

УДК 378

*О. В. Чернецова***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА:
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

Рассмотрены важные теоретические вопросы межкультурной компетенции. Особое внимание уделено системе образования Великобритании, как одной из старейших в мире. На основе анализа в области получения межкультурного опыта педагога на примере университета Дарема и Манчестерского университета, а также привлечения различных подходов отечественных и зарубежных педагогов устанавливается, что межкультурная компетенция является неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога. Автор приходит к выводу о необходимости рассмотрения межкультурной компетенции через модели. Предпринята попытка создания модели формирования межкультурной компетенции педагога.

This article is devoted to the important theoretical issues of cross-cultural competence. Particular attention is paid to the UK education system as one of the oldest structures in the world. Based on an analysis of a teacher's cross-cultural experience at Durham University and the University of Manchester, as well as different approaches of Russian and international educationists, it is shown that cross-cultural competence is an integral part of the professional educational activity. Further, the author emphasises the need to consider cross-cultural competences with the help of models and attempts to create a model of the development of a teacher's cross-cultural competence.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, модель, педагог.

Key words: cross-cultural competence, model, teacher.



Проблема межкультурного взаимодействия является актуальной для отечественной науки в связи со сложнейшими экономическими, политическими и культурными процессами в России. В контексте этих процессов особое место занимает взаимопонимание и взаимодействие между представителями разных культур, что предполагает подготовку педагогических кадров и наличие таких качеств у педагога, как способность и готовность к межкультурному диалогу.

Присоединение России к Болонскому процессу рассматривается как важный процесс интеграции и расширения диалога с Европейским союзом. Болонский процесс в России глубоко затрагивает общественные, политические и экономические структуры, влияет на интересы отдельных людей, их сообществ и государства. Если развитие поликультурной и многоязычной личности, способной общаться с представителями различных культур, чрезвычайно актуально для многоязычной и поликультурной Европы, то и для России с ее разнообразием культур и национальностей эта тема занимает важное место в отечественной педагогике. Следовательно, формирование многоязычной и поликультурной личности есть педагогическая проблема не только Европейского союза, но и России.

В настоящий момент проблема межкультурной коммуникации широко обсуждается в Европе, это связано, прежде всего, с возросшей мобильностью населения, мотивацией людей к изучению иностранных языков, постоянным притоком иммигрантов и, как следствие, необходимостью решения задач, связанных с общением носителей разных культур.

Данное исследование уходит корнями в область межкультурного образования будущих педагогов в Великобритании и основано на гуманистических, компетентностных, культурологических и методологических подходах, которые обеспечивают теоретическую основу для понимания межкультурной компетентности педагога [1].

Целью данной статьи является обеспечение дополнительных знаний и понимания существующих идей и теорий межкультурной компетенции педагогов, что послужило созданию модели межкультурной компетенции педагога.

Большой интерес для российского высшего образования представляет опыт зарубежных вузов. Современные университеты формируют своеобразное «космополитическое» поликультурное поколение, которое играет решающую роль в будущем развитии Европы. Университеты Великобритании, по мнению О.О. Чертовских, равно как и другие университеты мира, являются местом зарождения и распространения культуры и духовных ценностей нации [2, с. 187].

Приведем пример. Один из старейших университетов Великобритании, университет Дарема (Durham University), занимается обучением иностранных студентов. На базе этого университета существует три факультета, такие как искусство и гуманитарные науки, наука, социология и здоровье. Академическая миссия университета заключается в исследовании и преподавании. Университет занимается обучением бакалавров, магистров и докторов. К примеру, Школа образования (School of Education) университета Дарема является одной из ведущих



кафедр в Великобритании. Цель школы заключается в рассмотрении важных и критических вопросов, связанных, в первую очередь, с образованием в мире. Поэтому получение магистратуры межкультурного образования и интернационализации (MA in Intercultural Education and Internationalisation) помогает педагогу развить критическое понимание образования и межкультурной коммуникации в контексте глобальных перемещений людей и интернационализации образования. Преподаватели П. Холмс, М. Байрам, Н. Саввидес, Р. Катью и другие дают своей работой пищу для размышлений о растущей потребности в межкультурном образовании и связи в условиях межкультурного или международного мира. Высоко оценивая диалогическое и межкультурное столкновение как потенциал для исследования социальных проблем, Ш. Ганеш и П. Холмс считают, что это влечет за собой свежие, новые и творческие пути решения [11, р. 82]. По нашему мнению, умение вести межкультурный диалог подразумевает овладение профессиональными межкультурными компетенциями будущими педагогами.

Совет Белой книги по межкультурному диалогу предполагает, что межкультурный диалог предлагает наилучший подход к решению вопросов культурного разнообразия в современном обществе. Белая книга определяет межкультурный диалог как открытый и уважительный обмен мнениями между отдельными лицами, группами с различными этническими, культурными, религиозными, языковыми и национальными слоями на основе взаимопонимания и уважения [19, р. 10]. Прю Холмс отмечает, что «термин «межкультурный диалог» в настоящее время широко распространен и возлагает большие надежды на мир и гармонию между народами» [13, р. 1]. М. Барретт считает, что такой «диалог имеет решающее значение для поощрения терпимости и понимания, предотвращения конфликтов и укрепления социальной сплоченности» [3].

Широко применяемый в мире документ Совета Европы под общим названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessing) отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком.

Эксперты Совета Европы выделяют следующие межкультурные навыки и умения, определяющие многоязычную и поликультурную личность: способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры; восприимчивость к различным культурам и умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур; умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями; умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы [8, р. 104–105].

Следует отметить, что Манчестерский университет (The University of Manchester) в Великобритании имеет четыре факультета: факультет инженерных и физических наук, гуманитарный факультет, факультет



естественных наук, факультет медико-гуманитарных наук, а также несколько школ и институтов. Приоритетным направлением в Манчестерском университете является рассмотрение вопросов, касающихся межкультурной коммуникации и компетенции. Так, программа магистратуры межкультурной коммуникации (MA Intercultural communication) была разработана Школой искусств, языков и культур (SALC) и Манчестерским институтом образования (MIE) в ответ на сложности современной эпохи, а именно, глобальные и интеграционные проблемы человечества. Степень магистра межкультурной коммуникации предназначена для широкого круга студентов, которые заинтересованы в решении межкультурных проблем. Обучение длится 12 месяцев – полный рабочий день (full-time) и 24 месяца – неполный рабочий день (part-time). Магистратура дает возможность получить работу в тех областях, где межкультурная компетенция ценится, например, во многих многонациональных компаниях и организациях, в международных проектах, в мультикультурных и иммигрантских общинах. С другой стороны, магистратура в области преподавания английского языка носителям других языков (MA TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)) подразумевает получение степени в трех различных областях – межкультурное образование, педагогическое образование и образовательные технологии. Обучение длится 12 месяцев (full-time), 24 месяца (part-time) или три года дистанционного обучения (part-time distance learning). Курс охватывает такие темы, как психология изучения языка; исследования в языке; языковое образование как межкультурная практика; образование преподавателей иностранных языков.

В нашем исследовании мы рассматриваем формирование межкультурной компетенции будущего педагога наряду с принципами соизучения языка, культуры, принципами коммуникативной направленности обучения, принципами культурной рефлексии, принципами ориентации на родную культуру и др.

Межкультурная компетенция была изучена с разных точек зрения, и это всегда предполагает позитивное отношение к многообразию, а также уважение, понимание и сопереживание. Многие исследователи в России и за рубежом считают, что межкультурная компетенция предполагает гораздо большее, чем овладение иностранным языком. Данное направление рассматривается в трудах российских педагогов Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. С. Денисовой, А. П. Садохина, И. И. Халеевой, С. Г. Тер-Минасовой и др.

По мнению М. Байрама, основной целью обучения языку является формирование межкультурной компетенции через лингвистическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию и компетенцию дискурса в сочетании с открытостью, сравнением, анализом и критикой культур [6, р. 61]. Верно подмечено (Х. Чжан), что «разработка межкультурной компетентности теперь считается желательным и одним из основных целей иноязычного образования» [18].

Зарубежные педагоги приходят к выводу, что в настоящее время требуется значительное расширение материалов, которые учителя могли бы использовать для повышения межкультурной компетентно-



сти своих учеников. Существует необходимость разработки новых технологий, которые должны быть адаптированы к обстоятельствам и конкретным культурным условиям, в которых живут студенты [3].

Поэтому крайне важно прояснить некоторые вопросы, связанные с тем, что такое межкультурная компетенция, каковы ее компоненты, как приобрести их, каковы требования к ним на различных стадиях и т. д.

Вопросы межкультурной компетенции личности обучаемых изучены и освещены в работах таких авторов, как В. Г. Апальков, Р. Р. Бикитеева, Г. В. Елизарова, О. А. Леонтович, А. Е. Фантини и др. Концепции зарубежных исследователей, выявляющие специфику процесса формирования межкультурной компетенции, отражены в трудах М. Беннет, Д. К. Диадорф, К. Кнапш, С. Крамш и др.

Межкультурная компетенция, по мнению Б. Спидберга, есть «отражение уместности и эффективности поведения в конкретной ситуации общения» [16, р. 379]. Британский профессор М. Байрам достаточно широко определяет межкультурную компетенцию как способность человека «видеть отношения между различными культурами в обществе и способность стать посредником, то есть интерпретировать каждую точку зрения с другой стороны, для себя, для других людей. Это также тот, кто имеет критическое или аналитическое понимание своих собственных и других культур — тот, кто осознает свои собственные точки зрения, пути, по которому его мышление культурно определяется, и не верит в то, что его понимание и перспективы естественны» [7].

Мы придерживаемся мнения, что межкультурная компетенция представляет собой сочетание отношений, знаний, понимания и навыков, применяемых через действие, которое позволяет по отдельности или совместно с другими:

- понимать и уважать людей, которые различаются между собой;
- реагировать соответствующим образом, эффективно и с уважением, когда взаимодействия и общение происходит с такими людьми;
- установить позитивные и конструктивные отношения с такими людьми;
- понять себя и свои собственные многочисленные культурные особенности через встречи с культурной «разницей» [4, р. 7].

Актуальным подходом в нашем исследовании является рассмотрение межкультурной компетенции через модели. В зарубежной литературе модели межкультурной компетенции (Б. Спидберг и Г. Чангнон) разделяются на следующие виды: структурные модели (compositional models); модели, ориентированные на взаимодействие (co-orientational models); динамические модели (developmental models); адаптационные модели (adaptational models); причинно-следственные модели (casual models) [17].

Одной из наиболее известных в западной литературе структурных моделей является модель межкультурной компетенции Д. Диадорф, представленная в виде пирамиды и состоящая из четырех уровней. В структуру модели входят следующие компоненты: мотивационные факторы, когнитивные (познавательные) элементы, навыки, а также контекст (контекстуальные факторы) [9, р. 241–266]. Модель глобаль-



ных компетенций Б. Хантера, Г.П. Уайта и Г.С. Годби отражает мнение о том, что «человеку следует попытаться понять свою собственную культуру, прежде чем начинать изучение другой (чужой) культуры» [14, р. 279].

Примером моделей, ориентированных на взаимодействие, являются модель преобразования внутренних ощущений в материальные символы и модель пересекающихся мировоззренческих установок, автором которых является А.Е. Фантини. Так, А.Е. Фантини считает, что такие личностные качества, представленные в структурных моделях, как гибкость, юмор, терпение, открытость, заинтересованность, любознательность, эмпатия, терпимое отношение к неопределенности (двусмысленности), избегание необоснованных выводов (суждений), способны улучшить взаимодействие в рамках диалога, и эти качества могут быть распределены в моделях по блокам: осведомленность, отношения (мотивация), навыки и знания [10, р. 143–153]. В итоге модель межкультурной компетенции, ориентированной на взаимодействие, отражает достижение межкультурной компетенции в процессе взаимодействия.

Динамичные модели предполагают, что компетенция развивается с течением времени либо индивидуально, либо относительно, или в обоих случаях. Модель развития межкультурной чувствительности, созданная Беннеттами, объясняет опыт людей в межкультурной ситуации [5, р. 147–165]. «Основное предположение модели заключается в том, что опыт культурных различий становится более сложным и изощренным, компетентность в межкультурных отношениях увеличивается» [12, р. 423].

Адаптационные модели межкультурного взаимодействия подчеркивают взаимозависимость и взаимную адаптацию всех сторон. Я. Ким сформулировал сложную модель адаптации, которая носит индивидуальный характер (например, культурная или этническая принадлежность, открытость, отказоустойчивость). Модель межкультурной коммуникативной компетенции Я. Кима призвана подготавливать собеседников к взаимодействию с использованием интерактивного и массового опыта общения, что, по его мнению, поможет донести компетенцию взаимодействия с представителем другой культуры [15].

Причинно-следственные модели отражают специфику отношений между компонентами межкультурной компетенции. К таким моделям можно отнести модель процесса межкультурной компетенции, разработанную Д. Диадорф. Она содержит те же элементы, что и пирамида межкультурной компетенции, но отражает сложность формирования межкультурной компетенции с помощью движения по кругу: от приобретения знаний, умений и навыков к внутреннему результату и далее к достижению внешнего результата. Эта модель также подчеркивает продолжительный характер процесса формирования межкультурной компетенции [9, р. 256].

Следуя идеям отечественных и зарубежных педагогов, мы создали модель формирования межкультурной компетенции педагога (рис.),



основу которой составляет пирамида. Пирамида отражает характеристики, которые должны быть присущи педагогу: поведение, отношение, знания и навыки, — педагогам следует использовать их в своей работе с обучающимися.



Рис. Модель формирования межкультурной компетенции педагога



Система знаний и умений педагога залог успеха его профессиональной деятельности. Во-первых, это профессиональные навыки (лингвистические, социолингвистические и дискурс); умение слушать людей другой культуры; навыки в открытии информации о другой культуре и т.д. Во-вторых, профессиональные знания, которые включают в себя культурную идентичность; коммуникативную осведомленность, особенно из разных языковых и коммуникативных конвенций в различных культурах; знание культуры как специфические знания, особенно знание перспектив, практики и продуктов конкретных культурных групп и др.

Поведение и отношение состоит из компонентов межкультурной компетентности. Сюда относятся такие компоненты, как:

- толерантность – способность педагога принять недостаточно ясную позицию ученика и конструктивно отреагировать на нее;
- когнитивная гибкость – педагог может адаптироваться к особенностям педагогической ситуации, чтобы избежать ненужных конфликтов;
- открытость – педагог должен быть «открыт для диалога» со своими учениками;
- уважение к многообразию – учитель должен считаться с ценностями учеников, с их обычаями и традициями, если они, конечно, не противоречат здравому смыслу и не осложняют педагогический процесс;
- эмпатия – учитель должен уметь проникнуть внутрь мыслей и чувств ученика и увидеть ситуацию его глазами, чтобы не навредить ему и не нарушить его систему ценностей;
- вежливость – учитель должен всегда соблюдать правила приличия и быть дружелюбным с учениками;
- мотивация – учитель должен быть заинтересован в межкультурной коммуникации со своими учениками и осознавать ее полезность для всего процесса преподавания и обучения.

Таким образом, обобщая научные воззрения зарубежных и российских исследователей, мы приходим к выводу, что межкультурная компетентность педагога имеет свои специфические черты. Профессиональные знания и навыки помогут педагогу решить конкретные производственные, научные или другие задачи. Однако главным отличием от знаний и навыков является чрезвычайная значимость таких характеристик, как поведение и отношение, поскольку от толерантности, когнитивной гибкости, эмпатии, вежливости и других качеств педагога во многом зависит его профессиональный успех.

Список литературы

1. Чернецова О.В. Методологический анализ исследования гуманизации педагогического образования: зарубежный опыт // *European Social Science Journal*. 2013. №8 – 1. С. 84 – 93.
2. Чертовских О.О. Историко-педагогические основы системы университетского образования в Великобритании // *Вестник МГИМО-Университета*. 2013. №2. С. 183 – 187.
3. Barrett M. *Intercultural competence. Statement Series*. Oslo, Norway: European Wergeland Centre. 2011. URL: <http://theewc.org/content/resources/intercultural.competence/> (дата обращения: 29.05.2014).



4. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. Developing Intercultural Competence through Education. Council of Europe. 2013.
5. Bennett J., Bennett M. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D Landis, J.M. Bennett, & M.J. Bennett (Eds.). Handbook of intercultural training. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
6. Byram M. Foreign language teaching and intercultural citizenship // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2013. 1(3). P. 53–62.
7. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching. 2000. URL: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (дата обращения: 29.05.2014).
8. Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg. 1986.
9. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in Intercultural Education. 2006. №10. P. 241–266.
10. Fantini A.E. Language, culture, and worldview: Exploring the nexus // International Journal of Intercultural Relations. 1995. №19. P. 143–153.
11. Ganesh S. & Holmes P. Positioning intercultural dialogue – theories, pragmatics, and an agenda // Journal of International and Intercultural Communication. 2011. №4 (2). P. 81–86.
12. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R.L. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2002. №27. P. 421–443.
13. Holmes P. Intercultural dialogue: challenges to theory, practice and research // Language and Intercultural Communication. 2014. Vol. 14. №1. P. 1–6.
14. Hunter B., White G. P., Godbey G. C. What does it mean to be globally competent? // Journal of Studies in Intercultural Education. №10. 2006. P. 267–285.
15. Kim Y. Y. Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory. Philadelphia: Multilingual Matters. 1988.
16. Spitzberg B.H. A model of intercultural communication competence. In: Samovar A.L., Porter R.E., McDaniel E.R., Roy C.S. Intercultural communication. N.Y.: Wadsworth Publishing Company. 1997. P. 379–392.
17. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K. (Eds.) The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, CA: Sage. 2009. P. 2–52.
18. Zhang H. Intercultural Approach for Foreign Language Teaching. Shanghai Foreign Language Education Press. 2007.
19. White Paper on Intercultural Dialogue. Strasbourg, France: Committee of Ministers, Council of Europe. 2008.

Об авторе

Олеся Васильевна Чернецова — асп., РГУ им. С. А. Есенина, Рязань.
E-mail: chernetsova.o@mail.ru

About the author

Olesya Chernetsova, PhD student, Department of Pedagogy and Management in Education, S.A. Esenin Ryazan State University.
E-mail: chernetsova.o@mail.ru