

Список цитируемых источников

1. *Берулава, М. Н.* Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации / М. Н. Берулава // Аналит. вестн. Совета Федерации ФС РФ. — 2003. — № 2. — С. 26.
2. *Хитрюк, В. В.* Основы дефектологии : учеб. пособие / В. В. Хитрюк. — Минск : Изд-во Гревцова, 2009. — 280 с.
3. *Волкова, Е. Н.* Субъектность педагога (теория и практика) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова. — М. : [б. и.], 1998. — 308 л.
4. *Кашлев, С. С.* Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности / С. С. Кашлев. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 1999. — 143 с.
5. *Серых, А. Б.* Психологические основания подготовки к работе с виктимными детьми : дис. ... д-ра психол. наук : 19. 00. 07 / А. Б. Серых. — Калининград : [б. и.], 2005. — 356 л.
6. *Мухаметзянова, Ф. Г.* Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Ф. Г. Мухаметзянова. — Киров : [б. и.], 2002. — 535 л.
7. *Троцкая, Н. С.* Модель субъектности педагога детерминированной условиями образовательной интеграции : дис. ... магистра пед. наук / Н. С. Троцкая. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 44 л.
8. *Андреев, В. И.* Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — С. 555—557.
9. Основы психологии : практикум / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 689 с.

Материал поступил в редколлегия 31.01.2012 г.

УДК 37.013

Л. И. Харченкова

Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПЕЦИФИКА ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. Представлены различные точки зрения на понятие педагогическая культура; раскрывается специфика формирования межкультурной компетенции как части педагогической культуры.

Ключевые слова: педагогическая культура, кросскультурная грамотность, межкультурная компетенция, кросскультурные адапторы, технология обучения, ассоциативная беседа, приём коллажирования.

Введение

В педагогической науке понятие «педагогическая культура» определяется как:

1) часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления и становления) личности;

2) сущностная характеристика целостной личности педагога, способного к диалогу культур в индивидуально-личностном плане;

3) динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя, в качестве компонентов которой выделяются: а) педагогическая позиция и личностные качества; б) профессиональные знания и культура педагогического мышления; в) профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; г) саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога.

Как видно из данного определения, способность к диалогу культур, кросскультурная грамотность педагога является весомой составляющей его общей педагогической культуры.

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

Государственные образовательные стандарты профессионального образования 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, способностей, 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 закономерностей формирования готовности будущих специалистов-гуманитариев к межкультурной коммуникации; конкретизации содержания, структурных компонентов и разработки технологии обучения в условиях вузовского преподавания.

Раскрывая содержание термина «технология обучения», необходимо подчеркнуть организационную сторону и гарантированный результат учебного процесса; эффективность обучения достигается в этом случае 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 кросскультурный адаптор, под которым понимается способ овладения компетенцией межкультурного общения, направленный на повышение межкультурной чувствительности, 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 ассимиляторы [2].

Они включают описание ситуаций, когда происходит взаимодействие представителей двух лингвокультурных общностей. Этнопсихологи, как правило, предлагают не менее четырёх интерпретаций их поведения (каузальных атрибуций). «Идеальной можно считать ситуацию, во-первых, описывающую часто 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» [3, с. 296].

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, учащихся 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 повышения межкультурной сенситивности» [2].

Мы же предлагаем использовать термин «кросскультурные адапторы», думается, что этот термин более точно отражает процесс овладения компетенцией межкультурного общения (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:

1. Сенситивные адапторы (учитывают опыт межкультурного общения, вызывающий наиболее сильные эмоциональные реакции, например, тревогу из-за неадекватности своего поведения в новой инокультурной среде, несбывшиеся ожидания, преодоление своих предрассудков и этноцентризма).

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

3. 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 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 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» [3, с. 297].

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;

5) создание учебно-методического культуроведческого комплекса, включающего описание ситуации, вопрос и четыре варианта ответов с объяснениями специфики воспринимаемой культуры. Эта фаза является интегративной, включающей четыре 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, т. е. с широким культурологическим и этнологическим материалом.

Исследователи полагают, что представители индивидуалистических культур в большей степени, чем представители коллективистских, подвержены фундаментальной ошибке атрибуции, т. е. 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 его редко выбирали финские учащиеся. Чаще они находили другие объяснения. Вернитесь к ситуации и сделайте другой выбор.

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

Вы выбрали вариант С. 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 D. 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 ока-

залось, что Валерий не продолжил работу, что он отказался от реализации плана, требующего разработки многочисленных деталей. Объясните такое охлаждение Валерия к начатому делу, используя нижепредставленные высказывания:

а) Валерий — непоследовательный человек, у него 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 картинки-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 (В. Л. Скалкин, С. И. Яковенко).

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 озёр — Хельсинки — сису — сауна — Сибелиус и т. д.

Приём учебной аналогии может реализовываться в такого рода заданиях: помогите студенту из Марокко, пригласившему 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 чём вы видите сходство и в чём 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 рисунками, 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*. В учебном арсенале преподавателя могут быть такие игры, как «Аукцион жестов», «Цветик-семицветик», «4-е лишнее» и ряд других. 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, имеющую универсальный характер (большая их часть совпадает во многих современных культурах, в том числе в русской и американской). Так, возрастная классификация в русской культуре включает пять 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 — «младенчество» (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 распространенное “*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 культуре [1].

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 чём он видит главные отличия российской культуры от родной? Может ли он сравнить свою адаптацию с адаптацией друзей, знакомых и др.?

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

Таковы некоторые особенности технологии формирования межкультурной компетенции будущих педагогов.

Список цитируемых источников

1. *Александрова, А. Е.* Лингвокультурологический аспект концептуальной области возраста и его учёт в обучении русскому языку американских студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Е. Александрова. — [Б. м. : б. и.]. — 2006. — 16 с.
2. *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. etc. // Pergamon Press. — 1983. — Vol. 2. — P. 186—217.
3. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Ин-т психологии РАН, 1999. — 342 с.
4. *Triandis, H.* Handbook of cross-cultural psychology / H. Triandis. — Boston : [s. n.], 1980.

Материал поступил в редколлегию 31.01.2012 г.