

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУРИ І ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

УДК 371.134:8125

І. С. Бахов

Необхідність розгляду на новому теоретико-методологічному рівні проблеми формування міжкультурної компетентності студентів університету обумовлено зростаючою динамікою розвитку сучасного суспільства і світового співтовариства в цілому.

Інтегративні тенденції, породжені впливом на сучасний соціум процесів глобалізації, охоплюють усі сторони життєдіяльності людського суспільства, кардинально трансформують усталені ідеали, уявлення, погляди на реалії спільного співіснування, міжкультурної взаємодії.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методологічної основи побудови освітнього процесу у вищій школі, виходячи з пріоритетів гуманістичної парадигми, що визначає змістовну логіку процесу, спрямованого на формування міжкультурної компетентності студента університету.

Становлення глобального комунікаційного простору впливає на структуроутворюючі компоненти культури, на всі сторони життя суспільства й окремої людини. Інтегративна суперкультура змістовно збагачує різноманіття локальних культур, розширюючи і поглиблюючи сферу міжсуб'єктної взаємодії на основі адекватного розуміння особистістю найбільш доступних, співпадаючих або майже ідентичних іншомовних смислових конструктів. В умовах всеосяжного переважання інтеграційних мовних тенденцій національні культури ніби "втягуються" в єдину комунікаційну спільність, яка є самостійною силою, що спонукає своїх суб'єктів до діалогу на рівні нових установок та імперативів.

На сьогодні педагогіка, так само як й інші соціально-гуманітарні науки, знаходиться в стані оновлення та збагачення свого наукового апарату. Про це

свідчить поява в категоріальному апараті педагогіки таких понять, як “парадигма”, “картина світу”, “синергетика”, “прогностична модель”, “компетенція” тощо. Огляд наукової літератури свідчить, що в період, коли відбуваються радикальні зміни у сфері освіти, особливо гостро відчувається потреба в упорядкуванні педагогічної термінології, виникає необхідність осмислити зміст і реальний сенс запроваджуваних понять та категорій, визначити їх місце в педагогічній теорії.

До найважливіших у термінологічному контексті нашого дослідження належить поняття “парадигма”, яке стрімко завойовує сферу сучасної соціокультурної теорії і практики.

У загальній філософії освіти, що є методологічною основою педагогіки, термін “парадигма” використовується для позначення культурно-історичних типів педагогічного мислення та практики.

До основних положень сучасної освітньої парадигми О. В. Бондаревська відносить такі змістовні даності: сутність і призначення освіти; ставлення вчителя до учня та його позиції в освітньому процесі; визначення людиноутворювальної функції освіти (гуманітарної, культурутворювальної, соціалізації); зміст освіти (аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний компоненти); педагогічні технології [3].

Освітня парадигма, виступаючи моделлю освіти на сучасному етапі, надає можливість визначити і затвердити пріоритети гуманістичного типу педагогічного мислення та практики. Це означає, що метою освіти стає не лише формування професійного образу фахівця, але і його особистісний розвиток як суб’єкта з унікальним внутрішнім світом, що визначає пріоритетну значущість культури в змісті освіти.

У зв’язку з цим сучасна педагогіка повинна орієнтуватися не лише на науку як переважно раціональний спосіб пізнання світу, але й на людську культуру в цілому, і в цій установці на синтез дидактики та культури бачиться суть нової освітньої парадигми, опис якої подано в роботах В. С. Біблера, О. В. Бондаревської, В. П. Зінченка та інших вчених [2; 3; 6].

У співвідношенні освіти і культури дослідники виокремлюють такі найбільш значущі концептуальні моменти:

– розуміння освіти як культуродоцільного та культууроутворювального середовища, “малої культури”, “культурного мікрокосму” М. М. Бахтіним, О. С. Газманом, В. П. Зінченком [1; 4; 6];

– націленість на гуманістичну парадигму освіти і гармонійний розвиток особистості в інтегративному поєднанні загальнолюдського, етнонаціонального та міжкультурного, що обґрунтовується в дослідженнях Б. С. Гершунського, Ю. В. Сенько, В. В. Серікова [5; 12; 13].

Наприкінці минулого століття було обґрунтовано низку фундаментальних положень теорії культури, які можуть бути методологічною основою для її дослідження в галузі педагогіки й освіти про:

– надбіологічний, соціальний характер культури як форми людського буття, що втілює специфіку образу життя людини;

– “людинотворчу” функцію культури, через яку вона виступає як спосіб реалізації творчих можливостей індивіда;

– єдність духовної та матеріальної сторін культури, неправомірність їх протиставлення і відокремлення;

– наявність ціннісного ядра культури, що затверджується та транслюється системою освіти;

– необхідність системного підходу до вивчення культури;

– діалог культур як основу нового гуманістичного (гуманітарного) мислення людства в умовах інформаційного суспільства;

– різноманітність культур і невиправданість європоцентристського погляду на історичний розвиток світової культури;

– полікультурний простір освітньої взаємодії;

– пріоритет обміну цінностями в системі міжкультурної комунікації.

Існуюче різноманіття трактувань змісту поняття “культура” відображає множинність підходів до розуміння сутності цієї категорії, серед яких:

описовий, пов'язаний із перерахуванням окремих виявів культури (звичаї, види діяльності, цінності, ідеали тощо); основним недоліком цього підходу є свідомо неможливість практичного досягнення вичерпного переліку виявів культури;

технологічний (структурно-функціональний), відповідно до якого культура відображає певний рівень створення та відтворення суспільного життя, тлумачиться як базовий спосіб людської діяльності, безпосередньо обумовлений закономірностями і механізмами її функціонування;

ціннісний (аксіологічний), згідно з яким культура трактується як сукупність духовних та матеріальних цінностей, вищих людських достоїнств (М. С. Каган, М. Хайдеггер, Н. З. Чавчавадзе) [7; 14; 15];

діяльнісний, де культура розуміється як властивий лише людині спосіб задоволення потреб, особливий вид діяльності, найбільш характерний для марксистської теорії культури;

функціоналістський, в якому культура характеризується сукупністю виконуваних у суспільстві функцій (інформаційна, адаптивна, комунікативна, регулятивна, нормативна, оціночна, інтегративна, соціалізації тощо);

герменевтики, коли культура розуміється як єдина множинність текстів, своєрідний глобальний текст і механізм, що створює об'ємність текстової сукупності (Ю. М. Лотман) [9];

нормативний, у руслі якого культура – це сукупність норм та правил, які регламентують життя людей, програма способу життя, своєрідна спадкова пам'ять соціуму, виражена в системі певних переваг, заборон і приписів (В. Н. Сагатовський) [11];

духовний, що визначає культуру як потік ідей та інших продуктів інтелектуально-сердечної, духовної творчості; разом із тим цей підхід далеко не завжди враховує важливість і значущість матеріальної складової культурного способу життя людини;

діалогічний, де культура є своєрідною, вищою формою спілкування її суб'єктів, “діалогом культур” (М. М. Бахтін, В. С. Біблер) [1; 2];

інформаційний, у контексті якого культура подана системою створення, зберігання, використання та передачі соціально значущої інформації за допомогою створюваних суспільством знакових систем (Ю. М. Лотман) [9];

символічний, що акцентує увагу на значущості вживання символів у житті людини і людства: культура як “символічний всесвіт” (Ю. М. Лотман) [9];

типологічний, який підкреслює моменти можливої нетотожності в розумінні одного і того самого культурного феномена та, тим самим, стверджує первинність механізмів порівняння явищ іншої культури “від себе”, від звичного, “свого”.

Кожний із наведених підходів акцентує раціональні моменти і сторони змісту культури, розкриває суттєві риси її нескінченної багатогранності та змістовності, надає можливість зрозуміти специфіку освітнього сходження людини до вершин свого культурного розвитку в усіх аспектах життєдіяльності: “спосіб життя”, “сприйняття світу”, “менталітет”, “національний характер”, “повсякденна поведінка” тощо. Усе це надзвичайно необхідно для розвитку суто людської здатності суб’єкта творчо засвоювати полікультурне розмаїття світу в сфері розширення міжособистісних контактів, взаємозв’язків і взаємодій.

Розкриваючи та реалізуючи сутнісний сенс людського буття, культура одночасно формує і розвиває саму цю сутність, насамперед, через *механізми освіти та виховання* під час опанування, примноження та передачі культурної спадщини від одного покоління до іншого.

Отже, культура, формуючи систему базових цінностей і соціальних стереотипів, зумовлює різні моделі поведінки людей із різних країн в абсолютно схожих ситуаціях. Знання таких особливостей культур є особливо важливим у міжкультурній комунікації.

Основоположник теорії міжкультурної комунікації Е. Холл [16] запропонував аналізувати культури стосовно часу та комунікативного контексту. Культура використання часу є основним організуючим чинником життя і комунікації, оскільки за допомогою часу люди висловлюють свої

почуття, підкреслюють важливість вчинків та дій. Згідно з Е. Холлом, висококонтекстуальні культури (Франція, Іспанія, Італія, країни Близького Сходу, Японія та Росія) відрізняє:

- невиражена, прихована манера мови, багатозначні і численні паузи;
- визначальна роль невербального спілкування та вміння “говорити очима”;
- зайва надлишковість інформації, оскільки первинних фонових знань цілком достатньо для спілкування;
- відсутність відкритого вираження невдоволення за будь-яких умов і результати спілкування.

У свою чергу, низькоконтекстуальні культури (Німеччина, Швейцарія, деякі скандинавські країни) характеризуються такими ознаками:

- пряма та виразна манера мови;
- незначна частка невербальних форм спілкування;
- чітка й ясна оцінка всіх обговорюваних тем і питань;
- оцінка недовдоволення як недостатньої компетентності чи слабкої інформованості співрозмовника;
- відкрите вираження невдоволення.

Хоча теорія Е. Холла і полегшує розуміння культурних комунікативних зразків та дає опис типових рис, які супроводжують процес комунікації представників різних культур, у практиці міжкультурного спілкування слід ураховувати, що в межах однієї і тієї самої культури можуть зустрічатися різні комбінації та поєднання поведінкових форм і комунікативних ситуацій.

Американські дослідники Ф. Клакхон та Ф. Стродбек [8] запропонували дещо іншу методологію вивчення і класифікації культур різних народів, виходячи з п’яти основних світоглядних (ціннісно-сміслових) орієнтирів:

1. *Людська сутність*: тут полярними точками (крайнощами) є люди, які “злі по натурі” та яким “не можна довіряти”, і люди “у цілому дуже хороші”; середину складають “і хороші, і погані одночасно”.

2. *Відносини “людина – природа”*: з одного боку, існує припущення, що життя людини управляється надприродними силами (Богом, Долею, Природою); згідно з іншими уявленнями, людина сама контролює свою життєдіяльність; третя точка зору – людина повинна намагатися жити в гармонії з природою, долею і самою собою.

3. *Ставлення до часу* – виражається пріоритетною (домінуючою) орієнтацією людини на минуле, сьогодення або на майбутнє.

4. *Активність*. Існують люди, які вважають, що “бути”, “жити” – це вже достатньо, інші люди всі сили спрямовують на свій внутрішній розвиток, але є й такі, які займають позицію активного суб’єкта у зовнішньому та внутрішньому планах одночасно.

5. *Міжособистісні відносини*. Людей можна розділити на лідерів і на тих, хто слідує за ними; відповідно до цієї градації деякі віддають перевагу колективним рішенням, інші виступають за індивідуалізм та рівні права.

Голландський психолог Г. Хофстеде [17] запропонував характеризувати будь-яку культуру за такими параметрами: “індивідуалізм-колективізм”, “дистанція влади”, “уникнення невизначеності”, “мужність-жіночність”. На практиці зазначені параметри виступають у різних комбінаціях, що і визначає домінуючу ментальність відповідної культури.

Класифікація за ознакою “*індивідуалізм-колективізм*” показує ступінь заохочення культурою соціального зв’язку на протигагу схвалюваних тенденцій незалежності й опори на власні сили.

Індивідуалістською можна назвати культуру, в якій особисті цілі її членів є більш важливими, ніж групові цілі. Індивідуалізм притаманний суспільствам із вільною (нежорсткою) соціальною структурою, в яких кожен повинен дбати про себе і свою сім’ю. У таких суспільствах ступінь керуючого (спрямовуючого) впливу на людину з боку оточуючих є незрівнянно меншим, ніж у колективістських суспільствах.

Колективістська культура, навпаки, характеризується домінуванням групових цілей над індивідуальними. Подібний пріоритет колективізму

притаманний суспільствам із жорсткою соціальною структурою, чітким поділом на соціальні групи, усередині яких кожному індивіду гарантовані турбота й увага інших в обмін на беззастережну лояльність стосовно групи.

Цікаво, що в останні роки ступінь індивідуалізму в Україні виявився вищим, ніж прийнято було вважати. Причому в разі успіху в кар'єрному зростанні чи бізнесі схильність до індивідуалізму стрімко зростає, і вся слава за досягнуте приписується собі самому. Що ж до колективізму, то він найбільш рельєфно виявляється в періоди невдач та економічних потрясінь: у цьому випадку відповідальність делегується іншим (колегам по роботі, керівництву організації, державі).

Дистанція влади характеризує ступінь нерівності в розподілі влади в суспільстві чи організації, яка сприймається членами суспільства як нормальна і сама собою зрозуміла. У культурах із високою дистанцією влади (східні культури) влада розуміється та приймається як якась даність, що має фундаментальні основи. У таких суспільствах негласно існує досить стійке переконання, що в світі має бути певна соціальна нерівність, кожен повинен мати своє місце в соціальній ієрархії.

У культурах із низькою дистанцією влади (країни Північної Європи, Англія, США) панує точка зору, згідно з якою нерівність у суспільстві повинна бути зведена до мінімуму. Найбільше значення надається таким цінностям, як рівність у відносинах, індивідуальна свобода і повага до особистості.

Вимірювання культур згідно з параметром "*уникнення невизначеності*" означає їх порівняння залежно від характеру відповідної реакції членів культури на загрозу чи небезпеку для себе внаслідок незрозумілої або невизначеної ситуації.

У культурах із високим рівнем уникнення невизначеності в ситуації невідомості людина постійно відчуває стрес та відчуття страху, і тому вона зайнята питаннями безпеки й охорони, відчуває потребу в письмових інструкціях, правилах і законах, що надають їй життю стійкості та визначеності. Люди, які належать до таких культур, надають перевагу чітким цілям,

детальним завданням, жорстким графікам роботи і розкладу дій. До цього типу Г. Хофстеде відносить культури Бельгії, Німеччини, Гватемали, Греції, Перу, Португалії, Уругваю, Франції, Японії.

У культурах із низьким рівнем уникнення невизначеності люди більшою мірою схильні до ризику в незнайомих умовах. Серед них панує переконання, що правил повинно бути якомога менше, у всьому слід сподіватися лише на себе. Представники таких культур набагато легше сприймають непередбачуваність життя, їх не лякають незрозумілі людські вчинки та новизна ідей, вони досить терпимо ставляться до всього незвичайного, високо цінують ініціативу, готовність йти на ризик. До цієї категорії Г. Хофстеде відносить культури Данії, Індії, Ірландії, Нідерландів, Норвегії, Сінгапуру, США, Фінляндії, Швеції.

Після відвідин Китаю Г. Хофстеде виявив, що чотирифакторна модель культури, яка з високою переконливістю пояснювала більшість поведінкових особливостей, властивих європейським і північноамериканським країнам, є абсолютно недостатньою для розуміння країн Сходу. У результаті додаткових досліджень, проведених у Китаї, Японії та країнах Південно-Східної Азії, учений додатково виокремив п'ятий показник – *орієнтація на майбутнє*, або фактор конфуціанського динамізму. Високий ступінь орієнтації на майбутнє означає:

– прийняття існування одночасно кількох правильних точок зору, можливість множинної істини та правди в різні періоди і при різному контексті того, що відбувається;

– довгострокова орієнтація, готовність до змін та результатів (як позитивних, так і негативних), які вони принесуть, бажання брати участь у проектах, що завершуються у далекому майбутньому, за життя наступних поколінь;

– готовність жити заради майбутнього, у тому числі інвестувати кошти за рахунок перекладання сьогоднішніх витрат на майбутнє.

Наведені параметри культурних відмінностей суттєво полегшують їх усвідомлення та розуміння, що надає можливість гнучко реагувати на несподівані дії партнерів з міжкультурної комунікації, уникати можливих конфліктів під час контактів із представниками інших культур.

До теперішнього часу вченими різних країн сформульовано й описано понад двадцять різних параметрів класифікації феноменів культури. Однак далеко не всі вони мають однакову практичну цінність і значущість, що суттєво ускладнює процес спрямованого формування такої інтегративної якості особистості, як міжкультурна компетентність.

Формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних доміант життя та процесу навчання в університеті на основі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі діалогічного спілкування в розширенні просторі полікультурного буття, що збільшується, прагнення до опанування іноземної мови на рівні функціональної грамотності, професійної успішності та життєвої необхідності.

Отже, вивчення стану проблеми формування міжкультурної компетентності студентів університету в педагогічній теорії і практиці надало можливість зробити такі *висновки*: актуальність проблеми формування міжкультурної компетентності студентів університету визначається протиріччям між соціальною потребою у висококваліфікованих фахівцях, здатних компетентно здійснювати професійно-комунікативну діяльність, та недостатньою розробленістю шляхів формування міжкультурної компетентності студентів у теорії і практиці вищої освіти. Визначальна значущість культури для освіти надає змогу стверджувати, що міжкультурна складова є найважливішою частиною гуманітарної соціальної парадигми “освіта впродовж життя”, оскільки без розвиненої міжкультурної компетентності сучасна людина не може вважатися власне (цілісно, гармонійно) освіченою.

Список використаної літератури

1. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Вестн. МГУ. Сер. 7, Философия. – 1991. – № 1. – С. 74–79.
2. Библер, В. С. Школа диалога культур: введение в программу / В. С. Библер // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М. : Наука, 1994. – С. 238–247.
3. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
4. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О. С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М. : ИННОВАТОР, 1996. – С. 10–38.
5. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Современник, 1988. – 608 с.
6. Зинченко, В. П. Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 3–25.
7. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
8. Клакхон, К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон. – СПб. : Евразия, 1998. – 352 с.
9. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М. : Политиздат, 1992. – 258 с.
10. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
11. Сагатовский, В. Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения : в 3 ч. / В. Н. Сагатовский. – СПб. : СГУ, 1997. – Ч. 1 : Введение: философия и жизнь. – 224 с.
12. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Владос, 2000. – 203 с.
13. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

14. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

15. Чавчавадзе, Н. З. Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. – 171 с.

16. Hall, E. The Silent Language / E. Hall. – New York : London, 1990. – 120 p.

17. Hofstede, G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management / G. Hofstede. – München : Deutscher Taschenbuch Verl., 1997. – 413 s.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.