



УДК 37.015.311:316.72 – 043.5:37.091.12:378

ЗАРУБІЖНІ КОНЦЕПЦІЇ КРОСКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ

Анжеліка Солодка

У статті розглядаються зарубіжні концепції кроскультурного навчання, починаючи з 50-60-х років ХХ століття, коли були закладені основи сучасних напрямків у цій галузі, а також пропонуються перспективи їхнього впровадження у вищу освіту України.

Застосування універсальних культурних асиміляторів, як показують численні дослідження, стає ефективним засобом формування ізоморфних атрибуцій, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів у іншокультурному середовищі.

Розвиток концепцій навчання від культурного орієнтування – передачі абстрактних знань, – до навчання культурно модифікованій поведінці підтверджують той факт, що особистість не може бути підготовлена до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі без належно організованого попереднього навчання, в основі якого лежить розвиток певних особистісних якостей необхідних для успішної кроскультурної взаємодії.

Аналіз досліджень показує, що даний напрямок є перспективним для його впровадження в програми навчання університетів у всьому світі.

Ключові слова: кроскультурна взаємодія, кроскультурне навчання, кроскультурний асимілятор, соціокультурне середовище, культурне орієнтування, ефективне функціонування в іншокультурному середовищі.

Актуальність дослідження визначається спрямованістю глобалізаційних процесів на досягнення інтегративної єдності світової спільноти, існуванням невирішених міжнародних конфліктів, напруженістю ситуації в країні, пошуком нових підходів до освіти і виховання студентської молоді на перетині культур, якої притаманне світобачення на основі варіативності, поліпарадигмальності, альтернативності, загальнолюдської перспективи.

Одним із значущих засобів потужних позитивних змін у сфері діяльності взаємодіючих культур є кроскультурна взаємодія, яка сприяє появі нових елементів і форм культурної активності, коригує ціннісні орієнтири, моделі поведінки і способи життя (як універсальні, так і культурно-специфічні). Кроскультурна спрямованість навчання зумовлена процесами інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти, які впродовж років є предметом активних наукових дискусій. Йдеться про вже об'єктивно існуюче явище – «світову освіту», яка під впливом всеосяжного процесу інтернаціоналізації життя стає все більш відкритою для міжнародних контактів. З кінця ХХ століття тема кроскультурного навчання розвивалася в багатьох напрямках. Науковці та практики прийшли до визнання його необхідності для підготовки учасників взаємодії до ефективного функціонування в іншому культурному середовищі.



Огляд досліджень і публікацій з крос-культурного навчання показує, що перші програми, створені для підготовки людей для взаємодії в іншій культурі становили «культурне орієнтування» (Р. Бріслінг, П. Педерсон). Розвиток даного напрямку призвело до визнання того, що однієї культурної орієнтації недостатньо (Р. Бріслінг, Т. Йошіда, Д. Бавук, Р. Пейг). Для здійснення успішної крос-культурної взаємодії необхідна практика культурно зумовленої поведінки. Новий напрямок було віднесене до галузі крос-культурного навчання, (Д. Бавук, Р. Бріслінг, Д. Ландіс, Х. Тріандіс, С. Дешпенді, С. Вісвесваран) в якому акцент робився на формуванні певних умінь особистості, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії з представниками інших культур (Р. Бріслінг, Т. Йошіда). Програми розроблялися експертами і включали широке коло проблемних питань, з якими стикається особистість на перехресті культур (Р. Бріслінг, Х. Тріандіс, А. Хорварт).

Незважаючи на те, що розроблені програми кроскультурного навчання вважаються універсальними для англосовітських країн, виникає необхідність в дослідженні зарубіжного досвіду, створення та впровадження відповідних програм ефективного кроскультурного навчання в університетській освіті України.

Метою даної статті є розгляд концепцій кроскультурного навчання, починаючи з 50–60-х років ХХ століття, коли були закладені його основи, сучасних напрямків у цій галузі, а також пропонуються нові перспективи його розвитку у вищій освіті України.

Антропологічні дослідження (50–60-х років), які лягли в основу кроскультурного навчання (К. Оберг, І. Холл), запропонували конструкти культурного шоку, простору і часу в культурі, які не тільки стимулювали розвиток практики навчання, але й подальші теоретичні пошуки. Дослідницькі проекти університету Іллінойс (США) призвели до створення культурних асиміляторів (Х. Тріандіс).

К. Оберг ввів поняття культурного шоку для опису проблем, з якими особистість стикається в новій культурі. Він визначив його як «стан психологічного дискомфорту, викликаного втратою знайомих знаків і символів соціального оточення» [12, с. 178].

Поняття культурного шоку поставило перед практиками питання про необхідність кроскультурного навчання, яке б допомогло уникнути його негативних проявів. Можливо, вперше був запропонований концептуальний інструмент для вивчення процесу акультурації (С. Вард). Дослідники вивели з цього конструкту формулу успішної адаптації в іншій культурі і, відповідно, був запропонований критерій оцінювання ефективності навчальних програм.

Слід зазначити, що опис адаптаційного процесу як послідовних фаз інтеграції в нову культуру, безпосередньо не вплинув на зміст програм навчання. Тим не менш, він змусив практиків звернути увагу на необхідність обговорення культурних відмінностей і культурних складових (поведінка, цінності, артефакти тощо), знання яких визначає ефективність взаємодії. Цей конструкт також сприяв формуванню уявлення про культурну дистанцію. Х. Тріандіс визначив, що чим більше культурна дистанція між двома



культурами, тим більше особистість буде відчувати культурний шок. Були також визначені фактори, що впливають на його прояви: історія конфліктів взаємодіючих культур, знання мови і культури, здатність сприймати іншого як самого себе [19].

В свою чергу, І. Холл представив ще один підхід до вивчення культури, який сприяв розвитку поля кроскультурного навчання на основі вивчення імпліцитних проявів культури [8; 9]. На відміну від імпліцитно-експліцитної теорії культури – теорії «айсберга» (С. Клакхон), він запропонував вивчати культуру на трьох рівнях: формальному, неформальному і технічному. Формальний рівень належить до загальноприйнятої поведінки, неформальний – до неявних, ситуативних моделей поведінки в культурі, технічний – до кодування правил і законів поведінки. Холл запропонував використовувати для вивчення культури поняття часу і простору. Він стверджував, що представники різних культур не тільки розмовляють різними мовами, але й мають «різні сенсорні світи» [9, с. 2]. Уживши термін проксеміка, він розділив просторові дистанції на чотири категорії: інтимну, особисту, соціальну, суспільну. Його робота багато в чому сприяла наповненню змісту крос-культурного навчання. Культурні відмінності, що відносяться до часу, простору, невербальному спілкуванню стали центральною частиною багатьох програм.

Іншою інновацією в кроскультурному навчанні було використання контрастивного методу. І. Стюарт використовував цей підхід, щоб продемонструвати діаметрально протилежні моделі поведінки представників різних культур [14]. Цей метод був цінним для розвитку культурної самосвідомості, оскільки сприяв поетапному усвідомленню особистістю своїх власних культурних цінностей, їх аналізу в контрасті з іншими культурами, і, нарешті, давав можливість перейти до взаємодії на основі культурного розуміння. Очевидною слабкістю даного методу була відсутність теоретичних основ, які б пояснювали специфічні культурні особливості.

Розвиток методу аналізу «критичних інцидентів» привів до створення культурних асиміляторів. Важливою частиною змісту програм кроскультурного навчання стало використання сценаріїв повсякденного життя.

У створенні культурних асиміляторів акценти робилися на: 1) міжособистісні відносини, в яких контрастували рідна і цільова культури, 2) традиціях і нормах іншої культури; 3) контрасті цінностей двох культур; 4) розмаїтті соціальних ситуацій, які можуть бути враховані в повсякденному житті [1; 6].

Були визначені завдання культурного асимілятора:

1) засвоєння ізоморфних атрибуцій, тобто способів інтерпретації поведінки людей представниками інших культур;

2) переживання своїх емоційних реакцій в обставинах кроскультурної взаємодії та їх коригування;

3) формування установок на толерантне поведінку в іншокультурному середовищі.

Перші культурні асимілятори становили коротку історію взаємодії представників двох культур, в ході якої учасники стикалися з певною



проблемою. Кожна історія супроводжувалася 4–5 альтернативними варіантами вирішення проблеми і проханням вибрати найбільш слушну відповідь. Кожен варіант відповіді мав свою інтерпретацію. Використання асимілятора було скеровано на навчання «ізоморфних атрибутів» – інтерпретацію поведінки з точки зору представників іншої культури [16].

Розвиток методу культурних асиміляторів здійснювався від простого шаблону правильної поведінки в новому культурному оточенні (культурно-специфічний асимілятор) до його універсальних форм.

Недолік ранніх асиміляторів полягав у тому, що інтерпретація культурно зумовленої поведінки не розкривала когнітивного боку розуміння культурних відмінностей. Так, наприклад, японський культурний асимілятор класифікував 57 сценаріїв за такими категоріями: поведінка в ієрархії, поведінка «збереження обличчя», загальноприйнята групова поведінка і норми суспільної поведінки. Культурні відмінності коментувалися так: «Критика не дозволена у висловлюваннях»; «Від кожного очікується відповідна поведінка» [17].

Асимілятори для Венесуели, що включають 41 сценарій, описували відмінності в дев'яти областях: відмінності в сприйнятті часу, інтерпретація «так», коли це означає «ні», відмінності у мотивації, відмінності в стандартах соціальної поведінки під час роботи, відмінності в практиках призначення зустрічей тощо [15]. Грунтовний аналіз культурно-специфічних асиміляторів Японії і Венесуели, проведений Д. Бавук, підтверджує, що вони мають спільний недолік, що виражається у відсутності змістовних пояснень культурних відмінностей [3].

Для того щоб обґрунтувати теоретичну основу асиміляторів було необхідне чітке пояснення різних аспектів культурних відмінностей. У науковій літературі існує багато конкуруючих теорій культурних моделей, які категоризують культуру. І. Холл розділив культури на висококонтекстні і низькоконтекстні [10]. Г. Хофстеде розробив теорію, що включає наступні виміри: дистанція влади, мужність, уникнення невизначеності, індивідуалізм, орієнтація в часі, терпимість / стриманість [11]. Х. С. Тріандіс розвинув теорію індивідуалізму / колективізму [18]. А. П. Фіск визначив універсальні моделі соціальної поведінки [7]. С. Х. Шварц представив теорію універсальної структури цінностей [13].

Науковці та практики, які створювали універсальні культурні асимілятори, намагалися подолати недосконалість культурно-специфічних асиміляторів, пропонуючи певні теоретичні основи для їх створення. Х. Тріандіс запропонував теоретичні рамки для культурних асиміляторів, які склалися з 21 вимірювання культурних відмінностей у соціальній поведінці. Р. Бріслінг включив до універсального культурного асимілятора пояснення 18 культурних вимірів [4].

Універсальний культурний асимілятор був створений у тому ж форматі, що й культурно-специфічні. Він складався з 100 сценаріїв, які охоплювали такі категорії: занепокоєння або пов'язані з ним емоційні стани, упередження і етноцентризм, час і простір, соціальні ролі, цінності та ін. Незважаючи на те, що ефективність включення теоретичних концептів у структуру асиміляторів



очевидна, використання великої кількості культурних вимірів, запропонованих Р. Бріслінгом і Х. Тріандісом, є складним через труднощі їх запам'ятовування більшістю людей, які в середньому здатні запам'ятати 7-8. Слід зауважити, що теорія індивідуалізму / колективізму, запропонована Х. Тріандісом, показує, що для теоретичного конструювання асиміляторів можна використовувати меншу кількість вимірювань. Індивідуалізм / колективізм дозволяє охопити чотири універсальних вимірювання соціальної поведінки, виведених емпіричним шляхом: об'єднання / роз'єднання (пріоритет мети), субординація, формальність / неформальність (ступінь взаємозалежності особистості і колективу), очевидність / завуальованість (ступінь свободи особистості) [18].

Удосконалення культурних асиміляторів через застосування теорії культурних вимірів для тлумачення загальноприйнятої поведінки в певній культурі сприяло більшому розумінню суб'єктивної культури цільової країни.

Необхідно відзначити, що зарубіжні теоретичні дослідження і практичні розробки часто здійснювалися паралельно. Практики вважали дослідження вчених академічними і робили акцент на привабливості форми навчання. Розроблена М. Беннетом модель адаптації особистості до іншої культури стала основою для оптимального вибору методів навчання на кожному етапі адаптації. Важливим у його дослідженні є позначені етапи особистісного зростання індивідів у процесі крос-культурної взаємодії. Відповідно до цієї моделі, у процесі успішної крос-культурної адаптації особистість проходить три етноцентричних етапи (заперечення відмінностей, захист від відмінностей з їх оцінкою на користь своєї групи, мінімізація культурних розбіжностей) і три етнорелятивістських етапи (прийняття відмінностей, адаптація до культурних і групових відмінностей, тобто здатність не тільки їх визнавати, але й діяти відповідним чином; інтеграція, тобто застосування етнорелятивізму до власної ідентичності). Така модель розвитку особистості від етноцентризму до етнорелятивізму визначається як розвиток сензитивності особистості [2].

Варто зауважити, що ця модель внесла свій внесок у розуміння пізнавальних процесів, що лежать в основі адаптації до іншої культури. На жаль, в ній мало уваги приділялося видам і динаміці процесу адаптації у всій його комплексності, що важливо для цілісного розуміння цього явища.

Незважаючи на певну описовість, концепція крос-культурної сензитивності розглядається як важливий внесок не тільки в теоретичний аналіз процесу адаптації особистості до іншої культури, але і в його практичне застосування в крос-культурному навчанні. Р. Бріслінг і П. Педерсон змістили акцент у кроскультурному навчанні з культурного орієнтування на підготовку і розвиток особистості. Програма крос-культурного навчання стала розглядатися як «навчання культурної самосвідомості і сензитивності» [5, с. 6]. Усвідомлення власної культурної ідентичності було тією основою, котра дозволяла підвищити ефективність підготовки особистості до взаємодії з іншою культурою.

В останнє десятиліття дослідники зосередилися на впровадженні крос-культурних програм навчання в університетську освіту. Як підтверджують результати численних досліджень, це сприяло поліпшенню міжособистісної



взаємодії між представниками різних культур, зміні сприйняття цільової культури, зменшенню переживання культурного шоку, і більш ефективному виконанню професійних завдань. Дані дослідження були підкріплені мета аналізом, в якому ефективність крос-культурного навчання оцінювалася з точки зору розвитку особистості, її сприйняття, її відносин з представниками інших культур, адаптації. Проте, даний напрямок дотепер вважається актуальним і продовжує привертати увагу нових дослідників.

Таким чином, у крос-культурних програмах навчання простежуються три основні цілі: навчити, як потрібно вчитися; навчити, як формувати ізоморфні атрибуції (уявлення про соціокультурне середовище іншої культури), навчити думати як представники іншої культури; навчити, як справлятися з нереалізованими очікуваннями, з фрустраційними ситуаціями, ознайомити з методами копінг-стратегії.

Зарубіжні дослідження кроскультурного навчання представлені моделями, які різняться у трьох аспектах: за методом навчання – дидактичний або емпіричний; за змістом навчання – універсальний або культурно-специфічний; за сферою, у якій прагнуть досягти основних результатів – когнітивна, емоційна або поведінкова. Класифікація основних типів навчальних програм підготовки індивідів до крос-культурної взаємодії включає просвітництво, орієнтування, інструктаж, тренінг.

Застосування універсальних культурних асиміляторів, як показують численні дослідження, стало ефективним засобом формування ізоморфних атрибуцій, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів в іншокультурному оточенні.

Розвиток концепцій навчання від культурного орієнтування – передачі абстрактних знань, – до навчання культурно модифікованій поведінці підтверджує той факт, що особистість не може бути підготовлена до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі без належно організованого попереднього навчання, в основі якого лежить розвиток певних особистісних якостей, необхідних для успішної крос-культурної взаємодії.

Аналіз досліджень показав, що такий напрямок є перспективним для впровадження в програми навчання університетів у всьому світі. Подальша розробка напрямків крос-культурного навчання повинна бути спрямована на створення моделі крос-культурного навчання, що відповідає основним напрямкам розвитку вищої освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Albert R. D. *The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach* // *Handbook of intercultural training* / Ed. by D. Landis, R. W. Brislin. – New York etc.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – P. 185–217.
2. Bennett M. J. *A developmental approach to training for intercultural sensitivity* // *International Journal of Intercultural Relations*, 1986. – № 10. – P. 179–196.
3. Bhawuk D. P. S. *The role of culture theory in cross-cultural training: A comparative evaluation of culture-specific, culture general, and theory-based assimilators* / D. P. S. Bhawuk. – University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995.



4. Brislin R. W. *The culture general assimilator* / In S. M. Fowler (Ed.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, vol. 1 Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1995. – P. 169–178.
5. Brislin R. W., Pedersen P. *Cross-cultural orientation programs* / R. W. Brislin, P. Pederson. New York: Gardner, 1976.
6. Fiedler F. E., Mitchell T. R., Triandis H. C. *The culture assimilator: An approach to cross-cultural training*. // *Journal of Applied Psychology*, 1971. – № 55. – P. 95–102.
7. Fiske A. P. *The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations*. // *Psychological Review*, 1992. – № 99. – P. 689–723.
8. Hall E. T. *The silent language* / E. T. Hall. New York, NY: Doubleday and Company, 1959.
9. Hall E. T. *The hidden dimension* / E. T. Hall. New York, NY: Doubleday and Company, 1966.
10. Hall E. T. *Beyond Culture* / E. T. Hall. Garden City, N.Y. Anchor Press, 1976.
11. Hofstede G. *Culture's consequence* / G. Hofstede. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980
12. Oberg, K. *Culture shock: Adjustment to new cultural environments* // *Practical Anthropology*, 1960 – № 7. – 177–182.
13. Schwartz S. H. *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. / In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 25. New York, NY: Academic Press, 1992. – P. 1–66.
14. Stewart, E. *The simulation of cultural differences* // *Journal of Communication*, 1966. – № 16. – P. 291–304.
15. Tolbert A. S. S. *Venezuelan culture assimilator: Incidents designed for training US professionals conducting business in Venezuela* / A. S. S. Tolbert. University of Minnesota, 1990.
16. Triandis H. C. *Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes*. / In R. W. Brislin, S. Bochner, & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*, 1975. – P. 39–77.
17. Triandis H. C. *The self and social behavior in differing cultural contexts*. // *Psychological Review*, 1989. – № 96. – P. 506–520.
18. Triandis H. C. *Individualism and collectivism* / H. C. Triandis. Boulder, CO: Westview Press, 1995.
19. Triandis H. C. *Culture and social behavior* / H. C. Triandis. New York: McGraw-Hill, 1994.

References:

1. Albert, R. D. (1983) «The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach», *Handbook of intercultural training*, ed. by D. Landis, R. W. Brislin, Pergamon Press, New York, vol. 2, pp. 185–217.
2. Bennett, M. J. (1986) «A developmental approach to training for intercultural sensitivity», *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, pp. 179–196.
3. Bhawuk, D. P. S. (1995) *The role of culture theory in cross-cultural training: A comparative evaluation of culture-specific, culture general, and theory-based assimilator*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 156 p.
4. Brislin, R. W. «The culture general assimilator», in S. M. Fowler (Ed.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, Maine Intercultural Press, Yarmouth, vol. 1, pp. 169–178.
5. Brislin, R. W., Pedersen, P. (1976) *Cross-cultural orientation programs*, Gardner, New York, 231 p.
6. Fiedler, F. E., Mitchell, T. R., Triandis, H. C. (1971) «The culture assimilator: An approach to cross-cultural training», *Journal of Applied Psychology*, vol. 55, pp. 95–102.
7. Fiske, A. P. (1992) «The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations», *Psychological Review*, vol. 99, pp. 689–23.
8. Hall, E. T. (1959) *The silent language*, Doubleday and Company, New York, 167 p.
9. Hall, E. T. (1966) *The hidden dimension*, Doubleday and Company, New York, 215 p.
10. Hall, E. T. (1976) *Beyond Culture*, Garden City, Anchor Press, N.Y., 86 p.
11. Hofstede, G. (1980) *Culture's consequence*, CA: Sage Publications, Beverly Hills, 210 p.
12. Oberg, K. (1960) «Culture shock: Adjustment to new cultural environments», *Practical Anthropology*, vol. 7, pp. 177–182.
13. Schwartz, S. H. (1992) «Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries», *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York, vol. 25, pp. 1–66.



14. Stewart, E. (1966) «The simulation of cultural differences», *Journal of Communication*, n. 16, pp. 291–304.
15. Tolbert A. S. S. (1990) *Venezuelan culture assimilator: Incidents designed for training US professionals conducting business in Venezuela*, University of Minnesota, 62 p.
16. Triandis, H. C. (1975) «Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes» in R. W. Brislin, S. Bochner, & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*, N.Y., pp. 39–77.
17. Triandis H.C. (1989) «The self and social behavior in differing cultural contexts», *Psychological Review*, n. 96, pp. 506–520.
18. Triandis H. C. (1995) *Individualism and collectivism*, CO, Westview Press, 267 p.
19. Triandis H. C. (1994) *Culture and social behavior*, McGraw-Hill, York, 154 p.