

Хутыз Ирина Павловна

доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой прикладной лингвистики
и новых информационных технологий
Кубанского государственного университета
dom-hors@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОЦЕССОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Аннотация:

В статье рассмотрены вопросы межкультурной коммуникации, становящиеся крайне актуальными в связи с увеличением программ академической мобильности, играющих важную роль в оценке эффективности вузов. Академическая среда описана как культурно специфичное пространство, для интеграции в которое необходима определенная готовность участников. Успешное функционирование в рамках программы может быть обеспечено посредством коммуникативной компетентности.

Ключевые слова:

академическая мобильность, коммуникативная компетентность, культурно обусловленные специфики, индивидуалисты, коллективисты.

Khoutyz Irina Pavlovna

D.Phil. in Linguistics, Assistant Professor,
Head of the Applied Linguistics
and Information Technology Department,
Kuban State University
dom-hors@mail.ru

INTERCULTURAL ASPECTS OF ACADEMIC MOBILITY PROCESSES

Summary:

The article is devoted to the analysis of aspects of intercultural communication, which become more and more important with the increase of the number of academic mobility programs. The latter plays a key role in estimating the efficiency of modern universities in the Russian Federation. Academic environment is described as culturally specific. It means that those enrolled in international academic programs have to possess a necessary level of intercultural communicative competence to integrate successfully into a new milieu.

Keywords:

academic mobility, communicative competence, cultural specifics, individualists, collectivists.

Активная международная деятельность – важнейший показатель интегрированности современного вуза в глобальное пространство. Именно поэтому среди критериев эффективности российских вузов, оценка которых проводилась в 2012 г., международная деятельность стала одним из показателей (вместе с баллом ЕГЭ поступающих, показателями доходов, объемами научных открытий и т.д.) [1]. Среди студентов и преподавателей международная деятельность, как правило, реализуется посредством программ академической мобильности, которые были одной из причин преобразования учебного процесса в рамках болонской системы образования.

Международные контакты ориентированы на расширение возможностей обмена опытом в академической среде. На сайтах российских вузов представлена информация о реализуемых программах академической мобильности. Так, страница об академической мобильности на сайте Московского авиационного института цитирует болонскую декларацию, в которой говорится: «Болонская декларация так формулирует задачи в данной области: «Способствовать мобильности за счет преодоления препятствий, эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание: для студентов – доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам; для преподавателей, исследователей и административного персонала – признанию и подтверждению периодов, проведенных в европейских странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав» [2]. Среди достоинств академической мобильности отмечается полноценное знакомство с дисциплинами на иностранном языке, возможность воспользоваться богатствами европейской системы образования.

Активная мобильность студентов – повод для гордости учебного заведения. Например, Кубанский государственный университет (КубГУ), рассказывая о своих многочисленных международных контактах, отмечает: «Международное сотрудничество активно развивается и в основной сфере деятельности Университета – образовании. В настоящее время в КубГУ учатся более трехсот пятидесяти иностранных учащихся из стран всех населенных континентов Земли: Европы, Азии, обеих Америк, Африки, Австралии и Новой Зеландии и др. Студенты, сотрудники и преподаватели Университета активно участвуют в программах академической мобильности: только за последние годы более 400 студентов и 150 преподавателей выезжали в зарубежные вузы и исследовательские заведения на стажировку, обучение и практику» [3].

Среди преимуществ реализации международных программ в вузах важнейшее место занимает развитие коммуникативной компетентности (КК) вовлеченных в программу индивидов, кото-

рая необходима при подготовке «специалиста, способного к мобильности в условиях нового времени» и является результатом качественного профессионального образования [4]. КК – «способность человека использовать вербальные и невербальные действия для достижения желаемых для него результатов, в соответствии с интересами и целями своих партнеров и с учетом условий данной ситуации» [5, с. 122]. Как отмечает О.И. Матяш, КК не существует изолированно, а соотносится с адресатом и контекстом общения, то есть она переменна. Это значит, что в условиях интенсификации международной деятельности в академической среде возрастает роль навыков межкультурной коммуникации, успех которой связан с уровнем КК специалистов.

В связи с этим встает вопрос о готовности участников программ академической мобильности к функционированию в инокультурной среде и о связи академического пространства с социокультурными спецификами. Целью данной статьи является рассмотрение образовательного процесса как культурно специфичного пространства.

Готовность к межкультурной деятельности, по мнению В.И. Рябовой, проявляется в первую очередь в психологическом состоянии индивида (положительном настроении), готового к деятельности в межкультурной среде и стремящегося эту деятельность успешно реализовывать [6]. Безусловно, понимание культурно обусловленных специфик среды, в которую попадет участник программы академической мобильности, будет играть важнейшую роль в психологической подготовке преподавателей и студентов. Важным становится осознание того, что роли участников курсов академической среды – преподавателей (учителей) и студентов (учеников) – интерпретируются по-разному в зависимости от контекста общества и культуры. Соответственно, взаимоотношения в образовательной среде между участниками дискурса могут выстраиваться иначе, чем ожидают, например, русскоязычные студенты в американском университете.

Именно на различиях образовательных процессов нам хотелось бы остановить внимание и выделить культурно обусловленные специфики, с которыми могут встретиться студенты и преподаватели в зарубежном вузе.

Для выявления наиболее актуальных различий нами был проведен письменный опрос студентов факультета романо-германской филологии КубГУ, обучающихся при кафедре прикладной лингвистики и новых информационных технологий по направлениям 031100.62 Лингвистика и 031301.65 Теоретическая и прикладная лингвистика. Заметим, что студенты, участвующие в опросе, не испытывали в зарубежном вузе языковых затруднений, так как успешно обучаются на факультете романо-германской филологии и, соответственно, владеют теоретическими знаниями о связи языка и культуры и практическими навыками учета этой связи в процессе коммуникации. В нашем исследовании мы применяем гибридную методологию. Так, в основе – метод межкультурной коммуникации, который предполагает, как указывает З.И. Комарова, интеграцию «методик, приемов и процедур изучения межкультурной коммуникации, с целью создания релевантных методов исследования межкультурной коммуникации и гармонизации ракурсов изучения результата интеграции между представителями различных лингвокультур» [7, с. 547]. Так как в фокус нашего внимания попадают и социальные факторы (среда коммуникации, социальные характеристики коммуникантов и т.д.), мы считаем мотивированным и выбор методик социального сбора данных – опрос информантов через анкетирование и интервьюирование. Опрошенные нами студенты обучались как минимум один семестр в зарубежном вузе именно в рамках программы академической мобильности (не в летней языковой школе и т.д.). На вопрос о том, что им больше всего понравилось в организации учебного процесса в зарубежном вузе, все опрошенные студенты отмечают тот факт, что к студенту относятся как к взрослому и независимому человеку, которого не надо контролировать и которому дано право выбора предметов из внушительного числа интересных дисциплин. Ниже приводятся отрывки из анкет нескольких студентов (возраст указан на момент пребывания студентов в Левенском Католическом Университете (Katholieke Universiteit Leuven), Бельгия):

«Студент рассматривается как самостоятельный человек, который сам может выбрать программу и курсы, сам распоряжается своим временем, создает свое расписание. Например, если я изучаю лингвистику, помимо основных предметов, я могу выбрать менеджмент. Посещаемость также становится не одним из главных показателей успеваемости» (Алексей С., 20 лет);

«Возможность выбирать предметы в начале семестра из довольно большого количества представленных. И особенно понравилось то, что на этот выбор отводится 2 недели, то есть можно походить, послушать, понять, насколько этот предмет будет полезен (интересен)» (Элла Б., 20 лет);

«Уделяется большее внимание самому экзамену и знаниям, а не посещению; учебный процесс нацелен на *critical thinking*, берется во внимание не то, как хорошо студент знает материал, а насколько хорошо он в нем ориентируется, может сравнить несколько понятий, высказать свою точку зрения, поддержать или подвергнуть критике ту или иную теорию» (Полина К., 20 лет);

Анастасия К. (18 лет): «У студентов, как правило, есть возможность самим выбирать дополнительные (непрофилирующие) дисциплины. Таким образом, студент как бы сам моделирует свое расписание. Вся база данных о предметах, расписании, преподавателях и т.д. представлена в интернете. У каждого студента свой профиль на сайте университета, который создается сразу же после зачисления. Кроме того, как только студент зачислен в университет, ему выдается карточка, которая дает доступ ко всем библиотекам и спортивным центрам университета в городе. Заниматься физкультурой никто не принуждает, студент сам выбирает, на какие секции ходить».

Интересно, что среди недостатков или сложностей при обучении в зарубежном вузе эти же студенты отмечают отсутствие контроля (со стороны преподавателей за студентами), экзаменационных билетов, позволяющих сфокусироваться на определенном пройденном материале, акцент на самостоятельную работу студентов при небольшом количестве аудиторных часов: «Здесь же хотелось бы упомянуть о разнице российских и бельгийских (в моем случае) студентов. Говорю обобщенно, и это просто субъективное мнение. Мне показалось, что они более дисциплинированные и серьезнее в плане образования. Во-первых, предполагается, что студенты большую часть материала изучают самостоятельно: лекции, как правило, всего лишь один час в неделю. Во-вторых, выбирая предметы, студенты осознают, что именно этот предмет будет им полезен. Что касается российских студентов, то во многих случаях им надо, образно выражаясь, «разжевать да в рот положить», а потом еще не раз проверить, как оно там все усвоилось» (Анастасия К.).

Итак, очевидно, что понимание статуса студента и особенностей его поведения в академической среде зависит от традиций, вырабатываемых в обществе на протяжении многих лет. Уже при воспитании детей в социуме акцент ставится на разные качества. Это значит, что наше понимание того, что важно, например, чтобы преуспеть в обществе, а на что можно и не обращать внимания, культурно обусловлено. Так, в коллективистских культурах детей учат умению слушать, сопереживать [8]; в индивидуалистских обществах детям внушают важность самовыражения, обращают их внимание на такие понятия, как индивидуальность и независимость [9, p. 189]. Это влечет за собой и совершенно разные традиции воспитания детей: в одной культуре родители – это авторитет, а в другой – друзья ребенка, постоянно обсуждающие условия поведения и боящиеся помешать развитию индивидуальности [10].

Соответственно, особенности взаимоотношений студентов и преподавателей имеют социокультурно обусловленный характер. Интересно, что в данном случае можно провести параллель с пониманием роли менеджера (руководителя) в обществе. В некоторых культурах от менеджера ожидают готовность ответить правильно на любой вопрос, который может возникнуть у подчиненных. В других культурах менеджер – один из работников команды, направляющий процесс работы в нужное русло и обеспечивающий эффективность труда. Не предполагается, что он знает все. Менеджер, в свою очередь, ожидает определенную степень независимости от подчиненных в принятии решений. Опытным путем было установлено, что есть прямая зависимость между культурой, представляемой менеджером, и пониманием в ней того, какое руководство является правильным: “National culture seems to act as a strong determinant of a managerial ideology” [11, p. 77]. Была выявлена взаимосвязь между особенностями взаимоотношения индивида и общества (культуры коллективистов / индивидуалистов) и качествами, ожидаемыми от менеджера. Так, коллективисты, как правило, ожидают от менеджера четких ответов (например, в Японии 78 %), а в культурах индивидуалистов – менеджер вовлекает подчиненных в процесс принятия решений, он – один из них. Например, в Швеции только 10 % считают, что роль менеджера исключительно руководящая, а все должны выполнять его указания [12].

Можно проследить подобную взаимосвязь между особенностями культуры и выстраиванием академического пространства. Различия проявляются уже в понимании роли образования в обществе: в культурах индивидуалистов образование способствует личному прогрессу; знания, полученные в процессе обучения, позволяют индивиду стать независимым и самодостаточным. В культурах коллективистов диплом университета рассматривается как возможность стать членом еще одной более статусной группы. Индивидуалисты считают диплом лишь подтверждением своей дееспособности, экономической значимости [13]. Тип культуры, отмечают Г. Хофстеде и Г.И. Хофстеде [14], влияет и на поведение студентов на семинарах: индивидуалисты склонны выражать свое мнение, провоцировать дискуссию; коллективисты не задают вопросов, как правило, ждут, пока их вызовет преподаватель, чтобы не нарушать гармонию в группе.

Соответственно, вырабатываются и разные подходы к оцениванию деятельности студентов. Например, в американских вузах от студентов ожидается активное участие в дискуссии. Однако многие усердные и трудолюбивые студенты из стран Азии, своевременно выполняющие требуемые от них задания, испытывают культурный шок в американских университетах.

По их мнению, ответы американских студентов зачастую никак не связаны с темой занятий и не основаны на прочитанном материале; когда студент уходит от темы занятия, преподаватель продолжает одобрительно кивать головой. Одна из бывших студенток американского университета Хан Вей Чиен (Hung Wei Chien), приехавшая обучаться в магистратуре университета штата Калифорния в Лос-Анджелесе из Тайваня в 1979 г., была шокирована тем, как проходили занятия. В начале семинара по лингвистике преподаватель говорил *Let's discuss!* Студенты говорили обо всем, кроме лингвистики. Хан поняла, что в американском университете, если ты можешь говорить, все у тебя будет в порядке: *Oh, in the US, as soon as you start talking, you're fine!* [15, p. 185]. В Азии отнимать время преподавателя подобными разговорами было бы просто не прилично (нарушается гармония в группе); преподаватели обычно не позволяют студентам уходить от предмета [16, p. 185]. Американцы, по мнению С. Кейн, – самые сильные экстраверты в мире. Жители Азии – интроверты; в культурах Азии подчеркивается важность умения наблюдать, слушать, то есть размышлять. В Китае дети, выбирая себе друзей, обращают внимание именно на эти качества, которые в социуме ассоциируются с успехом. Азиаты – коллективисты. Так как гармония в группе чрезвычайно важна в любых видах коммуникации, в культуре ценится покорность, спокойные межгрупповые отношения, вежливость [17]. В Северной Америке – культуре индивидуалистов – дети избегают тех, кто обладает именно теми качествами, которые жизненно необходимы в Азии для социализации [18].

Российские студенты в университетах западной Европы и Северной Америки не могут не ощущать различия, связанные как с организацией процессов обучения, так и с интерпретацией значимости этих процессов (например, многие студенты отмечают, что в западных вузах посещаемости уделяют намного меньше внимания, чем в России). Для адаптации студенты должны обладать необходимым уровнем КК, который позволит им успешно интегрироваться в среду с иным пониманием функций студентов и преподавателей, их взаимоотношений. В контексте западного вуза, как правило, необходимо адаптироваться к среде, в которой предполагается, что обучающиеся – независимые индивиды, самостоятельно принявшие решение и осознающие, что их экономическая независимость находится в прямой зависимости от их успеха в учебе. Именно поэтому в североамериканских вузах возможна практика *take home exam* – письменный экзамен (тест), которые студент берет домой и выполняет в удобное для себя время (без привлечения помощи других). Вряд ли эта практика эффективна в контексте российских вузов, в которых процесс обучения зачастую лишен мотивации к получению качественного образования [19, с. 3]: студенты не видят прямой взаимосвязи между успешной учебой и своей будущей финансовой стабильностью и психологической удовлетворенностью.

Итак, очевидно, что понимание роли преподавателя и особенности выстраивания взаимоотношений между участниками, вовлеченными в академический дискурс (включая и оценку знаний), – процесс культурно-специфичный. Как и в любом коммуникативном процессе, отправитель и получатель информации могут меняться ролями, предписываемыми определенными видами идентичности. Безусловно, познание мира связано с культурным контекстом, а стили обучения неотделимы от когнитивной деятельности представителей общества. Однако, как отмечают американские ученые, взаимосвязь процесса обучения с культурой – непростой вопрос: “We know that culture and learning are connected in important ways. Early life experiences and the values of a person’s culture affect both the expectations and the process of learning. If this relationship is true, could we then assume that students who share cultural characteristics have common style patterns?” [20, p. 28].

В заключение отметим, что нет четкого ответа на вопрос о том, как культура связана с процессом образования, хотя эта взаимосвязь доказана учеными [21]. Это означает, что сложно точно прогнозировать, как будет выстраиваться образовательный процесс в рамках программы академической мобильности. Однако возможно подготовить участников международных программ к ожидаемым различиям между российским и зарубежным академическим пространством и, самое главное, активно способствовать развитию КК, которая обеспечит студентов и преподавателей успешной интеграцией в систему образования инокультурного учебного заведения.

Ссылки:

1. Новые критерии эффективности вузов // UEFIMA.RU. URL: <http://www.uefima.ru/news/obshhestvo/novye-kriterii-effektivnosti-vuzov.html> (дата обращения: 23.06.2013).
2. Академическая мобильность // Официальный сайт Московского авиационного института (национальный исследовательский университет). URL: <http://www.mai.ru/unit/ums/mobility/> (дата обращения: 23.06.2013).
3. Международное сотрудничество // Официальный сайт Кубанского государственного университета. URL: <http://www.kubsu.ru/Education/cooperation/> (дата обращения: 26.06.2013).
4. Аргунова П.Г. Коммуникативная компетентность в образовательном процессе // Теория и практика общественного развития. [Электронный ресурс] 2013. № 3. URL: <http://teoria-practica.ru/ru/3-2013.html> (дата обращения: 23.06.2013).

5. Матяш О.И. Межличностная коммуникация // Межличностная коммуникация. Теория и жизнь. СПб, 2011. С. 91–145.
6. Рябова В.И. Оценка готовности детей к межкультурной коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. С. 198–202.
7. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. Екатеринбург, 2012.
8. Singelis T.M., Brown W.J. Culture, Self, and Collectivist Communication. Linking Culture to Individual Behavior // *Human Communication Research*. Vol. 21, 1995. No. 3. P. 354–389.
9. Tobin J., Wu D., Davidson D. *Preschool in three cultures*. New Haven, 1989.
10. Crawford C. *French Twist. An American Mom's Experiment in Parisian Parenting*. New York, 2013.
11. Laurent A. The cultural diversity of Western conceptions of management // *International Studies of Management and Organization*, Vol. 13 (1–2), 1983. P. 75–96.
12. Ibid.
13. Hofstede G., Hofstede G.J. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York, 2005.
14. Ibid.
15. Cain S. *Quiet. The Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking*. New York, 2012.
16. Ibid.
17. Trenholm S., Jensen A. *Interpersonal Communication*. New York, Oxford, 2008.
18. Cain S. *Quiet. The Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking*. New York, 2012.
19. Хутыз З.М. Мир держится на профессионалах, а деньги решают не все (Интервью) // *АиФ – Юг*. 2013. № 26.
20. Guild P., Garger S. *Marching to Different Drummers*. Alexandria, VA, 1998.
21. См.: Ramirez M. Pluralistic education: a biocognitive-multicultural model // *The Clearinghouse Bulletin*, 1989. # 3, P. 4–5.

References:

1. 'The new performance criteria for schools' 2013, *UEFIMA.RU*, retrieved 23 June 2013, <<http://www.uefima.ru/news/obshhestvo/novye-kriterii-effektivnosti-vuzov.html>>.
2. 'Academic Mobility' 2013, *The official website of the Moscow Aviation Institute (National Research University)*, retrieved 23 June 2013, <<http://www.mai.ru/unit/ums/mobility/>>.
3. 'International Cooperation', *The official site of Kuban State University*, retrieved 26 June 2013, <<http://www.kubsu.ru/Education/cooperation/>>.
4. Argunova, PG 2013, 'Communicative competence in the educational process', *Theory and Practice of Social Development*, no. 3, retrieved 23 June 2013, <<http://teoria-practica.ru/ru/3-2013.html>>.
5. Matyash, OI 2011, 'Interpersonal communication', *interpersonal communication. Theory and life*, St. Petersburg, pp. 91-145.
6. Ryabova, VI 2011, 'Assessing the readiness of children for Intercultural communication', *Yaroslavl Pedagogical Gazette*, no. 2, pp. 198-202.
7. Komarova, ZI 2012, *The methodology, method, technique and technology research in linguistics*, Yekaterinburg.
8. Singelis, TM & Brown, WJ 1995, 'Culture, Self, and Collectivist Communication. Linking Culture to Individual Behavior', *Human Communication Research*, vol. 21, no. 3, pp. 354-389.
9. Tobin, J, Wu, D & Davidson, D 1989, *Preschool in three cultures*, New Haven.
10. Crawford, C 2013, *French Twist. An American Mom's Experiment in Parisian Parenting*, New York.
11. Laurent, A 1983, 'The cultural diversity of Western conceptions of management', *International Studies of Management and Organization*, vol. 13 (1-2), pp. 75-96.
12. Laurent, A 1983, 'The cultural diversity of Western conceptions of management', *International Studies of Management and Organization*, vol. 13 (1-2), pp. 75-96.
13. Hofstede, G & Hofstede, GJ 2005, *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, New York.
14. Hofstede, G & Hofstede, GJ 2005, *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, New York.
15. Cain, S 2012, *Quiet. The Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking*, New York.
16. Cain, S 2012, *Quiet. The Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking*, New York.
17. Trenholm, S & Jensen, A 2008, *Interpersonal Communication*, New York, Oxford.
18. Cain, S 2012, *Quiet. The Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking*, New York.
19. Khoutyz, ZM 2013, 'The world is sustained by professionals, but money does not solve everything (Interview)', *AIF – South*, no. 26.
20. Guild, P & Garger, S 1998, *Marching to Different Drummers*, Alexandria, VA.
21. See: Ramirez, M 1989, 'Pluralistic education: a biocognitive-multicultural model', *The Clearinghouse Bulletin*, no. 3, pp. 4–5.