатуры (TF1);
- ♦ слова нестандартного французского языка, который является разновидностью разговорного языка и включает регистры от разговорного непринужденного до аргю. Этот экспрессивный язык, изобилующий в речи, мало представлен в учебниках, хотя встречается в комиксах, песнях, фильмах.

Что касается *социально-лингвистической компетенции*, то владение ею означает знание речевых актов с их соотносительностью со стилистическими регистрами языка, которые актуализируются в разных сферах общения (повседневное, деловое, научное и т.д.), а также знание лексических единиц, имеющих стилистическую, коннотативную окраску.

Сравнение правил речевого поведения носителей иностранного и родного языков здесь играет второстепенную роль и представляется целесообразным в случае нарушения параллелизма, например, связанного с отсутствием слов для общения, аналогичных французским *madame, monsieur*.

Некоторые правила речевого поведения в сфере повседневного общения описаны в учебной литературе и известны преподавателям. Так, при знакомстве с женщиной не следует задавать вопросы о ее возрасте и семейном положении. У собеседников обоего пола не принято спрашивать об их доходах и о месте в социальной иерархии, к какой политической партии принадлежат, как относятся к смертной казни. В обратном случае, собеседник будет шокирован, и разговор не получит развития [3]. Однако часто отмечается следующий парадокс: некоторые, обычно избегаемые с соотечественниками темы разговоров «естественным образом» обсуждаются между представителями разных культур [4].

Однако в учебной практике преподаватель встречается с естественными трудностями, которые не исчерпываются приводимым списком:

1. Невозможно практически все речевое поведение заранее описать в виде правил.
2. Не все случаи и правила бывают проиллюстрированы. Например, вежливое поведение имеет множество проявлений.
3. Часто правило представляется очевидным и поэтому не описывается, однако, обращает на себя внимание, когда нарушено. Например, говоря о социальных и экономических проблемах Франции, особенно если похожие проблемы существуют в нашей стране, обучаемые употребляют местоимение *lous*, таким образом отождествляя себя с представителями чужой культуры. О многих правилах речевого поведения обучаемые узнают от преподавателей, имеющих опыт пребывания в стране изучаемого языка.

Итак, для преподавателя проблема *содержания* МКК заключается в обеспечении правильного полного тематического содержания, адекватного функционального содержания и, в меньшей степени, языкового содержания.

Специфика *методической* стороны рассматриваемой темы, на наш взгляд, заключается не в особых методах, а в правильном дидактическом обеспечении. Для взаимодействия с обучаемыми в течение продолжительного времени преподаватель пользуется учебником.

Даже беглый анализ учебников французского как иностранного, изданных во Франции за последнее десятилетие, показывает, что в содержании появился раздел, озаглавленный «социокультурный аспект», или страноведение [5]. Несмотря на ряд критических замечаний в их адрес со стороны французских методистов, констатирующих снижение методического уровня вследствие стремления соответствовать конъюнктуре рынка, следует отметить их основные преимущества, позволяющие обучать МКК.

Во-первых, учебники насыщены, даже изобилуют печатными и образными документами (фотографиями, репродукциями картин, рисунками, комиксами), представляющими собой опору для социокультурной информации.

Во-вторых, речевой материал для обучения говорению дан в форме диалогических сцен, максимально точно отвечающих потребности формирования СЛК, поскольку отражают культуру повседневной жизни (приветствие, жизнь дома, еда, покупки, досуг и т.д.). Подчеркнем, что только учебник может предложить «мозаику» диалогических сцен повседневной жизни, которые объединены одним общим социокультурным контекстом.

Итак, носителями социокультурной информации являются *документы*. Под печатным документом понимается письменный текст, содержащий некоторую информацию. К ним относятся статьи из прессы, рекламные тексты, деловые и дружеские письма, отрывки из литературных произведений, таблицы, тексты песен и др. Сообщения, которые передают печатные и образные аутентичные документы, имеют свою специфику, которая должна учитываться при их использовании. Но их объединяет одно общее преимущество: способность предлагать современную и актуальную социокультурную информацию в виде конкретных фактов, позволяющих избегать формирования стереотипных, банальных и ошибочных представлений о чужой культуре.

Однако для курса французского языка в сфере повышения квалификации не может полностью подойти ни один из французских учебников, поскольку они рассчитаны для самого широкого круга обучаемых и не учитывают ни программных требований конкретного курса, ни профиль университета, наконец, они не ориентированы на конкретные условия национальной почвы. Поэтому преподаватель, в дополнение к учебнику, вынужден сам создавать корпус аутентичных документов, обновляя их по мере утраты ими актуальности. Таким образом, он берет на себя функции *документалиста*, или специалиста, в обязанности которого входят поиск, отбор, классификация, использование и распространение документов [6].

Можно также дополнить, что необходимость поиска и выбора новых документов является не только объективным требованием изменяющейся политической, социальной и культурной реальности, но и вызвана наличием огромного количества и богатого разнообразия документов.

В результате анализа информационной ценности, коммуникативной, лингвистической и социокультурной целесообразности, предполагаемой эффективности использования, документы классифицируются по цели обучения, по уровню обучения (начальный, средний, продвинутый), по тематическому содержанию. Что касается печатных документов, то принято считать, что при отборе текстов следует руководствоваться принципом *доступности*, или способности текста быть понятным, в том числе в социокультурном плане. Однако, по нашему мнению, обучающей функцией обладают именно тексты, содержащие трудности социокультурного характера, некоторые из которых традиционно относят к категории лексических (имена собственные, аббревиатуры, безэквивалентная лексика), хотя, как уже говорилось выше, эти слова передают социокультурную информацию.

Прежде чем рассмотреть использование документов в преподавании/обучении, приведем цитату: «Есть язык и язык, на что обращает внимание каждый, не говоря этого. Тому, кто создает учебник, необходимо рассматривать как минимум три реальности: язык как систему, язык как коммуникативную практику и язык для изучения (следовательно, для преподавания)» (перевод автора) [7].

Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы язык документа сделать языком для изучения, иначе говоря, увидеть единицы, которые являются носителями социокультурной информации. Эта задача входит в число задач прикладной лингвистики, направления языкознания, которое занимается «разработкой методов решения практических задач, связанных с использованием языка», в частности, отбором «языкового материала в целях совершенствования преподавания языков» [1]. Итак, преподаватель должен владеть *навыками прикладной лингвистики*, чтобы на основе результатов лингвистического анализа разрабатывать материалы, которые отвечали бы поставленной цели обучения.

Отобрав необходимый языковой материал, и размышляя над концепцией системы упражнений, заданий, тестов, преподаватель становится *концептуологом*. Развивать и реализовывать концептуальное мышление – это его объективная необходимость в ситуации меняющихся реальностей и потребностей.

Разрабатываемые задания и тесты должны отвечать общим требованиям, предъявляемым к учебным видам деятельности:

- 1) они должны помогать экономить время обучения, т.е. не требовать много времени для выполнения;
- 2) задания должны быть сформулированы ясно и действенно, т.е. их выполнение должно приводить к ожидаемому полезному результату.

Приведем, в качестве примера, несколько видов заданий. Так, для формирования и совершенствования лексических навыков речевой деятельности можно предложить задания, требующие анализа слов, содержащих социокультурную информацию:

- Какие слова из данного списка можно отнести к реалиям?
- Какие из ниже перечисленных слов имеют положительную/отрицательную коннотацию?
- Сравните коннотацию слов во французском и русском языках.

Следующие задания предлагаются для проверки знаний социокультурного плана:

- Соотнесите имена собственные с именами нарицательными.
- Назовите, что символизируют данные имена собственные.
- Выберите правильное из предложенных определений для безэквивалентных слов.
- Ответьте на вопросы словами «да» или «нет».
- Заполните пропуски во фразах словами, содержащими социокультурную информацию.

Для овладения МКК может использоваться также методика проекта, к примеру, создание обучаемыми словаря-справочника лексических единиц – носителей социокультурной информации.

Проблема обучения *социолингвистической компетенции* является также актуальной, поскольку учебники французского языка почти не содержат заданий, целью которых было бы обратить внимание на выбор стилистически адекватных средств выражения. Но концепцию таких упражнений разработать можно, базируясь на особенностях восприятия речи: правильная речь воспринимается по смыслу, а неправильная обращает на себя внимание формой. Таким парадоксальным образом можно привлечь внимание к норме речи, когда она нарушена, например, дать задание исправить стилистические ошибки в диалоге, где реплики не соответствуют нужному регистру.

Причинами того, что такие задания не разработаны, является, на наш взгляд, следующее:

1. СЛК часто не воспринимается как отдельная цель, для достижения которой должны

прилагаться специальные усилия;

2. создание заданий только с целью развития СЛК представляется трудоемким и не оправдывает, на первый взгляд, своих затрат.

Поскольку овладение СЛК осуществляется в речевой деятельности (говорение, письмо), то необходима такая система упражнений, которая носила бы практический характер, т.е. приближала бы обучаемых к реальной речевой деятельности.

На наш взгляд, полезны упражнения, созданные в результате анализа типичных ошибок и предлагающие обучаемым найти и исправить свою ошибку. Богатый материал для упражнений дают написанные обучаемыми дружеские и деловые письма, из которых можно создать типологию ошибок: несоблюдение плана письма, неудачный выбор формулы вежливости, нарушение правила для писем-просьб «одно письмо – одна просьба» и т.д.

В заключение обзора методической стороны обучения МКК можно напомнить, что наряду с общим курсом французского языка, осуществляется вот уже 8-10 лет преподавание французского языка для специальных целей, например, научного, делового и др., предназначенного для круга лиц, чьи профессиональные интересы требуют знания французского языка. По аналогии правомерно предположить, что есть круг лиц (туристы, путешественники, деловые люди, стажеры), которые собираются вступать или вступают в непосредственный социокультурный контакт с носителями языка. Именно ориентируясь на эту категорию обучаемых, целесообразно ставить вопрос о создании специального курса французского языка – с сильно выраженным присутствием МКК.

Наконец, совершенствование профессионализма преподавателя, осуществляемого обучение МКК, должно отразиться в *межличностной* плоскости его квалификации.

Подготовленный преподаватель, владеющей знанием двух культур (своей и чужой), выступает как *межкультурный посредник*, или *медиатор*. Говоря обобщенно, он стремится ориентировать дискуссию в учебной ситуации к осознанию обучаемыми относительности культурной самобытности [8] в плюралистическом видении мира и к формированию нового взгляда на отношение «они» и «мы». Для этого преподаватель-медиатор руководит разговором, оживляя его, давая возможность обучаемым выразить свои чувства, реакции, помогая сделать выводы в результате сравнения ситуаций двух стран и двух культур.

Продолжая исполнять роль межкультурного медиатора, преподаватель может, если это необходимо, выступить как *личность* – со своими ценностями, идеологией, мировоззрением, высказывая свои чувства и мнения, – чтобы побудить обучаемых к разговору, поддержать и поощрять их активность.

Наконец, как культурный медиатор, преподаватель может занимать *активную общественно-политическую позицию*. Такая роль преподавателя требует от него определенной смелости и уверенности в себе, поскольку он рискует быть вовлеченным в конфликт. Но такая позиция приемлема, когда преподаватель выступает за социальные интересы и идеалы всего общества, например, идеи гуманизма.

Итак, в межличностной плоскости обучение МКК выступает как проблема педагогическая, решение которой возможно только тогда, когда преподаватель вступает с обучаемыми в отношения *партнерства*, необходимость создания которых имеет следующие основания:

- межличностная коммуникация всегда имеет преграды для преодоления в виде разных типов личности, разного культурного багажа, поэтому в ходе коммуникации могут возникнуть конфликты, которые преподаватель должен помогать разрешать, контролируя ситуацию, будучи готовым противостоять всякого рода риску;
- преподаватель рискует обнаружить свое незнание каких-либо вопросов и решение этой проблемы часто становится возможным только совместно с обучаемыми, которые являются носителями знаний и обладают практикой общения на родном языке;
- коммуникация всегда будет являться источником проблемных вопросов в профессиональном плане, на которые даже опытный преподаватель не может дать исчерпывающий, убедительный и однозначный ответ.

В этой ситуации будет правильной такая практическая деятельность преподавателя, когда он, благодаря критической наблюдательности, сможет идентифицировать проблему и попытается ее решить в сотрудничестве с обучаемыми.

В заключение отметим, что, рассмотрев обучение МКК в содержательном, методическом и межличностном плане, мы приходим к следующим выводам:

- ♦ преподаватель, различая функциональное и тематическое содержание МКК, должен обратить внимание на *двусторонность* последнего, а именно: знания и сравнения двух культур (своей и чужой);

- ♦ для дидактического обеспечения обучения МКК преподаватель должен иметь навыки работы документалиста и знать приемы прикладной лингвистики;
- ♦ выполняя роль межкультурного медиатора, преподаватель проявляет себя как личность (с активной социально-политической позицией или без нее), реализующая с обучаемыми отношения партнерства, в которых путем постоянного и вдумчивого анализа преодолеваются межличностные проблемы, осуществляется достижение цели обучения.

Литература.

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
2. Boyer H., De la compétence ethnosocioculturelle. Le français dans le monde, N 272, 1995.
3. Chamberlain A., Steele R. Guide pratique de la communication, - P.: Didier, 1991.
4. Coste D. et al., Un niveau - seuil. Hatier, 1990.
5. Espaces 2 Méthode de français. - P.: Hachette, 1990; Panorama 2. Méthode de français. - P.: CLE International, 1996.
6. Le Larousse de poche 2000. - P.: Larousse, 1999.
7. Porcher L. Incertitudes subjectives sur la linguistique et le didactique //Description. présentation et enseignement des langues: - P.: Hatier, 1981.
8. Steele R. Culture ou intercultures // Le français dans le monde. N 283, 1996.