

положение и утратило связь с будущим. И потому *следующий шаг* – определение причины подобного состояния. Такое определение невозможно без использования экологического подхода. Увидеть кризис социальной системы во всей его полноте можно лишь через анализ ее как подсистемы глобальной социоприродной системы /3/.

В последнее время мы наблюдаем со стороны ученых – педагогов и психологов – возрастающий интерес к проблеме этноэкокультуры. Этот интерес вполне закономерен, так как он отвечает тенденциям современных демократических преобразований, а также связан с сохранностью природы, обществом, национальной и общечеловеческой культурой, ее ценностями. Как писал известный ученый народной педагогики Г.Н. Волков, «человек, оторванный от национальных духовных корней, будь русским или осетином, армянином или тувинцем, узбеком или адыгом, теряет духовные и нравственные качества личности, как человек, замкнувшийся в своей национальной скорлупе». Отсюда востребованность традиционных семейных ценностей в воспитании экологической культуры.

Гуманизация, этнизация и экологизация становятся реалиями современной педагогики семьи. Они создают основу воспитания экокультуры и культуры народов, проживающих в определенном регионе, формируя эмоционально-ценностные отношения к национальной культуре, самосознанию, духовности, нравственности и толерантности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Буркина И.В. Экокультурные возможности гуманитарных технологий образования // Вестник Международной Академии наук (Русская секция). Специальный выпуск 2012. Материалы международной конференции «Экологическая культура в глобальном мире: модернизация российского образования в контексте международных стратегий».

2 Вагнер И. Экологическая этика как гуманитарная область экологического образования. – М.: ИСПС РАО, 2006. – 32 с.

3 Глазачев С.Н., Вагнер И.В., Грехова Л.И., Сотникова Н.Н., Буркина И.В. Этноэкокультура педагогики семьи: научно-методическое пособие. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 212 с.

4 Глазачев С.Н. Глобальные вызовы современности и образования // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция). – 2010. – №1.

5 Глазачев С.Н., Грехова Л.И., Сотникова Н.Н. Экопедагогика дополнительного образования детей: монография. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. – 304 с.

6 Уроки экологической этики /под ред. Вагнер И.В. – Красноярск, 2007. – 208 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР И БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Ватутина Ж.П., Цымбал И.П.,

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г.Астана, Казахстан

В Казахстане проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление Казахстана и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению

Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом.

Наряду с этим, как указывалось выше, усиливается проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании поликультурного образования в развивающихся странах.

Поскольку наступление мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план в этих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. Многие авторы видят тесную взаимосвязь между сохранением культурной идентичности народа и экономической независимостью страны. При разработке проблем поликультурного образования в педагогике развивающихся стран отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т.д. В связи с этим в европейской педагогике появились новые тенденции – стремление «преодолеть монокультурную, евроцентрическую ориентацию, воспользоваться опытом неевропейских народов» (Диас). Усилия педагогов направлены на достижение синтеза культурно-специфических когнитивных стилей, социальных моделей поведения и коммуникационных кодов, чтобы добиться единства формально-абстрактного, независимого от окружения мышления, которое преобладает в развитых странах, и мышления, опирающегося на непосредственный опыт и чувственное восприятие, которое характерно для развивающихся стран. В таком контексте речь может идти не только о поликультурном, но и транскультурном образовании.

Развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии.

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают идеи Н.К. Рериха о «благодетельном синтезе», под которым он понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков современности (Н.А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Большой интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф. Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству: «сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному». По П.Ф. Каптереву, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельности по достижению общечеловеческого идеала. В воспитании, подчеркивал он, «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим».

Важные выгоды для обоснования поликультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л.С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении (освоении) культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии индивида появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва в социальном, потом – психологическом, вначале между людьми – как категория интерпсихическая, затем внутри индивида – как категория интрапси-

хическая. Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения. Существенное влияние на развитие поликультурного образования в различных странах мира оказывают процессы, происходящие сегодня непосредственно в самой системе образования и связанные с активным включением в образовательный процесс таких альтернативных идей, как идея открытости, партисипативности и многоперспективного планирования.

Изучение всего комплекса перечисленных выше исторических и социально-культурных факторов, а также философско-педагогических и психологических детерминант позволяет нам выделить наиболее распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования.

Обозначим первый из них как аккультурационный. С этим подходом связано и появление самого термина «поликультурное образование». Первоначальные теоретические и практические многокультурные элементы, внесенные в педагогическую жизнь различных стран в 60-70-е годы, известны как многоэтническое образование (*multiethnic education*), ставившее своей целью создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Однако под влиянием новой волны эмигрантов, нахлынувшей в 70-80-е годы (США, Канада, Германия и др.) эти многоэтнические перспективы довольно быстро претерпели концептуальные трансформации и выкристаллизовались в современное понимание поликультурного образования.

В рамках аккультурационного подхода большая часть зарубежных исследований придерживается мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. Бос-Нюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» (*Migrantenkultur*) является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции /29, 358/. Поликультурное образование должно включать в себя изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров /29, 359/. Такая формулировка задач поликультурного образования предполагает необходимость серьезного изучения культуры мигрантов, но избегает таких педагогических штампов, как «взаимное культурное обогащение». Обобщающим, на наш взгляд, является высказывание Зандфукса: «Поликультурное образование рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества, как взаимная открытость, интерес и терпимость» /60, 1150/.

Так, О. Шпенглер и его последователи считали, что культура является «организмом», который, во-первых, обладает жестким сквозным единством, во-вторых, строго обособлен от других «организмов», ему подобных. Таким образом, утверждая, что единой человеческой культуры нет и быть не может, Шпенглер полностью отрицает какое бы то ни было влияние и наследование элементов различных культур. Мыслитель считает, что каждому культурному «организму» отмерен определенный срок существования, но уникальность последнего не позволяет ему вступать в общение, в диалогическое соприкосновение с другими культурами.

Иными словами, выдвигается тезис о самодостаточности культуры, её способности к обособленному развитию. В этой связи Д. Драгунский замечает, что иллюзия самодостаточности, иногда возникающая при рассмотрении «мощных» культур и служащая своего рода оправданием культурного изоляционизма, основывается на наличии внутри таких культур большого числа эстетических, мировоззренческих оппозиций, как бы обеспечивающих саморазвитие без влияния извне. Но подобные оппозиции формируются инокультурными воздействиями, часто настолько глубоко освоенными, встроенными в культуры, что они уже не воспринимаются, как чужие.

Таким образом, мы можем констатировать, что отношения между культурами могут быть различными:

- а) отношения одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой /12; 23-215/,
- б) отношения неприятия одной культуры другой,
- в) отношения взаимодействия и взаимообогащения, т.е. отношения культур друг к другу как равноценным субъектам.

Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой её существованию.

Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.

Культурные особенности не нарушают единство всеобщих ценностей, которые объединяют наши народы, более того, они делают их более плодотворными. Многообразие составляет саму основу культурной самобытности там, где бок о бок существуют разные традиции.

Необходимо признать равенство в достоинстве всех культур и права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать, сохранять свою культурную самобытность и обеспечивать её уважение (Декларация Мехико по политике в области культуры, 1984, с.78-79).

Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает.

Таким образом, диалогичность – это особое качество культуры, стремящейся к цельности. Это качество обеспечивает механизм самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать её стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогичность позволяет принять чужие аргументы, чужой опыт, всегда ищет баланса, компромисса. Как писал Л.Н. Толстой, «... есть самая важная – жизнь. Но жизнь ещё связана с жизнью других людей и в настоящем, и в прошедшем, и в будущем. Жизнь – тем более жизнь, чем теснее она связана с жизнью других, с общей жизнью».

Итак, в процессе поликультурного образования мы сталкиваемся с дифференцированными единствами культуры прошлого, настоящего и будущего, которые могут быть осмыслены лишь в их исторической преемственности и взаимосвязи. Каждое из этих единств «трехслойно», в каждом есть своё «снятое», своё актуальное и свое потенциальное содержание (смысл, значение). Потенциальный смысл прошлого и «снятое» предвосхищение будущего встречаются в актуальном содержании настоящего. «Снятое» содержание настоящего узнается во многом в актуальном предшествующего прошлого, а потенциальный смысл настоящего откликается, так или иначе, в актуальном содержании будущего, следующего за настоящим. Так, представление о культуре как об открытом дифференцированном единстве позволяет осмыслить череду типологически различных и исторически удаленных друг от друга культур как длящееся во времени целостно-смысловое единство, как некоторый непрерывный исторически-изменчивый, противоречивый, но внутренне целостный континуум всеобщей человеческой культуры.

С другой стороны, то же представление о дифференцированном единстве культуры как об открытой системе позволяет осмыслить разноголосие культуры одного времени как поддерживающие пласты ценностей, значений и смыслов, укорененные в различных исторических эпохах, в разных этапах единого культурно-исторического развития, т.е. выстроить одно-

временность культурных явлений как исторический процесс, в котором осуществляется смена ценностных критериев.

Критикуя аккумуляционный подход к поликультурному образованию, Г.Д. Дмитриев замечает, что многие исследователи называют мультикультурным или поликультурным образованием то, что по сути является полиэтничным образованием, т.е. отражает вопросы, связанные с нормализацией отношений между этнически разными группами и индивидами. В поликультурном образовании автор видит не только «способ противостоять расизму, предрассудкам, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях», но и «педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я».

Необходимо обратить внимание на то, что поликультурное образование не идентично концепции воспитания европейского самосознания («Europaerziehung»), которая нацелена на формирование нового европейского гражданского сознания, хотя они и имеют схожие цели. Так, поликультурное образование должно помочь в преодолении национальных предрассудков и способствовать межкультурному взаимопониманию между различными народами.

Ценным, на наш взгляд, является определение поликультурного образования, которое дал Томас (66): «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» /66; 83/. Такое понимание позволяет выделить различные уровни поликультурного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе поликультурного образования или представлять собой его конечный результат.

Завершить рассмотрение диалогового подхода к поликультурному образованию хотелось бы тезисом отечественного философа Н.О. Лосского о мировой культуре как синтезе лучших достижений национальных культур различных народов, населяющих нашу планету: «Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности, развитые в ней, становятся достижением всего человечества. Культура мира, культура межнационального общения – результаты многовекового развития общечеловеческой истории» /13, 19/.

В последнее время в ходе педагогических дискуссий по проблемам поликультурного образования появляются концепции и отдельные теоретические положения, которые условно можно объединить в содержательных границах социально-психологического подхода. Социально-психологический подход в полной мере в науке ещё не сформировался. Вместе с тем, уже можно выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определённых социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Как отмечают исследователи, можно выделить три подхода у человека, пытающегося понять другую культуру. В основе первого подхода лежит стратегия внутреннего постижения, попытка интерпретировать различные проявления культуры посредством «ауто-интерпритации» самих носителей. Второй подход основан на стратегии научной иноинтерпритации, попытки рационального объяснения, исходя из надкультурной научной дисциплины. Третий подход предлагает стратегию критического реализма, попытку разложения культурных феноменов на значимые составные части, подводящую к пониманию всеобщего родства и взаимозависимости культур.

Обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьёзную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру.

Межкультурное общение – это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат к разным культурам. Соответственно, исследования в этой области касаются в основном трёх проблем: воспитание, язык, невербальные процессы.

В зарубежной педагогике социально-психологический подход объединяет такие неоднородные компетенции, как компетенция антирасистского воспитания и социального обучения.

В представленных выше формулировках целей и задач поликультурного образования чётко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований. Можно выделить определённые уровни поликультурного образования: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней до анализа собственной системы ценностей и поиска новых масштабов и образов поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бахтин Л.М. Два способа изучать культуру // Вопросы философии. – 1986. – № 12.
- 2 Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. – М., 1989.
- 3 Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии – 1989. – № 6. – С. 33.
- 4 Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. 1988.
- 5 Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур. – М., 1998.
- 6 Бим-Бад Б.А., Петровский А.В. // Педагогика. – 1996. – № 1.
- 7 Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация: тез. докл. – Иркутск, 1993.
- 8 Выготский Л.С. Собр. соч. – Т. 3. – М., 1983. – С. 145.
- 9 Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988.
- 10 Гусинский Э.Н. Образование личности. Личность – Формирование – Культура – Философские проблемы. – М., 1994.
- 11 Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
- 12 Иванова И.Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры // Диалог в культуре. – М., 1989. – Вып.5. – С. 52–58.
- 13 История русской философии. – М., 1991. – С. 19.
- 14 Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 421.
- 15 Коменский Я.А. Избр. пед. соч. – Т. 2. – М. – С. 383.
- 16 Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1983.
- 17 Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы: В кн.: Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2. – М., 1993.
- 18 Образование в конце XX века: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–22.
- 19 Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. – Новгород, 1999.
- 20 Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995.
- 21 Рязанова С.В. Диалог Запада и Востока: автореферат. – Пермь, 1998.
- 22 Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. – В кн.: Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.
- 23 Чикаева Т.А. Русская культурная идентичность: автореферат. – Иваново, 1999.
- 24 Шафрыкова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореферат. – Казань, 1998.
- 25 Народы России. Энциклопедия / гл. ред. В.А. Тишков. – М.: Большая российская энциклопедия, 1994. – С. 456.
- 26 Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Primus Verlag, Darmstadt 1996.
- 27 Baetens, V.H., Multilingual education in Europe: Theory and practice. In The Korean Society of Bilingualism, 1990, p. 107-129.

28 Barik, H., Swain, M., Gaudino, V., Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade ten. Mimeo: Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (zitiert nach Genesee 1987). 1975.

29 Boos-Nnning, U., Hohmann, M., Reich, H., Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München 1983.

30 Bourdieu, P., Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.

31 Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV) in der Bundesrepublik und Berlin (W), Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1985.

32 Cohen, Ph., The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain. In: Multi-Racist Britain. Macmillan Press 1988.

33 Cole, M., Teaching and Learning about Racism : A Critique of Multicultural Education in Britain. 1986.

CITE RIGHT: PREVENTATIVE SOLUTIONS FOR PLAGIARISM IN A CHINESE UNIVERSITY EFL CLASSROOM

Doman, Evelyn

University of Macau, China

Introductory Remarks

The following project report constitutes part of the requirements for the completion of a Building Teaching Skills through the Interactive Web course offered by the University of Oregon's E-Teacher Scholarship Program. The ten-week program was designed to familiarize the participants with innovative online practices for ELTs and encourage gradual adoption of relevant technologically-advanced teaching tools

I. Background

A. Learners

I am teaching an integrated English (ESL) course for lower-intermediate university students, placed into level 2 of our 0-5 level system. All of the students are incoming freshmen, 24 in total (15 females, 9 males). They are all Chinese, either from Macau or from Mainland China. The curriculum is based on General Education, a holistic approach to developing the whole student. All four skills are taught, but special emphasis is placed on academic reading and writing, as my college is intended to be an English-medium university.

The students are all between the ages of 18 to 19 and planning to major in either a major in the humanities or in education. All have acquired English exclusively through formal instruction. None of them has been exposed to English in an immersion setting or has the advantage of hearing English frequently outside the classroom. Although they have learned English since middle school, English is only one part of their curriculum and is therefore only taught for 45 minutes each day in middle school and high school. All other subjects are taught in Chinese. Therefore, the students lack the benefit of naturalistic learning in English. The fact that the participants are learning English in a formal setting allows research into the applicability of new technologies in the English classroom environment.

B. Setting

The students described above are matriculated students at the University of Macau. UM is a government university supported by the tax-payers of the Special Administrative Region (SAR) of Macau, China. There are many faculties represented at the university, such as Law, Humanities, Science and Technology. I oversee the English Language Centre (ELC) which is in charge of administering all of the required English courses for General Education. At the ELC, we focus on teaching English language. Literature, Applied Linguistics and Translation are offered by a separate English Department.