

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.013

Л. М. Козина

## МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

*Аннотация.* Цель статьи – показать перспективность межкультурного общения как педагогического средства воспитания поликультурности и поделиться практическим опытом организации диалога культур в курсе изучения иностранного языка в вузе. Анализируются существующие определения межкультурного диалога и рассматриваются его особенности. Автор понимает такой диалог как коммуникативно-риторическую конфликтную ситуацию «столкновения» двух или более культур, благодаря которой запускается механизм смыслообразования, способствующего взаимопониманию и взаимному обогащению общающихся субъектов, имеющих устойчивую культурную идентификацию. Развитие данной ситуации и ее рефлексия приводят в конечном счете к формированию у обучающихся активной жизненной позиции, готовности к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия при сохранении собственной этнической культурной принадлежности, эмпатии, появлению умения достойно представлять родную культуру.

Предлагается трехэтапная модель построения межкультурного диалога на занятиях, задачей которых является воспитание поликультурной личности. В качестве примера описано одно из практических занятий со студентами третьего курса Тюменского государственного университета специальности «Теория и методика преподавания английского языка».

Статья адресована преподавателям иностранного языка, методикам, практикующим и будущим педагогам.

*Ключевые слова:* межкультурный диалог, конфликт, смыслообразование, понимание, поликультурность.

*Abstract.* The paper emphasizes the prospects of cross-cultural dialog as a means of poly-cultural education, and demonstrates the experience of

culture dialog referring to a foreign language university course. Analyzing the existing definitions and specificities of cross-cultural dialog, the author regards it as a communicative context of culture clashes, as well as the mechanism of mutual understanding and enrichment in cultural and semantic spheres. Consequently, the cross-cultural dialogue and its further reflection help to develop active life attitude and readiness for professional activity in a situation of multicultural diversity; on the other hand, it develops students' ethnic identity, empathy, and ability to represent the native culture.

The theoretical part of the research presents a three-stage formation model of the cross-culture dialog aimed at developing a multicultural personality; the practical part describes a seminar on the cross-culture dialog with students specializing in the Theory and Methods of English Language Teaching at Tumen State University. The paper is addressed to methodologists and foreign language teachers both practicing and prospective.

*Keywords:* cross-culture dialogue, conflict, sense-building, understanding, poly-culture.

Во многих работах, посвященных вопросам изучения иностранных языков, подчеркивается огромный воспитательный потенциал межкультурного диалога, но часто не расшифровывается, в чем именно он заключается. Между тем ясное понимание механизмов конструктивного взаимодействия носителей различных культур и влияния таких коммуникаций на формирование личностных качеств человека помогает преподавателю стать действительно «проводником» учащихся в современный многокультурный мир.

Цель данной статьи – показать перспективность межкультурного диалога (МД) как педагогического средства воспитания поликультурности и поделиться практическим опытом его (диалога) организации в курсе изучения иностранного языка в вузе.

Согласно Ю. В. Агранату, Н. Д. Гальсковой, В. И. Матис, В. В. Сафоновой, В. П. Сысоеву, человека делают способным к участию в МД такие качества, как толерантность, эмпатийность, активная жизненная позиция, готовность к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества

при сохранении своей этнической культурной принадлежности. Межкультурный диалог и поликультурная личность взаимообусловлены: как вне первого не существует вторая, так и без второй МД становится невозможен.

Эксперты Европейского института сравнительного исследования культур (ERICarts) обратили внимание на отсутствие универсального определения МД, которое в равной степени удовлетворяло бы и политическое, и научное сообщество, и попытались дать ему общее толкование, сочетающее в себе элементы различных подходов: это процесс открытого и уважительного обмена или взаимодействия отдельных людей, групп и организаций с разными культурными традициями и мировоззрением, целями которого являются развитие более глубокого взаимопонимания, совместной практической деятельности; расширение возможностей, свободы выбора, содействие укреплению равенства, усиление творческих процессов<sup>1</sup>.

Анализ научных публикаций тоже демонстрирует осторожность авторов в трактовках МД, что неудивительно: данное понятие отличается многомерностью, или, если можно так выразиться, стереоскопичностью. Не случайно межкультурный диалог стал объектом изучения в различных отраслях знания: философии, языкознании, педагогике, культурологии, социологии.

В своих исследованиях ученые пытаются выделить наиболее важные характеристики МД. Так, М. М. Бахтин, Н. Ю. Гусевская, Н. Д. Гальскова, И. А. Плужник, Э. Чернокожева и др. пишут о нем как способе межкультурной коммуникации, направленном на взаимобогащение общающихся субъектов при существующей множественности культур. Те же М. М. Бахтин, Н. Ю. Гусевская, И. А. Плужник, а также А. Н. Городищева указывают на гуманистический характер подобного взаимодействия. По мнению ряда зарубежных и отечественных авторов (Е. В. Логиновой, А. А. Акуловой, М. Ю. Попова), субъект диалога культур – это, прежде всего, культурная личность,

---

<sup>1</sup> <http://teoria-practica.ru/index.php/-3-4-2009/163-2009-12-23-10-41-53/352-2009-12-26-07-32-28>.

владеющая богатством родных языка и культуры и впитавшая в ходе межкультурного общения знания иноязычной культуры.

Однако ключевая, на наш взгляд, особенность МД, на первый взгляд вступающая в противоречие с приведенными формулировками, содержится, в частности, в определении, данном в «Философском глоссарии» под редакцией С. Лебедева: это «*ситуация столкновения принципиально несводимых друг к другу “культур мышления, различных форм разумения”* (В. С. Библер) и разновидность межкультурного взаимодействия, предполагающая активный обмен содержанием *культур-контрагентов* при сохранении ими своей самобытности»<sup>1</sup>.

М. М. Бахтин называет диалог «противостоянием человека человеку, противостоянием “Я” и “Другого”» [2, с. 299]. В. С. Библер, рассуждая о диалоге культур, отмечает, что он становится возможен только тогда, «когда не просто спорят логики между собой, а в этом споре логик между собой осуществляется спор различных культур, различных форм самодетерминации человека, различных форм выявления возможностей бытия» [3]. Ю. Лотман, который представляет текст как «смыслопорождающее устройство», считает МД контрастирующим смысловым пространством, выстраивающимся как оппозиция «свой – чужой» [8].

На основе сказанного мы понимаем под МД способ коммуникации, которая возникает и развивается в ситуации конфликта между культурами и направлена на достижение взаимопонимания и взаимообогащения участников общения, имеющих устойчивую культурную идентификацию.

Сделаем некоторые пояснения. В «Большом психологическом словаре» находим: «Под конфликтом чаще всего понимается актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов»<sup>2</sup>. Но если еще некоторое вре-

---

<sup>1</sup> <http://terme.ru/dictionary/190>.

<sup>2</sup> Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psychological.slovaronline.com/%D0%9A/820-KONFLIKT>.

мя назад конфликтология была сосредоточена на негативных аспектах и последствиях объекта своего изучения, на стремлении избежать его, то сейчас признаются и начинают эксплуатироваться на практике конструктивные функции конфликта на личностном уровне (такие, как познавательная, самопознавательная, развивающая, социализирующая) [10].

Вместе с тем в большинстве исследований в области межкультурного диалога игнорируется то обстоятельство, что именно «в трудных критических (экзистенциальных) ситуациях проявляются подлинный характер, ценности и мотивы поведения людей». Авторы продолжают настаивать на организации исключительно «взаимодействия» [11, 12] или сосредоточены на том, чтобы «стереть» конфликт между культурами посредством специальных смыслотехнологий [13].

Для нас же конфликт между культурами в МД является безусловной движущей силой диалога, способствующей поиску взаимопонимания и образованию новых личностных смыслов. Рассмотрение МД как ситуации конфликта культур открывает новые технологические возможности организации учебных занятий и воспитательного процесса по формированию качеств, присущих поликультурной личности.

Еще одной особенностью МД является его огромный смыслообразующий потенциал: в коммуникативной ситуации столкновения культур происходит постепенное продвижение к взаимопониманию и взаимообогащению новыми личностными смыслами. Через рефлексирование и понимание, которое в психологии принято называть основной категорией порождения личностных смыслов [7, 9], участники диалога обретают новые качества, в том числе упомянутые выше толерантность, эмпатию, умение достойно представлять свою культуру, обогащают прежний жизненный опыт.

Предметом понимания в диалоге является человек – его индивидуальное мировоззрение, во многом обусловленное культурной и национальной принадлежностью, а также факторами идеологического и социального характера [6]. Многообразие первичных по-

слов порождает бесконечное число смысловых вариаций и их сочетаний. Каждый из участников МД стремится представить свое видение мира и пытается через его призму рефлексировать и интерпретировать «чужую» позицию.

Особенности мировосприятия раскрываются в речи – в текстах, на основе обмена которыми строится любой диалог. Следовательно, вербальная трансляция информации в МД становится каналом осмысления нового культурного содержания и формирования поликультурности.

МД как процесс взаимного обогащения личностных смыслов выполняет одновременно как коммуникативные, так и интерактивные, интеллектуально-рефлексивные и эмпатийные задачи.

Механизмы смыслообразования, позволяющие практически реализовать потенциал МД, описаны в психологических трудах Д. А. Леонтьева, В. П. Зинченко, Б. С. Братуся, в педагогических – И. В. Абакумовой и П. Н. Ермакова и использованы в интегративной модели понимания, автором которой является Е. Г. Беякова. Исследователи выделяют в этом процессе два уровня – освоение социального значения и построение личностных смыслов как значения этого социального значения для каждой конкретной личности [4, 7, 9]. Опираясь на эти идеи и другие ведущие положения указанных работ, мы предлагаем разбить обучение построению МД на занятиях иностранным языком на три этапа.

1. Цель *когнитивно-рефлексивного* этапа – выявить знания учащихся по какой-либо очередной изучаемой теме, вызвать рефлексии относительно ее сути, активизировать возможный имеющийся опыт по решению сопутствующих ей проблем. Посредством «открытых» вопросов преподаватель предлагает учащимся обменяться своим видением рассматриваемого материала. Участники при этом неизбежно начинают сравнивать личную точку зрения с иными взглядами, т. е. «маятник смыслообразования» сдвигается с места. В результате обзора мнений у учащихся возникает понимание того, что обсуждаемый вопрос имеет много граней, о которых ранее они, возможно, не подозревали.

2. На *рефлексивно-интерпретативном* этапе продолжается знакомство с темой на основе анализа аутентичного текста, написанного носителями изучаемого языка. Учащиеся осуществляют интерпретацию и рефлексию его содержания, приобретая новый культурный опыт.

Аутентичный текст служит своеобразным «перекрестком» культур, где может произойти их «столкновение». Когда, казалось бы, выявлен весь спектр аспектов изучаемой темы, возникает дополнительная информация, которая исходит от представителей иной культуры и может поставить учащихся в тупик из-за несоответствия с их представлениями.

Разбирая текст, преподаватель сначала задает аудитории вопросы типа «Как вы понимаете...», «Почему...», «С чем связано...», которые помогают обнаружить лексические, грамматические и стилистические особенности выражения культурного явления или смыслов, заложенных в этом тексте. Затем следуют вопросы вроде «А вы никогда не попадали в такую ситуацию?». «А как бы вы отреагировали на...», «Может быть вы слышали от кого-либо, или читали о...?», позволяющие сравнить элементы «чужой культуры» с теми смыслами, которые были обозначены на первом этапе. Задача педагога – создать проблемную ситуацию наложения иного культурного опыта на личный мировоззренческий багаж учащихся. В результате сравнительного анализа, эмоционального преломления и интерпретации «чужого» через «свое», рефлексии по этому поводу учащиеся обнаруживают неизвестные им прежде культурные контексты изучаемой темы, порождающие новые смыслы, обогащающие их мировосприятие. При таком осмыслении культурного феномена постепенно складывается взаимопонимание, развивается чувство эмпатии – неотъемлемые составляющие МД.

В качестве аутентичных текстов могут выступать не только вербальные изложения учебного материала, но, например, аудиоматериалы, картины, фильмы или их эпизоды, газетные статьи, произведения художественной литературы (либо отрывки из них), а также живые выступления носителя другой культуры.

3. На *деятельностно-бытийном* этапе происходит актуализация новых смыслов. Учащиеся должны осознать ценность и пользу МД для практической профессиональной деятельности и выстраивания межличностных отношений. Чтобы получить «обратную связь», оценить, насколько успешен процесс смыслообразования у каждого из его участников, уместно использование тренинговых и проектных технологий, проведение ролевых игр и письменных работ – эссе и сочинений.

Предлагаемая нами трехступенчатая модель занятия позволяет достичь глубокого уровня постижения рассматриваемого культурного явления и продемонстрировать, что диалог, выстраиваемый через вдумчивое проникновение в смысловое поле «другого», – необходимое условие продуктивного сотрудничества. От этапа к этапу процесс понимания и рефлексии «раскачивается», коммуникативно-риторические ситуации как бы «перетекают» из одной в другую, причем не линейно, как это бывает при последовательно выполняемых упражнениях, формирующих навык, а каждый раз погружая в мир «чужого», заставляя сделать его своим достоянием или отторгнуть (не нужно забывать, что МД, активизирующий жизненную позицию, развивает не только принятие, но и умение сказать «нет»).

Как уже отмечалось выше, коммуникативно-риторические ситуации создаются при помощи хорошо известных методов и педагогических средств: проблемных заданий-вопросов, аутентичных материалов – художественных и научно-публицистических текстов, фильмов, фотографий и др., проектных заданий, тренинговых технологий. Поэтому было бы ошибкой противопоставлять или сравнивать метод формирования МД и, например, проблемное обучение, так как последнее является необходимым педагогическим средством «возбуждения» процесса смыслообразования.

В качестве примера кратко опишем практическое занятие с использованием отрывка из книги Х. Ли «Убить пересмешника», проведенное со студентами третьего курса Тюменского государственного университета специальности «Теория и методика препода-

вания английского языка». При планировании и подготовке занятия были обозначены следующие цели:

- учебная – расширение словарного запаса, умение представлять свою культуру на английском языке;
- воспитательная – развить и укрепить уважение к иной культуре, сформировать эмпатийность и умение быть достойным представителем своей культуры.

Поскольку выбранный текст был связан с играми детей в американском городке в 20-е гг. прошлого столетия, студентам предварительно были даны задания: вспомнить свои детские считалочки, развлечения и забавы; расспросить старших членов семьи, во что они играли в детстве; сделать английские переводы названий игр и их правил.

Заранее был озвучен и вопрос, на который предстояло ответить в заключение занятия: отличаются ли игры детей в США в 20–30-е гг. прошлого столетия от игр современных детей в нашей стране и в чем состоит это отличие?

В первой части занятия (соответствующей когнитивно-рефлексивному этапу) учащимся было предложено рассказать, в какие ролевые игры они любили играть в детские годы. Обменялись собственными воспоминаниями и преподаватели, один из которых был представителем носителей языка. Оказалось, что у всех присутствующих так же, как и у героев книги Х. Ли, игры большей частью основывались на сказках, историях, фильмах, относящихся к реалиям своего времени. Так, герои романа «Убить пересмешника» изображали героев комиксов, популярных в США в 1920–30-е гг. Многие студенты в детстве предпочитали играть в Рапунцель и героев телесериалов 1980–90-х гг. А преподаватели, будучи детьми, примеряли роли героев сказок и фильмов своего времени – играли в Снежную королеву либо, например, в Тарзана. Студенты сделали вывод, что ролевые игры детей, независимо от их культурной принадлежности, отражают реалии своего времени.

На втором (интерпретативно-рефлексивном) этапе занятия после анализа аутентичного текста и сравнения его содержания со сво-

им опытом обсуждался смысл активных игр с объяснением их правил на английском и с проговариванием считалок как на русском, так и на изучаемом языках. Студенты с удивлением обнаружили, что «книжный» алгоритм игр очень похож на их детские впечатления и воспоминания, несмотря на разрыв исторических периодов. Оказалось, что игры, существующие в разных культурах, могут носить другие названия, но иметь схожее содержание. Это подтвердил и рассказ преподавателя из США, где дети младшего школьного возраста очень любят игру «Red Rover», которой уже много лет. После разъяснения ее правил все сразу догадались, что речь идет об отечественном аналоге с названием «Цепи кованые». Студенты согласилась с тем, что прежде чем делать какие-либо выводы, надо выяснить, что стоит за незнакомым, на первый взгляд, явлением.

В конце занятия (на деятельностно-бытийном этапе), при ответе на поставленный изначально вопрос было сделано содержательно-смысловое обобщение: несмотря на принадлежность к разным эпохам, игры детей в США в 20–30-е гг. прошлого столетия мало чем отличаются от современных, в которые играют дети в различных странах (а в группе, кроме российских студентов, были еще и уроженцы Казахстана и Азербайджана, тоже активно участвующие в обсуждении и внесшие свою лепту в общий диспут). Разница в ролевых играх состоит только в содержательном наполнении (использовании сюжетов и персонажей мультфильмов, комиксов и т. п.), по форме же они остались прежними – это строительство шалашей, организация своего «тайника» (в русском варианте «секретика»). Подвижные игры имеют разные названия, но одинаковую суть.

Если при первом прочтении отрывка из книги Х. Ли студенты воспринимали его просто как информацию о детских играх, то после углубленного осмысления пришло понимание того, что в культурах есть много вещей, которые роднят их между собой, невзирая на большие временные и географические промежутки. Вот высказывание одного их участников диалога: «Я не удивлюсь, если узнаю, что, например, в Древнем Риме ребяташки играли в «Цепи кованые»».

В итоге «столкновения» культурного явления, описанного в книге, и личного детского опыта студентов у последних возникли теплые воспоминания, чувство узнавания и, как результат, ощущение «радости, счастья, заряда энергии», т. е. эмпатийное состояние. В сочинениях учащиеся написали о том, каким образом им может пригодиться то, что они обсудили и переосмыслили на данном занятии:

- «Я могу использовать знание игр и считалок на уроках с младшими школьниками»;
- «Когда я едзу в другую страну, я буду интересоваться, что стоит за тем или иным поведением людей другой культуры, чтобы лучше их понять»;
- «У меня возникло чувство, что мои представления о мире стали шире и глубже»;
- «Я поняла, что для понимания “чужой культуры” можно найти опору в своей».

Итак, межкультурный диалог может стать эффективным педагогическим средством воспитания толерантной, поликультурной личности. Его ядром является коммуникативно-риторическая конфликтная ситуация «столкновения» двух или более культур, благодаря которой запускается механизм смыслообразования, способствующего взаимопониманию и взаимному обогащению общающихся субъектов, а в конечном счете формированию у них активной жизненной позиции, готовности к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия при сохранении собственной этнической культурной принадлежности, эмпатии, появлению умения достойно представлять свою культуру.

### **Литература**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1986.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1979.
3. Библер В. С. Цивилизация и культура. Москва, 1993. С. 14–18.
4. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. монография. Тюмень: Изд-во Тюменского госуниверситета, 2008.

5. Елизова Е. А Семантика урока как педагогического текста // Человек и образование. 2010. № 2 (23). С. 82–86
6. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг. Москва: Владос, 2011.
7. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1030&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=112](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1030&binn_rubrik_pl_articles=112).
8. Лотман Ю. М. Асимметрия и диалог. С-Петербург: Семиосфера. 2000. С. 591–603.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 1999. 487 с.
10. Лигинчук Г. Г. Конфликтология: учебно-методическое пособие. Москва: Московский институт экономики, менеджмента и права [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.e-college.ru/xbooks/xbook058/book/index/index.html?go=part-005\\*page.htm](http://www.e-college.ru/xbooks/xbook058/book/index/index.html?go=part-005*page.htm).
11. Новоженина Е. В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2002.
12. Мурасова А. Р. Педагогическое сопровождение культурного самоопределения студентов: автореф. дис.... канд. пед. наук. Ульяновск, 2008. 192 с.
13. Стаканова Е. В. Психологические особенности смысловой саморегуляции студентов при изучении иностранного языка как смыслообразующего контекста: дис.... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 190 с.

### References

1. Bahtin M. M. Esthetics of word creation. Moscow: Hudozhestvennaja literature. [Artistic literature]. 1986. 424 p. (In Russian)
2. Bahtin M. M. Problems of Dostoyevsky's poetics. Moscow: Hudozhestvennaja literature. [Artistic literature]. 1979. 318 p. (In Russian)

3. Bibler V. S. Civilization and Culture. Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet. [Russian state University for the Humanities]. 1993. 48 p. (In Russian)
4. Belyakova E. G. Sense building in pedagogical interaction. Tyumen: Tjumenskij gosuniversitet. [Tyumen State University]. 2008. 207 p. (In Russian).
5. Elizova E. A. Semantics of a lesson as a pedagogical text. Academician bulletin of Adult education institute of Russian education academy. *Chelovek i obrazovanie*. [Man and education]. № 2 (23). 2010. 82–86 p. (In Russian)
6. Zakirova A. F. Entering hermeneutic circle. Moscow: Vladoc [Vlados]. 2011. 271 p. (In Russian)
7. Zinchenko V. P. Functioning of comprehension. *Filosofskaja nauka i obrazovanie*. [Psychological science and education]. 1997. № 3. (In Russian)
8. Lotman Y. M. Asymmetry and Dialogue. Moscow: Cemiosfera. [Semiosfera]. 2000 (In Russian)
9. Leontiev D. A. Psychology of meaning: nature, building and dynamics of meaning reality. Moscow: Smysl [Smisl]. 1999. (In Russian)
10. Lyginchuk G. G. Conflictology. Available at: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1030&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=112](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1030&binn_rubrik_pl_articles=112) (In Russian)
11. Novozhenina E. V. Formation of partnership between teacher and student. Volgograd: Cand. diss. 2002. 218 p. (In Russian)
12. Murasova A. R. Pedagogical accompaniment of cultural students' self-identification. Cand.diss. Ulyanovsk. 2008. 192 p. (In Russian)
13. Stakanova E. V. Psychological peculiarities of semantic self-regulation when learning foreign languages as semantic-constituting context. Rostov-na-Dony. Cand. diss. 2006. 190 p. (In Russian)