

УДК 37

Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей

Васильева Галина МихайловнаДоктор филологических наук, профессор
кафедры межкультурной коммуникацииРоссийский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48;

e-mail: galinav44@mail.ru

Харченкова Людмила ИвановнаДоктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
рекламы и связей с общественностьюСанкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,
192238, Россия, Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15;

e-mail: lih116@mail.ru

Аннотация

В статье предлагается содержание и структура технологии обучения в условиях вузовского преподавания; выделяются организационный, материально-дидактический и структурный компоненты технологии обучения; рассматриваются основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова

Профессиональная подготовка студента, компетентностный подход, межкультурная компетенция, технология обучения, кросскультурный адаптор, стратегии обучения.

Введение

В настоящее время при оценке качества профессиональной подготовки студента все большее значение приобретает не столько наличие готовых знаний и умений, сколько степень его подготовки к самостоятельной, вариативной деятельности, способность быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную и национальную среду.

Государственные образовательные стандарты профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения предполагают переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций.

Большинство исследователей разделяет компетенции на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и специальные (предметно-специализированные, специфические, профессиональные).

Как зарубежные, так и отечественные исследователи относят к группе ключевых, т. е. необходимых специалистам разного профиля, «межкультурную компетенцию», которую можно определить как комплекс ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способ-

ностей, позволяющих осуществлять успешное общение с представителями другой культуры как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

Вузовское образование призвано способствовать подготовке специалистов, осознающих растущую глобальную взаимозависимость между народами и нациями, понимающих необходимость международной солидарности и сотрудничества и готовых к конструктивному участию в диалоге культур.

В данном контексте вполне очевидна необходимость выявления механизма формирования готовности будущих специалистов-гуманитариев к межкультурной коммуникации; конкретизация содержания, структурных компонентов и разработки технологии обучения в условиях вузовского преподавания.

Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей

Раскрывая содержание термина «технология обучения», необходимо подчеркнуть организационную сторону и гарантированный результат учебного процесса; эффективность обучения достигается в этом слу-

чае с наименьшими затратами сил и средств за минимальное время. При этом предполагается наличие оперативной обратной связи между преподавателем и учащимися.

Предлагаемая нами технология включает в себя следующие компоненты:

1. *Организационный* – это **кросс-культурный адаптор**, под которым понимается способ овладения компетенцией межкультурного общения, направленный на повышение межкультурной сензитивности, смягчающий последствия культурного шока и учитывающий двусторонний процесс взаимодействия коммуникантов.

2. *Материально-дидактический* – **средства культурологической наглядности**: коллаж, модель национально-художественного описания, картинка-подсказка, тематическая сетка текста, таблицы, видеофрагменты, а также совокупность специфических методов и приёмов обучения: приём учебной аналогии, ассоциативная беседа, метод моделирования, приём решения этнокультуроведческих пропорций, дидактическая игра, приём элиминирования лакун и др.

3. *Структурный* – **стратегии обучения**, под которыми понимаются потенциально осознаваемые шаги и

поступки, используемые студентами при изучении межкультурной коммуникации для того, чтобы интенсифицировать овладение умениями и навыками межкультурного общения.

Таким образом, обучение будущих педагогов в контексте МКК требует особой технологии обучения, отбора наиболее эффективных методов и приёмов работы с этнокультуроведческим материалом.

Для подготовки к межкультурному взаимодействию во многих странах нашли широкое применение так называемые культурные ассимиляторы¹.

Культурные ассимиляторы включают описание ситуаций, когда происходит взаимодействие представителей двух лингвокультурных общностей. Этнопсихологи, как правило, предлагают не менее четырёх вариантов интерпретаций поведения их представителей (каузальных атрибуций): «Идеальной можно считать ситуацию, во-первых, описывающую часто

1 Triandis, H. C. The self and social behavior in differing cultural contexts. Psychological Review, 1989, 96, Pp. 506-520.; Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach Handbook of intercultural training Ed. by D. Landis, R.W. Breslin. – N.Y.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – P. 186-217.

встречающийся случай взаимодействия членов двух культур, во-вторых, такую, которую представитель группы «гостей» находит конфликтной или которую он чаще всего неправильно интерпретирует, в-третьих, позволяющую получить важные сведения о чужой культуре»².

Представляется, что термин «культурные ассимиляторы» является не совсем удачным, поскольку в данном случае «ассимиляция» предполагает уподобление своей культуре при определённом видоизменении, растворение в чужой лингвокультурной общности. С нашей точки зрения, учащимся не следует заставлять отказываться от национально специфического и стать похожими на представителей чужой культуры, т. е. раствориться, ассимилироваться. Цель подготовки к межкультурному взаимодействию – вызвать искренний интерес к другой культуре, обычаям и стереотипам поведения, осуществить переход от сопереживания к сочувствию, к восприятию мира с позиции представителя другой культуры. Поэтому в этнопсихологии используют также термин «техника повы-

шения межкультурной сензитивности»³.

Мы же предлагаем использовать термин **кросскультурные адапторы**, думается, что этот введённый нами термин более точно отражает процесс овладения компетенцией межкультурного общения, поскольку «кросс» от англ. *пересекать, проходить через*. В телетехнике – это **щит** переключений, в боксе – **встречный удар**, пересекающий путь бьющей руки противника. Таким образом, дефиниция «кросскультурный» подчёркивает как подключение **защитных** механизмов, смягчающих последствия культурного шока, так и **встречное** движение к межкультурному взаимодействию. Кроме того, термин «кросскультурные адапторы» подчёркивает двусторонний процесс взаимодействия в межкультурной коммуникации.

Разработанные в учебных целях кросскультурные адапторы целесообразно сгруппировать следующим образом:

– Сензитивные адапторы, которые учитывают опыт межкультурно-

2 Стефаненко Т.Г. Этнопсихология – М.: Ин-т психологии РАН, 1999. – 320 с.

3 Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach Handbook of intercultural training Ed. by D. Landis, R.W. Breslin. – N.Y.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – P. 186-217.

го общения, вызывающий наиболее сильные эмоциональные реакции, например, тревогу из-за неадекватности своего поведения в новой инокультурной среде, несбывшиеся ожидания, преодоление своих предрассудков и этноцентризма.

– Информационно-культурологические адапторы, которые опираются на сведения о наиболее малопонятных межкультурных различиях, например, ритуалы, суеверия ценности, ролевые структуры и т. д.

– Когнитивно-аксиологические адапторы, которые учитывают межкультурные различия в понимании и оценке информации, например, дифференциация, категоризация, атрибуция, стиль обучения и др.

При создании кросскультурных адапторов необходимо учитывать взаимные стереотипы, особенности коммуникативного поведения, различия между различными типами культур, ролевые ожидания, специфику культуры педагогического общения в разных странах и др. Варианты прогнозируемых конфликтных ситуаций могут быть заимствованы из исторических и этнографических источников, современных средств массовой информации, а также наблюдений исследователей.

Используется также метод незаконченных предложений, когда испытуемые формулируют возможные причины и последствия критических ситуаций. «Проводятся также интервью с использованием методики «критического инцидента»: респондентов просят вспомнить события, в которых произошло что-то, что резко – в позитивную или негативную сторону – изменило их мнение о представителях другой культуры»⁴.

Процесс создания кросскультурных адапторов включает следующие фазы:

1. Отбор критических ситуаций, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия.

2. Структурирование фрагментов межкультурной коммуникации с привлечением экспертов-знатоков двух культур, вносящих необходимые коррективы.

3. Выделение каузальных атрибуций. При этом выделяют различные интерпретации поведения партнёров по ситуации.

4. Отбор атрибуций, которые представляют собой альтернативные объяснения критической ситуации.

4 Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Ин-т психологии РАН, 1999. – 320 с.

5. Создание учебно-методического культуроведческого комплекса, включающего описание ситуации, вопрос и 4 варианта ответов с объяснениями специфики воспринимаемой культуры. Эта фаза является интегративной, включающей 4 предыдущих.

Представляется, что для создания кросскультурных адапторов и использования их в методических целях наиболее существенным является выделение альтернативных объяснений (атрибуций). Когда говорят об атрибутивных процессах, имеют в виду каузальную атрибуцию – приписывание причин поведения или результатов деятельности при восприятии людьми друг друга. Исследователи давно столкнулись со значимостью факторов различия каузальной атрибуции у разных народов и в разных культурах. Для понимания подлинных причин межкультурных различий в каузальной атрибуции необходимо знакомство с ценностными ориентациями, менталитетом представителей разных культур и др., то есть с широким культурологическим и этнологическим материалом.

Исследователи полагают, что представители индивидуалистических культур в большей степени, чем представители коллективистических,

подвержены фундаментальной ошибке атрибуции, то есть тенденции наблюдателя переоценивать влияние личностных диспозиций и недооценивать влияние ситуации на поведение людей.

Изучение межкультурных различий в атрибутивном процессе имеет большое практическое значение, так как в современном мире множество людей вступает во взаимодействие с представителями других культур, этнических общностей, государств. В процессе общения очень часто они не понимают причин поведения друг друга и делают ложные атрибуции. Чтобы добиться эффективного взаимодействия членов разных групп, используется множество психологических методов, в том числе и атрибутивный тренинг, способствующий большей точности ожиданий индивида о поведении члена другой культуры.

При подготовке студентов к взаимодействию с представителями другой культуры необходимо с помощью экспертов-знатоков двух культур подобрать три интерпретации поведения коммуникантов, наиболее вероятные с российской точки зрения, и одну интерпретацию, которую чаще всего используют при объяснении ситуации

представители другой культуры, которая и является истинной. Если учащийся выбирает неправильный ответ, его просят ещё раз вернуться к описанию ситуации и выбрать другую интерпретацию поведения участников общения. В случае правильного выбора даётся детальное описание особенностей культуры, в соответствии с которыми они действовали. Рассмотрим более подробно, как работает механизм кросскультурного адаптора на примере одной из критических ситуаций.

Например, в финской школе преподаватель пишет русские слова на доске. Анна-Кайса, одна из учениц, многое не понимает. Она просит преподавателя ещё раз объяснить значение слов. Та обещает сделать это после занятий. После урока несколько учеников остались на дополнительные занятия с учительницей. Анна-Кайса не стала ждать своей очереди, чтобы спросить о непонятных ей словах, а ушла домой. Почему она не дождалась объяснения, а ушла? Выберите лучший ответ:

А. Она надеялась, что после уроков учительница сама позовёт её и объяснит непонятное.

Б. К этому времени она забыла непонятные слова.

В. Она обиделась, так как считает, что учительница уделяет ей слишком мало внимания.

Г. Она очень застенчива.

Вы выбрали вариант А. Это возможное объяснение. Однако эту альтернативу редко выбирали финские учащиеся. Чаще они находили другие объяснения. Вернитесь к ситуации и сделайте другой выбор.

Вы выбрали вариант Б. К этому объяснению не были склонны ни русские, ни финские учащиеся. Вернитесь к ситуации и найдите лучшую интерпретацию.

Вы выбрали вариант В. Это хороший ответ, так как действительно финские учащиеся в своей школе уверены, что преподаватель всегда уделит им максимум внимания и окажет всестороннюю помощь. Вернитесь к ситуации и сделайте новый выбор.

Вы выбрали вариант Г. Его выбрало большинство финских учащихся, так как это связано с поведением финнов в России, что является проявлением финского менталитета.

Приведём пример теста на выявление критических ситуаций

Валерий Петров предложил интересный проект. Общий план, идея очень понравились немецким коллегам. По истечении времени оказалось,

что Валерий не продолжил работу, что он отказался от реализации плана, требующего разработки многочисленных деталей. Как Вы объясните такое охлаждение Валерия к начатому делу?

А. Валерий – непоследовательный человек, «семь пятниц на неделе».

Б. Русский человек чутко относится к недостаткам своей и чужой деятельности, неизбежные несовершенства будущей работы отталкивают его, он ленится выполнять рутинную работу, связанную с доделкой мелочей.

В. Валерий – пессимист, уверен, что ничего не получится.

Г. Валерию нравится быть в центре внимания, но он не настроен на серьёзную работу.

Говоря о материально-дидактическом компоненте предлагаемой технологии, следует обратиться к средствам культурологической наглядности.

Используя *зрительно-ассоциативный приём*, преподаватель предлагает в качестве стимула картинко-опоры, которые ассоциируются с некоторыми реалиями, представленными в тексте или видеосюжете. Так, например, демонстрация изображений осла и слона на занятиях со

студентами-рекламистами направлена на активизацию ассоциаций с неофициальными эмблемами демократической и республиканской партий соответственно, которые используются в политической рекламе.

В этой же группе методов можно выделить такой вид работы, как организация *ассоциативной беседы*. Отличительной чертой ассоциативной беседы следует считать то, что учащиеся должны реагировать на каждую последующую реплику диалога, опираясь на ключевые или тематические слова.

Для обучения в контексте МКК интерес представляет организация ассоциативной беседы в направлении своей и/или чужой культуры. Так, беседа о Финляндии может строиться на основе ассоциативной цепочки: Финляндия – Суоми – маленькая точка на карте – страна синих озер – Хельсинки – сису – сауна – Сибелиус и т. д.

Приём учебной аналогии может реализовываться в заданиях такого рода: помогите студенту из Марокко, который пригласил на ужин друзей. Ему нужен рецепт блюда, для которого легко найти продукты в России и которое не является сложным в приготовлении. Сравните составленный вами рецепт с рецептами, взятыми из книг с иной культурной традицией. В

чем вы видите сходство и в чем различие?

К числу наглядных методов и приёмов следует отнести *приём коллажирования*, который даёт возможность сконцентрировать внимание студентов, например, на национальной специфике концепта и наглядно показать соотнесённость с ним различных ситуаций.

Коллаж представляет собой что-то вроде плаката или стенгазеты. В центре располагается картинка с какой-то реалией, а вокруг размещаются рисунки-спутники, иллюстрирующие фоновое наполнение данной реалии. В этих целях может быть использованы фотографии, а также другой наглядный материал.

Преподаватель начинает с сообщения, что сегодня учащиеся познакомятся с определённой национально своеобразной реалией – её рисунок помещается в центре. Затем следует рассказ преподавателя (аудирование/чтение текста), показывающий ситуативное использование данной реалии в иной культуре. После этого производится проверка понимания воспринятой информации с помощью вопросов. Шаг за шагом пространство вокруг основного изображения заполняется сопутствующими рисунка-

ми, составляющими его ситуативно-иллюстративный фон.

Далее происходит более близкое ознакомление с понятиями-спутниками, иллюстрирующими употребление изучаемого понятия в различных ситуациях. При этом преподаватель может использовать примеры из литературных произведений русских писателей, студенты же могут обращаться к словарям, энциклопедиям и другим учебным материалам. Коллаж может одновременно иллюстрировать особенности как русской, так и иной культуры, тогда рисунки-спутники располагаются параллельно.

Среди интенсивных методов обучения особая роль принадлежит *дидактической игре*. Так, в учебном арсенале преподавателя могут быть такие игры, как «Аукцион жестов», «Цветик-семицветик», «4-е лишнее» и ряд других. Так, игру «Цветик-семицветик» целесообразно проводить при закреплении сведений о символике цвета. Вниманию учащихся предлагается рисунок ромашки с разноцветными лепестками. Преподаватель показывает на лепесток, учащиеся должны ответить, что ассоциируется с данным цветом в неродной культуре и провести аналогию со своей культурой.

Развитию механизмов переноса способствует приём решения этнокультуроведческих пропорций, например:

Россия: гусли = Финляндия: ?

Сопоставительный анализ играет немаловажную роль в решении учебных задач, связанных с направленностью обучения в контексте МКК. Например, сопоставление концептуальной области возраста в любой культуре предполагает определённую возрастную периодизацию. Основные возрастные периоды имеют универсальный характер (большая их часть совпадает во многих современных культурах, в том числе в русской и американской). Так, возрастная классификация в русской культуре включает 5 основных этапов: детство, отрочество, молодость, зрелость, старость, которым соответствуют *childhood* (детство), *adolsence* (переходный период), *youth* (молодость), *middle age* (средний возраст), *old age* (старый возраст) в американской культуре. Однако рассматриваемые возрастные периодизации имеют национальную специфику, обусловленную различными параметрами процесса взросления в сравниваемых культурах. Так, этапы детства и молодости в русском языковом сознании имеют подэтапы – «младен-

чество» (раннее детство) и «юность» (ранняя молодость). В американском языковом сознании также выделяется особый этап детства *babyhood* (младенчество). Особый период молодости – «юность» имеет в русском языке специальное обозначение и не выделяется в американском варианте английского языка. Наименование возрастного периода отрочества имеет несколько соответствий в американском варианте английского языка – «*adolsence*» (переходный период) и более распространённое «*teens*» (тинейджерство). Однако данное соответствие не является симметричным, так как период «*teens*» отмечен достаточно определёнными возрастными рамками, обусловленными прежде всего физическим развитием, что оправдывает положение переходного (подросткового) возраста между детством и зрелостью в американской культуре, в то время как в русской культуре период отрочества находится между детством и юностью (ранней молодостью), свидетельствуя о «задержке» социального взросления подростков в русской культуре⁵.

5 Александрова А.Е. Лингвокультурологический аспект концептуальной области возраста и его учёт в обучении русскому языку американских студентов: автореф. канд. дис. ... пед. наук. – СПб., 2006. – 23 с.

Заключение

Структурный компонент предполагает стремление студента выработать свою стратегию обучения навыкам межкультурного общения. В данном случае целесообразно использовать проектные задания, когда студенты в одиночку или работая в микрогруппах решают задачу, поставленную преподавателем, и в заключение представляют отчёт о проделанной работе. Темы должны быть чётко и узко сформулированы, во время выполнения задания студенты имеют возможность получить консультацию педагога. В качестве такого задания можно предложить произвести небольшое этносоциологическое исследование: попросить найти представителя другой культуры и узнать у него о начальном этапе пребывания в России. С какими установками он приехал? Какие впечатления были самыми яркими в начале пребывания? Пришлось ли столкнуться с трудностями, какого характера (бытовые психологические)? Как эти трудности преодолевались? В чем он видит главные отличия российской культуры от своей родной? Может ли он сравнить свою адаптацию с адаптацией друзей, знакомых и т. д.?

В конце проекта участники представляют устный отчёт, содержащий краткое описание использованных источников, изложение результатов, их анализа и выводы, а также рассказ о том, как проходило выполнение задания.

Таковы некоторые особенности технологии формирования межкультурной компетенции будущих педагогов.

Библиография

1. Александрова А.Е. Лингвокультурологический аспект концептуальной области возраста и его учёт в обучении русскому языку американских студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 23 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Ин-т психологии РАН, 1999. – 320 с.
3. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training / Ed. by D. Landis, R.W. Breslin. – N.Y.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – Pp. 186-217.
4. Triandis H. Handbook of Cross-cultural Psychology. – Boston, 1980. – Pp. 506-520.

The principle directions of forming cross-cultural competence among students studying humanitarian disciplines

Vasil'eva Galina Mikhailovna

Full Doctor of Philology,
Professor of the department of cross-cultural communications,
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
P.O. box 191186, 48 Moika emb., Saint-Petersburg, Russia;
e-mail: galinav44@mail.ru

Kharchenkova Lyudmila Ivanovna

Full Doctor of Pedagogy, professor,
Head of the department of advertising and public relations,
Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences,
P.O. box 192238, 15 Fuchik st., Saint-Petersburg, Russia;
e-mail: lih116@mail.ru

Abstract

The article considers the principle directions of forming cross-cultural competence which is one of the key ones, i.e. necessary for specialists working in different spheres, primarily for students of humanitarian disciplines. It is interpreted as a complex of axiological and conceptual orientations, knowledge, skills, experience, abilities which make it possible to perform effective communication with representatives of different culture both in everyday life and in a professional context. Considering that education in modern institutions of higher education is called upon for training of specialists who realize the growing global interdependence among the nations and who are ready for constructive participation in the dialogue of cultures, the necessity of developing a mechanism for preparation of future humanists for intercultural communication becomes obvious as well as the specification of the content, structural components and development of educational technologies for university teaching. The technology proposed by the authors consists of the following components: organizational (the cross-cultural adaptor,

which is regarded as a means to acquire the competence of intercultural communication, aimed at advance of intercultural sensitivity mitigating the consequences of a culture shock and considering the bilateral process of communicants interaction); material and didactic (means of culturological demonstrativeness: collage, model of national artistic description, prompting pictures, topical net of a text, tables, videos as well as the complex of specific teaching methods: the method of educational analogy, associative conversation, modeling method, method of ethno-cultural proportions determination, didactical game, the method of lexical gap elimination etc.); structural (educational strategies which are defined as potentially realized steps and actions performed by students in the process of studying intercultural communication in order to intensify acquirement of skills and proficiencies of intercultural communication).

Keywords

Professional training of students, competence approach, cross-cultural competence, teaching technology, cross-cultural adapter, teaching strategies.

References

1. Albert, R.D., Landis, R.W., (1983), "The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach", *Handbook of intercultural training*, Pergamon Press, Breslin., N.Y., No. 2, Pp.186-217.
2. Aleksandrova, A.E. (2006), *Linguocultural aspect of the conceptual field of the age and its consideration in the Russian language teaching of American students: Author's thesis* [*Lingvokul'turologicheskii aspekt kontseptual'noi oblasti vozrasta i ego uchet v obuchenii russkomu yazyku amerikanskikh studentov: Avtoref. kand. dis... ped. nauk*], St. Petersburg, 23 p.
3. Stefanenko, T.G. (1999), *Ethnopsychology* [*Etnopsikhologiya*], In-t psikhologii RAN, Moscow, 320 p.
4. Triandis, H. (1980), *Handbook of Cross-cultural Psychology*, Boston, Pp. 506-520.