

**Мошняга Е.В., Хуссейн И.**

**КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВОГО ДРУГОГО В ЭДЬЮСКЕЙПЕ.  
КОММУНИКАЦИЯ С НЕПОХОЖИМИ ДРУГИМИ:  
ЧУЖИМИ И ЧУЖДЫМИ®**

*Национальный исследовательский  
университет «Высшая школа экономики»,  
Россия, Москва, emoshnyaga@hse.ru; ikhussain@edu.hse.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается серия кросс-культурных кейсов, в которых раскрываются проблемы межкультурного взаимодействия непохожих Других в образовательном пространстве университета, реализующего международные программы и осмысливаемого как глобальный эдьюскейп. На основе анализа проблемных ситуаций в кейсах предлагаются решения исходя из понимания того, что успешное взаимодействие участников образовательного процесса как агентов изменений в эдьюскейпе требует конструирования и со-конструирования нового и непохожего Другого (Чужого и Чуждого).

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация; эдьюскейп; непохожий Другой; Чужой; Чуждый; кросс-культурный кейс.

Получена: 14.05.2025

Принята к печати: 04.08.2025

**Moshnyaga E.V., Hussain I.**  
**Constructing the new “other” in eduscapes.**  
**Communicating with dissimilar others:**  
**strangers and aliens<sup>©</sup>**

*National Research University “Higher School of Economics”,  
Russia, Moscow, emoshnyaga@hse.ru; ikhussain@edu.hse.ru*

*Abstract.* The article examines a series of cross-cultural cases that reveal the problems of intercultural interaction of dissimilar Others in the educational space of a university implementing international programs and conceptualized as a glocal eduscape. Based on the analysis of problem situations in the cases, solutions are proposed based on the understanding that successful interaction of participants in the educational process as agents of change in the eduscape requires the construction and co-construction of a new and dissimilar Other (Stranger and Alien). *From Kant to Krupp* is considered as a ‘Russian’ counterpart to Langbehn’s work.

*Keywords:* intercultural communication; eduscape; dissimilar Other; Stranger; Alien; cross-cultural case study.

Received: 14.05.2025

Accepted: 04.08.2025

*В капле воды – океан!*

Мы избрали эпиграфом «В капле воды – океан!», будучи убежденными, что в каждом нашем кросс-культурном кейсе (конкретной ситуации, имевшей место в реальном времени и в конкретном месте пересечения культур) раскрываются убеждения, верования и ценности национальной и/или этнической культуры, вступающей в коммуникацию с непохожим Другим.

Кросс-культурные кейсы конструируют мозаику культур и полифонию многоязычных голосов (идей, убеждений, мнений и суждений), которые важно услышать.

Нам представляется, что анализ реальных ситуаций межкультурного общения способствует не однонаправленному конструированию, а со-конструированию нового Другого, поскольку осмысление коммуникации с новым Другим происходит не только в принимающем сообществе, но и у всех участников мультикультурного коммуникативного процесса.

## **Новый Другой в эдьюскейпе**

Образовательные пространства университетов, реализующих международные программы, получили название глокальных «эдьюскейпов» [Abdi and Naseem, 2008], следуя «скейп»-подходу к концептуализации и вербализации глобальных семиотических пространств, предложенному в 1990-е годы Арджуном Аппадуром [Appadurai, 1996]. Эдьюскейп понимается как пространство обмена и непрекращающегося потока идей, мероприятий, программ и исследований, отражающее интернационализацию образовательной среды [Jung, 2017, p. 19].

В результате постоянно меняющихся тенденций культурной глобализации в эдьюскейпах обнаруживается обновляющаяся демография участников, оказывающая существенное влияние на академическую культуру. В практическом плане это означает, что принимающим мультикультурных иностранцев университетам необходимо осмысливать и конструировать новый глокализированный образ Другого Студента (в большинстве случаев непохожего Другого: Чужого и Чуждого). «Чужой Другой» после некоторого периода адаптации, обоюдного желая и стремления Своих и Чужих ментально и коммуникативно двигаться навстречу друг другу может почувствовать себя практически Своим, понимающим и принимающим культуру хозяев, действующим в соответствии с их ожиданиями и ценностными ориентациями, не испытывая при этом особого дискомфорта. «Чуждый Другой» (с кардинально иной системой верований, убеждений и ценностей) так и останется Чуждым (далеким, странным, непонятым); общение с ним вызывает взаимный дискомфорт, неуверенность, страх и как следствие – избегание контакта.

Ввиду новизны и неоднородности потоков иностранных студентов университетские сообщества выстраивают коммуникацию с Другими иногда интуитивно, иногда стереотипно по аналогии с другими Другими (похожими или известными) и зачастую методом проб и ошибок.

Культурные особенности студентов могут потенциально создавать и реально создают препятствия, барьеры, напряжение и конфликты в учебной, околоучебной и внеучебной коммуникации, фиксируя внимание всех участников образовательного процесса на различиях, а не на общности. В этой связи возникает необходимость адаптировать содержание и формы преподавания многих дисциплин, модифицировать совместные научные исследования и

проекты, корректировать паттерны коммуникации в мультикультурном классе.

Выстраивание эффективной коммуникации с непохожим Другим в эдьюскейпе видится амбициозной, но крайне важной задачей.

### **Кросс-культурный кейс как встреча с непохожим Другим**

В данном исследовании мы рассматриваем серию кросс-культурных кейсов – конкретных ситуаций, раскрывающих проблемы коммуникации с непохожим Другим. Все кейсы имели место в обстановке мультикультурного класса и в условиях мультикультурной образовательной среды эдьюскейпа, поэтому мы называем их кросс-культурными. Все они убедительно показывают, что в основании культурных норм и поведенческих ориентиров носителей культуры лежат убеждения, верования и ценности. Их изучение и осмысление, адекватная интерпретация и учет в практике межкультурного взаимодействия способны, на наш взгляд, повысить успешность коммуникации в кросс-культуре глобального эдьюскейпа.

Рассматриваемые в кросс-культурных кейсах коммуникативные ситуации исследуются нами с позиций разных культур, и это культуры не близкие друг другу, а – напротив – Чужие и нередко Чуждые. Исходя из этого нами избран метод дуо-этнографии, то есть коллаборативный метод исследования, который предполагает интерпретацию конфликтной ситуации кейса двумя исследователями, с позиций своих культур – в нашем случае ментально далеких друг от друга культур России и Пакистана – ведущими диалог по проблемам коммуникации с непохожим Другим в эдьюскейпе.

Для удобства репрезентации и анализа мы представляем кейсы под отдельными заголовками. Каждый кейс мы завершаем вопросами и даем дуо-этнографические комментарии. Мы используем инициалы Е.М. и И.Х. в тексте, когда ведем речь от лица одного из нас как соавторов.

### **Молчание как коммуникация? КЕЙС «Я готова умереть или исчезнуть!»**

Тайваньская студентка после неоднократных разъяснений преподавателя о критерии активности на занятии как элементе академического контроля, влияющем на итоговую оценку, пред-

почла получить «ноль», нежели заставить себя дискутировать наравне с другими студентами. *«Когда я слышу свой голос в классе, где много других студентов, я чувствую, что могу потерять сознание!» «Если я понимаю, что ошибаюсь и отвечаю публично не то, что от меня ожидают, я готова умереть или исчезнуть!»* Студентка предложила преподавателю свой вариант решения вопроса активности: *«Разрешите мне отвечать после занятия? Или отвечать письменно?»*.

***Следует ли преподавателю идти на компромиссы? Не нарушится ли в этом случае принцип равенства условий для всех студентов?***

**И.Х.:** В свете пакистанской культурной ориентации на проявление уважения к власти и скромности такое поведение не удивительно. В азиатских культурах (Тайвань или Пакистана) от студентов часто ожидают, что они будут молчать, пока не почувствуют уверенность в своем ответе, чтобы сохранить личное достоинство и не испытать позор. В коллективистских культурах, где очень важно не терять лицо, студенты проявляют большую обеспокоенность сохранением лица, чаще испытывают смущение и стыд, особенно перед преподавателями и другими студентами. В подобных ситуациях важнее стремиться к взаимопониманию, нежели настаивать на полной приверженности формальным требованиям. Преподавателю необходимо использовать приемлемые подходы к обучению. Например, разрешать студенту давать письменные комментарии или вовлекать его в небольшие группы, работа в которых ему психологически комфортнее, нежели в большом мультикультурном классе. В то же время студент должен понимать, что активность на занятии является частью процесса обучения, особенно в кросс-культурных ситуациях в условиях мультикультурного класса. Студенту необходимо преодолеть свой уровень комфорта, но при этом сохранить свою идентичность, чтобы иметь возможность эффективно включиться в новую академическую среду и добиться в ней успеха.

**Е.М.:** Во многих культурах известны такие трактовки молчания, как уважение, тактичное несогласие или признание вины. При этом в коммуникации с непохожими Другими молчание может быть интерпретировано достаточно ограниченным перечнем вариантов значений, что является следствием этноцентристского мышления носителей культур при трактовании символов и знаков в коммуникации. Поэтому в кросс-культурном контексте молчание

работает не в пользу коммуниканта, который его использует, особенно если коммуникация происходит в условиях формальных отношений и правил, как, например, в учебном процессе. Молчанию студента на занятии может быть дано самое поверхностное объяснение: «не готов», «не умеет», «не может», «не заинтересован», ибо с академическими правилами и требованиями университета ознакомлены все студенты, зачисленные на программу. Кроме того, распространено мнение, что когда от человека ожидается принятие решения или активное участие, молчание, скорее, считается невежливой тактикой или проявлением нежелания сотрудничать.

Однако в случае с азиатскими студентами в мультикультурном классе важно помнить, что их культура – высококонтекстная и реактивная. Если в низкоконтекстных культурах молчание должно быть объяснено коммуникантами в ходе диалога понятным и недвусмысленным образом, то в высококонтекстных культурах смыслы молчания интерпретируются собеседниками исходя из контекста, и считается неуважительным объяснять значение своего молчания. Помимо этого, азиатские культуры относятся к реактивным, то есть слушающим культурам, представители которых «запрограммированы» на то, чтобы внимательно и уважительно слушать, а не оперативно и активно высказываться.

В то же время в условиях кросс-культуры от всех участников коммуникации ожидается понимание необходимости проявления высокой степени эксплицитности. Отнесем такое понимание и поведение к межкультурной компетентности, которая сформирована далеко не у всех студентов мультикультурного класса. Как считает Ольга Леонтович, в отличие от ситуаций общения внутри своей культуры, где велика роль имплицитности, в межкультурном взаимодействии нельзя полагаться на невысказанную (подразумеваемую) информацию из-за различий в фоновых знаниях и presupпозициях [Леонтович, 2007, с. 341].

В ситуациях общения со студентами из Азии альтернативные формы их активности на занятии видятся приемлемыми. Например, письменные ответы или индивидуальные задания с отправкой результатов на цифровые платформы с общим доступом для всех участников курса или семинара. Электронные форматы учебного процесса доказали свою успешность в период пандемии: в цифровой среде азиатские студенты демонстрировали высокую активность, используя чат-бокс как инструмент коммуникации и совместной работы на учебных мероприятиях. Иными словами,

персонализация обучения и гибридные формы контроля могут быть эффективными в мультикультурном классе.

### **Репутация или сохранение лица** **КЕЙС «Я продемонстрировала непочтительность»**

Студентка по обмену из Японии после нескольких занятий в проектном семинаре, который выбрала сама, перестала его посещать. Она написала письмо преподавателю, в котором объяснила, что не выполнила в срок задание как элемент академического контроля, и это не позволило ей продолжить участие в семинаре. *«Вы потратили на меня много своего драгоценного времени, объясняя, как следует выполнить задание, а я продемонстрировала непочтительность, безответственность, неисполнительность, лень, неблагонадежность!»*

**Как следует поступить преподавателю в ответ на такое самоуничижительное признание?**

**Тайваньская студентка поделилась похожим страхом:** *«Если я не выполнила задание в срок, я предпочту не прийти на занятие, нежели терять лицо публично, объясняя, почему я его не выполнила!»*

**И.Х.:** Кейс демонстрирует яркие культурные различия в убеждениях относительно ответственности, стыда и групповой гармонии. Большинство восточноазиатских культур, таких как культура Японии, ценят нанесение вреда чести других людей и поддержание групповой гармонии путем избегания поведения, которое может рассматриваться как неуважительное. С точки зрения студентки, отсутствие исполнительности с ее стороны показало ее неуважение к профессору, поставило под угрозу его личную честь и нарушило синергию. В японской культуре бегство из такой ситуации видится более достойным действием, нежели оспаривание решения или попытка оправдания. Для преподавателя было бы разумным постараться справиться с ситуацией с позиции эмпатии, основанной на поощрении, а не обвинении.

**Е.М.:** Этот кейс – о вежливости, сохранении лица и проявлении особой японской почтительности (*honorifics*) – рассматривался в исследовании, посвященном трансформации коммуникативной личности в цифровом мультикультурном пространстве [Мошняга, 2022, с. 41]. Вежливость – самый, казалось бы, несложный и интуитивно доступный для понимания кодекс поведения.

Вежливость представляется культурной универсалией, прочитываемой исходя из ситуации и невербального поведения (позы, жеста, взгляда) партнера по коммуникации даже в случае невозможности выразить вежливость вербально. Однако в кросс-культуре, в условиях глубоких межкультурных различий, вежливость принимает настолько разные и далекие от универсальности формы выражения, что не всегда адекватно интерпретируется представителями других культур как вежливость. Такими примерами могут быть: молчание как вежливость; избегание прямого зрительного контакта как вежливость; исчезновение / уход / бегство из ситуации общения без объяснения причин как вежливость. В коммуникации с восточноазиатскими культурами вежливость – это не тривиально ожидаемое вежливое слово просьбы, благодарности, приветствия или извинения, а сложно переживаемая и сюжетно проигрываемая ситуация как стратегия сохранения лица, то есть Своей репутации и репутации Другого в глазах друг друга и окружающих. Следует признать, что неготовность и/или неумение адекватно реагировать на «чужие» формы вежливости создает стойкое ощущение выпадения из привычной когнитивной рамки, экзистенциальной неопределенности и отчасти потерянности, что для преподавателя в условиях кросс-культуры вопрос его недостаточной межкультурной компетентности.

### **Гуаньси по-вьетнамски?**

#### ***КЕЙС «Я приготовила это своими руками для Вас!»***

Вьетнамская студентка ближе к завершению программы стала приносить научному руководителю своей магистерской диссертации маленькие подарки-угощения в красивых упаковках, предвосхищая их вручение словами: *«Я приготовила это своими руками для Вас! Это блюдо по рецепту нашей вьетнамской кухни! Попробуйте!»*.

***Может ли угощение интерпретироваться как взятка? Не угрожают ли угощения-подарки имиджу преподавателя и студентки, учитывая, что в восточноазиатской культуре сохранение и поддержание лица как своего, так и партнера по коммуникации имеют первостепенное значение?***

**И.Х.:** В контексте кросс-культуры ситуация видится деликатной и неоднозначной. Однако если рассматривать ее с точки зрения азиатских культурных ценностей, то подарки как знак



благодарности – это часть давних традиций и обычаев. Я вырос в пакистанской культуре и связываю символическое значение еды с выражением доброты и заботы. В данном кейсе угощения являются знаком уважения, а не средством взаимовыгодного обмена. Действия вьетнамской студентки, приносившей традиционную домашнюю еду своему научному руководителю, следует понимать как демонстрацию благодарности, открытости и дружелюбия, а не как взятку. Еда – типичный способ признательности, который практикуется в большинстве азиатских культур, в том числе таких, как вьетнамская и пакистанская. А личные усилия студентки по приготовлению блюд придали им дополнительные ценностные смыслы старания, внимания и честности. Такой поступок следует интерпретировать не как этическое нарушение, а как межкультурную признательность.

Однако интерпретация смыслов может усложниться в университетском контексте. В западных и российских учебных заведениях, которые имеют более бюрократическую структуру и систему отношений, подарок или угощение, врученные научному руководителю диссертации, могут вызвать этическую озабоченность и непонимание, создать угрозу потери лица и преподавателя, и студента.

Решением в подобных ситуациях этической неопределенности должно стать развитие культурной осведомленности с обеих сторон, которое улучшит взаимопонимание и уважение.

**Е.М.:** С одной стороны, демонстрация открытости, дружелюбия, а также стремления поделиться элементами своей культуры, к тому же в виде собственноручно приготовленного национального угощения как выражения заботы и внимания, – добрый знак и вклад в межкультурный диалог. С другой стороны, это знак благодарности за образовательный результат – научное руководство, рекомендации и помощь в проведении исследования. Однако есть и третья сторона: учитывая статусную иерархию, отношения власти и зависимости, маленькие подарки накануне итоговой аттестации могут восприниматься как взятка, подстраховка результата в связи с приближающейся государственной аттестацией (защитой диссертации), целенаправленное формирование личной благосклонности руководителя на основе неформальных отношений.

Попытаемся понять, можно ли объяснить действия вьетнамской студентки приверженностью культурной традиции «гуаньси» (*guanxi*) – «коллективной ментальной программе» заботы о других,

из которой проистекают отношения эмоциональной привязанности, услужливой взаимности и межличностного доверия.

Ричард Льюис отмечает, что гуаньси, практикуемое во многих конфуцианских культурах, понимается как социальная инвестиция, важный элемент выстраивания позитивных личных отношений, не рассматривается как взятка, является актом интуиции, а не корысти [Lewis, 2003, p. 181]. Однако в работах современных вьетнамских исследователей, например в публикациях Б. Нгуена, представлены доводы в пользу того, что «гуаньси по-вьетнамски» (*quanhe*) – это история о коммерциализации отношений между людьми. Это квазисемейные отношения, распространяемые на неродственные связи, которые переносятся в сферу бизнеса и других деловых контактов, имеют важное значение для создания доверия между людьми, позволяющего успешно извлекать социальный капитал из своих социальных связей [Nguen, 2022, p. 586].

Таким образом, остается открытым вопрос, совершается ли акт *гуаньси* как традиционная интуитивная практика почитания и заботы без корыстных намерений или же она трансформировалась сегодня в прагматический акт получения привилегий и преимуществ или, как минимум, закрепления канала коммуникации на будущее. При этом очевидно необходимым шагом в повышении межкультурной осведомленности представляется «межкультурный консалтинг» (круглый стол, например), в ходе которого участники коммуникативных актов и событий этического характера разъясняют правила и нормы со своих культурных позиций.

### Улыбка как обман

#### **КЕЙС «Вы же мне улыбались!»**

Студент из Гамбии выразил преподавателю претензию, вызванную недовольством оценкой, полученной им по результатам освоения курса: *«Вы же улыбались нам на всех занятиях, и мне тоже, разве нет? Но затем поставили мне невысокий балл. Как так?»*

***Улыбка была интерпретирована как обещание высокой оценки. Должен ли преподаватель извиняться за непреднамеренное введение в заблуждение?***

**И.Х.:** Кейс раскрывает связь языка тела, культурных стандартов и адекватного восприятия сигналов дружелюбности. Улыбка в гамбийском и других африканских обществах может подразумевать одобрение, симпатию, хорошие отношения с партнером по

коммуникации. Когда преподаватель улыбается студенту на занятиях, это может быть воспринято им как демонстрация поддержки, поощрения или признания качества его работы. Однако во многих образовательных системах, например в западных или российских университетах, дружелюбие преподавателя на лекциях или семинарах редко коррелирует с методами и результатами оценивания выполненных заданий и ответов на экзаменах.

Итоговые оценки обычно рассчитываются в соответствии с установленными критериями независимо от того, как сам преподаватель может относиться к студенту. В Пакистане, например, приветливость преподавателя можно рассматривать только как надежду на успех студента. Однако гамбийский студент перенес традицию улыбаться из своей культуры в чужую и незнакомую ему среду и потому ошибочно принял позитивный подход преподавателя в классе за академическую оценку.

**Е.М.:** Улыбка бывает автоматической, являясь естественной реакцией на некий социально обусловленный стимул, именно такая улыбка считается искренней и известна как «улыбка Дюшена», когда улыбаются не только губами, но и глазами. Но улыбка может быть также социально-ролевой – результатом социализации и инкультурации (культурного научения) – и использоваться как стратегия коммуникации. Функции улыбки как коммуникативной стратегии самые разнообразные: трансляция знаков доброжелательности, вежливости, мотивации, поддержки, сочувствия, одобрения, симпатии.

В условиях кросс-культуры интерпретация смыслов, передаваемых улыбкой, затруднена или осуществляется с погрешностями и ошибками. В некоторых культурах (например, в России), если вы улыбаетесь, вас могут спросить: «*Что-то случилось?*». В некоторых других культурах (например, в США), если вы НЕ улыбаетесь, вам могут задать тот же вопрос: «*Что-то случилось?*».

В российских социокультурных реалиях, понимая, что «русская улыбка» не автоматическая, а всегда ситуативно обусловленная (должны быть ясные и обоснованные причины для того, чтобы улыбаться), те, кто регулярно взаимодействует с иностранными коммуникантами, контролируют свое выражение лица, дабы отсутствие улыбки не было интерпретировано негативно. В российском социуме часто говорят о неискренней или фальшивой улыбке американцев, но при этом не учитывают, что иностранцы сразу обращают внимание на русскую неулыбчивость, прочитывая ее

как сигнал проблемы, знак недовольства или очевидный признак угрюмого характера русских.

Еще 25 лет назад в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» Светлана Тер-Минасова писала о русской улыбке, а точнее о ее отсутствии: «Одна из странных особенностей представителей русской культуры в глазах Запада – это мрачность, не приветливость, отсутствие улыбки» [Тер-Минасова, 2000, с. 187]. С тех пор мало что изменилось. И сегодня наши иностранные студенты задают тот же вопрос: «*Почему русские не улыбаются?*». А мы им отвечаем: «*И вы не улыбайтесь незнакомцам. Это может быть неправильно истолковано!*».

Улыбка преподавателя на занятиях вызвала у студента ложное представление о его личном успехе и была интерпретирована как сигнал подтверждения высокого балла за курс именно потому, что студент освоил специфику русской улыбки. Она не бывает без причины, она всегда имеет основание.

Представляется очевидным, что курс по кросс-культурной и межкультурной коммуникации с акцентом на специфике невербального общения с русскими должен быть обязательным для изучения всеми иностранными студентами, приезжающими на обучение в Россию.

### **Мир мусульманина в эдьюскейпе КЕЙС «Нам нужна молельная комната!»**

Студенты из мусульманских стран обратились к руководителям образовательной программы с просьбой: «*Нам нужна молельная комната!*». Студенты объяснили, что, совершая намаз или саяят, они испытывают неудобства, так как вынуждены искать места для моления, и зачастую это места, неприемлемые для молитв (у лифта, в туалете, за лестничным пролетом, в пустой аудитории). Ситуации моления психологически сложны не только для студентов-мусульман, но и для окружающих (преподавателей, администраторов, студентов-немусульман) с точки зрения поведения и коммуникации.

**Как эта проблема может быть адекватно разрешена, учитывая, что российский университет – светское учреждение?**

**И.Х.:** Действительно, студенты-мусульмане должны ежедневно пять раз в день (сунниты) или три раза в день (шииты) исполнять

ритуальную молитву. Это долг и потребность выражать нашу искреннюю благодарность и покорность Аллаху. Время молитвы не фиксировано: есть существенная разница в зависимости от зимнего и летнего времени, так как молитвенное время напрямую определяется часами восхода и захода солнца. Для суннитов пропустить молитву страшнее опоздания на семинары. При этом шииты могут более гибко определять время молитвы, чтобы не нарушать режим учебных занятий и следовать расписанию вплоть до того, что можно пропустить молитву и компенсировать пропущенное на следующий день. В этом смысле сунниты – более строгие мусульмане, нежели шииты.

Я был воспитан в образовательной среде, где религия является частью жизни. Включение религиозных практик в академическую культуру эдьюскейпа не означает религиозное доминирование той или иной конфессии, а, скорее, отвечает разнообразным потребностям мирового академического сообщества. Удовлетворение религиозных потребностей – это повседневная практика в университетах и колледжах таких южноазиатских стран, как Пакистан, Бангладеш, Афганистан, Индия. Молельные комнаты – обычное явление, а молитвы – часть жизни кампуса. Студенты слышат азан (призыв к молитве), и именно в это время в расписании предусмотрены перерывы для молитв. Так религиозная жизнь переплетается с академической жизнью.

Наличие молельной комнаты в кампусе российского университета могло бы решить проблему выбора места для моления, которое не нарушало бы святость ритуала молитвы и не мешало бы другим студентам, преподавателям и сотрудникам в их привычной деятельности.

**Е.М.:** В последние несколько лет в российских университетах на международных образовательных программах, особенно магистерского уровня, заметно выросло количество студентов из мусульманских стран. Они владеют английским языком как языком международного образования, они адаптивны, коммуникабельны, открыты для общения на любые темы. Однако их мировоззренческая (религиозная) идентичность настойчиво проявляется как в процессе обучения, так и в коммуникации, связанной с организацией учебного процесса. Для таких студентов молитва как ритуал крайне важна для исполнения. На прямой вопрос, связана ли их вера со страхом (нарушить нормы, не выполнить обязанности

или не следовать предписаниям), все студенты-мусульмане отвечают утвердительно.

Общемировая практика показывает, что университеты, продвигающие международные программы, не только имеют на территории своих кампусов молельные комнаты, но и на своих официальных сайтах информируют абитуриентов о возможностях свободной реализации своих религиозных потребностей и прав. Поясняется, что наличие таких помещений отражает соблюдение университетом свобод и прав граждан, уважение культурного разнообразия, толерантности, а также служит поддержанию межкультурного и межконфессионального диалога. Специфика этих помещений также уточняется. Например, 25 университетов США, в числе которых университеты Сизтла, Мичигана, Северной Каролины и Висконсина, Колумбийский, Стэнфордский и Джорджтаунский университеты, указывают наличие мусульманского молельного зала, межрелигиозного помещения, общей молельной комнаты, помещения для медитации, мультирелигиозного центра, христианской часовни с помещением для молитв и др. [Mutakabbir, and Nuriddin, 2016, p. 34]. Исследователи отмечают, что кампусы университетов и колледжей являются пространствами для реализации межконфессиональных и межкультурных инициатив, способствующих диалогу не только между студентами, преподавателями и сотрудниками в кампусе, но и членами местных сообществ, продвигая идеи гуманности и гармоничного социального взаимодействия [Mutakabbir, and Nuriddin, 2016, p. 32].

По данным из открытых источников лишь в небольшом количестве российских вузов были организованы молельные комнаты для студентов-мусульман. Это Российский исламский университет Центрального духовного управления мусульман России (РИУ ЦДУМ), Кабардино-Балкарский государственный университет (КБГУ), Дагестанский государственный технический университет (ДГТУ), Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, Казанский федеральный университет (КФУ).

Открытие молельных помещений в университете сопряжено с решением ряда непростых вопросов законодательного, этического, учебно-организационного и технического характера. Отработанных процедур и положительно зарекомендовавших себя практик организации молельных комнат в российских вузах пока не

существует (студенты должны сами договариваться с администрацией вуза).

Главным формальным основанием для невозможности организации молебного помещения в любом российском университете являются положения Федерального закона от 26.09.1997 № 125-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «О свободе совести и о религиозных объединениях». В Законе говорится о том, что Российская Федерация как светское государство обеспечивает светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных организациях. Религиозные обряды и церемонии могут проводиться в зданиях, строениях религиозного назначения, расположенных на территориях образовательных организаций, а также в помещениях образовательных организаций, исторически используемых для проведения религиозных обрядов [см. ст. 4 и ст. 16 № 125-ФЗ]. Иными словами, ритуалы молитв не запрещены, но могут исполняться только в отдельных специальных зданиях и исторических помещениях, если таковые имеются.

Длительность контакта и общее пространство межкультурного взаимодействия способны развить кросс-культурный интеллект как компетенцию принятия идейных различий. К концу первого учебного года выход студентов-мусульман с занятия на молитву уже не воспринимается в мультикультурном классе остро или негативно, не вызывает напряжения с обеих сторон. Эффект новизны и неожиданности сглажен повседневностью этих практик, уже не смущает и не страшит. Они теперь – знакомые Чужие и знакомые Чуждые. Студент-мусульманин смотрит в окно, произносит: «*Стемнело, я иду молиться*», берет коврик и выходит. Это свидетельствует о том, что отношения доверия успешно выстраиваются.

### ***КЕЙС «Смерть для нас – ценность!»***

На семинаре по аксиологической лингвистике при обсуждении ценностей и антиценностей проявилось онтологически-экзистенциальное противоречие в бинарном противопоставлении аксиологем ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ. Для российских студентов ЖИЗНЬ как смыслообразующая категория бытия была отнесена к ценностям, а СМЕРТЬ – к антиценностям. Студент-мусульманин из Афганистана отверг такую перспективу оценки: «*СМЕРТЬ – это ценность, она является началом новой и вечной жизни, завершением земных испытаний, освобождением от страданий, умиротворением, а ЖИЗНЬ может быть*

антиценностью, если наполняется недобродетельными деяниями и грехопадением».

**Могут ли подобные межкультурные различия в осмыслении ценностей и антиценностей разъединить студентов в мультикультурном классе, размежевать их на Своих и Чужих (Чуждых)?**

**И.Х.:** С исламской религиозной точки зрения утверждение студента имеет глубокий сакральный смысл. Учение ислама рассматривает жизнь как небесный дар, обладающий священной ценностью, а смерть служит естественным переходом к вечной загробной жизни, которую принимают с уважением. Студент имел в виду, что жизнь дана как испытание от Бога, и если мусульманин живет в соответствии с принципами и учениями ислама, то смерть – это путь, ведущий к Богу. Для понимания высказанного студентом суждения необходим религиозный контекст. Будучи мусульманином, я считаю, что и время, которое мы называем жизнью, и смерть имеют существенную ценность. В течение жизни мы практикуем нашу веру, поскольку служим человечеству, стремясь совершать благородные дела. Значимая цель смерти не подрывает божественное право на жизнь. Согласно исламскому учению следует уважать жизнь, но в то же время оставаться духовно готовым к смерти.

**Е.М.:** Выстраивание бинарных оппозиций по типу «хорошо – плохо» или «добро – зло» относительно смыслообразующих понятий ценностной картины мира ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ шло разными путями у студентов разных культур. Для студентов, ориентированных на секулярную культуру, светское образование и научную интерпретацию смыслов, очевидна экзистенциальная ценность человеческой жизни и антиценность ее утраты, осмысление жизни и смерти как начала и конца. Трактовка жизни и смерти студентами несветских культур с позиции веры и религиозных убеждений видится светскими студентами как мифологические сюжеты, что вызывает несогласие и неприятие у религиозных студентов. Поэтому с позиции аксиологии разное осмысление экзистенциальных ценностей со всей очевидностью разделяет студентов на Своих и Чужих (Чуждых). При этом в прагматической перспективе к вопросу интерпретации ценностей и антиценностей в культурах следует подходить дифференцированно и с позиции сфер их реализации: одни и те же ценности по-разному объективируются в духовной жизни, в морально-этических принципах взаимоотношений и в повседневном поведении человека.



### **КЕЙС «Я родился мусульманином»**

Студент из Алжира на семинарах по кросс-культурной и межкультурной коммуникации при обсуждении проблем идентификации оспаривал тезис о том, что культурная идентичность человека – это продукт «коллективного ментального программирования», результат процессов инкультурации и социализации. *«Я родился мусульманином! Я согласен, что природа создала нас биологически, культура создала нас как личностей, но не только культура сотворена богом (Аллахом), природа также сотворена и контролируется богом (Аллахом). Поэтому ВСЕ в нас от бога!».*

Многие студенты-мусульмане поддержали эту позицию. Студентка из Пакистана привела довод: новорожденному мусульманину шепчут в ухо азан, поэтому даже если после рождения он оказывается в немусульманской среде и растет, например, в русскойязычной православной семье или в джунглях среди животных, как Маугли, он все равно остается мусульманином.

***Должны ли преподаватели вызывать к объективной логике и настаивать на идее культурной идентичности как результата процессов инкультурации и социализации? Если преподаватель не разделяет ненаучные взгляды студентов, теряет ли он авторитет и доверие отстаивающих свои религиозные убеждения?***

**И.Х.:** Согласно исламским традициям студент представляет концепцию, в соответствии с которой религиозная идентичность остается неотъемлемой и подтверждается мусульманскими ритуалами начиная с рождения. В этом контексте азан служит цели, которая состоит в том, чтобы продемонстрировать принадлежность умме, то есть всему мусульманскому миру. Эта принадлежность существует до социализации и инкультурации, стоит над разумом и сознанием, раскрывает веру и идентичность с самого рождения.

Однако в условиях совместного обучения со студентами разных культур в российской образовательной среде такое утверждение может нести в себе непреднамеренный посыл, который подрывает верования народов других культур. Так, православная христианская традиция включает священные ритуалы крещения и миропомазания, которые устанавливают религиозную идентичность. Поэтому, когда мы утверждаем, что ребенок, выросший в чужой религиозной среде, по умолчанию остается мусульманином,

люди из других культур могут воспринять это как отрицание аутентичности их собственной веры.

Слова студента выражают духовную эмоцию, которую я как мусульманин полностью понимаю и признаю. Его утверждение показывает, насколько сильно человек верит, а также воплощает его неразрывную связь со своей религией и мусульманским сообществом. Однако в дискуссиях, происходящих в мультикультурных эдьюскейпах, очень важно высказываться на эту тему осторожно. Каждый имеет право выражать свои духовные эмоции с позиции личной веры, однако прямое заявление о религиозной идентичности способами, которые обесценивают веру других, может создать барьеры, блокирующие взаимопонимание.

В случае если у студента и преподавателя разные религиозные взгляды, это не означает, что преподаватель автоматически теряет авторитет и доверие студента. Если преподаватель отвергает или критикует эту веру жестко или саркастично, у студента может возникнуть ощущение, что его осуждают и даже отчуждают. Это пагубно сказывается на динамике в классе и может сделать студента еще более невосприимчивым к дальнейшему участию. Если же преподаватель реагирует с пониманием и научным интересом, соглашаясь, что религиозные убеждения могут кардинально различаться в разных школах мысли и религиях, тогда он сможет сохранить свой авторитет и веру студента. Преподавателю нет необходимости разделять убеждения студента, но он должен оставлять за ними право на существование – таким образом устанавливается взаимное уважение.

**Е.М.:** Человеческое сознание разделяет логику, перцепцию, эмоции и ценности. Мы можем быть эмоционально охвачены какими-то идеями, связаны с ними духовно, но понятийно мы осознаем объективную логику и разделяем природные и культурные начала в человеке. ПРИРОДА обеспечивает нам биологическое существование (жизнь), но то, что делает нас социальными и культурными существами, – это КУЛЬТУРА. Однако студент из Алжира настаивает на том, что он мусульманин с рождения и отвергает все теории инкультурации, социализации, идентификации.

Проблема состоит в когнитивных противоречиях и противопоставлении религиозной и научной картин мира: студенты-мусульмане и их светские преподаватели не следуют одним и тем же теориям, принципам и подходам, не разделяют одни и те же фундаментальные основы, касающиеся мироздания, культуры, формиро-

вания мировоззрения и ментальности, культурной и социальной идентификации личности.

В целом очевидно, что в условиях образовательного контекста светского учебного заведения преподавание, обучение, исследование, промежуточная и итоговая аттестация не могут строиться на религиозном мировоззрении. Российский университет – светское учреждение, где основой всех образовательных программ являются научные знания. Дисциплины, курсы, исследовательские и проектные семинары по межкультурной коммуникации также опираются на научные подходы, при том что рассматривают многообразие систем верований и систем ценностей в разных культурах.

Преподаватель университета как субъект отношений власти и источник образовательных ориентиров испытывает угрозы репутационных потерь. Иногда преподаватель может сам стать источником фобий для студентов (он для них – Чужой или Чуждый). Это становится особенно очевидным в случае расхождения идеологических и/или религиозных представлений о мире. Однако планомерное выстраивание отношений принятия, уважения и доверия, инициированное преподавателем (межличностное общение, опросы в минигруппах, этнографическое интервью, индивидуальная разработка студентами кейсов с проблемной ситуацией из своей культуры для анализа в мультикультурном классе), несомненно, способствует сглаживанию остроты конфликтной коммуникации с идеологически непохожим Другим.

### **В качестве заключения**

Мы рассматриваем процессы коммуникации как мозаику и полифонию кейсов, то есть конкретных ситуаций общения в кросс-культурном образовательном пространстве университета (эдьюскейпе), в которых индивидуальные и/или групповые участники проявляют особенности своего менталитета и идентичности. Эти проявления рисуют мозаичную картину непохожего Другого (Чужого и Чуждого), который становится важным элементом новой реальности как новой нормальности.

Коммуникативные ситуации в рассматриваемых нами кейсах представляются нам ценностными единицами изучения, так как могут быть не только типизированы в настоящем времени и в конкретном образовательном пространстве университета, но и использованы для моделирования коммуникативных ситуаций и

соответствующего коммуникативного поведения участников в будущих и дальнейших контактах культур в условиях международного образовательного пространства – эдьюскейпа.

Каждый кейс мы завершали вопросами, на которые попытались дать ответы с двух позиций: российского преподавателя и пакистанского студента магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ «Высшая школа экономики». Мы оба были участниками рассматриваемых ситуаций и/или включенными наблюдателями.

Мы полагаем, что решение проблемы, высвечиваемой ситуацией в кейсе, – не единственное, и даже не двойное, исходя из выбранной нами дуо-этнографической перспективы, а предполагающее многообразие мнений, суждений и подходов.

В целом ответственность за превентивное недопущение или своевременное решение проблем межкультурного непонимания в мультикультурном классе в наибольшей степени лежит на преподавателе как фасилитаторе учебного процесса и посреднике кросс-культурного взаимодействия.

Что касается готовности преподавателя мультикультурной группы к встрече с непохожим Другим, видится разумным обращение к опыту тех стран, где глокальные эдьюскейпы имеют более долгую историю. Так, исследователи из Канады сформулировали пять принципов преподавания в мультикультурном классе: 1) осведомленность преподавателя об эпистемологии как вариативных способах познания и проверки истины; 2) признание существования различных систем знаний; 3) преподавание на основе проведенного направленного исследования; 4) включение в преподавание вариантов и альтернатив, выбранных студентами; 5) широкое использование формирующей обратной связи [Hailu, Mackey, Pan and Arend, 2017].

Несомненно, для преподавателя актуальным становится новый уровень развития межкультурной компетентности, и прежде всего способности и готовности к большей открытости к изменениям и культурному разнообразию (к появлению в классе многоликого и непохожего Другого: Чужого и Чуждого), культурной сензитивности, адаптивности и гибкости в интерпретации непривычных и нестандартных действий или решений студентов, инклюзивности в широком смысле.

Студенты как многообразные и непохожие Другие могут стать помощниками, консультантами и союзниками преподавателя,

если организация обучения, содержание и формы контроля будут ориентированы на культурную конвергенцию и синергию: вклад каждого в общий процесс и результат. В этом смысле дисциплины и курсы, напрямую связанные с межкультурной коммуникацией, позволяют студентам посредством учебных, исследовательских и проектных заданий самим выявлять культурные различия и на основе этих результатов конструировать и со-конструировать себя как Другого для других. Такие методы, как включенное наблюдение, автобиографическая и автоэтнографическая рефлексия, этнографическое интервью и дуо-этнография, анализ кросс-культурных кейсов, а также самостоятельная разработка студентами кейсов как моделей поведения в своей культуре и в кросс-культуре для выявления верований и убеждений, ценностных ориентаций и поведенческих норм, помогают студентам развивать свою межкультурную компетентность, свой кросс-культурный интеллект.

### **Список литературы**

- Леонтович О.А.* Введение в межкультурную коммуникацию. – Москва : Гнозис, 2007. – 368 с.
- Мошняга Е.В.* Человек трансформирующий(ся): вызовы педагогического дискурса в цифровом мультикультурном классе // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – № 2(50). – 2022. – С. 24–45.
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – Москва : Слово, 2000. – 264 с.
- Abdi A.A., Naseem A.* Globalization as an Educational Framework of Convergence. Globalizing the Local and Localizing the Global // Decolonizing Democratic Education: Trans-disciplinary Dialogues / ed. by A.A. Abdi, G. Richardson. – Rotterdam : Sense Publishers, 2008. – P. 97–106.
- Appadurai A.* Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. – Minneapolis ; London : University of Minnesota Press, 1996. – 229 p.
- Hailu M., Mackey J., Pan J. et al.* Turning Good Intentions into Good Teaching: Five Common Principles for Culturally Responsive Pedagogy // Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education / ed. by G.M. García-Pérez, C. Rojas-Primus. – Hershey : IGI Global, 2017. – P. 20–53.
- Jung E.J.* The Road to Intercultural Development and Internationalization // Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education / ed. by G.M. García-Pérez, C. Rojas-Primus. – Hershey : IGI Global, 2017. – P. 1–19.
- Lewis R.D.* The Cultural Imperative: Global Trends in the 21<sup>st</sup> Century. – Maine : Intercultural Press ; London : Nicholas Brealey Publishing, 2003. – 252 p.
- Mutakabbir Y.T., Nuriddin T.A.* Religious Minority Students in Higher Education. – New York ; London : Routledge, 2016. – 174 p.

Nguyen B. Networking in Weak Institutions: When Is It Good for Small Business Investment? The Case of Vietnam // *Management and Organization Review*. – 2022. – Vol. 18, N 3. – P. 583–620.

## References

- Abdi, A.A., & Naseem, A. (2008). Globalization as an Educational Framework of Convergence. Globalizing the Local and Localizing the Global. In A.A. Abdi & G. Richardson (Eds.), *Decolonizing Democratic Education: Trans-disciplinary Dialogues* (pp. 97–106). Rotterdam: Sense Publishers.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
- Hailu, M., Mackey, J., Pan, J. & Arend, B. (2017). Turning Good Intentions into Good Teaching: Five Common Principles for Culturally Responsive Pedagogy. In G.M. García-Pérez & C. Rojas-Primus (Eds.), *Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education* (pp. 20–53). Hershey: IGI Global.
- Jung, E.J. (2017). The Road to Intercultural Development and Internationalization. In G.M. García-Pérez & C. Rojas-Primus (Eds.), *Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education* (pp. 1–19). Hershey: IGI Global.
- Leontovich, O.A. (2007). *Vvedeniye v mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu*. [Introduction to Intercultural Communication]. Moscow: Gnozis.
- Lewis, R.D. (2003). *The Cultural Imperative: Global Trends in the 21<sup>st</sup> Century*. Maine: Intercultural Press; London: Nicholas Brealey Publishing.
- Moshnyaga, Ye.V. (2022). Chelovek transformiruyushchij(sya): vyzovy pedagogicheskogo diskursa v tsifrovom mul'tikul'turnom klasse. *Chelovek: obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty*, 50(2), 24–45. DOI:10.31249/chel/2022.02.02
- Mutakabbir, Y.T. & Nuriddin, T.A. (2016). *Religious Minority Students in Higher Education*. New York; London: Routledge.
- Nguyen, B. (2022). Networking in Weak Institutions: When Is It Good for Small Business Investment? The Case of Vietnam. *Management and Organization Review*, 18(3), 583–620. DOI:10.1017/mor.2020.85
- Ter-Minasova, S.G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. [Language and intercultural communication]. Moscow: Slovo.

---

Об авторах

**Мошняга Елена Викторовна** – доктор философских наук, доцент, профессор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, Москва, emoshnyaga@hse.ru

**Хуссейн Ирфан** – студент магистратуры по программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, Москва, ikhussain@edu.hse.ru

*About the authors*

***Moshnyaga Elena Viktorovna*** – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor at the School of Foreign Languages, National Research University “Higher School of Economics”, Russia, Moscow, emoshnyaga@hse.ru

***Hussain Irfan*** – Student of the Master’s Degree Program “Foreign Languages and Intercultural Communication”, School of Foreign Languages, National Research University “Higher School of Economics”, Russia, Moscow, ikhussain@edu.hse.ru