

## ИНОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: САМОПОЗНАНИЕ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

Статья посвящена проблеме гуманитаризации образовательного процесса в высшей школе. Предлагается решение проблемы средствами образовательной дисциплины «Иностранный язык», в частности путем стимулирования самопознания обучающихся в иноязычном образовательном процессе, который дает возможность обогащения индивидуальной картины мира обучающегося в соизмерении разных лингвокультур, осознания обучающимся своей национально-культурной и ментальной принадлежности, а также собственной универсальной сущности как субъекта поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации, как участника общемирового культурно-исторического процесса. Утверждается, что на основе обогащённой таким образом индивидуальной картины мира личность наилучшим образом может познать собственную «сокровенную сущность» и состояться как субъект выбора личностного смысла.

Всеобщий кризис современной мировой цивилизации подвёл человечество к тому рубежу, за которым – либо гибель, либо духовное возрождение. Переход на ноосферный уровень мышления и созидания становится единственно реальной стратегией выживания XXI века, поскольку избежать общепланетной катастрофы можно только путём нравственного совершенствования человека как индивидуального и родового существа. Таким образом, сегодня человек находится перед новым рубежом своего развития. Пока не выработан регулятив реальной жизнедеятельности, нет путеводной нити масштабного мирозозидающего характера. Совершенно очевидно только одно: преодоление отрицательных последствий цивилизации лежит через гуманитаризацию различных сфер человеческой деятельности и прежде всего гуманитаризацию образования как сферы, ответственной за воспитание новых поколений. Отсюда неоспоримым представляется тезис о том, что программы и стратегии высшей школы должны включать, помимо профессионально ориентированной и социально ориентированной составляющих, также гуманитарную компоненту. Более того, сегодня мы говорим даже не о паритетной, а о приоритетной значимости «человеческого измерения» высшего профессионального образования.

Значительный вклад в достижение цели гуманитаризации высшей школы может быть внесён средствами образовательной дисциплины «Иностранный язык». Данный вклад состоит, в частности, в исследовании проблемы самопознания студентов университета в диалоге культур. Ставя вопрос таким образом, мы исходим из следующих посылок. Поиск собственной «сокровенной сущности» неизбежно приводит личность к необходимости осознания своей наци-

онально-культурной и ментальной принадлежности, поскольку одной из основных составляющих индивидуальной психики человека является его менталитет, формирующийся в процессе приобщения к определённой культуре. Менталитет укореняется в бессознательных глубинах человеческой психики, и его носителям может удасться осознать его содержание лишь ценой специальных усилий. [5, с. 212-213] Одним из наиболее продуктивных способов национально-культурной самоидентификации является сопоставление феноменов разных культур. Подтверждение данной мысли мы находим у многих авторов. М. М. Бахтин определяет самосознание культуры как «форму её бытия на грани с иной культурой» [3, с. 85]. По образному выражению Г. Д. Гачева, «столкновение национальных образов мира извлекает искры, которые освещают и тот, и другой, - происходит обоюдное познание». [4, с. 54] А. С. Кармин пишет о том, что именно на фоне феноменов менталитета западного типа особенно рельефно выступают ментальные установки носителей российской культуры: коллективизм - индивидуализм; бескорыстие, духовность, непрактичность – утилитаризм, расчётливость, практическая активность; экстремизм, гиперболизм – умеренность, «теория малых дел»; фетишизация государственной власти, убеждение в зависимости всей жизни граждан от неё – ограничение прав государства, независимость частной жизни от властей. [5, с. 135]

Вышеназванные положения плодотворно используются сегодня в теории и практике обучения иностранному языку. Многие отечественные и западноевропейские учёные рассматривают межкультурную парадигму как новую онтологию современного иноязычного образования. В этом ряду могут быть названы такие

имена, как М. Беннет, Г. Хофстеде, Г. Нойнер, Х. Хунфельд, А. Кнап-Потхоф, Ю. Рот, С. Г. Тер-Минасова, Н. Д. Гальскова, И. И. Халеева, В. В. Сафонова, Е. И. Пассов, П. В. Сысоев и др. Межкультурный подход к иноязычному образованию основан на понимании языка как культурного кода нации, а также на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Рассмотрение в иноязычном образовательном процессе реалий и проблем действительности из перспективы двух или более культур, с одной стороны, является импульсом для углубления национально-культурной идентичности студентов, с другой стороны, ведёт к осознанию студентами собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Вопрос о том, оказывает ли межкультурный подход к преподаванию иностранного языка влияние на обучающихся как носителей родной культуры и субъектов мультилингвальной и поликультурной мировой цивилизации вызывает у студентов живой отклик. Практически все опрошенные так или иначе высказывают мнение о том, что сравнение с фактами иной культуры заставило их иными глазами посмотреть на некоторые феномены родной культуры, расширило и углубило их видение мира, но целееосознанной рефлексии над данным явлением в иноязычном образовательном процессе до сих пор не было. Таким образом, поиск способов придания стихийному процессу культурной самоидентификации российского студенчества целенаправленного характера является одной из актуальных проблем иноязычного образования.

Рассмотрим способы решения данной проблемы непосредственно в образовательной практике.

Эффект сопряжения культур в иноязычном образовательном процессе достигается за счёт систематического, но ненавязчивого, без строгой назидательности сравнения феноменов двух культур при признании самоценности каждой из них. Особо следует отметить, что в тех случаях, когда в состав учебных групп входят билингвы, контекст расширяется за счёт включения в предмет обсуждения сходных явлений духовного и материального творчества других народов, - состоится многомерный диалог культур.

В качестве примера рассмотрим случай построения цепочки рассуждений по обоснова-

нию отличия российского менталитета от западного в рамках популярной в иноязычном образовании тематики, связанной с рождественскими традициями католического вероисповедания (текстовая основа публицистического либо энциклопедического характера). Если провести параллель с соответствующими российскими традициями, то легко можно прийти к мысли о том, что россияне, отдавая дань прекрасным обычаям, связанным с празднованием Рождества, главным религиозным праздником года всё-таки считали и считают Пасху. Предпочтение разных религиозных праздников в романо-германской и российской культурах имеет глубокие ментальные корни. Культуру, в основе которой лежит православие, часто называют пасхальной, а католическую культуру – рождественской. Причины данного явления оптимальным образом могут быть установлены в ходе эвристической беседы. Вот примерный ход рассуждений. Исходная посылка: Иисус Христос есть богочеловек, при этом в той и в другой религии более важной считается та или другая сторона данной двуединой сути. Для православия большее значение имеет божественная сущность Христа; верующие призываются ради посмертного спасения души к терпению, страданию и отказу от многих мирских радостей. Поэтому в православной религии Пасха, связанная с концом человеческого существования Христа и символизирующая страдание, является главным праздником года. В католическом вероисповедании акцент делается на то, что Христос – сын человеческий, и этот посыл настраивает верующих на улучшение земной жизни. Главным праздником в католической религии является Рождество, т. е. появление Иисуса Христа в мире людей. Это праздник в «человеческом», «земном» смысле этого слова. Католикам вообще чужда мысль о бренности земного пути, они умеют ценить маленькие радости каждого дня, семейный уют, комфорт. Россиянам плохо удаётся обустройство внешней стороны жизни именно по причине того, что глубоко в подсознании каждого носителя православного вероисповедания кроется мысль о скоротечности и суетности нашего земного бытия, ничтожности единичной человеческой жизни перед вечностью. В данном контексте будет также уместным сравнение влияния православия и протестантизма на ментальность и образ жизни их носителей. Основным постулатом протестантского учения является

утверждение о том, что материальное благополучие, доставшееся в результате честного предпринимательства, трудолюбия, дисциплины, умеренности в тратах, даруется Богом и означает Божье благословение. На Руси, в соответствии с евангельским призывом не собирать себе сокровищ на земле, но собирать себе сокровища на небе, высокую значимость всегда имела устремлённость души не на заботу о завтрашнем дне, но на поиски Царства Божия. Исстари ценилось бессеребренничество, а склонность к приобретательству, накопительству, скопидомству осуждалась. В традициях русской культуры отсутствуют ценностные установки на деловитое, предпринимательское мышление. Конечно, это не означает, что русский человек вообще чужд практицизма, однако широкие движения души для него всегда выше мелочных расчётов. Приоритет духовного над материальным был и остаётся одной из коренных черт российского менталитета.

Еще раз подчеркнём, что данное содержание служит толчком для рефлексии только в том случае, если оно подаётся в рамках эвристической беседы, если преподавателю удастся найти «живую точку», помогающую перекинуть «мостик» к личному опыту студентов. Практика показывает, что правильная постановка проблемы является важнейшим условием создания эмоционально-интеллектуального поля напряжения, в котором происходит обретение личностных смыслов всеми участниками образовательного процесса.

Для иллюстрации данного положения вновь обратимся к опыту работы над иноязычным текстом, а именно над эссе М. Энде «Типично немецкое». Для введения в ситуативный контекст обычно используется методический приём создания тематической ассоциогаммы. Участникам диалога предлагается назвать типичные черты немецкого национального характера. Как правило, в беседе фигурируют такие ментальные характеристики, как высокое качество организации, высокая продуктивность трудовой деятельности. Преподаватель комментирует данные позиции, кратко описав исторические корни феномена примерно в следующей логике: большая плотность населения в Западной Европе - малая площадь земельных наделов - необходимость получения высокого урожая за счёт интенсивного и высокоорганизованного труда. Трудный разговор обычно складывается вокруг феномена агрессивности,

который зачастую квалифицируется как историческая составляющая германского менталитета. Здесь представляется уместным указание на спорность данного вопроса, дополнительными аргументами служат примеры воплощения идеи национального покаяния германского народа. Итоги проведения вводного этапа как правило, таковы: у участников общения складывается впечатление, что они имеют достаточно целостное и законченное представление о немецком менталитете. Однако точка зрения автора эссе заставляет читателей усомниться в своей осведомлённости по обсуждаемому вопросу и направляет их мысль в совершенно иное русло. М. Энде считает, что на сегодняшний день ещё рано говорить о сложившейся культурной и ментальной идентичности немецкого народа. В результате знакомства с воспринимаемым в данной ситуации как парадоксальное мнение автора у читателей возникает внутренний эмоциональный конфликт, побуждающий к углублению в рассматриваемую проблему. Для того, чтобы обсуждаемое содержание стало стимулом для поиска обучающимися личностных смыслов, на третьем, творческом этапе работы над текстом решение проблемы переносится в плоскость диалога культур. Перед участниками дискуссии ставятся вопросы без требования немедленного реагирования на них, вопросы как импульс к длительному поиску и размышлению, к установлению взаимосвязи между социальным и индивидуальным. 1) *Можем ли мы говорить о сложившейся на настоящий момент национальной российской идентичности?* 2) *В Германии, несмотря на видимую национальную неоднородность, очень сильна идея всенародного покаяния. А кто в России взял на себя ответственность за попустительство к уничтожению лучшей части нации? Достаточно ли в нас достоинства для того, чтобы не дать повториться трагедии?* Практика показывает, что «открытый» конец беседы, «мягкий» выход из дискуссии стимулирует неоднократное повторное обращение участников диалога к затронутым реалиям и отношениям прошлой и настоящей действительности. Эмоциональный тон высказываний позволяет надеяться, что рассмотренные феномены постепенно наполняются для обучающихся индивидуальным смыслом, обретенные смыслы трансформируются в их личностные характеристики.

Для осуществления проблемного подхода к определению предметного содержания иноя-

зычного образования в диалоге культур весьма существенным является вопрос о социокультурном наполнении текстового материала. Текстовая основа должна содержать социокультурный феномен, в связи с которым можно бы было поставить проблему таким образом, чтобы её обсуждение было наиболее плодотворным в условиях диалога культур. При этом феномен чужой культуры может иметь или не иметь аналогии в родной культуре. В последнем случае мы говорим о значимом отсутствии таковых.

Так, в немецкой литературе со времён Э. Т. А. Гофмана существует тема бегства из повседневности, которая находит выражение в сочетании реального с фантастическим, смещении высокого романтического плана в низкий, житейский. В русской литературе также можно найти образцы неприятия обывательского, мещанского бытия (например, у А. П. Чехова), однако это протест совершенно иного рода. Герои немецкой литературы нередко совершают бунт против монотонной повседневности, сбрасывают оковы буржуазного существования, выходя за рамки установленных общественных норм. Эффект отчуждения достигается с помощью разных средств, чаще всего через помещение действующих лиц в необычные, экзотические обстоятельства (Ф. Кафка, Х. Кёнигсдорф, Б. Брехбюль), иногда через конфронтацию языка классики и молодёжного жаргона (У. Пленцдорф), через подчеркнутую агрессию (А. Хеллер) или непоказное игнорирование обстоятельств (М. Вальзер). При подведении итогов изучения данного литературного феномена, с учётом нашего особого интереса к проблемам менталитета, обучающиеся пришли к следующим выводам. Немецкая литература фиксирует закономерную отмашку маятника от отметки «бюргерское благополучие» в сторону разрушения мертвящей симметрии, стремления жить во всю силу, внести в жизнь немного здорового хаоса. Подобного рода «метания» совершенно не характерны для среднего русского человека, который получает полный комплекс разнообразных впечатлений в повседневных заботах «о нуждах низкой жизни». Бытие его анархично и лишено монотонности. По этой причине в русской литературе отсутствует тенденция, аналогичная вышеописанной.

Обратимся к рассмотрению феномена, который имеет место в обеих культурах, однако в каждом случае носит специфический характер. Речь идёт о внутренних и внешних передвиже-

ниях. Текстовую основу мы находим как в многочисленных путевых заметках, так и в выдержках из подлинных документов. В Германии в силу её вековой раздробленности сообщение между отдельными княжествами, графствами, герцогствами, аббатствами и т. п. всегда было очень слабым, передвижение по стране было крайне затруднено в силу многочисленности «государственных» границ. Так Г. Бюхнер сравнивал Германию с головкой лука («ничего, кроме шелухи») или со множеством вставленных одна в другую коробочек. Здесь лежат корни немецкой оседлости. Статистика говорит о том, что даже при наличии значительно более благоприятных жизненных условий в другом регионе страны только 22 % немцев выражают готовность поменять место жительства. Немцы много путешествуют по миру, но это передвижение из любопытства при полной уверенности в скором возвращении в привычные обстоятельства. При обсуждении данного содержания сопоставление рождается само собой. Студенты безо всякого стимула со стороны преподавателя указывают на то, что «охота к перемене мест» есть национальная черта русского народа, обусловленная как географическими, так и историческими причинами. Постоянное наращивание территории Российской империи давало русским людям широкие возможности для смены географической родины. Это нашло отражение в менталитете. Высокая мобильность русских вела к частой смене образа жизни, отсюда - прерывистость традиций. Кроме того, возможность в случае неудачи попытаться счастья в другом месте, привлечь другие ресурсы обусловила такую черту национального характера, как нежелание сконцентрировать усилия и испробовать все средства в данных обстоятельствах. В государственном масштабе эта ментальная особенность привела к предпочтению экстенсивного пути развития перед интенсивным.

Социокультурный подход к иноязычному образованию предполагает формирование и углубление у обучающихся представления не только о специфических различиях в культурах, но и об их «общечеловеческом ядре». Глобальной проблемой человеческого бытия, не знающей ни временных, ни пространственных границ остаётся проблема взаимоотношения поколений. Рассмотрим пример того, какое преломление находит этот вечный вопрос при работе с иноязычным художественным текстом. В цен-



три занятия на тему «Поколения: контакты, конфликты...» стоит рассказ Л. Ратценова «Перемена декораций». Для организации живой и плодотворной дискуссии применяется нестандартное введение в ситуативный контекст, ударное начало, которое бы помогло создать эмоциональный настрой, адекватный характеру обсуждаемой проблемы. В качестве эпиграфа предлагается высказывание Сократа, предъявляемое без указания авторства: «Наши молодые люди любят роскошь, у них дурные манеры и нет почтения перед авторитетом и возрастом. Сегодняшние дети – настоящие тираны: они ни за что не поднимутся, если в комнату входит старший, оговариваются с родителями, болтают за едой и тиранизируют своих учителей». Студентам предлагается назвать автора цитаты. Как правило, никому не приходит в голову, что подобное мнение могло существовать уже две с половиной тысячи лет назад, этот факт вызывает живую реакцию. Становится понятным, что проблема отцов и детей существовала всегда и, очевидно, является неисчерпаемой, она всегда будет ждать своего разрешения. В этой связи участники дискуссии припоминают также известное изречение Цицерона «*O tempora, o mores!*» («О времена, о нравы!»). Непосредственная эмоциональная включённость в проблему обостряет восприятие событий рассказа, в котором конфликт поколений усугубляется политическим конфликтом. Очевидным становится общечеловеческий характер рассматриваемых отношений. Как часто и в нашей истории политическое становилось причиной разлада поколений. В продолжение темы на творческом этапе работы с текстом проводится дискуссия по проблеме «Так ли плохо новое поколение?» Дискутирующие разделяются на две группы: одну группу составят «отцы», другую – «дети». Задача первых намного сложнее, чем задача вторых, но и приобретают они больше. Играющий чужую социальную роль участник дискуссии получает возможность почувствовать противоположную позицию, всмотреться в детали и обстоятельства, которые раньше ускользали от его внимания. По большому счёту, это шаг к постижению многомерности мира, признанию права на существование в нем множественности явлений, подходов, точек зрения.

Приведённые примеры показывают, что проблемы, являясь содержательной основой ситуации общения в образовательном процес-

се, побуждают обращаться к самым разным сферам жизни человека. Они не имеют окончательного решения. Поскольку каждый общающийся решает проблемы по-своему, их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников обсуждения, обеспечивая естественную мотивированность общения. Отсюда возникает потребность в диалоге как форме межличностного взаимодействия, когда происходит движение между полюсами «со-бытийности» и «само-бытности». Таким образом, проблемность закрепляет субъект-субъектные отношения в образовательном процессе.

Необходимость создания диалогического образовательного пространства делает диалогичность одним из самых востребованных профессионально-личностных качеств педагога, наиболее существенным показателем его профессионального мастерства. Педагог – «живой» носитель диалога, и его собственная личность выступает как некое педагогическое «средство». Деятельность в пространстве гуманитарного образования личности требует от него постоянного изучения этого «средства» и владения им.

С. В. Белова описывает совокупность профессионально-личностных качеств «диалогического» педагога. Сюда входят: *трансцендентность* (опыт изучения собственной Я-концепции); *эмпатийность* (опыт изучения эмоционально-образной сферы); *толерантность* (опыт принятия других культур); *конгруэнтность* (опыт самопознания, саморегуляции, понимания собственных психических процессов); *конструктивность* (опыт преодоления противоречий); *совместность* (опыт взаимодействия с людьми и совместного решения проблем); *рефлексивность* (опыт самоанализа и анализа процесса взаимоотражения личностей). «Диалогичный» педагог готов признать множественность реальности, правомерность существования другого качества бытия, отказавшись при этом от его количественной оценки по принципу «лучше - хуже», «больше - меньше», «сильнее - слабее». [2, с. 33-35]

Для выяснения вопроса о готовности или неготовности педагога к межличностному диалогическому общению нами разработана анкета для самодиагностики по проблеме организации диалогического взаимодействия в образовательном процессе высшей школы. Положительный результат предполагает безусловное принятие следующих положений.

1. Человек есть сложная, противоречивая гуманитарная система, несущая в себе множество возможностей.

2. Глобальные проблемы человеческого бытия (смысл жизни, взаимоотношения поколений и т. п.) не имеют однозначного и окончательного решения.

3. Прогресс в научных знаниях нельзя отождествлять с духовно-нравственным развитием человечества: новые научные открытия отрицают старые, в то время как нравственные нормы незыблемы и вечны.

4. В современных условиях педагог-инженер, «строящий» личности по определённой модели, должен уступить место педагогу-садовнику, создающему благоприятную среду для развития природных задатков.

5. В любой сфере деятельности быть личностью не менее важно, чем быть профессионалом.

6. Людям есть чему учиться друг у друга; более зрелый возраст и более высокий социальный статус, чем тот, которым обладает Ваш потенциальный «учитель», не может служить здесь препятствием.

7. Утрата доверительных отношений с партнёром по общению – слишком высокая цена за победу в споре.

8. Вдумчивый собеседник обладает «избыточным видением»: он может обнаружить в словах партнёра по общению такие смысловые оттенки, которые не осознаются им самим.

9. Плодотворное общение - это не только совместный поиск истины, но и какое-то изменение каждого из участников диалога с помощью и посредством другого.

10. Для человека нет ничего полезнее человека.

Мы остановились на варианте самообследования из следующих соображений. Необходимость организации в образовательном процессе диалогического взаимодействия нельзя

выдвигать в качестве обязательного требования к педагогической деятельности. В противном случае плодотворная идея превратится в абсурд. Вопрос о готовности к межличностному равенству в образовательном процессе педагог должен решить наедине с собой. Поэтому мы исключаем возможность проведения массового опроса по проблеме с подведением итогов. Содержание анкеты представляет собой осторожную попытку выяснения того, осознаются ли преподавателями особый статус гуманитарных истин, гуманитарные смыслы образования, значение в жизни личности других личностей, которые делают в неё свои «вложения». Предложенная перспектива рассмотрения проблем помогает педагогу сделать вывод о том, является ли он личностью, диалогично существующей в своей профессии. Только диалогичный педагог обладает способностью организовать образовательный процесс, который обеспечивает сопричастность познающего общаемому знанию.

Подводя итог сказанному, выделим наиболее значимые моменты представленного научного анализа проблемы. Предотвращение общепланетарной антропологической катастрофы, решение проблемы перехода на ноосферный уровень мышления видится на путях повышения гуманитарного качества образования. Сущностной характеристикой «человекообразного» образования является личностная обращённость, целью его - поддержка личностного самопознания и самоопределения обучающихся, стратегией - совместный поиск личностных смыслов, универсальным принципом организации образовательного процесса – диалог. Описанные подходы превращают образовательный процесс в гуманитарный феномен и позволяют решить задачу формирования и развития уникальной и неповторимой личности, осознающей своё назначение в жизни и постоянно создающей себя.

---

**Список использованной литературы:**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - 446 с.
2. Белова С. В. Диалог - основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. - М.: АПКИПРО, 2002. - 148 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. - М.: Прогресс, 1991. - 176 с.
4. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. - М.: Советский писатель, 1988. - 448 с.
5. Кармин А. С. Культурология. - СПб.: Лань, 2001. - 832 с.