

Интернет-журнал «Мир науки» / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2018, №2, Том 6 / 2018, No 2, Vol 6 <https://mir-nauki.com/issue-2-2018.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN218.pdf>

Статья поступила в редакцию 19.02.2018; опубликована 12.04.2018

Ссылка для цитирования этой статьи:

Корякина А.А. Трансформационный, эмпирический и социально-культурный подходы к проблеме межкультурного обучения // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN218.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Koriakina A.A. (2018). Transformational, empirical and socio-cultural approaches to the problem of intercultural learning. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(6). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN218.pdf> (in Russian)

УДК 378

Корякина Анжелика Анатольевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Якутск, Россия
Доцент-исследователь кафедры ИЗФиР
Кандидат философских наук
E-mail: koryakina1@gmail.com

Трансформационный, эмпирический и социально-культурный подходы к проблеме межкультурного обучения

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению трансформационного, эмпирического и социально-культурного подходов к межкультурному обучению. Данные подходы освещают различные аспекты межкультурного обучения, используя аналитические и теоретические инструменты, которые позволяют понимать межкультурное обучение в более широком смысле. Они достаточно полно описывают природу межкультурного обучения, доказывая то, что межкультурное обучение является по своей природе целостным и преобразующим учением, начинающимся уже в детском возрасте и продолжающимся в течение всей жизни. Показано, что трансформационное обучение рассматривается в основном в контексте образования взрослых и объясняет, как убеждения, отношения и эмоциональные реакции трансформируются в течение жизни, заставляя людей видеть себя, жизнь и мир по-другому. Выявлено, что эмпирическое обучение происходит также в течение жизни дома, в свободное время, на работе и является естественной частью межкультурного обучения. Показано также, что социокультурное обучение подчеркивает определенный жизненный контекст (личный, социальный, профессиональный и культурный) межкультурного обучения и ключевую роль этого контекста в том, как люди интерпретируют ситуацию и обучаются.

Ключевые слова: трансформационный подход; эмпирический подход; социально-культурный подход; межкультурное обучение

Введение

Известно, что проблема межкультурного обучения рассматривается с различных точек зрения в соответствии с тем, как понимаются культура и обучение. В настоящей статье различные теории обучения (трансформационные, эмпирические и социально-культурные) рассматриваются как подходы, освещающие различные аспекты межкультурного обучения и

использующие аналитические и теоретические инструменты, которые позволяют понимать межкультурное обучение в более широком смысле. Они достаточно полно описывают природу межкультурного обучения, доказывая то, что межкультурное обучение является по своей природе целостным и преобразующим учением. Цель статьи – рассмотреть трансформационные, эмпирические и социально-культурные подходы к межкультурному обучению. Задачи: провести обзор существующих подходов к проблеме межкультурного образования, определить особенности трансформационного, эмпирического и социально-культурного подходов к вышеуказанной проблеме.

Как известно, цель межкультурного обучения определяется как «высшая степень сознательности и интегративного мировоззрения» [13, с. 390]. Иными словами, межкультурное обучение может быть определено нами как целостное обучение, которое затрагивает наши знания, эмоции и действия.

К примеру, имеются исследования, которые рассматривают межкультурное обучение как процесс, который происходит, когда человек переезжает в другую страну жить, учиться или работать в течение значительного периода времени [1, 13]. В этих подходах делается упор на культурные различия, а культурный шок считается значимым импульсом межкультурного обучения. Первые исследования, посвященные культурному шоку, подчеркивали отрицательные аспекты воздействия другой культуры [7]. Процесс адаптации характеризовался сильными умственными и физическими реакциями и наблюдалась сильная клиническая ориентация. Позже исследователи начали ставить под сомнение предположение о том, что кросс-культурный контакт является настолько стрессовым, чтобы требовать определенного лечения. Новая точка зрения стала рассматривать культурный шок как динамичный опыт обучения: люди не являются пассивными жертвами, они активно реагируют на различные изменения и решают проблемы, вытекающие из этих изменений [15]. Таким образом, культурный шок может быть положительным опытом. Он повышает чувствительность индивида к новой среде, вызывает определенный энтузиазм и повышает его мотивацию. Теоретики межкультурного обучения рассматривают культурный шок как возможность для обучения, хотя этот процесс может включать в себя определенные кризисы. Кроме того, они подчеркивают важность культурного шока в процессе подготовки и ориентации на новый культурный опыт.

Одной из наиболее популярных моделей межкультурного обучения является развивающая модель межкультурной чувствительности Беннетта. Основное положение этой модели заключается в том, что межкультурная чувствительность может развиваться благодаря межкультурному опыту, импульсом которого являются культурные различия, с которыми мы сталкиваемся. В модели Беннетта представлены шесть различных этапов, и идея заключается в том, что с помощью разнообразного опыта и обучения человек постепенно переходит от этноцентризма к этнорелятивизму, когда сталкивается с культурными различиями [1].

Межкультурное обучение также рассматривается с точки зрения языкового образования, когда основное внимание уделяется культурному измерению коммуникации.

В нашей статье межкультурное обучение рассматривается с несколько иной точки зрения, а именно как процесс, который может начаться уже в детском возрасте и продолжаться в течение всей жизни. Долгосрочный культурный опыт и изучение языка играют важную роль в этом процессе, но межкультурное обучение также включает в себя другие виды опыта. В частности, мы рассматриваем межкультурное обучение как трансформационный, эмпирический и социокультурный процессы.

Межкультурное обучение как трансформационный процесс

Когда мы учимся, наши знания, навыки или отношения меняются в той или иной мере. Согласно Киган, трансформационное обучение не только меняет то, что мы знаем, оно также меняет то, каким образом мы получаем знания [4]. То есть, в межкультурном трансформационном обучении центральная идея заключается в том, что мы начинаем видеть себя, нашу жизнь и мир по-другому.

Тейлор является одним из немногих исследователей, которые связывают межкультурное обучение с теорией трансформационного обучения [13, 8, 10]. Теория трансформационного обучения была разработана в основном в контексте образования взрослых и объясняет, как приобретаемые смысловые структуры (убеждения, отношения и эмоциональные реакции) трансформируются в течение жизни. Эти смысловые структуры основаны на совокупности культурных и контекстуальных переживаний индивида, и они влияют на то, как он ведет себя и интерпретирует события [10].

Согласно Мезирову, для перспективной трансформации необходима некая «предпосылка перемен». Мезиров определяет "дезориентирующую дилемму" в качестве катализатора для обучения во время жизненного кризиса или значительных перемен в жизни [9, с. 50]. В межкультурном обучении культурный шок может рассматриваться в качестве такого кризиса. Когда эта «предпосылка перемен» происходит в жизни людей для того, чтобы изменить свои смысловые структуры, им необходимо критически переосмыслить свой опыт для последующей трансформации перспективы [8, с. 167].

Перспективная трансформации, таким образом, это процесс критического осведомления о том, как и почему наши предположения определяют то, как мы воспринимаем, понимаем и чувствуем мир. В межкультурном обучении это необходимо для того, чтобы понять и оценить другие культуры, чтобы посмотреть на мир глазами другого человека.

Фрейре также можно считать сторонником трансформационного обучения. По его мнению, основное внимание в трансформационном обучении должно уделяться социальной справедливости, и процесс трансформации должен затрагивать не только человека, но и общество [3]. Фрейре и Мезиров согласны в том, что образование взрослых должно привести к эмансипации. Для Фрейре эмансипация означает изучение новых перспектив посредством повышения сознательности, которая помогает людям действовать для трансформации своей собственной жизни и общества [3]. Для Мезирова эмансипация означает более открытую и интегративную перспективу в жизни, достигаемую за счет критического самоанализа [8].

Межкультурное обучение с точки зрения трансформационной теории начинается с дезориентирующей дилеммы, когда люди взаимодействуют с другими людьми или культурными установками, которые так или иначе не знакомы им. По словам Тейлора, то, что происходит с "чужаком" на начальных этапах межкультурного опыта, это факт того, что его новые культурные переживания не могут быть объяснены в свете его собственных предустановленных смысловых схем и перспектив [13]. В этот момент «чужак» пытается понять смысл своего опыта и проходит этап «самоанализа с чувством вины или стыда» [8, с. 168]. По мере развития межкультурных событий начинается процесс критического самоанализа, имеющий важное значение для перспективной трансформации, когда люди начинают пересматривать личные предустановки, основанные на предыдущем опыте и знании. Как указывает Тейлор, критический самоанализ сам по себе не приведет к перспективной трансформации. Трансформация требует определенных действий [13]. Человек должен задействовать свои новые роли в новых межкультурных ситуациях и быть в диалоге с другими людьми.

Межкультурное обучение как эмпирический процесс

Эмпирическое обучение – это очень широкая концепция, которая включает в себя различные теории. Согласно Туомисто, эмпирическое, или опытное, обучение происходит дома, в наше свободное время, на работе и т. д. [14].

Эмпирическое обучение является естественной частью межкультурного обучения, поскольку некоторые виды межкультурного опыта всегда необходимы в этом процессе. Согласно Колбу, опыт может быть определен как приобретение знаний и навыков, за которыми следует непосредственное участие в определенных действиях или ситуациях. Идея Колба об эмпирическом обучении включает в себя множество элементов, похожих на модель Мезирова. К примеру, значимость самоанализа, необходимость определенного импульса для начала обучения. Однако в модели Колба этот импульс может быть повседневным опытом, а не только серьезным жизненным кризисом. Для Колба основная стартовая точка экспериментального обучения – это опыт как таковой, в то время как в трансформационном обучении обычно считается, что рефлексия требует своего рода кризиса [5].

Марсик и Уоткинс описывают следующие характеристики, типичные для эмпирического обучения: интегрированность в повседневную жизнь; необходимость внутреннего или внешнего толчка; не большая осознанность; случайность и непредвиденность; индуктивность процесса анализа и действия; связь с изучением других [6]. На наш взгляд, эти характеристики также определяют характер межкультурного обучения. Согласно Туомисто, «повседневное» обучение можно разделить на три разные, но взаимосвязанные категории: бессознательное скрытое обучение, само-направленное/целевое обучение и опытное обучение. В бессознательном скрытом обучении мы не знаем, что учимся, и поэтому трудно или невозможно проанализировать или проконтролировать наше обучение. Целевое обучение предполагает желание обучаемых понимать и решать проблемы в их жизни и на работе, а также интерес и открытость к новым ситуациям и склонность к индивидуальному и четкому восприятию жизни. Такой вид обучения можно рассматривать как необходимое условие межкультурного обучения: люди должны обладать определенным интересом и открытостью к иному и разному, если хотят, например, развивать свои межкультурные компетенции [14]. Определенная степень толерантности к неопределенности и стрессу также является необходимым условием для ситуаций межкультурного обучения.

Межкультурное обучение как социокультурный процесс

Социокультурный процесс обучения основан на идее того, что знание связано с деятельностью других людей и опосредовано сообществом и культурой. В области социокультурного обучения существуют различные педагогические подходы и концепции, которые обычно основаны на социально-конструктивистской парадигме обучения. Хотя в трансформационных и эмпирических теориях обучения подчеркивается важность когнитивной саморефлексии для обучения, социокультурные теории обучения подчеркивают тот факт, что каждый опыт обучения всегда происходит в определенном контексте (личном, социальном, профессиональном и культурном), и что эти контексты играют ключевую роль в том, как люди интерпретируют ситуацию и учатся. Не только окружающая среда и другие люди влияют на наше обучение, но, как предполагает совместное обучение, два или более человека могут действительно учиться и создавать что-то вместе, и, таким образом, обучение становится взаимным построением новых знаний и совместного опыта. Социокультурные теории поставили под сомнение, в частности, когнитивно-ориентированные подходы к обучению, которые предполагают, что знания и умения приобретаются нашими умственными или когнитивными процессами. Салхо утверждает, что в когнитивном подходе окружающая среда

и другие люди рассматриваются как пассивные объекты действия, тогда как в социокультурном обучении понимается, что человек учится посредством участия в определенных интерактивных отношениях [12]. Таким образом, в социокультурных теориях изучение рассматривается как социальное событие, в котором присутствует культурный и исторический контекст [2]. Согласно Салхо, обучение всегда включает в себя кооперацию между людьми [12]. С социокультурной точки зрения обучение часто бывает бессознательным и случайным.

В межкультурном обучении важны средства, инструменты и ограничения, которые предлагает окружающая среда для обучения. Например, процессы обучения так называемых детей третьей культуры [11], проводящих часть своего детства в странах и культурах, отличных от родных, и детей, которые всю свою жизнь провели в монокультурной деревне, вероятно, будут разными. С другой стороны, проживание в течение определенного времени в другой культуре, стране или социальном окружении само по себе автоматически не приводит к межкультурному обучению или к более широкому мировоззрению.

Таким образом, с социокультурной точки зрения, межкультурное обучение можно понимать как диалогический процесс, в котором человек конструирует свою личность в диалоге с другими людьми, а также с окружающей средой.

Заключение

Таким образом, на основе обзора существующих подходов к проблеме межкультурного образования нами рассмотрены особенности трансформационного, эмпирического и социально-культурного подходов, позволяющие нам понимать межкультурное обучение в более широком смысле как процесс, продолжающийся в течение всей жизни. В частности, трансформационное обучение рассматривается в контексте образования взрослых и объясняет, как убеждения, отношения и эмоциональные реакции трансформируются в течение жизни. Эмпирическое обучение происходит также в течение жизни дома, в свободное время, на работе и т. д. Социокультурное обучение подчеркивает определенный жизненный контекст (личный, социальный, профессиональный и культурный) межкультурного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bennett, M. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.
2. Cole, M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
3. Freire, P. Teachers as cultural worker: Letters for those who dare teach. Boulder, CO: Westview, 1998.
4. Kegan, R. What “form” transforms? A Constructive-developmental perspective on transformational learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
5. Kolb, D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
6. Marsick, V.J., & Watkins, K.E. Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001, 89, 25-34.
7. Marx, E. Breaking through culture shock. London: Nicholas Brealey Publishing, 1999.
8. Mezirow, J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
9. Mezirow, J. Transformation theory of adult learning. New York: SUNY press, 1995.
10. Mezirow, J. Transformative learning in practice. Insights from community, work-place and higher education. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2009.
11. Pollock, D.C. Van Reken, R. Third culture kids: The experience of growing up among worlds. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
12. Säljö, R. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WS Bookwell Oy, 2001.
13. Taylor, E.W. A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 1994, 18, 389-408.
14. Tuomisto, J. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oyj, 1998.
15. Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, J., & Todman, J. Theoretical models of culture shock and adaptation of international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 2008, 33(1), 63-75.

Koriakina Anzhelina Anatol'evna

M.K. Ammosov North-Eastern federal university, Yakutsk, Russia
E-mail: koryakina1@gmail.com

Transformational, empirical and socio-cultural approaches to the problem of intercultural learning

Abstract. The article is devoted to the consideration of transformational, empirical and socio-cultural approaches to intercultural learning. These approaches highlight various aspects of intercultural learning, using analytical and theoretical tools that enable us to understand intercultural learning in a broader sense. They quite fully describe the nature of intercultural learning, proving that intercultural learning is by its nature an integral and transformative learning that begins already in childhood and lasts throughout life. It is shown that the transformation education is considered mainly in the context of adult education and explains how beliefs, attitudes and emotional responses are transformed throughout life, forcing people to see themselves, life and the world in a different way. It is revealed that empirical training also takes place during the life at home, at leisure, at work and is a natural part of intercultural learning. It is also shown that sociocultural learning emphasizes a certain life context (personal, social, professional and cultural) of intercultural learning and the key role of this context in the way people interpret the situation and learn.

Keywords: transformational approach; empirical approach; socio-cultural approach; intercultural learning