

УДК 159.99
ББК Ч 104.5

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.07

Крылова Светлана Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620014 Екатеринбург, ул. 8 Марта, 1 – 27; e-mail: s_g_krylova@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурное взаимодействие; толерантность; мобильность; культурный эгоцентризм мышления.

АННОТАЦИЯ. Анализируются образовательные результаты, связанные с включением в процесс получения высшего образования межкультурного взаимодействия. Личностные изменения связаны с формированием межкультурной толерантности и мобильности, когнитивные – с преодолением культурного эгоцентризма мышления за счет усвоения системы значений другой культуры.

Krylova Svetlana Gennadievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF CROSS-CULTURAL INTERACTION

KEY WORDS: cross-cultural interaction; tolerance; mobility; cultural egocentricity of thinking.

ABSTRACT. Educational results connected with the inclusion of cross-cultural interaction in the process of higher education acquisition are studied. Personal changes are connected with the development of cross-cultural tolerance and mobility; cognitive changes are connected with overcoming cultural egocentricity of thinking by means of learning the system of values of the other culture.

Социально-экономические изменения в России в последнее десятилетие XX века, в том числе изменения миграционной политики, обеспечили возможность для активного межкультурного взаимодействия в различных сферах. Ареной межкультурного взаимодействия наряду с политикой и экономикой, которые традиционно развивались на основе связей с другими странами, стало образование. В начале 90-х годов XX века в России появились первые международные организации, одно из направлений деятельности которых было связано с организацией молодежных международных обменов, а также с расширением сотрудничества между университетами разных стран: 1991 год – создание Российского Национального комитета международной общественной организации Youth For Understanding (Молодежь за взаимопонимание), 1993 год – открытие Московского представительства Германской службы академических обменов (DAAD), 1994 год – начало реализации в России программ Европейского Союза (Tempus – программа содействия развитию систем высшего образования в странах-партнерах (не членах ЕС)), программа академической мобильности Erasmus Mundus), 1997 год – появление в Интернете русскоязычного сайта АЙРЕКС (IREX) (Американского Совета по Международным Исследованиям и Обменам, основанного ведущими университетами США с целью администрирования обменных программ с Советским Союзом и Восточной

Европой). В настоящее время в любом крупном российском городе можно найти не одну организацию, специализирующуюся в области содействия выпускникам школ и студентам в осуществлении их намерения обучаться за рубежом. В целом, можно сказать, что идея обучения за рубежом является весьма популярной среди россиян. Наиболее существенными факторами, ограничивающими возможность реализации этой идеи, являются финансовые ресурсы претендента (его родителей) и его уровень знаний иностранного языка. Однако благодаря развитию дистанционного образования на базе современных интернет-технологий финансовый фактор стал менее значимым: сейчас практически каждый желающий может обучаться онлайн в любом университете мира (или, по крайней мере, прослушивать лекции по отдельным курсам), находясь в удобном для него месте. Последние сведения о рейтинге ведущих российских университетов в общемировом рейтинге делают эту возможность еще более привлекательной. Так, в ежегодно составляемом компанией QS рейтинге 2011/2012 гг. в TOP-300 ведущих вузов мира вошли только два российских университета, занимающих 2 первых места в национальном рейтинге классических университетов: МГУ им. М. В. Ломоносова – 112-е место – и Санкт-Петербургский государственный университет – 251-е место (10). Несмотря на достаточное количество доводов в пользу использования ресурсов межкультурного

взаимодействия при получении высшего образования, для любого критически мыслящего человека остается открытым вопрос о преимуществах обучения в университете другой страны, даже если это Топ-университет по версии QS (то есть имеющий хорошую репутацию в мировом академическом сообществе и у работодателей; часто цитируемый в научных публикациях; популярный у иностранных студентов; имеющий иностранных сотрудников). Понятно, что результаты такого обучения могут быть разнообразными, но нас в первую очередь будут интересовать именно образовательные результаты – то, что приближает студента к достижению цели высшего образования. Несмотря на декларируемое международными организациями значение международного сотрудничества и обменов как «основных путей развития высшего образования во всем мире» (4), необходим объективный ответ на этот вопрос, что требует разностороннего рассмотрения проблемы.

Согласно генетическому принципу (исследовать явление, начиная от его происхождения и прослеживая его дальнейшее развитие), представляется логичным начать с исторического аспекта. Отдавая себе отчет в том, что полное рассмотрение этого аспекта требует профессиональной компетенции в соответствующей области, ограничимся лишь указанием на некоторые факты из истории России, имеющие отношение к анализируемой проблеме. Как отмечают в своем исследовании Ю. В. Костяшов и Г. В. Кретинин из Балтийского Федерального университета им. И. Канта, первые попытки отправки россиян в Европу «на науку» были сделаны во времена правления Ивана Грозного. В «Сказаниях князя Курбского» упоминается некий юноша, который «послан был на науку за море, во Ерманию, и тамо навык добре Алеманскому языку и писанию; бо там пребывал учась немало лет и объездил всю землю Немецкую, и возвратился, был к нам во отечество» (6). В 1601–1602 гг. по воле государя Бориса Годунова 18 юношей из боярских семей, несмотря на нежелание родителей расставаться со своими сыновьями, были отправлены на учебу во Францию, Любек и Англию (6). Однако результат нельзя назвать успешным: из 18 студентов на родину вернулся только один, а остальные рассеялись по Европе. Несмотря на это Петр I разрешил всем своим поданным «ездить в иностранные европейские государства для обучения, которое прежде было запрещено под казнию, и не точию позволил на сие, но еще к тому их и понуждал». В высочайшем указе 22 ноября 1696 г. говорилось об отправлении за границу для изучения навигационной науки

комнатных стольников: 39 человек откомандировывалось в Италию и 22 – в Голландию, причем 23 из них носили княжеские титулы (15). Несмотря на повеление царя, согласно которому никто из них не мог возвратиться домой «без свидетельства об оказанных заслугах», ни один из посланных на обучение стольников не стал после возвращения моряком или кораблестроителем. Большинство из них заняли впоследствии важные места в государственном управлении и на дипломатической службе (6).

Среди тех, кто достиг наиболее значительных результатов в обучении за границей, был Петр Васильевич Постников – сын дьяка посольского приказа, который с 1692 г. учился медицине в Падуанском Университете и первым из русских людей был удостоен звания доктора философии и медицины. Однако ему практически не удалось применить свои познания в области медицины (если не считать закупку лекарств). Для решения неотложных задач государства он был определен на службу в посольский приказ и как владеющий кроме русского греческим, латинским, французским и итальянским языками был отправлен с посольством за границу, где пробыл около 7 лет, посетив Австрию, Голландию, Англию, Италию и Францию и выполнял разные поручения русского полномочного посла. Вернувшись в Россию в 1710 г., он остался на службе при посольском приказе, занимаясь по поручению правительства переводом иностранных сочинений, и умер, не получив, по выражению его первого биографа, «в жизни сей награды за труды, пожертвования и упражнения в науках» (2).

Традиция посылать учеников на обучение за границу сохранилась и после смерти Петра I. Один из самых известных российских ученых, который внес значительный вклад в развитие образования в России, – М. В. Ломоносов – будучи студентом университета, был направлен Санкт-Петербургской Академией наук в 1736 году сначала изучать немецкий язык, философию, математику, физику, химию и механику у профессора Хр. Вольфа в Марбурге, а затем во Фрейберг к саксонскому металлургу Генкелю для обучения химии и металлургии. Трудно сказать, насколько обучение за границей повлияло на дальнейшие научные достижения М. В. Ломоносова, однако после возвращения на родину он защитил диссертацию по металлургии и стал первым русским членом Академии Наук. В 1745–1746 гг. он перевел на русский язык «Экспериментальную физику» Вольфа, для чего ему потребовалось подобрать не существовавшие раньше в русском языке научные

слова. На основе сделанного перевода М. В. Ломоносов начал читать первые публичные лекции по физике на русском языке (ранее они читались исключительно на латыни). Благодаря знанию немецкого языка М. В. Ломоносов поддерживал переписку с известным математиком Леонардом Эйлером, а также смог принять участие в научном конкурсе, устроенном Берлинской Академией Наук.

Тем не менее именно при Петре I обучение молодых людей из России за границей приобрело массовый характер: по разным данным европейское образование получили от 700 до нескольких тысяч человек. По прошествии почти 300 лет можно определенно сказать, что введение такой практики было необходимо для решения государственных задач. В допетровские времена образование в России полностью контролировалось церковью, что отражалось на его содержании. Если к этому добавить изоляцию России от европейских стран, то понятным становится отсутствие в России того времени образованных людей и специалистов в областях, не связанных с традиционными ремеслами. Поэтому обучение за рубежом было единственным способом получить знания и навыки, которые были недоступны в России.

В настоящее время аналогичную политику проводит правительство Китая. Одним из проявлений этой политики является лидирующая позиция Китая по количеству отправленных за рубеж на обучение студентов: каждый седьмой из обучающихся за рубежом студентов – китаец (9). Оказывая финансовую поддержку таким студентам, государство решает как минимум две важные задачи: 1) увеличение количества китайских специалистов в таких современных отраслях, как коммуникации и информационные технологии, высокие и новые аграрные технологии, биология, новые материалы, энергетика, инженерия, прикладная социология (это около 70% специализаций обучающихся за рубежом китайских студентов), что позволит обеспечить независимость государства от иностранных специалистов в этих отраслях и повысить конкурентоспособность Китая в мире; 2) построение государства инновационного типа за счет заимствования передовых зарубежных технологий и развития на их основе самостоятельной инновационной научной деятельности. Для решения тех же задач Китай активно привлекает иностранных преподавателей и специалистов в области высшего образования, в том числе с помощью специально созданного веб-сайта, обеспечивающего полноценное общение в режиме он-

лайн. В настоящий момент таких специалистов, работающих с английским языком, насчитывается около 100 тысяч (9). В данном случае (как и во времена Петра I) межкультурное образовательное взаимодействие рассматривается как познавательный ресурс, позволяющий заимствовать полученные представителями других культур знания и технологии и переносить их на свою культурную почву для решения задач развития.

Потенциал межкультурного взаимодействия в сфере образования не ограничивается только возможностью заимствования и компенсации недостающих знаний. Если бы это было так, то трудно было бы объяснить активные действия, предпринимаемые развитыми странами для расширения партнерских академических связей. Именно Советом министров Европейского Союза в 1970 году была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования, которая стала основой так называемого Болонского процесса. В настоящее время Болонским процессом называют движение, направленное на создание единого европейского образовательного пространства, начало которому было положено 19 июня 1999 года, когда в городе Болонья (Италия) министрами высшего образования 29 европейских государств была принята совместная декларация. Болонский процесс также можно рассматривать как логичное следствие распространения процессов глобализации, как становления единого взаимозависимого мира в сфере образования. Интересным представляется тот факт, что понятие «глобализация» впервые появилось в научном лексиконе в 1952 году именно в контексте обсуждения проблем образования: для «обозначения целостного представления накопленного опыта в сфере образования» (5). Анализируя возможные образовательные результаты, связанные с реализацией Болонского процесса, можно отметить, что понятие «обучение за рубежом» становится чисто номинальным. Действительно, все университеты стран-партнеров становятся частью единой системы с общим набором образовательных кредитов (зачетных единиц), одинаковой формой фиксирования получаемых квалификаций, взаимной признаваемостью академических квалификаций (1). Благодаря этому каждый студент в принципе может включить в свою образовательную траекторию любые европейские университеты, ориентируясь на обучение у лучших специалистов в областях, соответствующих выбранной им специальности. На практике решение этой задачи будет затрудняться естественной конкурен-

цией, поскольку уникальных специалистов всегда меньше, чем желающих обучиться. Однако развитие онлайн-обучения позволит решить эту проблему. Таким образом, Болонская система позволяет реализовать принцип «обучения у лучших»: у все большего количества студентов появляется возможность получить «из первых рук» знания, являющиеся результатом новейших исследований, и познакомиться с оригинальными подходами к решению проблем. По-видимому, в данном случае основная задача связана не столько с заимствованием и дальнейшим применением знаний и опыта (хоть и инновационных), сколько с созданием условий для производства новых знаний, то есть для более интенсивного развития науки и производства. Решение этой задачи, безусловно, способствует повышению качества высшего образования и обеспечивает выполнение запроса общества и государства на подготовку квалифицированных специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность.

В условиях глобализации и быстрых изменений, происходящих в современном обществе, необходимым элементом профессионализма становится мобильность. Под мобильностью обычно подразумевают определенные поведенческие проявления, связанные со сменой мест работы и проживания и не сопровождающиеся кризисными переживаниями. С точки зрения психологии поведение тесно связано с установками (аттитудами), поэтому достижение устойчивых изменений в поведении предполагает формирование соответствующей этому поведению установки. Таким образом, в результате получения высшего образования у современного бакалавра (магистра, доктора) должна быть сформирована готовность к освоению новой, востребованной на рынке труда профессии, к включению в новый коллектив (в том числе разнородный с точки зрения культурной принадлежности), к изменению места проживания (в том числе страны) для расширения профессиональных возможностей и самореализации. Болонская система позволяет студентам благодаря участию в программах международного обмена приобрести опыт академической мобильности, который в случае положительных результатов может стать основой для формирования соответствующей жизненной установки.

Остановимся более подробно на результатах, которые привносит в процесс получения высшего образования непосредственно компонент межкультурного взаимодействия. Эти результаты можно разделить на две группы: связанные с влиянием на личность в целом и с когнитивными изме-

нениями. На наш взгляд, наиболее значительных личностных изменений можно ожидать в связи с расширением непосредственного опыта общения с представителями других культурных групп. Как известно, ограниченные и нередко искаженные сведения о представителях других культурных групп могут служить основой для их необоснованно негативной оценки, то есть для предубеждений. Общение с конкретными представителями этих групп могут способствовать ослаблению предубеждений и, как следствие – повышению межкультурной толерантности. Так, в 1951 году по инициативе американки Рэчел Андерсен была создана крупнейшая международная общественная организация YFU – Youth For Understanding («Молодежь За Взаимопонимание»), изначально целью которой было потепление отношений между США и Германией – двумя бывшими противниками во Второй Мировой войне. Именно для достижения этой цели были организованы первые программы обменов для школьников и студентов (17). В современном мире, где люди постоянно сталкиваются с «необходимостью жить вместе в условиях существования различных культур и ценностей» (4), толерантность перестает быть уникальным свойством личности и превращается в жизненно необходимое качество. Это также важная предпосылка для формирования компетентности, необходимой для «коллективного труда в многокультурном контексте» (4).

Для рассмотрения когнитивных результатов межкультурного взаимодействия, на наш взгляд, могут быть использованы положения символического интеракционизма (Дж. Г. Мид) с его исходными понятиями «значение», «символ» и «взаимодействие». Используя эти понятия, участников межкультурного взаимодействия (в том числе образовательного) можно описать как носителей систем значений, специфических для их культуры и лежащих в основе картины мира, разделяемой представителями данной культуры. Изначально формирование системы значений каждой культурной группы определялось условиями ее существования, которые в свою очередь задавали наиболее целесообразный набор действий относительно важных для группы объектов (14). Значения закреплялись в языке, а также в форме обычаев и традиций благодаря своей функциональности, то есть способности предопределять полезные действия, позволяющие наилучшим образом достигать поставленных целей в данных условиях. Вследствие коммуникации между представителями культуры значения приобретали конвенциональный

характер, то есть становились достоянием большинства. В процессе социализации выработанные в культуре значения передавались следующим поколениям (14).

Важно отметить, что значения и обрабатываемые ими категории, объединяющие в один класс объекты с общим значением, не просто пассивно присутствуют в сознании человека, а организуют и направляют процесс познания окружающего мира: его восприятие и оценку. Это означает, что человек воспринимает реальность не непосредственно, а через систему заданных культурой и усвоенных в процессе социализации категорий. Категории – это те очки, через которые человек смотрит на мир и без которых он не способен действовать в мире (13). Это не означает буквально, что представители разных культур, глядя на один и тот же объект, видят нечто совершенно различное. Но необходимо учитывать, что каждый реальный объект обладает огромным количеством разнообразных признаков, которые человек просто не в состоянии быстро обработать (3). Система значений упрощает процесс восприятия, обеспечивая его избирательность в отношении определенных значимых в данной культуре признаков: «Человеческое представление о реальности есть в основном социальный процесс. Это не означает, будто нет реального мира вне нас, но то, что знают о нем люди, есть продукт участия в группе» (14, с. 105). Люди, выросшие в разных культурах, не только избирательно чувствительны к различным признакам, но и по-разному интерпретируют эти признаки способами, которые были приобретены в процессе участия в организованном обществе (14). Можно сказать, что усвоенная система значений формирует у человека определенные ожидания относительно свойств предметов и поведения окружающих людей, которые подтверждаются его повседневным опытом. В другой культурной среде эта система значений в определенной степени теряет свою целсообразность и функциональность. Реальный опыт человека перестает соответствовать его ожиданиям: то, что имело для него в его культуре один смысл, в другой культуре означает другое и, следовательно, требует других ответных действий. Для обозначения состояния дезориентации, которое испытывает человек на начальных стадиях вхождения в другую культуру (в том числе на начальных этапах межкультурного взаимодействия), американский антрополог К. Оберг в 1954 году предложил использовать понятие «культурный шок». Канадский психолог Дж. Берри для обозначения этого явления предложил использовать по-

нятие «стресс аккультурации», которое, по его мнению, имеет менее выраженную негативную эмоциональную окраску (11).

Несмотря на отмеченные затруднения исторический и современный опыт подтверждает возможность согласованного взаимодействия представителей разных культур на межличностном и межгрупповом уровнях, а также принципиальную возможность разрешения возникающих разногласий и сближения точек зрения. В рамках используемого интеракционистского подхода это можно объяснить наличием в разных языках базовых (общих) категорий. Их универсальный характер связан с общностью биологической природы представителей разных культур и их базовых потребностей, для удовлетворения которых возникают определенные формы социального взаимодействия и социальные структуры. Во всех культурах можно обнаружить универсальные образцы социального взаимодействия, однако конкретные формы поведения, реализующие это взаимодействие, несут отпечаток культуры. Во всех культурах люди приветствуют друг друга, разрешают неизбежно возникающие разногласия, выражают эмоции, объясняют причины происходящего, воспитывают детей, но делают это по-разному, в соответствии со сложившимися нормами и обычаями (12).

Универсальный характер базовых категорий создает основу для межкультурного взаимодействия, однако осуществление такого взаимодействия требует усвоения наряду с системой значений своей культуры системы значений другой культуры. Теоретически это предположение представляется вполне логичным. Так, канадский исследователь Дж. Берри (11) полагает, что именно таким образом осуществляется стратегия аккультурации, которую он назвал интеграцией. Тем не менее, возникает вопрос, существуют ли реальные подтверждения сосуществования в сознании человека двух сформированных разными культурами систем значений. Каким бы парадоксальным ни казалось это предположение, особенно учитывая детерминированность системой значений восприятия окружающего мира, его подтверждением могут служить результаты исследований билингвов. Как правило, билингвы воспитываются в семьях, где отец и мать являются представителями разных культур и говорят на разных языках. Вырастают, такие дети свободно владеют двумя языками, быстро переключаясь с одного языка на другой. Д. Мацумото (8) отмечает, что, по сообщениям людей, владеющих двумя языками, они думают, чувствуют и действуют по-разному в зависимости от то-

го, каким языком они в данный момент пользуются. Помимо субъективных свидетельств этот же автор приводит результаты исследования, в котором двуязычным иммигрантам предлагалось ответить на вопросы Калифорнийского личностного опросника (CPI) сначала на языке, который они считали родным (китайский или корейский), а затем на английском. Вычисленные показатели личностного теста свидетельствуют о том, что респонденты демонстрировали различные свойства личности в зависимости от того, на каком языке они отвечали на вопросы теста. Этот результат может свидетельствовать в пользу утверждения о том, что переключаясь с одного языка на другой, человек также «получает доступ к двум различным культурным моделям мышления» (8), а также другим элементам субъективной культуры, таким, как нормы, роли, установки, ценности, что проявляется в поведенческих различиях.

Таким образом, в результате включения в межкультурное взаимодействие его участники становятся, по выражению Г. Триандиса, бикультурными людьми (12). На наш взгляд, этот результат имеет важное значение именно в образовательном контексте. Действительно, как отмечается исследователями процессов, происходящих в современном мире, усиление взаимозависимости различных государств приводит к появлению более сложных проблем глобального характера. Не только решение, но и прогнозирование возникновения такого рода проблем требует использования качественно новых подходов и, соответственно, подготовки специалистов, способных создавать и использовать такие подходы. Как уже говорилось выше, усвоение системы значений другой культуры приводит к увеличению количества психологических измерений воспринимаемого человеком мира, то есть преодолевается культурная эгоцентричность мышления. По аналогии с преодолением эгоцентризма детского мышления можно предположить, что бикультурный человек приобретает способность воспринимать мир с разных культурных позиций, то есть более объективно. Первым шагом для усвоения системы значений другой культуры является изучение языка этой культуры. С этой точки зрения становится понятным, почему в Статье 15 Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века (4) отмечается, что «неотъемлемой частью всех систем высшего образования должна быть практика многоязычия». А наиболее эффективным способом изучения иностранного языка и преодоления языкового барьера является общение с носителями языка (межкультурное взаимодействие).

Высказанные предположения о расширении системы значений в результате межкультурного взаимодействия носят умозрительный характер и требуют эмпирической проверки. В то же время именно межкультурное взаимодействие представляется наиболее адекватным способом формирования так называемого «глобального мировоззрения», что обозначается как одна из задач современного высшего образования в Статье 1 Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века (4). Учитывая факт присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году, можно было бы ожидать, что задача обеспечения всесторонней интеграции студентов в глобальное общество будет отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Однако в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 – Психология (степень (квалификация) «бакалавр»), утвержденном в 2011 году, практически отсутствует указание на необходимость расширения межкультурного взаимодействия в процессе получения высшего образования. Возможно, это неявно предполагается в формулировке некоторых (двух) профессиональных задач (формирование ... толерантности во взаимодействии с окружающим миром; изучение научной информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования) и одной компетенции (использование знания иностранного языка в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации (ОК-13)). Поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для указанного направления подготовки содержит формулировки 19 профессиональных задач и 35 компетенций, отражение в их содержании такой цели Болонского процесса, как обеспечение глобальной конкурентоспособности выпускников, достижение которой требует использования в качестве инструмента межкультурного академического взаимодействия, представляется недостаточным.

Помимо образовательных результатов, связанных с формированием глобального мировоззрения, мобильности и толерантности у будущих специалистов, проекты в области международного академического сотрудничества позволяют различным государствам решать конкретные политические и экономические задачи. Так, за декларируемыми европейскими организациями целями повышения привлекательности европейского высшего образования, расширения его доступности и содействия развитию сис-

тем высшего образования в третьих странах (включая Россию), стоит вполне определенная цель продвижения европейской модели образования и привлечения все новых стран к подготовке специалистов по европейскому образцу. Это весьма актуально с учетом прогнозируемого в ближайшее десятилетие резкого снижения показателя трудоспособного населения в Европе. Для США обучение иностранных студентов является важной статьей экспорта, принося в бюджет до 12 миллиардов долларов в год (7).

Возвращаясь к поставленной в начале статьи задаче анализа образовательных преимуществ межкультурного взаимодействия в сфере образования, можно сделать следующие выводы.

1. Получение высшего образования в другой культурной среде необходимо студентам, которые не могут получить необходимые знания и навыки в своей стране либо по причине общего низкого уровня развития образования, либо из-за неразвитости сферы, соответствующей выбранной ими специальности (стратегия заимствования и компенсации).

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Болонский процесс и Россия. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: <http://www.bologna.spbu.ru>
2. Большая биографическая энциклопедия URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/103470/Постников
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М. : Прогресс, 1977.
4. Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Париж, 9 октября 1998 г.) // Центр образовательного законодательства. URL: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc21.html>
5. Жданова А. М. Подходы к определению понятия «глобализация» // Проблемы современной экономики. №3 (43). 2012.
6. Костяшов Ю. В. Первые студенты из России в Альбертине / Ю. В. Костяшов, Г. В. Кретинин // Научно-популярный портал ученых БФУ им. И. Канта. URL: <http://intellika.info/kenigsberg/336/>
7. Леденева Л. Российские студенты, обучающиеся в зарубежных университетах: перспективы возвращения // Население и общество. Июль 2002. № 64. URL: <http://www.demoscope.ru/acrobat/ps64.pdf>
8. Мацумото Д. Психология и культура. СПб. : Питер, 2003.
9. Международный Гуманитарный Общественный Фонд «Знание» URL: <http://znaniesvet.com/content/view/341/65>
10. Мировой рейтинг вузов 2011/2012 гг. URL: <http://www.gosbook.ru/node/33022>
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Институт психологии РАН, Академический проект, 1999.
12. Триандис Г. Культура и социальное поведение. М. : ФОРУМ, 2007.
13. Философия : энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2004.
14. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-н/Д. : Феникс, 2002.
15. Шишов А. В. Знаменитые иностранцы на службе России. М. : Центрполиграф, 2001.
16. QS TOP UNIVERSITIES URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>
17. Youth For Understanding. URL: <http://www.yfu.org/>

2. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия для студентов развитых стран связан с возможностью обучения у ведущих специалистов различной культурной принадлежности в выбранной ими сфере (стратегия повышения качества образования).

3. Результаты межкультурного взаимодействия в образовании можно разделить на две группы: связанные с влиянием на личность в целом и с когнитивными изменениями. Личностные изменения включают формирование:

а) межкультурной толерантности за счет ослабления предрассудков в результате непосредственных межкультурных контактов;

б) мобильности (профессиональной, географической, межкультурной) за счет приобретения опыта академической мобильности в процессе обучения.

Когнитивные изменения связаны с преодолением культурного эгоцентризма мышления за счет усвоения системы значимой другой культуры, что дает возможность более объективного подхода к прогнозированию и решению глобальных проблем.