

Емельянова Елена Владимировна

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СПЕЦИАЛИСТА НОВОЙ ФОРМАЦИИ

В монографии поднимается вопрос о формировании коммуникативной и социокультурной компетенции как показателей знаний прежде всего национально-культурных особенностей своего народа, необходимых для специалиста нового поколения, обладающего навыками критического мышления, способного принимать адекватные решения в меняющихся условиях деятельности.

Ключевые слова: общие компетенции, коммуникативная компетенция, социальный опыт, бикультурное развитие, интеграция культур, эмпатия, самоопределение, этноцентризм.

The monograph raises the question of the formation of communicative and socio-cultural competence as indicator of knowledge, first of all, of the national-cultural characteristics of your own nation, necessary for a specialist of the new generation who has the skills of critical thinking, who can make adequate decisions in changing conditions of activity.

Keywords: general competences, communicative competence, social experience, bicultural development, integration of cultures, empathy, self-determination, ethnocentrism.

В педагогической литературе на протяжении многих лет идет дискуссия о содержании понятий «компетенция» и «компетентность» в аспекте образования и профессионализма, предлагаются десятки различных, но не очень сильно отличающихся по существу дефиниции. Главная мысль, которая находит отражение практически у всех специалистов, сводится к тому, что компетентность всегда соотносится с личностью со способностью конкретного человека качественно выполнять работу, что, в свою очередь, опирается на сформированную высокую мотивацию.

В соответствии с личностно – ориентированным подходом в профессиональном образовании мы готовим не просто квалифицированного специалиста, а компетентного специалиста, обладающего профессионально важными личностными качествами, с одной стороны, и способного к социальной адаптации с другой. При этом в понятии «компетентность» акцент делается не только на усвоении знания и формировании умений, но и на усвоении способов деятельности и приобретение опыта осуществления этой деятельности в различных ситуациях. Если исходить из необходимости подготовки компетентного специалиста, то следует задуматься и о том, информационном пространстве, в котором он будет работать в дальнейшем. И тогда приходится говорить о необходимости смены образовательной парадигмы; с «приобретения знания на всю жизнь» на «обучение через всю жизнь».

Компетентностный подход в профессиональном образовании можно рассматривать как один из факторов активизации личности в процессе обучения, так как он связан, прежде всего, с усилением практической стороны обучения. Однако проблема активности личности в обучении до сих пор не может считаться решенной. На всех уровнях образования преподаватели для преодоления пассивности и низкого уровня познавательных интересов стараются внедрить различные способы, методы, формы обучения. Активность всегда целенаправленна, а в ее основе лежит представление о том, что должно получиться в результате действий. Активность заключается в поиске действий, которые могли бы превратить наличную ситуацию в иную, желаемую. Другими словами, активность предполагает осуществление действий, ведущих к достижению целей. При осуществлении любой деятельности ясное представление о цели является необходимым условием, детерминирующим и процесс, и результат этой деятельности.

Квалификация – это когда человек знает и может, а компетенция – когда он может, не всегда обладая при этом глубокими знаниями. Но выяснить, может он или не может, возможно, лишь *post factum*. Ибо опыт практической деятельности можно приобрести только «апостериори», в ходе практической деятельности. Ее элементы, находящиеся в образовательных программах в виде

производственных, педагогических или научных практик или выполнения дипломных работ или дипломных проектов, могут обеспечить формирование лишь первичных профессиональных умений. Подобно тому, как солдат обучается приемам боя, а не ведению боевых действий, так и студент обучается основам профессиональной деятельности только в модельном варианте, а соответствующие опыт и навыки могут быть сформированы лишь в процессе практической деятельности. В этом смысле приобретаемые студентами умения, опыт и навыки носят академический характер. При этом неизбежно формируется разрыв между профессиональной подготовки выпускника высшей школы. В качестве сверхзадачи речь может идти лишь о минимизации величины такого разрыва. Подобная проблема возникает при рассмотрении преемственности, а точнее, организационно-педагогических и технологических барьеров между общеобразовательной и высшей профессиональной школой как неперекрывающимися образовательными программами, относящиеся к различным уровням образования.

Компетентностный подход можно трактовать в качестве модельной конструкции представления результатов образования. Таких конструкций может быть достаточно много, все они с той или иной степенью адекватности отражают разнообразие способов формирования пакета компетенций в зависимости от акцента академические ценности либо приоритеты будущей профессиональной деятельности. Возможны и смешанные модели, которые в определенном соотношении включают в себя элементы «академической» и «профессиональной» составляющих компетентностного подхода. При этом трактовка компетенций может быть самой разнообразной – от совпадающей с квалификацией как интегральной характеристикой человека, отражающейся в его повседневной профессиональной деятельности.

Можно остановиться на уровне квалифицированных требований к выпускнику высшей школы, добиваться их выполнения и искать ресурсы для повышения качества образования, совершенствуя формы учебной деятельности, обновляя перечень и содержание учебных курсов, улучшая номенклатуру направлений и специальностей, применяя новые методы подачи учебного материала и

организации учебных занятий, реанимируя, где это возможно, практику создания кафедр на базовых предприятиях. Этот алгоритм образовательной деятельности понятен и студентам, и преподавателям. При этом главной задачей вуза становится формирование у студентов и преподавателей мотивированного отношения к качественной образовательной деятельности.

Высоким личностно- развивающим потенциалом также обладают конструктивные взаимоотношения между студентами. Для его реализации необходимо создать условия, способствующее выдвижению и принятию всеми членами студенческой группы (или мини-группы) общих целей их деятельности. В процессе достижения не индивидуальных, а общих целей формируются умения работать в команде, открываются новые возможности для определения и проявления собственной позиции, своего места и роли в групповой работе.

Перестройку отношения между субъектами образовательного процесса обеспечивает и вся образовательная среда. При ориентации на подготовку компетентного, саморазвивающегося специалиста она должна моделироваться как комплекс возможностей для проявления активности субъектов, преобразующихся в соответствии с их потребностями и целями в факторы развития.

Компетенции нередко используются для характеристики потенциальных возможностей специалиста получить работу на рынке труда. Для этого нужно обладать, по крайней мере, «ключевыми компетенциями». В современном мире они включают «грамотный» уровень владения языком (literacy), компьютерную грамотность (information technology skills), владение способами решения проблем (problem-solving skills), гибкое и инновационное мышление (flexibility and adaptability to innovation), склонность и способность к непрерывному образованию (life-long learning). Ключевые компетенции показывают, что языковое образование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетенция (как готовность общаться в классе) будет дополнена подготовкой к реальному жизненному общению.

Компетентность можно представить как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности.

Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающей миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

Формирование компетентного специалиста в любой области базируется на развитии общей и коммуникативной компетенциях. Общие компетенции (знания о мире, социокультурные знания, межкультурные знания, практические умения и навыки, экзистенциальная компетенция, познавательные способности, эвристические умения) обеспечивают развитие и совершенствование любой деятельности, способствуют эффективному усвоению социального опыта.

Человеку в его деятельности необходима в первую очередь коммуникативная компетенция. Разработкой коммуникативного направления занимались многие научные коллективы и методисты. Это известные российские ученые А.А. Леонтьева и В.Г. Костомаров, Г.А. Кигайгородская, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, а также зарубежные представители Г. Лозанов, Г.Э. Пиоро, У. Литсвуд и другие.

Под коммуникативной компетенцией понимается «умение использовать лингвистическую систему сообразно и эффективно» [4, с. 9]. Данное понятие расшифровывается в работах американских и английских исследователей Х.Г. Уидовсона и М. Свейна, которые выделили четыре составляющих компонента коммуникативной компетенции. Первые две включают грамматическую и дискурсивную компетенции и отражают степень владения и использования собственно лингвистической системы. Грамматическая или лингвистическая компетенция охватывает знание лексических единиц и правил морфологии, синтаксиса, семантику предложения и фонологию. Дискурсивная компетенция дополняет грамматическую, определяет способность связывать предложения в потоке речи, и направлена на преобразование серии высказываний в единое значимое целое, предполагает обучение связному высказыванию.

Два следующих компонента – социолингвистическая и стратегическая компетенции раскрывают функциональный аспект коммуникации. Социолингвистическая компетенция заключается в знании социокультурных правил языка и

дискурса, понимания социального контекста, в котором используется язык, роли каждого из собеседников, информации, которой они обмениваются, функции их взаимодействия. Владение социолингвистической компетенцией позволяет добиться соответствия, точности и уместности высказывания. Стратегическая компетенция предполагает способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в коммуникации. Другими словами, стратегическая компетенция означает умение справляться с ситуацией и поддерживать коммуникацию посредством парафразы, многословия, повторов, паузации, уклонения и догадки, а также при помощи изменений в регистре и стиле. «Стратегическая компетенция – это умение выбирать эффективные средства для совершения акта коммуникации, позволяющие слушателю или читателю идентифицировать предполагаемую мысль» [4, с. 18]. Фактически стратегическая компетенция – это то, как мы манипулируем языком для достижения коммуникативных целей. В отечественной методике понятие коммуникативной компетенции также представлено как совокупность компонентов, затрагивающих различные аспекты коммуникативной деятельности.

В.В. Богданов включает в понятие коммуникативной компетенции *энциклопедическую*, основанную на умении оперировать общими знаниями, отражающими устройство реального мира, включая профессиональную деятельность человека (адекватна информативной компетенции) и *интерактивную* компетенцию, характеризующуюся «умением оперировать правилами и конвенциями общения, принятыми в иноязычном социуме, а также умением устанавливать контакт (в устной и письменной формах), умением интерпретировать коммуникативные стратегии партнера и адекватно строить свою собственную стратегию» [2, с. 26–31].

Согласно концепции П.К. Бабинской, коммуникативная компетенция также является многокомпонентным понятием и имеет следующий структурный состав: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция, социальная компетенция [1, с. 9].

Согласно выделенным направлениям, процесс формирования коммуникативной компетенции должен идти по пути овладения языком как системой (лингвистическое направление), как средством общения (социальное направление) и как инструментом мысли (когнитивное направление). При организации учебного процесса важно выявить, *что* именно влияет на соотношение субкомпетенций и каковы способы и пути формирования и развития каждой из них. По мнению одних методистов, соотношение этих компонентов меняется в зависимости от этапа и целей обучения. Так, «если на начальном этапе в силу объективных причин больше внимания приходится уделять накоплению языковых знаний (то есть формированию и развитию лингвистической компетенции), то на продвинутом этапе, когда особое значение приобретает задача обучения аутентичности речевого высказывания, акцент должен делаться в основном на умении использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения и отношениями между коммуникантами, а также на умении говорящего организовывать речевое высказывание адекватно замыслу и целям общения» [8, с. 201]. Такой подход подразумевает определенную очередность и формировании различных субкомпетенций в соответствии с определенным этапом обучения. Накопление языкового опыта предполагает эффективность процесса нравственной социализации.

Если же рассматривать процесс обучения не поэтапно, а в целом, то нельзя не согласиться с тем, что «полная коммуникативная компетенция в принципе может быть достижимой целью на всех этапах обучения, даже на начальном» [9, с. 25]. Совершенно очевидно, что с самого начала процесса обучения необходимо учитывать все компоненты коммуникативной компетенции, ибо накопление речевого материала не может осуществляться изолированно от ситуации общения, и, следовательно, даже микровысказывание на начальной ступени обучения, несмотря на ограниченность языковых средств, должно строиться адекватно целям и замыслу общения. Однако цели и условия обучения могут способствовать активизации формирования одной или нескольких субкомпетенций. Например, в старших классах, совершенствуя умения, позволяющие повысить эффективность высказывания, мы тем самым отдаем приоритетную роль развитию

стратегической компетенции. Это не должно приводить к нивелированию статуса других субкомпетенций, таких, как социокультурная и социальная. Социокультурная компетенция может выделяться как большой блок, включающий обществоведческую, лингвострановедческую и социалингвистическую компетенции участников общения [6, с.308]. Мы полностью согласны с данным утверждением, однако считаем, что формирование и развитие социокультурных навыков должно сопровождать изучение любой дисциплины. Процесс развития коммуникативной компетенции должен быть направлен на достижение конкретного уровня сформированности всех ее составляющих. В этой связи коммуникативную компетенцию рассматривают как «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающих основу для коммуникативного билингвистического развития» [5, с. 12].

Сравнивая схемы взаимодействия субкомпетенций, составляющих коммуникативную компетенцию, нетрудно заметить, что в формировании коммуникативной компетенции, кроме объективно обусловленной взаимосвязи и взаимодействия всех структурных компонентов, одно из центральных мест занимает социалингвистическая компетенция. Социалингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка. В силу ориентации на социальные нормы, социалингвистический компонент оказывает большое влияние на речевое общение между представителями разных культур, которые могут даже не осознавать этого. В нашем исследовании интерес представляют социокультурные знания, которые, в свою очередь, являются основой для формирования социалингвистической компетенции. В дальнейшем мы будем называть их социокультурной переводческой компетенцией.

Социокультурные знания о том или ином языковом сообществе охватывают следующие области:

– повседневная жизнь: питание, еда, напитки, время приема пищи, поведение за столом, государственные и национальные праздники, рабочий день, продолжительность, распорядок, досуг, хобби;

– условия жизни: уровень жизни, национальные и этнические особенности, условия проживания, особенности построения и оформления жилища, система социальной помощи и адаптация к условиям;

– межличностные отношения: отношения между классами, отношения между полами, отношения в семье, отношения между представителями разных поколений, отношения на работе, отношения между гражданскими и официальными лицами, отношения между представителями разных наций, отношения между политическими и религиозными гражданами;

– система ценностей, утверждений и отношений в следующих сферах: социальные классы, профессиональные группы; благосостояние; культура отдельных регионов, безопасность, общественные институты, традиции и социальные изменения, история, исторические личности и события; этнические и религиозные меньшинства, национальное самосознание, политика, искусство, религия, юмор;

– язык жестов: жесты, мимика, поза, движение глаз, прикосновения;

– правила этикета: пунктуальность, одежда, угощение, правила поведения. темы для разговора, запрещенные темы, продолжительность визита, прощание и уход;

– выполнение ритуалов: религиозные обряды, рождение, бракосочетание, похороны, поведение в общественных местах, увеселительные мероприятия;

– соблюдение национальных обычаев и традиций [5, с. 104–105].

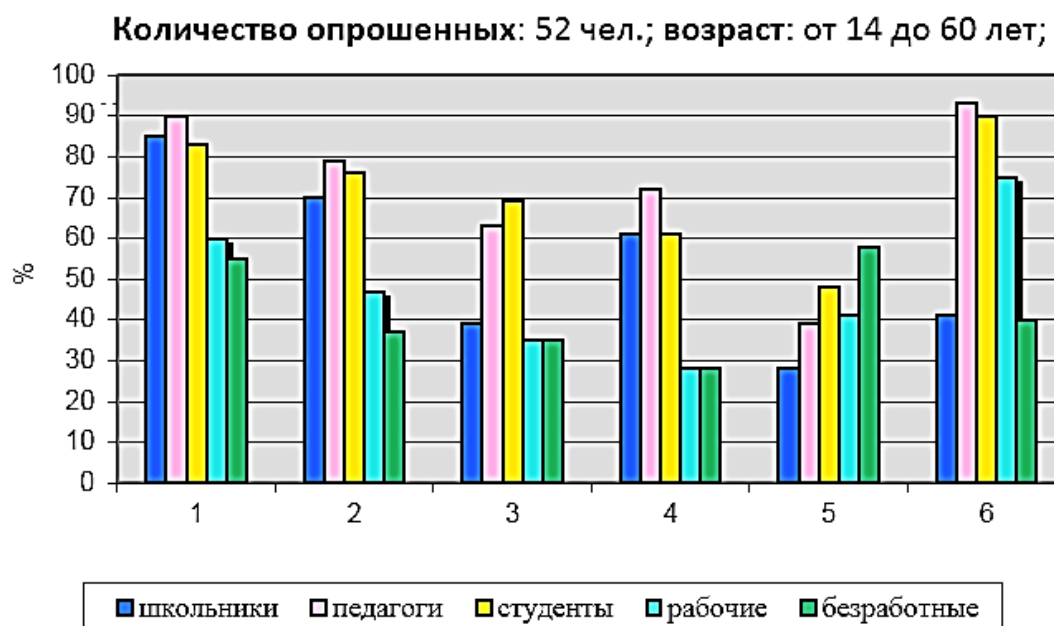
Так как высокообразованный и всесторонне развитый специалист должен уметь осуществлять свою деятельность во всех сферах общения, то для усиленной ее реализации необходимо овладеть социокультурной компетенцией, которая позволит эффективно использовать язык в социальном контексте.

Процесс формирования социокультурной компетенции – это не что иное, как процесс познания иной культуры, в первую очередь, через средство

выражения этой культуры, которым является определенный язык. Именно через язык мы усваиваем и культурно-исторические ценности своего народа, и общечеловеческие ценности, что, в конечном итоге является показателем сформированной нравственной компетенции.

Основой для формирования социокультурной компетенции является знание национально-культурных особенностей своего народа.

На этом этапе мы сталкиваемся с одной из негативных реалий нашего времени: часто старшеклассники не знают основ культуры, ее разновидностей, происхождения обычаев и традиций, языковых особенностей, связанных с историческим развитием своего народа. Для определения уровня сформировавшихся знаний о культурном наследии нами проводились разнообразные формы опроса и анкетирования. В рамках исследования были опрошены не только учащиеся старших классов, но и представители разных поколений и разных национальностей. Анкетирование было добровольным и анонимным. Анализируя результаты опроса, можно заметить, что не только старшеклассники, но и свыше 40% взрослого населения имеют весьма поверхностное представление даже о таких значимых национальных праздниках, как Рождество и Наурыз, не могут назвать более двух национальных музыкальных инструментов, не знают происхождения многих национальных обычаев, исторически обусловленных изменений лексического состава языка. В доказательство приводим диаграмму №1.



1. Вопросы по истории Казахстана 2. Вопросы о традициях опрашиваемых народов; 3. Вопросы о генеалогии
4. Вопросы о культуре (литература, живопись, музыка) 5. Вопросы о религии; 6. Вопросы об этикетных нормах.

Рис. 1. Диаграмма №1. Уровень социокультурных знаний в разных социально-возрастных группах

Как видно из всего количества опрошенных ни по одному блоку вопросов уровень положительных ответов не достиг 100% отметки. Наибольшие затруднения вызывали вопросы по средневековой истории Казахстана, о традициях и обычаях, религии, о символике Республики Казахстан. Очень многие (35 из 52 опрошенных) не знали трактования герба и флага Республики Казахстан, 40 человек смогли назвать всего два казахских народных музыкальных инструмента – кобыз и домбра, хотя на сегодняшний день нам известны более пятнадцати наименований. Только 16 из 40 опрошенных человек казахской национальности назвали своих предков до седьмого колена, что является важнейшим показателем как знания культуры, так и свидетельством развития национального самосознания – в нашем исследовании – нравственной социализации (следует отметить, что 10 анкетированных были старше 50 лет).

В этой связи хочется отметить языковую и культурную политику Республики Казахстан, в рамках которой организованы самые разнообразные курсы по изучению государственного языка, в которых значительное место занимает изучение народных обычаев и традиций и, соответственно, языковых явлений, с ними связанных. Так, в г. Актобе регулярно транслируются уроки казахского языка по ведущим телеканалам, организовано уровневое обучение через рейтинговые периодические издания «Диапазон» и «Эврика».

Только осознав всю значимость культурного развития своего народа, можно приступать к формированию межкультурной компетенции в рамках иноязычной культуры, используя при этом принцип постоянного взаимодействия с материальными и духовными ценностями родной культуры.

Межкультурный компонент коммуникативной компетенции включает следующие параметры:

- знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры;
- знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран;
- знание теории мировых культур;
- знание национальных стереотипов, в которых проявляются представления друг о друге у разных народов, умение преодолевать эти стереотипы;
- 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.

Межкультурная компетенция, по мнению Сафоновой В.В., понимается как часть коммуникативной компетенции языковой личности. Ее сформированность, при развитии прочих компонентов коммуникативной компетенции, обеспечивает продуктивность взаимодействия коммуникантов на межкультурном

уровне, их взаимопонимание в аспекте учета взаимодействия их родных культур при использовании участниками межкультурной коммуникации ИЯ как средства общения [7, с.398].

Становление человека как субъекта профессиональной деятельности является результатом длительного процесса личностно-профессионального развития и саморазвития, определяемого множеством объективных и субъективных факторов. Факторы, которые обуславливают собственно процесс коммуникации, мы можем подразделить на две группы: универсальные коммуникативные факторы и условия работы, то есть условия, в которых происходит процесс коммуникации. В свою очередь, универсальные коммуникативные факторы подразделяются на языковые (несовпадение языковых систем на различных уровнях) и экстралингвистические (несовпадение двух культур в различных аспектах: социальном, историческом, этническом, религиозном, ситуативно-обусловленном). Однако так как языковые средства сами по себе не имеют смысла, а приобретают его исключительно в акте коммуникации, осуществленном носителями определенных культур и концептуальных систем, мы вполне можем объединить языковые и экстралингвистические факторы в одну группу культурно-когнитивных факторов, куда входят энциклопедические и фоновые знания коммуниканта, концептуальные знания и знания норм речевого и неречевого поведения.

Основные этапы формирования межкультурной компетенции:

– *первый этап – этноцентризм* – отражает начальный уровень представления о мировой культуре в целом, об отдельных культурах мирового сообщества, основополагающие знания о культуре своего народа и народа страны изучаемого языка, умения выявлять и сопоставлять их на занятиях по иностранному языку.

– *второй этап – культурное самоопределение* – формирует способность к адекватному восприятию иноязычной культуры, успешному взаимодействию с ее представителями, оценивание явлений культуры с позиции ее собственных норм и ценностей, выявление и определение общего и различного в исторически сложившихся культурных моделях.

– *третий этап – диалог культур* – характеризуется знанием мировой культуры, анализа опыта межкультурного развития различных стран и своей собственной, проявление инициативы в процессе социокультурного контакта с целью постижения ценностей, духовного наследия культуры страны изучаемого языка, преодоление культурного шока и возможных кросс-культурных конфликтов. Этот этап обозначается многими методистами и культурологами как интеграция культур, то есть их взаимопроникновение. Такие взаимоотношения между культурами ведут к обогащению культурного опыта и взаимопониманию. Следует заметить также, что все эти этапы относятся к третьей группе отношений между культурами, которая определяется как взаимодействие культур. Следовательно, уже с первого этапа формирования межкультурной компетенции, мы развиваем не только профессиональные умения и навыки, но и воспитываем уважение к своей родной культуре, толерантное отношение к любой другой иноязычной культуре и ее представителям.

В процессе профессиональной деятельности требуется сформированность и постоянное развитие сложных умений межкультурного общения. Базовым умением такого рода является эмпатия. Это умение напрямую связано с различными уровнями восприятия иноязычной культуры. Эмпатия по-разному трактуется в отечественной и зарубежной психологической литературе. В российских научных источниках она часто характеризуется как «способность разделить переживания другого посредством ослабления границ собственного «я», психологическая близость, доверительность» [3, с. 103]. В таком определении и понимании подчеркивается причастность, вовлеченность индивида в дела и переживания другого. В то же время такая реакция на партнера по общению, собеседника в западной психологической школе расценивается как симпатия – положительное чувство, эмоция, ведущая к желанию и осуществлению поддержки. По мнению российских ученых симпатия рассматривается как вовлечение в процесс восприятия собственного «я», которое и является точкой отсчета для понимания того, что могут чувствовать другие. Симпатия – это попытка понять других, представляя себя на их месте, в их положении. В таком определении четко

прослеживается мысль о том, что индивид не пытается войти в роль другого человека, представить, как другой человек думает или чувствует, скорее он представляет, как бы он сам думал или чувствовал в аналогичных обстоятельствах. Симпатия эффективна в тех случаях, когда люди обладают общей системой ценностей, являются носителями одной и той же культуры. В процессе межкультурного общения такого качества, как симпатия, то есть представления о том, что некто, будучи носителем определенной культуры, может чувствовать в конкретной ситуации, характерной для культуры иноязычной, недостаточно для понимания собеседника и формирования общего значения происходящего. В таких случаях необходима эмпатия, как способность приписывать событиям, происходящим в другой культуре, и ее носителям характеристики, качества и мотивы, изоморфные тем, что приписывают им сами носители иноязычной культуры, и способность действовать в соответствии с ее нормами, а в случае незнания последних, способность оценить собственное поведение, приписывая ему те атрибуты, которые приписывают носители иноязычной культуры. «Эмпатия основывается на способности временно отодвинуть в сторону собственное восприятие мира и принять альтернативную перспективу. Эмпатия предполагает, что собственное «я» воспринимается как отличное от других, вследствие чего общие качества, служащие основой симпатии, недоступны. Эмпатия относится к тому, насколько мы можем представить мысли и чувства других людей с их точки зрения» [10, с. 197]. Как видно из приведенных определений, основной принцип эмпатии по М. Беннету – это способность идентификации с другой личностью. При эмпатическом общении представления о собственной личности и представления о личности другого (уже не чужого, а просто другого) функционируют в восприятии каждого участника общения как равноправные взаимосвязанные представления о деятельности двух равноценных, но различных, представителей разных культур. Другими словами, симпатия базируется на сходстве людей, эмпатия – на различиях. Эмпатия учитывает общие цели (создание единого значения) и общий контекст, ситуацию, в которой находятся собеседники. Различия между симпатией и эмпатией не затрагивают ни природы объекта отношения, ни

степени вовлеченности в переживания, они касаются только принимаемой индивидуумом перспективы, только того, исходит ли он из собственной перспективы (симпатия) или способен принять альтернативную (эмпатия). Проанализировав явления симпатии и эмпатии, мы можем утверждать, что поведенческая стратегия, воплощающая симпатию, базируется на постулате о единой реальности, о сходстве сосуществующих в этой реальности индивидов и использует систему ценностей родной культуры как исходную в ходе общения с собеседниками. Такая стратегия может быть вполне эффективной для общения носителей одной и той же культуры, поскольку единство национальной системы культурных ценностей обеспечивает реальное сходство совокупности ожиданий и основанного на ней восприятия участников общения. В основе восприятия в рамках единой культуры лежит идея схождения. Так и русские, и казахи вполне справедливо ожидают готовности пожертвовать своими собственными интересами, если этого требует положение и интересы друга. Мы понимаем дружбу как преданность другому человеку. В противоположность этому, каждый немец или американец считает, что все они сходны в том, что каждый индивид рассчитывает в первую очередь только на себя и не склонен беспокоить других своими проблемами. Однако ни одно из этих ожиданий нельзя применить к представителям другой культуры.

При межкультурном общении, которое характерно именно для представителей различных культур, участники коммуникации любого рода изначально различны, поскольку не принадлежат к одной культуре. В этом случае проявление симпатии, основанной на сходстве, теряет свою эффективность. Для достижения адекватного и эффективного межкультурного общения необходимо исходить из постулата различий между индивидами. Этот постулат тесно связан с разрабатываемой в философии теорией множественных объективных реальностей. Эта теория предполагает следующее: реальность не есть объективно данная, открываемая индивидом сущность, но, скорее, переменная, создаваемая индивидом на основе комбинации объективных свойств реальности и индивидуальных моделей ее восприятия, которые в итоге и представляют собой

индивидуальный опыт человека. Следовательно, симпатия, основанная на допущении о единстве реальности для всех участников общения, в процессе межкультурного общения должна уступить место эмпатии, предполагающей различные системы ценностных координат в различных культурах и у их носителей. В противоположность симпатии, при эмпатии индивид не помещает себя в положение другого, но на основе знаний о ситуации и культуре стремится испытать то, что испытывает другой. Эмпатически настроенный участник коммуникации концентрируется не на положении, не на ситуации, а на опыте, на перспективе, в которой другой видит все происходящее. Попытки поставить себя на место другого человека исходят из сходства людей. Достаточно только представить себя на месте собеседника и тогда, будучи похожим на него, можно автоматически испытать его восприятие, эмоции и чувства, прогнозировать дальнейшее развитие ситуации. Участие же в опыте другого человека, что характерно для эмпатии, предполагает исходные различия между участниками коммуникации. В ходе межкультурного общения эмпатия может способствовать разрешению многих межнациональных конфликтов, возникающих из-за автоматического и порой бессознательного признания сходства всех человеческих существ. Эмпатия помогает сместить перспективы, перейти от собственного видения мира к признанию равноправного существования опыта и мироощущения другого индивида. Кроме культурных различий, эмпатия учитывает личностные и социальные характеристики, национальную, этническую и региональную принадлежность участников коммуникации, особенности ситуации общения. Эмпатия предполагает наличие знаний и ряда последовательно вырабатываемых умений. К таким умениям относятся допущение наличия «другого» без наличия оценочных значений, осознание собственных культурных и индивидуальных ценностей и того, что они не являются единственными в мире, умение видения одних и тех же событий в двойной перспективе одновременно, умение направленного воображения. Мы видим также, что эти умения в целом аналогичны умениям межкультурным. Способность к эмпатическому восприятию предполагает отстраненность и умение концептуализировать происходящее в двух различных системах культурных

ценностей и видеть конкретное событие одновременно в двух перспективах: собственной и перспективе собеседника. Эмпатия как психологическое умение служит одним из условий обеспечения продуктивности межкультурного общения. Разная степень сформированности эмпатического умения воплощается в качественно различных уровнях восприятия иноязычной культуры, то есть, в уровнях межкультурной компетенции: этноцентризм, атрибуция, терпимость (толерантность), принятие, адаптация, интеграция.

В то же время, уровень этноцентризма означает тенденцию бессознательно рассматривать людей, используя в качестве оценочных стандартов свою общность и свои представления как единственно возможные и моральные, это процесс оценивания чужих через призму своих.

Уровень атрибуции, то есть приложение представлений родной культуры к носителям и объектам иноязычной культуры, а также к мотивам их поведения

Толерантный уровень означает такое психологическое состояние, при котором участники процесса коммуникации еще не могут понять ни моделей поведения собеседников, ни их мотивов, но уже не отторгают их в качестве враждебных или абсолютно неприемлемых; могут смириться с их существованием в культуре, с представителями которой им приходится общаться.

Принятие – это такое состояние личности, в котором индивид способен признать наличие культурных различий и исследовать все стороны, аспекты, проявления другой культуры. Это состояние, в котором ставится под сомнение универсальность собственных культурных представлений, приходит понимание относительной, релятивной природы культурных явлений, пробуждается интерес к познанию того, что отлично от собственного мировосприятия, происходит отказ от стереотипных представлений, но еще не выработаны поведенческие реакции на описанное состояние.

Уровень адаптации предполагает расширение индивидуальной картины мира настолько, чтобы позволить включить в себя в качестве допустимых, естественных модели поведения иноязычной культуры и лежащие в их основе культурные ценности. «Люди на стадии адаптации используют знания о своей

собственной и других культурах для того, чтобы целенаправленно переместиться в систему координат другой культуры» [10, с. 197]. Человек в состоянии принять точку зрения собеседника с тем, чтобы понять его поведение в этических терминах, то есть в системе ценностей его, а не собственной культуры. В результате адаптации индивид не только обладает знаниями о различиях в культурах, но и ведет себя в соответствии с ними при общении с представителями различных культур. Индивиды, достигшие уровня адаптации и ассимиляции, считаются бикультурными (в отличие от билингвов, способных свободно говорить на двух языках) или мультикультурными. Они способны усваивать все новые и новые системы культурных ценностей и строить свое поведение в соответствии с ними в зависимости от того, в какой культуре они находятся в каждый конкретный момент. Однако данный уровень развития межкультурной компетенции имеет некоторые ограничения. Так, например, уровень адаптации предполагает адекватное восприятие и адекватное поведение в соотносимых, но не пересекающихся мирах. Участники коммуникации не способны выступать в качестве медиаторов между этими мирами – культурами. Адаптация касается только национальных культур, понимаемых в терминах уникальных культурных ценностей и базирующихся на них институтах жизнеустройства и моделях поведения. Уровень адаптации характеризуется умением хорошо воспринимать и быстро переключаться с одной образовательной системы на другую, с модели поведения, диктуемой родной культурой, на инокультурную модель поведения.

Высшим уровнем развития межкультурной компетенции является уровень интеграции. Для уровня интеграции характерна способность примирения, согласования различных, даже конфликтующих между собой систем культурных координат. В процессе интеграции участники коммуникации настолько проникают в сущность иной культуры, что уже не могут провести грань, к какой культуре они принадлежат, а в какой просто хорошо ориентируются и действуют в соответствии с общепринятыми в данной культуре нормами. Коммуниканты способны воспринимать разные культуры как одинаково присущие их личностям и могут постоянно выступать в качестве медиаторов между культурами, в силу

того, что они сами обладают совокупным мировоззрением – картиной мира – и осознают, что картины мира и культурная принадлежность индивидов являются не чем иным как определенными конструктами человеческого сознания. Специалист, достигший интеграционного уровня межкультурной компетенции, обладает способностями налаживать контакты между представителями разных культур, нивелировать и предотвращать межнациональные конфликты, вызванные несоответствием культурно-исторических норм и процессов. В условиях ориентации республики на путь научно-технического сотрудничества на международном уровне социальный заказ в образовательной области по иностранному языку заключается в подготовке специалистов, владеющих иностранным языком как средством установления личных, научных и культурных контактов с носителями языка и главным образом как инструментом налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом в будущей практической производственной деятельности.

Необходимо отметить, что формирование межкультурной компетенции не должно быть исключительно прерогативой гуманитарных или специально-языковых высших учебных заведений. Каждый специалист обязан иметь определенный минимум познаний в этой области. Только тогда он сможет обеспечить конструктивный диалог в любой сфере жизни и деятельности общества и государства. Только зная свою культуру, человек способен научиться уважать культуру другого народа, не допускать проявлений агрессивности и непонимания по отношению к иноязычным коммуникантам, а, значит, способствовать развитию дружбы, взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных наций и народностей, укреплению авторитета своего государства на мировом уровне.

Список литературы

1. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков / П.К. Бабинская и кол. авторов. – Минск: «Тетра Системс», 2005. – 288 с.
2. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. Язык, дискурс и личность. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1990. – 146 с.

3. Куницина В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. – Харьков – Минск: Питер, 2001.
 4. Леонтьев А.Н. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1999. – 312 с.
 5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – Страсбург, 2001, пер. МГЛУ, 2003. – 256 с.
 6. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. – М.: Альфа М, 2004. – 288 с.
 7. Сорокина И.Г. Теория речевой компетенции и некоторые проблемы методики обучения иностранному языку: Сб. Научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 222. – М., 1983. – 348 с.
 8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
 9. Bennet M.J. Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // Bennet M.J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. – Intercultural Press, Inc., 1998.
 10. Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching. – Berlin, Langenscheidt, 2005. – 276 s.
-

Емельянова Елена Владимировна – канд. пед. наук, доцент Казахско-Русского Международного университета, Республика Казахстан, Актобе.
