

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

© 2016 г.

Е.А. Деревянченко

Омский государственный педагогический университет

derevyanchenko@omgpu.ru

Статья поступила в редакцию 21.04.2015

Статья принята к печати 11.01.2016

Рассмотрены межкультурные различия на методологическом и языковом уровнях, затрудняющие взаимодействие педагогов в рамках международных исследований в области образования. Показаны основные особенности методологии и представления результатов педагогических исследований в России и Европе, подчеркнуты сильные стороны российской и европейской педагогических традиций. Определена специфика педагогических терминологических систем на материале русского и немецкого языков, выделены группы лексических единиц по принципу семантического соответствия, приведены возможные приемы для передачи значений русских и немецких терминов в процессе перевода.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, методология, парадигма, языковые различия, термины, педагогические исследования, семантическое соответствие, эквивалентность, заимствования.

Актуальность проблемы

Процессы глобализации и интеграции, характерные для развития современного общества, оказывают влияние на все сферы деятельности человека, в том числе на образование. Национальные системы образования сталкиваются с рядом схожих проблем, связанных с изменениями ценностных систем и мировоззренческих установок, с политическими, экономическими и социально-культурными трансформациями. Отмеченные тенденции обуславливают необходимость нового качества образования для современного человека, который вне зависимости от того, где проживает, к какой культуре принадлежит, какие убеждения разделяет, испытывает потребность в личностном развитии и профессиональной самореализации.

Решение этой задачи уже невозможно в рамках одной замкнутой, изолированной национальной системы образования, поэтому отечественные и зарубежные исследователи отмечают усиление интеграционных процессов по всему миру, например, развитие международного сотрудничества в образовании на территории стран СНГ (многосторонние соглашения с 1992 г. по настоящее время), создание единого образовательного пространства на основе Болонской декларации в Европе (1999), Конвенции Андруса Белло в Андском сообществе наций в Латинской Америке (1996) и многие другие.

Разумеется, речь идет не об унификации систем образования или потере ими самобытности, а скорее о формировании «новой международной образовательной среды, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться национальные интересы действующих в ней участников и осуществляться совместный поиск решения проблем» [1, с. 49].

Средствами такого взаимодействия и взаимообогащения на сегодняшний день выступают не столько педагогические заимствования идей, теорий, концепций, технологий, сколько совместные партнерские программы и проекты в рамках открытого образования, когда диалог систем образования выступает как диалог культур [1].

Поэтому основным содержанием понятия «межкультурное взаимодействие» в сфере образования становится решение специалистами – представителями разных культур общих проблем в процессе реализации международных исследовательских проектов и программ.

Следует отметить, однако, что в настоящее время реализация подобных проектов сталкивается с целым рядом трудностей как языкового (на уровне терминологии), так и методологического характера (например, касающихся понимания того, как за рубежом осуществляются исследования в сфере образования, насколько они зависимы от культурного контекста и какие затруднения в связи с этим возможны в организации партнерских программ).

Методологические различия в педагогических исследованиях

Как показывает практика, логика и результаты педагогических исследований, выполненных в отечественной традиции, принимаются нашими зарубежными коллегами не в полной мере [2].

Исследуя различия на методологическом уровне, ученые анализируют отечественную и зарубежную педагогику. Под зарубежным, как правило, понимается европейское направление, выбор которого не случаен, а обусловлен включением нашей страны в Болонский процесс. Кроме того, «европейская педагогическая (образовательная) парадигма» рассматривается чаще как единое целое, несмотря на национальную специфику образовательных систем и исследовательских традиций на территории Европы. Такое рассмотрение возможно, например, в работах Э. Морина, Ю. Штрауба, М. Фурманна и др. Речь идет о «европейской культурной идентичности», объединяющей представителей большей части стран европейского континента, а также о «европейском каноне в образовании», свидетельствующем о том, что Европа представляет собой единое образовательное пространство, структурно неоднородное, но ориентированное на общие образовательные ценности: развитие нравственной самостоятельной личности, деятельной творческой личности и др., которые представлены в Белой и Зеленой Книгах ЕС.

Осуществляя сравнительный анализ организации и проведения педагогических исследований в России и Европе, специалисты делают вывод о том, что отечественные педагоги, как правило, тяготеют к философскому и культурологическому анализу педагогических явлений и процессов, рассматривая их как значимую часть национальной и общечеловеческой культуры. Результатом такого рода исследований становятся модели, теории, концепции, принципы, обогащающие теоретические основания педагогической науки, но в то же время требующие своей реализации в образовательных технологиях, без обращения к которым преобразующее влияние на практику невозможно. Проблемным является и подбор исследовательского инструментария, в частности, диагностического.

Так, Л. Илюшин, понимая под «недостаточностью методического оснащения отечественных исследований не только ограниченный набор самих методик, но в большей степени искусственно суженную область их применения и непоследовательное, а иногда и неточное их

осуществление (администрирование) в практике исследовательской работы» утверждает, что «часто складывается ситуация, при которой формально присутствующие в структуре исследования инструменты не могут дать объективного научного результата, поскольку применены лишь с соблюдением принципа формального соответствия исследовательских задач и диагностического инструментария» [3, с. 268].

Наши зарубежные коллеги сконцентрированы в своем большинстве на решении практических проблем. Педагогическая наука рассматривается в контексте реальности «здесь и сейчас», как «конкретная сфера деятельности и взаимодействия определенного социума» [3, с. 267].

Разумеется, работы философского и методологического характера присутствуют, однако их число невелико. Исследовательский интерес европейских ученых направлен на преобразование педагогической реальности, которое осуществляется на основе скрупулезного сбора и обработки данных. Следует отметить, что работа с данными не сводится исключительно к их статистической обработке. Палитра диагностического инструментария наших коллег чрезвычайно широка и включает в себя как количественные, так и качественные методы исследования, опирающиеся на феноменологические и герменевтические традиции гуманитарных наук. Следует отметить, что такого рода инструментарий начинает применяться и в отечественных работах.

Однако такое разнообразие методик может таить в себе опасность, отражающую проблемную сторону зарубежных исследований в области образования: «Тщательной инструментовке большинства зарубежных исследований не всегда соответствует глубина философско-методологического анализа, ретроспективного и межкультурного рассмотрения заявленной проблемы. Часто тщательный поиск, отбор и рассмотрение массива данных может приводить лишь к констатации того или иного положения, вместо того, чтобы служить основанием для регулирования научного вывода, прогноза или определения области педагогического проектирования» [3, с. 269].

Разумеется, право на существование имеют обе позиции. Актуальным остается вопрос об их соотношении в международном исследовательском пространстве, об их сосуществовании в рамках конкретных исследований, об основаниях их взаимодополнения и взаимопонимания. Решение указанной проблемы возможно только в том случае, если будет устранен и языковой

барьер, препятствующий взаимопониманию педагогов-исследователей на уровне терминосистем.

Языковой барьер в межкультурном взаимодействии педагогов

Следует отметить, что рассматриваемые исследовательские парадигмы долгое время существовали и развивались в значительной мере самостоятельно и независимо. Это привело к созданию параллельных систем терминологии, которые, несмотря на многие прямые соответствия и совпадения, имеют существенные различия.

При этом в течение последнего десятилетия, в связи с возможностями взаимодействия терминологических систем благодаря расширению профессиональных контактов, более свободному обмену информацией, распространению научной и учебно-методической литературы, издаваемой за рубежом, учеными отмечается тенденция к преимущественно одностороннему влиянию на отечественную педагогическую теорию и практику со стороны зарубежной. Речь идет о зачастую прямом переносе значительного числа терминов и стоящих за ними педагогических понятий без учета сложившихся традиций и специфических условий (например, компетенция, кейс-метод, тьюторинг, скэффолдинг и др.). Поэтому сближение и взаимообогащение национальных педагогических школ невозможны без сравнительного изучения и систематизации используемой терминологии.

Сравнительное изучение национальных терминосистем предполагает, в первую очередь, их сопоставительный анализ, наблюдение за эволюцией взглядов, позициями индивидуальных исследователей внутри каждой системы, установление моментов сходства и различия в трактовке педагогических категорий и в использовании наиболее употребительных терминов.

Попытка такого упорядочивания кратко представлена в данной статье на примере терминосистем России и Германии.

Анализ проведен на основе функционально-содержательного подхода к отбору и толкованию педагогических терминов, который представляет собой двусторонний процесс и предполагает, с одной стороны, отбор самих терминов, а с другой – выявление тех разделов педагогики, которые являются наиболее распространенными и актуальными среди самого широкого круга педагогов-исследователей:

- 1) системы образования России и Германии;
- 2) теории обучения и воспитания;

3) логика и методология педагогических исследований.

Известно, что проблема передачи значения того или иного слова средствами иностранного языка связана прежде всего с несовпадением объема значений слов в двух языках, что приводит к значительным неточностям при переводе. Эта задача еще более усложняется при переводе терминов, поскольку основной характеристикой термина является его точность и краткость [4].

Л.С. Бархударов предложил ряд семантических соответствий между лексическими единицами родного и иностранного языков [5]. Их выделение может существенно облегчить как работу переводчика, так и взаимодействие педагогов в рамках международных проектов:

– полное (эквивалентное) соответствие (закономерное равнозначное соответствие, не зависящее от контекста, например, *das Bildungssystem* – система образования);

– частичное соответствие (переводом выступает один из возможных синонимов, оптимальный в каждом конкретном случае; например, немецкому слову *das Verfahren* в русском языке соответствуют «метод», «прием», «способ», «подход», которые, в свою очередь, разграничиваются в отечественной педагогической науке, следовательно, выбор значения будет зависеть от контекста);

– отсутствие соответствия, при котором используются различные переводческие приемы: транслитерация и транскрипция, калькирование, описательный перевод, приближенный перевод, трансформационный перевод (например, описательный перевод целесообразен для немецкого термина *das Pädagogikum* – комплексный экзамен по педагогическим дисциплинам в рамках государственного экзамена для последующего трудоустройства в образовательное учреждение).

Дополнительные трудности связаны со специфической структурой немецких терминов, которые часто представляют собой составные слова. При передаче таких терминов на русский язык возникает необходимость использовать развернутые синтаксические структуры и придаточные предложения, что делает определение громоздким и расплывчатым. В связи с этим была предпринята попытка проанализировать отобранные немецкие термины с точки зрения возможности их соотнесения с русскими терминами.

В процессе сопоставительного анализа, в основу которого была положена степень соответствия немецких и русских терминов, были вы-

делены следующие группы лексических единиц.

1. Термины, полностью совпадающие в двух языках.

Данная категория включает в себя две подгруппы.

Первая – это интернационализмы и заимствования (*die Universität* – университет, *das Gymnasium* – гимназия, *die Pädagogik* – педагогика, *die Kontrolle* – контроль, *kreativ* – креативный, *produktiv* – продуктивный, *die Methodologie* – методология, *die Hypothese* – гипотеза и др.). Несмотря на кажущуюся простоту и понятность указанных лексических единиц, необходимо помнить о том, что интернациональные слова-термины не всегда бывают полными заимствованиями, а могут быть лишь кальками [5]. Следовательно, у таких терминов постоянных эквивалентов может и не существовать, как, например, *der Termin* – срок, дата, прием, слушание (дела); *der Terminus* – термин, понятие, срок вступления в силу (закона, документа и пр.).

Во вторую подгруппу вошли лексические единицы, семантические объемы которых соответствуют в обоих языках. Такими терминами обозначаются устоявшиеся педагогические и методические понятия и категории, составляющие ядро в обеих терминосистемах (*das Bildungssystem* – система образования, *die Schule* – школа; *die Entwicklung* – развитие, *die Kenntnis* – знание, *der Widerspruch* – противоречие и др.).

Таким образом, для обозначения терминов первой подгруппы на русском языке использовалась транслитерация и подбор аналогов, а термины второй подгруппы передавались на русский язык с помощью пословного перевода.

2. Лексические единицы, не имеющие полного соответствия, но частично совпадающие в немецкой и русской терминологии.

Здесь также можно выделить две подгруппы.

К первой относятся немецкие лексические единицы с более широким значением, чем у соответствующих русских терминов (*die Herausbildung* – формирование, становление, образование, воспитание; *die Fertigkeit* – навык, готовность, *die Qualifikation* – готовность, компетентность, документ о профессиональном образовании (сертификат, удостоверение и т.п.), *die Lerntechnik* – методы и приемы учения [4–6]).

Во вторую группу входят немецкие единицы, значения которых уже, чем у соответствующих русских терминов (*das Lernziel* – цель обучения, *die Erziehungswissenschaften* – педаго-

гика, *das Können* – умение). Для передачи терминов этой группы на русском языке использовались следующие способы: подбор приближенных соответствий и подбор терминологических сочетаний, наиболее точно отражающих соответствующие понятия, т.е. ситуативных эквивалентов.

Статистический анализ названных подгрупп показал, что количество терминов второй подгруппы значительно превышает количество немецких терминов, объем которых шире, чем у соответствующих русских терминов.

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что немецкая педагогическая наука идет по пути введения новых терминов для более точного и краткого описания новых или меняющихся понятий, однако такой подход ведет к постоянному увеличению количества синонимичных терминов и к перегрузке терминологического корпуса. В отечественной педагогике исследователи прибегают к уточнению значений имеющихся терминов, что также имеет свои плюсы и минусы: начинающим исследователям легче овладеть небольшим терминологическим аппаратом, однако трудности связаны с необходимостью проследить эволюцию термина и познакомиться со всеми его значениями, в результате нарушается точность понимания описываемого явления.

3. Лексические единицы, не имеющие прямых соответствий с русскими.

Данная группа также неоднородна.

В первую подгруппу нами были объединены термины, специфичные по своему содержанию для немецкой педагогики, но вместе с тем обозначающие понятия, реалии, которые существуют в отечественной науке и практике, следовательно, обладающие иным значением. Например, *die Realschule* – ступень структурированной системы общего среднего образования в Германии, охватывающая, как правило, 5–10 или 7–10 классы и завершающаяся аттестатом о среднем образовании (нем.); ср.: реальное училище – среднее или неполное среднее учебное заведение в дореволюционной России, в котором существенная роль отводится предметам естественной и математической направленности.

Вторую подгруппу составляют лексические единицы, которые являются именами собственными (например, названия учреждений и организаций), терминами-реалиями, представленными в инокультурном опыте, а значит, не имеющими эквивалентов в русском языке. Например, *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)* – Германская служба

академических обменов, основана в 1925 г., является объединением немецких вузов и студенческих союзов, целью которого выступает повышение академической мобильности студентов и исследователей во всем мире; die Alltagswende – (букв. обращение к повседневности) – с конца 70-х гг. XX века обозначение для третьей (новой) парадигмы, появившейся в немецкой педагогике. Данная парадигма ориентирована на познание повседневного мира человека, его деятельности, знаний. В качестве методов исследования используются преимущественно качественные, «понимающие».

Во всех случаях в рамках третьей терминологической группы целесообразно обращение к описательному (разъяснительному) переводу, который раскрывает значение понятия при помощи развернутых словосочетаний, дает социокультурный комментарий, необходимый для эффективной межкультурной коммуникации в сфере образования.

Выводы

Сравнивая отечественный и европейский подходы в организации педагогических исследований, следует обратить внимание на различия в выборе проблем, актуальных для российских и зарубежных педагогов, а также путей и инструментария для их решения. Выявленные методологические барьеры могут стать содержанием профессиональной (например, при реализации магистерских программ по направлению «Педагогическое образование») и постдипломной (программы повышения квалификации и переподготовки работников образования) подготовки педагогов-исследователей.

Языковые трудности, возникающие в процессе межкультурного взаимодействия в сфере

образования и науки, отражают различия в сложившихся терминологических системах и требуют специализированной работы по их устранению, заключающейся в использовании контрастивного подхода в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку.

Таким образом, на начальном этапе организации совместных исследований в области образования необходима предварительная работа с их участниками, нацеленная на подготовку педагогов-исследователей к межкультурному взаимодействию: на понимание логики и норм педагогических исследований в контексте других культур, на адекватное овладение чужими терминологическими системами. Кроме того, включение межкультурного компонента в содержание подготовки будущих педагогов в процессе их теоретического обучения, также позволит преодолеть существующие методологический и языковой барьеры.

Список литературы

1. Лиферов А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции // Магистр. 1999. № 5. С. 46–62.
2. Oeser E. Grundlagen und Formen wissenschaftlicher Bewertung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 2002.
3. Илюшин Л.С. Сравнительный анализ организации педагогических исследований в России и за рубежом // В сб.: Педагогика в вузе: наука и учебный предмет (рабочие материалы конференции). СПб.: РГПУ, 2000. С. 259–285.
4. Gvishiani N. Terminology in English Language Teaching with a Glossary of Russian – English Linguistic Terms. М.: Visshaya Shkola, 1993. 157 p.
5. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 240 с.

PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Е.А. Derevyanchenko

Omsk State Pedagogical University

The article studies cross-cultural differences at the methodological and language levels that hamper the interaction of educationalists engaged in international research in the field of education. In the course of the comparative analysis, the author demonstrates the principal features of the methodology of pedagogical research and presentation of its results common for the research works carried out in Russia and Europe, highlights the strong points of both traditions, and defines the peculiarities of pedagogical terminology using the examples of the Russian and the German languages. Groups of lexical units based on the semantic correspondence approach are identified. In conclusion, possible techniques to render the meanings of Russian and German educational terms are proposed.

Keywords: cross-cultural interaction, methodology, paradigm, language differences, terms, pedagogical research, semantic correspondence, equivalence, borrowings.