

К.В. Вербова,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ имени Янки Купалы;
О.Г. Митрофанова,
старший преподаватель кафедры общей
и социальной психологии ГрГУ имени Янки Купалы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

В современном мире в условиях активной глобализации происходит увеличение числа и интенсивности контактов с представителями других культур во всех сферах общественной жизни. Особую актуальность проблема межкультурного взаимодействия приобретает в сфере высшего образования в связи с постоянным расширением контингента иностранных студентов. Очевидная поликультурность современной студенческой среды определяет необходимость развития образовательного взаимодействия на межкультурном уровне. Поскольку образование по своей сути представляет собой процесс окультуривания подрастающего поколения, вопрос формирования культурного пространства становится особо актуальным. Будущие специалисты осознают необходимость приобретения и совершенствования не только профессиональных знаний и умений, но и знаний и навыков эффективной межкультурной коммуникации. Цели поликультурного образования направлены на следующие образовательные результаты: отдельные поликультурные качества личности; поликультурная компетентность; межкультурная компетенция (обобщающее понятие – поликультурная компетентность).

Межкультурная компетентность является необходимой предпосылкой для адекватной, успешной и приемлемой для всех сторон коммуникации и сотрудничества между представителями разных культур. Самое общее определение межкультурной компетентности в психологии предложено Д. Мацумото как «общая способность жить, работать и отдыхать в условиях межкультурных и кросс-культурных различий, существующих в повседневной жизни» [1]. Более конкретным и содержательным представляется следующее определение: «межкультурная компетентность – способность признавать, уважать,

ценить и продуктивно использовать – в отношении как самого себя, так и других людей – культурные условия и детерминанты в восприятии, принятии решений, чувствах и действиях с целью создания условий для взаимной адаптации и развития синергетических форм кооперации, совместной жизни, толерантности к существующим различиям, эффективной ориентации в особенностях интерпретации и формирования мира» [2, с. 52].

Формирование межкультурной компетентности на сегодняшний день рассматривается как магистральное направление развития современной образовательной науки и практики. При этом следует иметь в виду, что процесс совершенствования межкультурной компетентности, с одной стороны, неправомерно отрывать от общего развития личности. Средства регуляции межкультурного взаимодействия есть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение, и приумножение культуры в целом. С другой стороны, само по себе погружение в пространство культуры не приносит однозначного результата. Распространенное мнение о достаточности соприкосновения окультуриваемого с культурной средой далеко не всегда подтверждается в реальной практике межкультурного взаимодействия. «...от нее можно изолироваться, брать или не брать, быть мотивированным или немотивированным на культурное развитие, понимать и творчески использовать или бездумно репродуцировать содержание и алгоритмы, так и остающиеся в пассиве и не генерализующиеся в повседневной жизненной и профессиональной практике» [2, с. 62]. Необходимо активное соучастие всех заинтересованных сторон в изучении и интернализации культурного наследия, результатом которого выступит межкультурная компетентность.

Одним из подходов к определению принципиальных ориентиров в формировании межкультурной компетентности может рассматриваться определение трудностей как наиболее часто встречающихся психологических проблем, с которыми сталкиваются участники межкультурного взаимодействия. Сложности и напряженность сопутствуют межкультурным контактам даже при самых благоприятных условиях. В самом процессе межкультурной коммуникации изначально заложен конфликтный потенциал. Как отмечает Б.Д. Парыгин, конфликтность взаимодействия, его трудности являются результатом действия механизма «мы» и «они» [3].

Данные трудности в научной психологической литературе получили название «барьеров общения». Барьеры определяются как проблемы, возникающие в процессе взаимодействия, препятствующие ему или снижающие его эффективность. В западной психологии проблема «барьеров общения» рассматривается преимущественно в контексте теории конфликтов. В отечественной психологической науке проблематика трудностей в межличностном взаимодействии рассматривается, прежде всего, в аспекте затрудненного общения, под которым понимается общение, в котором трудности возникают по вине партнера, создающего стрессовые обстоятельства, дискомфорт в самом акте взаимодействия.

Специфика межкультурного взаимодействия предполагает рассмотрение проблематики барьеров в пространстве координат «культура – личность – общение». Типы межкультурных барьеров определяются наличием в процессе межкультурной коммуникации четырех основных сфер, в границах которых разворачивается взаимодействие участников: языковой (смысловой), этнокультурной, коммуникативной и психологической. Исходя из этого, выделяются четыре основные группы барьеров межкультурной компетентности: языковые, этнокультурные, коммуникативные и психологические [4].

Психологические барьеры определяют как факторы, которые препятствуют взаимодействию партнеров и не допускают их адекватного взаимопонимания [4]. В рамках данного эмпирического исследования для выявления психологических барьеров межкультурного взаимодействия китайских и туркменских студентов с белорусскими были использованы: полуструктурированный опросник, содержащий ряд вопросов, касающихся различных сторон общения и взаимодействия указанных культурных групп, а также ценностный опросник Ш. Шварца и свободный

ассоциативный эксперимент. В исследовании приняли участие 228 студентов БГУ и ГрГУ имени Янки Купалы 1 и 3 курсов (из них 56 китайских, 56 туркменских и 116 белорусских студентов).

Анализ полученных результатов позволил выявить особенности языкового барьера межкультурного взаимодействия в представлениях студентов различных культурных групп. Так, в представлении студентов-китайцев 1 курса языковой барьер выступает наиболее значимой и актуальной проблемой в процессе взаимодействия со студентами-белорусами (69 % респондентов). Следует отметить, что белорусские студенты 1 курса разделяют мнение китайских студентов о значимости языкового барьера взаимодействия: 89 % их отмечают проблему недостаточного знания языка китайцами. Высокую значимость языкового барьера отмечают 31 % туркменских студентов 1 курса. На это также указывают 66 % белорусских респондентов. Причем с возрастанием периода обучения значимость языкового барьера для студентов не снижается; его отмечают 70 % студентов-китайцев 3 курса и 30 % туркменских студентов. Заметим, что 77 % белорусских студентов 3 курса отмечают проблемы языкового барьера в общении с китайскими студентами и 37 % – с туркменскими. Обозначенная тенденция осознания трудностей языкового барьера китайскими и туркменскими студентами и незначительное снижение осознания этих трудностей белорусскими студентами свидетельствует не только о недостаточном знании русского языка студентами-иностранцами, но и о проблемах их коммуникативной компетенции, предполагающей умение коммуникантов соотносить речевое высказывание с целями и ситуацией общения, понимание взаимоотношений между общающимися сторонами, а также умение правильно организовывать речевое общение с учетом культурных норм коммуникативного поведения.

Как указывает С.Г. Тер-Минасова, культурный барьер «гораздо опасней и неприятней языкового» [5, с. 34]. Выделяют следующие измерения культурных различий: психоуповеденческие модальности; аксиология (ценности); этос (направляющие представления); эпистемология (на основании чего мы приходим к знанию); логика (выведение знания); онтология (природа реальности); концепция времени и Я-концепции [2].

Аксиологический аспект культурных различий предполагает выявление проблем ценностных приоритетов студентов как участников межкультурного образовательного взаимодей-

ствия. Результаты исследования обнаружили как сходство ценностных приоритетов, так и различия, которые могут провоцировать возникновение барьеров взаимодействия. Так, для респондентов всех культурных групп как 1, так и 3 курсов наиболее приоритетными ценностями являются ценности мотивационного домена «равенство» и наименее приоритетными – «иерархия». Помимо указанных сходств наблюдаются и различия, обусловленные культурной спецификой участников образовательного взаимодействия. Так, для студентов-китайцев независимо от курса обучения приоритетной ценностью выступает ценность «гармония», предполагающая установление гармонии с окружающей средой, единство с природой, защиту окружающей среды и т. д. Для туркменских студентов ценности доменов «включенность» и «овладение» являются наиболее значимыми, а это значит, что важными ценностями для данных респондентов являются потребность быть включенными в социальную группу, групповая солидарность, честолюбие, мужество и успех. Спецификой белорусских респондентов является предпочтение ценностей домена «интеллектуальная автономия», предполагающих самостоятельное стремление к собственным целям, любознательность и креативность. Существуют различия ценностных приоритетов студентов, связанные с курсом обучения. Так, ценности домена «включенность» являются важными для китайских студентов 1 курса, однако к 3 курсу значимость данной ценности значительно снижается, поскольку на первый план выходят ценности мотивационного домена «аффективная автономия». Ценности белорусских студентов, обучающихся в БГУ, также имеют динамику, которая заключается в том, что характерная для респондентов 1 курса приоритетная ценность «овладение» сменяется ценностью «аффективная автономия». Для студентов-белорусов ГрГУ также характерно изменение ценностных приоритетов. Так, на 1 курсе значимые ценности доменов «включенность» и «интеллектуальная автономия» сменяются на 3 курсе ценностями «овладение» и «аффективная автономия».

Измерение этоса характеризует представления студентов в культурной группе, которые регулируют социальное взаимодействие. В связи с этим представляет интерес выявление специфики этнических стереотипов представителей разных культурных общностей, что обнаруживает проблемы в самом взаимодействии. Особый интерес представляет количественная и качественная представленность гетерохарактеристик коммуникативной

сферы. Характеризуя белорусских студентов, студенты-китайцы как 1, так и 3 курса обращают внимание, прежде всего, на особенности внешнего вида и физических качеств. Характеристики коммуникативной сферы белорусов у студентов-китайцев 1 курса не имеют большого количественного выражения (17), но к 3 курсу группа гетерохарактеристик коммуникативных особенностей белорусов количественно значительно увеличивается (48). В содержании характеристик данной группы появляются дескрипторы оценочного плана: «добрые», «дружественные», «хорошие».

Туркменские студенты в отношении белорусских называют, прежде всего, особенности их коммуникативной сферы, причем наблюдается значительное увеличение количества указанных гетерохарактеристик, имеющих положительную эмоционально-оценочную направленность: «добрые», «хорошие», «гостеприимные», «общительные», «друзья». Белорусские студенты как 1, так и 3 курсов, характеризуя китайских, прежде всего, описывают их внешний вид и физические качества. Характеризуя коммуникативные качества студентов-китайцев, белорусские студенты отмечают доброту, вежливость, но необщительность и замкнутость. Как и у китайских, так и у белорусских студентов имеет место небольшая количественная представленность коммуникативных характеристик, что дает основание говорить об отсутствии знаний респондентов об особенностях друг друга, проявляющихся в общении, а значит, об ограниченности самого общения. Широко характеризуют коммуникативную сферу туркмен белорусские студенты (50 – 1 курс; 81 – 3 курс). Следует отметить, что если студенты-белорусы 1 курса характеризуют туркмен преимущественно отрицательно, то к 3 курсу происходит изменение в представлениях белорусских студентов о коммуникативных особенностях туркмен («добрые», «дружелюбные», «общительные», «приветливые»).

Одним из измерений этоса являются представления студентов об образовательном пространстве, в котором формируется своеобразная культура обучения. Важным параметром культуры обучения являются личностно-когнитивные конструкты обучающихся, специфика которых становится очевидной при погружении в образовательное пространство другой культуры. Специфика организации учебного процесса выступает в качестве своеобразного барьера учебного взаимодействия, по мнению 27 % китайских студентов 1 курса и 14 % туркменских студентов. Заметим, что к 3 курсу количество студентов, осознающих

данный барьер, увеличивается: 40 % китайских студентов и 26 % туркменских студентов. Белорусские студенты 1 курса выше осознают указанный барьер применительно к китайским студентам (41 %); по отношению к туркменским студентам его отмечают только 10 % респондентов. Кросс-культурные различия в формах и методах обучения отмечают 42 % китайских студентов-первокурсников и 53 % студентов 3 курса. У туркменских студентов соответственно 28 % студентов-первокурсников и 15 % студентов 3 курса. Белорусские студенты обращают внимание на специфику форм и методов обучения китайских студентов: 30 % студентов 1 курса и 20 % студентов 3 курса.

Выявленные культурные различия налагают ограничения на поведение студентов, сужают спектр допустимых и желательных реакций их на ту или иную жизненную ситуацию. Особенности представлений студентов об учебном взаимодействии сопровождаются наблюдаемыми различиями их поведения на занятиях. Существенные различия в поведении студентов наблюдаются и в процессе совместного проживания в общежитии. Они определяются различными представлениями о чистоте, уборке, личной гигиене и режиме дня, а также разным отношением к требованиям, предъявляемым к проживающим в общежитии.

Непохожесть ограничивает контакты, ведет к непониманию, конфликтам, определяет особенности реального взаимодействия. Возникшие представления о нормах общения становятся все более автономными по отношению к своим носителям и независимо от них начинают регулировать взаимодействие. В процессе возникновения определенных проблемно-конфликтных взаимоотношений с представителями другой культурной группы когнитивно-эмоциональные характеристики участников взаимодействия определяют особенности смысловых установок партнеров общения. У студентов-китайцев возрастает ориентация в общении на свою культурную группу и нежелание общаться с представителями другой группы. Если 19 % китайцев-первокурсников указывают на нежелание общаться друг с другом, то на 3 курсе таких студентов – 30 %. Ориентация в общении на свою культурную группу характерна для 35 % китайцев-первокурсников и 37 % студентов 3 курса. У белорусских студентов ориентация на свою культурную группу увеличивается к 3 курсу (33 % – 1 курс; 47 % – 3 курс), но нежелание общаться друг с другом со временем уменьшается (19 % – 1 курс; 13 % – 3 курс).

Нежелание общаться со студентами-белорусами отмечают 31 % студентов-туркмен 1 курса, однако к 3 курсу количество их значительно уменьшается (7 % – 3 курс); ориентация в общении только на свою культурную группу у них практически не меняется (10 % – 1 курс; 11 % – 3 курс). Нежелание общаться с туркменскими студентами высказывают 34 % белорусских студентов 1 курса, но к 3 курсу количество их уменьшается (10 %), как и ориентация в общении на свою культурную группу (24 % – 1 курс; 17 % – 3 курс).

Выявленные проблемы межкультурного взаимодействия студентов свидетельствуют о сложности и противоречивости данного процесса, сопровождающегося рассогласованием мотивов, отношений, сложившихся образов и ожиданий. Об амбивалентном характере взаимодействия свидетельствуют также и ведущие эмоциональные переживания студентов, появляющиеся в процессе межличностного общения с представителями других культур. Самые высокие показатели значимости для всех групп респондентов имеет интерес как наиболее часто испытываемая эмоция. Интерес выступает как фундаментальная мотивация к взаимодействию. Причем, и это важно заметить, от 1 к 3 курсу во всех группах, за исключением китайских студентов, увеличивается процент респондентов, называющих эту эмоцию: в белорусско-китайском взаимодействии ее отмечают 67 % белорусов-первокурсников и 80 % белорусов 3 курса, 81 % студентов-китайцев 1 курса и 73 % китайцев 3 курса. Об интересе к взаимодействию заявляют 55 % белорусских и туркменских студентов 1 курса, а также 73 % белорусов и 85 % туркмен 3 курса. Среди положительных эмоциональных переживаний студенты всех групп отмечают радость и удовольствие, однако следует заметить, что у белорусских и китайских студентов к 3 курсу наблюдается тенденция снижения значимости указанных эмоциональных переживаний. Негативные эмоциональные переживания на фоне положительных представлены преимущественно незначительно, хотя применительно, прежде всего, к группе китайских респондентов можно говорить о некотором качественном разнообразии отрицательных эмоций (разочарование, неуверенность, стыд, гнев, грусть, страх) и увеличении их показателей к 3 курсу. Амбивалентный характер выявленных эмоциональных переживаний, с одной стороны, свидетельствует о стремлении к межкультурному взаимодействию, а с другой – о трудностях и сложностях этого взаимодействия.

Осознание базовых проблем и барьеров межкультурного взаимодействия, их конкретизация и персонификация, ассоциирование с личным опытом позволяют студентам выработать позицию осмысленной готовности к возможным трудностям в контактах с представителями другой культуры, что, в свою очередь, помогает во многом нейтрализовать разрушительность негативных переживаний. Целью программ развития межкультурной компетентности должна быть не столько замена «естественного» опыта другим, сколько организация, точнее, помощь в самоорганизации более эффективных способов освоения богатства культурного разнообразия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мацумото, Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
2. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 7. Часть 2. От культурной к межкультурной компетентности. – С. 60–67.
3. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический барьер и его природа / Б.Д. Парыгин // Философия и социальная психология / под ред. Б.Д. Парыгина. – Л.: ЛГПИ, 1975. – Вып. 3. – С. 3–13.

4. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01 / А.П. Садохин. – М., 2008. – 370 л.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во «Слово», 2008. – 264 с.

SUMMARY

The article presents the research results of Chinese Turkmen and Belarussian students' intercultural interaction. The peculiarities of the language barrier between interaction participants are considered. Value priorities of identified students' cultural groups, as well as their ideas in various spheres of social interaction are formulated. Semantic setting of different groups of students as partners communication is characterized. Revealed problems and barriers of intercultural interaction can broaden the idea of the content and its specific character. Comparative analysis of the identified barriers allowed to identify similarities and differences in the views of the Chinese, Turkmen and Belarussian students to determine their peculiarities depending on their cultural background and training. Identification of difficulties and intercultural awareness of them by the students are considered to be the fundamental point in the formation of students' intercultural competence.

Поступила в редакцию 18.06.2014 г.