

УДК 378.016:811

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ
КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ***В. В. Ерёмин***INTERCULTURAL EDUCATION
AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT***V. W. Eremin*

Статья посвящена анализу различных подходов к понятиям «профессиональная мобильность» и «межкультурное обучение», а также обоснованию их взаимосвязи. В ходе исследования были выделены как характеристики, разделяемые многими исследователями в данных понятиях, так и отличительные особенности различных подходов. На основании выводов в исследовании автором предложено собственное определение понятиям «профессиональная мобильность» и «межкультурное обучение».

The article is about the analysis of different approaches to the concepts “professional mobility”, “intercultural education” and the argumentation of their interrelation. It was detected in the study the characteristics shared by many investigators in these concepts as well as the differential peculiarities of the different approaches. The author has offered his own definition to the concepts “professional mobility” and “intercultural education” in consequence of conclusions made in the investigation.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, межкультурное обучение, диалог культур.

Keywords: professional mobility, intercultural education, dialogue of cultures.

Сегодня в науке интерес к вопросу мобильности людей вызван как процессами, происходящими в обществе, так и национальной политикой в области образования. Поиск новых подходов к подготовке специалистов сопровождается разрешением противоречия между возросшей потребностью общества в специалисте нового типа и необходимостью эффективного совершенствования его профессиональной подготовки в межкультурной деятельности, что недвусмысленно прописывается в современных нормативных документах, регулирующих систему образования. Так, среди основных целей и задач Национальной доктрины образования в Российской Федерации на период до 2025 года называются [8]:

– воспитание граждан, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

– развитие культуры межэтнических отношений;

– подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности.

В другом важном документе под названием «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается: «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны» [6].

Таким образом, целью образования сегодня становятся не только знания и умения, а развитие определенных качеств личности и компетенций для успешной деятельности человека в разных сферах жизни и в условиях культурных различий.

Для начала обратимся к самому понятию «мобильность». Большой интерес представляет определение, данное Ю. Ю. Дворецкой, а именно: *мобильность личности* – это «форма реакции человека на различные изменения, происходящие во внешней и внутренней среде» [3, с. 10]. Данное определение вполне соотносится, на наш взгляд, с ситуациями, в которых осуществляются межкультурные контакты, протекающие как в условиях родной культуры (внутренняя среда), так и в условиях чужой культуры (внешняя среда). Реакция человека на какие-либо изменения в среде проявляется, в первую очередь, при его движении в социальных структурах. Для этого явления в науке, в первую очередь, в социологии, существует понятие «социальная мобильность», которую одним из первых сформулировал П. А. Сорокин как любой переход индивида или социальной группы из одной социальной позиции в другую [9, с. 373]. Со временем это понятие развивалось, и сегодня оно означает в социологических исследованиях перемещение индивидов между различными уровнями социальной иерархии, определяемой обычно с точки зрения широких профессиональных или социально-классовых категорий [3, с. 10].

Существует два основных типа социальной мобильности: *горизонтальная* и *вертикальная*. Под горизонтальной социальной мобильностью подразумевается переход индивида из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваются те отношения, которые возникают при перемещении индивида из одного социального пласта в другой. По мере изучения этих явлений с позиции разных социально-экономических наук (социологии, экономики, демографии и др.) представления о мобильности в обществе дифференцируются и в настоящее время все-сторонне изучаются процессы не только вертикаль-

ной и горизонтальной, но и групповой и индивидуальной мобильности, особо выделяются трудовая, профессиональная, культурная и другие виды мобильности. В педагогике в центре внимания оказываются проблемы формирования индивидуальной мобильности человека, а с этой точки зрения значимой становится сущностная характеристика мобильности как личностного качества, его структура. Только на этой основе можно целенаправленно образовательный процесс во всей совокупности его составляющих на формирование данного качества личности обучающегося. С этой точки зрения перед профессиональным образованием, в первую очередь, стоит задача подготовки *профессионально* мобильных специалистов, психологически и инструментально готовых как к «горизонтальным», так и к «вертикальным» перемещениям в рамках социально-профессиональной структуры общества [4, с. 10].

Изучение работ различных авторов, посвященных исследованию профессиональной мобильности, позволило выявить у них определенные общие взгляды в предмете исследования. Так, Л. В. Горюнова выделяет основные задачи высшего профессионального образования в условиях глобализации и модернизации. Во-первых, образование призвано подготавливать специалистов, способных легко обучаться, быстро приспосабливаться к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, заинтересованных в своем непрерывном образовании и совершенствовании. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования необходимо развивать их адаптационные способности, а также умения и навыки самообучения. Во-вторых, образование должно сформировать у будущего специалиста такие личностные структуры и способности, которые позволили бы ему самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего карьерного роста [1, с. 8]. На основе этих задач Л. В. Горюнова делает вывод, что понятие «профессиональная мобильность специалиста» определяется не только его способностью менять свою профессию, место и род деятельности, но и умением принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способностью быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную и национальную среду [1, с. 8]. Другой исследователь, Ю. Ю. Дворецкая, проанализировав различные подходы к определению профессиональной мобильности, предложила свое определение, включив в него условие развития механизма адаптации субъекта: *Профессиональная мобильность личности – это механизм адаптации, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением* [3, с. 13]. Также В. Н. Дюнина в своем определении указывает, что профессиональная мобильность обеспечивает среди прочего правильную оценку своей профессиональной деятельности в системе выполнения трудовых обязанностей совместно с другими людьми, взаимодействия с ними в процессе регулирования своей и их деятельности [4, с. 13].

Как мы видим, названные здесь авторы прямо увязывают профессиональный успех специалиста с его способностью адаптации к новым условиям и способностью взаимодействовать с людьми в определенной культурной среде, с процессом освоения чужой культуры. Другими словами, речь идет о способности к аккультурации, которую сегодня рассматривают часто в контексте возрастающего обмена студентами и специалистами. Термин «аккультурация» используется в наше время для обозначения процесса и результата взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры (реципиенты) перенимают нормы, ценности и традиции другой (у культуры-донора) [2, с. 209]. Существуют разные виды аккультурации: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция. Однако в плане межкультурного обучения и поддержания диалога культур приемлемо *интеграция*, под которой понимают идентификацию как со старой, так и с новой культурой [2, с. 210]. Кроме этого, в психологическом аспекте считается, что успешность аккультурации определяется позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью. Интеграции соответствуют позитивная этническая идентичность и этническая толерантность, ассимиляции – негативная этническая идентичность и этническая толерантность, сепарации – позитивная этническая идентичность и интолерантность, маргинализации – негативная этническая идентичность и интолерантность [2, с. 211].

Таким образом, сохранение родного культурного наследия, усвоение норм чужой культуры на основе позитивной этнической идентичности и этнической толерантности в процессе межкультурной коммуникации способны развить умение адаптации в условиях иной среды и обеспечить возможность развития своих личностных и профессиональных качеств. В связи с этим у нас сформировалось свое видение понятия профессиональной мобильности в условиях возрастающих межкультурных контактов, а именно: *профессиональная мобильность* – вертикальное и горизонтальное перемещение личности в рамках социально-профессиональных структур, сопровождаемое адаптацией к окружающей среде на основе позитивной этнической идентичности и этнической толерантности.

Теперь возникает вопрос, как сформировать у будущего специалиста умение к такой адаптации к окружающей среде? На наш взгляд, формирование подобной способности личности может быть обеспечено в рамках межкультурного обучения. Попробуем здесь кратко изложить сущность данного понятия. Поскольку исследования проводились в связи с различными дисциплинами, постепенно сформировались различные подходы в вопросе организации межкультурного обучения. Приведем сначала основные выдержки из этих подходов. Так, в последнее время в ходе педагогических дискуссий по проблемам межкультурного обучения появляются концепции, которые условно можно объединяют в рамках социально-психологического подхода. Наиболее

важным признаком этого подхода является рассмотрение межкультурного обучения как особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней и высшей школ осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Особенности социально-психологического подхода хорошо представлены в концепции социального обучения, получившей распространение в Германии. В качестве основных целей поликультурного образования авторы этой концепции (Х. Эссингер, И. Граф, Р. Шмитт) выделяют эмпатию, солидарность и способность решать конфликты. По словам Х. Эссингера и И. Графа, «эмпатия подразумевает понимание другого человека, способность поставить себя на его место, увидеть его проблемы его же глазами и испытывать к нему при этом симпатию. Воспитание эмпатии требует в первую очередь стимулирование открытости индивидов, их готовности заниматься другими людьми, их проблемами и признавать их инаковость» [10, с. 26].

Социальные компетенции, конечно, необходимо учитывать в процессе обучения, но, как нам кажется, одно лишь социальное обучение не может в полной мере реализовать поликультурное образование.

Другой подход к межкультурному обучению получил название диалоговый подход. Ключевое значение в диалоговом подходе имеет понятие «диалог культур». В научной литературе существует множество определений данного феномена. Диалог культур предполагает, что взаимодействие различных картин мира, представляемых коммуникантами, включает их логику, мышление, ценностные смыслы и не блокируется, а стимулируется посредством взаимопонимания, толерантности, позитивного отношения.

Теперь приведем основные идеи представителей диалогового подхода. Так, Г. Поммерин определяет межкультурное обучение как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельность, ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и инициирующую инновационные процессы. Межкультурное обучение Г. Поммерин рассматривает как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов [13, с. 106]. Данную точку зрения разделяет ряд зарубежных исследователей (М. Хоманн, Х.-Х. Райх и др.). М. Хоманн выделяет два основных направления межкультурного обучения: во-первых, совместное решение межкультурных конфликтов, существование которых должно быть признано и осознано, во-вторых, обогащение за счет диалога с чужими культурами [12, с. 38].

К диалоговому подходу можно отнести также концепцию мультиперспективного образования Х. Гёпферта, который требует пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодо-

ления монокультурной ориентации. Х. Гёпферт подчеркивает, что о поликультурности образовательной программы не достаточно судить по степени представленности в ней чужих культур. Более важным является то, как эти культуры представлены учащимися, а также насколько интенсивно в содержании образования в высшей и средней школе реализуется идея диалога культур. Х. Гёпферт формулирует некоторые критерии, которым должны соответствовать образовательные программы: «Другие народы и культуры должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Необходимо показать представителей других культур в их жизненной ситуации, вместе с их стилем жизни, традициями, особенностями и жизненными обстоятельствами» [11, с. 43].

Гёпферт рассматривает межкультурное обучение в общем контексте теории образования, добавляя к этому подходу культурно-политический и социальный анализ ситуации. Результатом его исследований стала образовательная программа «Межкультурное обучение», состоящая из трех основных учебных блоков: «Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества». В целом Гёпферт видит цель межкультурного обучения в том, чтобы дать учащимся представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры.

Рассмотрев положения социально-психологического и диалогового подхода, можно сформулировать отличия между ними. Социально-психологический подход затрагивает психологические предпосылки межкультурного обучения. В основе обучения здесь лежит формирование личностных качеств: толерантности и эмпатии, на основе которых происходит интеграция в систему мышления и ценностей другой культуры, что, в свою очередь, обеспечивает эффективное взаимодействие с представителями данной культуры. В диалоговом подходе на первое место выходит формирование определенных коммуникативных навыков, а именно навыков ведения диалога. Именно диалог, согласно данному подходу, обеспечивает, с одной стороны, движение от монокультурной ориентации к культурному многообразию и обеспечивает, с другой стороны, по ходу данного движения культурное взаимообогащение коммуникантов.

На основании выделенных признаков двух подходов мы считаем, что *межкультурное обучение* представляет собой целенаправленный процесс обучения по формированию культурно-специфических знаний в сфере деятельности учащегося, коммуникативных умений для правильного выражения своих намерений согласно принятым в той или иной культуре правилам, развитию способности к сопереживанию, уважения и принятия норм чужой культуры как психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Горюнова, Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста / Л. В. Горюнова // Естествознание и гуманизм: сборник научных трудов. Под ред. Н.Н. Ильинских. Вып. 5. – Томск: ТГУ, 2005. – Т. 2. – С. 8 – 11.
2. Грушевицкая, Т. Г. и др. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
3. Дворецкая, Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности / Ю. Ю. Дворецкая: автореф. дис... канд. пед. наук. – Краснодар, 2007. – 25 с.
4. Дюнина, В. Н. Формирование профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в техникуме / В. Н. Дюнина: автореф. дис...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 25 с.
5. Каплина, С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин / С. Е. Каплина: автореф. дис...д-ра пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 47 с.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
7. Меденкова, Г. В. Развитие профессиональной мобильности преподавателя колледжа в деятельности предметно-цикловой комиссии / Г. В. Меденкова: автореф. дис...канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года. Постановление Правительства РФ от 04 октября 2000 г. № 751.
9. Сорокин, П. Социальная стратификация и мобильность // Питирим Сорокин. «Человек. Цивилизация. Общество». (Серия «Мыслители XX века»). – М., 1992.
10. Essinger, H. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung / H. Essinger, J. Graf. – 1984.
11. Göpfert, H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion / H. Göpfert. – Düsseldorf, 1985.
12. Hohmann, M., Reich, H.-H. Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung / M. Hohmann, H.-H. Reich. – Münster und New York, 1989.
13. Pommerin, G. Migrantenkultur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung / G. Pommerin. – In: Zielsprache Deutsch, H. 3., 1986.