

**М.Н. СИРАЕВА**

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА**

**МОНОГРАФИЯ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ  
ОТДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА**

**МОНОГРАФИЯ**



Ижевск  
2016

УДК 81.432.1  
ББК 811.111  
С 40

**Рецензенты:**

*Газизова Альфия Ильдусовна*, доктор педагогических наук, профессор  
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Набережночелнинский  
институт (филиал);

*Сафонова Татьяна Витальевна*, доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва

**Сираева М.Н.**

Поликультурное образование студентов – будущих педагогов  
в условиях лингвистического клуба: монография. Ижевск:  
Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 180 с.

**ISBN 978-5-4312-0419-7**

Предлагаемая монография посвящена проблеме реализации концептуальных положений теории поликультурного образования в условиях лингвистического клуба как одного из средств организации внеучебной деятельности в высшей школе. В исследовании раскрываются исторические предпосылки становления поликультурного образования, анализируются основные тенденции и перспективы его развития в отечественной и зарубежной науке. В практической части работы раскрыто содержание, основные принципы, функции и методологическая основа лингвистического клуба как структурного элемента неформального образования в вузе.

Монография может представлять интерес для исследователей в области межкультурной коммуникации, этнопедагогике, педагогов, реализующих межкультурный подход в преподавании иностранного языка, а также для аспирантов и магистрантов, чьи исследования посвящены тем или иным аспектам межкультурного образования.

УДК81.432.1  
ББК811.111

**ISBN 978-5-4312-0419-7**

© М.Н. Сираева, 2016  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1. КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ--	10
1.2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ .....	24
1.3. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ .....	52
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	73
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА .....	75
2.1. ВЫЯВЛЕНИЕ ИСХОДНОГО УРОВНЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	75
2.2. КОНЦЕПЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА КАК ОСНОВА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА .....	81
2.3. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	124
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	134
БИБЛИОГРАФИЯ .....	137
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	159

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Возрастающая сложность общественных систем, процессы глобализация ведут к кардинальным изменениям в общественной и политической жизни, предъявляя новые требования к специалистам с высшим образованием, и предполагая развитие их способности к адаптации к динамичной практике. Очевидно, что образовательная политика ВУЗа в таких условиях должна быть направлена на решение проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов, социально защищенных качеством образования, а также лично подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях. Исследование проблемы поликультурного образования в российской и зарубежной педагогике представляется актуальным с точки зрения потребностей современного общества. Общемировые тенденции, такие как глобализация, активные интеграционные процессы, создание единого европейского культурного и образовательного пространств, предполагают сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия. Так, в *Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* отмечается необходимость сохранения и укрепления гражданской, национальной и культурной идентичности молодежи в условиях этнического, культурного и конфессионального многообразия, что предполагает воспитание в подрастающем поколении уважения и толерантности по отношению к представителям разных культур и ценностных ориентаций [84].

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации обозначены приоритетные цели и задачи образования, среди которых:

- обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;
- формирование культуры мира и межличностных отношений и т.д. [144].

Интенсивность развития современного общества стимулирует рост миграционных потоков, в том числе и с целью получения образования. Особенно активной категорией социума в данном отношении является молодежь, которая в установлении межкультурных контактов видит жизненную необходимость, обретает ценный опыт и, тем самым, расширяет личностные возможности. Высшая школа является сегодня важнейшим социальным институтом, призванным подготовить студенческую молодежь к жизни в условиях поликультурной реальности. Критерием качества

современной системы высшего образования становится достижение молодыми людьми необходимого уровня поликультурной образованности, что предполагает владение ими ключевыми компетенциями, необходимыми для сотрудничества и межкультурного, межличностного взаимодействия с представителями иных культур.

Поскольку образовательный опыт личности складывается из учебной и внеучебной деятельности, целесообразно заключить, что функции поликультурного обучения могут выходить за границы формального образования и реализовываться в рамках, как учебных дисциплин, так и неформального образования и внеучебной деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы, Интернет-источников позволяет констатировать, что значительным потенциалом в обеспечении необходимого уровня поликультурной образованности личности обладает деятельность студенческих клубов как важной составляющей внеучебной воспитательной работы в вузе. К их числу относится и лингвистический клуб, под которым в контексте данного исследования мы будем понимать форму клубного объединения, интегрирующую элементы системы высшей школы, обладающей ее когнитивными, коммуникативными и другими возможностями, благодаря которым реализуются педагогические условия, способствующие повышению уровня поликультурной образованности личности студентов.

Актуальность исследования связана с необходимостью разрешения ряда **противоречий** между:

- социальным заказом общества на повышение уровня поликультурной образованности личности, с одной стороны, и недостаточным вниманием вузов к решению данной проблемы, с другой;
- признанием неформального образования неотъемлемой составляющей повышения качества подготовки студенческой молодежи и неопределенностью педагогических условий деятельности студенческих организаций, какой является студенческий клуб;
- признанием студенческого клуба как ресурса поликультурного образования и неразработанностью научно-обоснованной программы его деятельности.

Обозначенные противоречия обусловили выбор **темы** исследования: *«Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба».*

**Цель исследования:** развитие поликультурной образованности будущих педагогов в условиях лингвистического клуба.

**Объект исследования:** процесс поликультурного образования студентов в вузе.

**Предмет исследования:** педагогические условия организации деятельности лингвистического клуба в вузе, способствующие поликультурному образованию студентов.

**Гипотеза исследования** основывается на предположении о том, что специально организованная деятельность лингвистического клуба в вузе обеспечит необходимый уровень поликультурной образованности студентов – его участников, если:

- сформулирована научно-обоснованная концепция деятельности студенческого клубного объединения, построенная на принципах неформального образования, и интегрированная в систему вузовского образования;
- выявлены педагогические условия организации эффективной деятельности студенческого лингвистического клуба как основы поликультурного образования в вузе;
- разработана модель процесса поликультурного образования студентов в условиях деятельности лингвистического клуба.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы **следующие задачи исследования:**

1. Проанализировать становление и развитие теории поликультурного образования.
2. Изучить и обобщить опыт организации клубной деятельности как формы неформального образования, представленный в отечественных и зарубежных исследованиях.
3. Разработать концепцию деятельности студенческого лингвистического клуба как основы поликультурного образования и критерии поликультурной образованности студентов – будущих педагогов.
4. Разработать модель процесса поликультурного образования будущих педагогов и содержание образовательной деятельности лингвистического клубного объединения в вузе.
5. Организовать и провести педагогический эксперимент, направленный на развитие поликультурной образованности будущих педагогов.
6. Осуществить экспериментальную проверку эффективности реализации авторской модели процесса поликультурного образования студенческой молодежи в лингвистическом клубе.

**Методологическую основу исследования** составили личностно-ориентированный (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и деятельностный подходы (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, Э.Г. Юдин и др.); принципы поликультурности, культуросообразности и диалога культур (В.С. Библер, О.В. Гукаленко, К.Д. Ушинский, А. Дистервег, и др.).

**Теоретической основой исследования являются:**

- концепция диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, Ю.Н. Кулюткин, О. Шпенглер, К. Ясперс и др.);
- концептуальные положения отечественной и зарубежной педагогики, раскрывающие особенности поликультурного образования (С.Г. Вершловский, Г.Д. Гачев, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский,

- Г.Д. Дмитриев, А.Г. Козлова, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, Дж. Бэнкс, К. Грант, Ф. Джenezи, Дж. Линч, Я. Пэй, Р. Хэнви и др.);
- философия образования в ее гуманистической парадигме (И.Ю. Алексашина, С.В. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Н.Н. Болгар, Т.Г. Браже, А. П. Валицкая, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, Е.Н. Ильин, К. В. Романов, В. Ф. Шаталов и др.);
  - теоретические положения о гуманистическом образовании культурологического типа (Е. В. Бондаревская, Т. Г. Браже, И. Е. Видт, М.В. Захарченко, И.А. Зимняя, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына, Н.И. Элиасберг, И.С. Якиманская и др.);
  - теория межкультурной коммуникации (Н.В. Баграмова, В.П. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, М. Беннет, М. Пейдж, Р. Хаммер, Э. Холл и др.);
  - теоретические положения дидактики высшей школы (Н. В. Бордовская, Г.А. Бордовский, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков и др.);
  - теоретические основания организации неформального образования и внеучебной деятельности (Л.М. Ванюшкина, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, Д. Зицер, С. И. Змеев, и др.);
  - теоретические положения о развитии коллективов клубного типа (И.Н. Айнутдинова, П.Г. Блонский, А.С. Макаренко, М.В. Петровский, В.В. Полукаров, В.Н. Сорока-Росинский, Ю.А. Стрельцов, В. Е. Триодин, С.Т. Шацкий и др.).

Для достижения поставленной цели, решения обозначенных задач и проверки сформулированной гипотезы были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретический анализ источников философской, психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования; изучение нормативных документов Министерства образования и науки Российской Федерации;
- диагностические методы (наблюдение, тестирование, опрос, анализ, самооценка; групповые и индивидуальные беседы);
- экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента);
- методы статистической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования; количественный и качественный анализ результатов педагогического эксперимента.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования выступил исторический факультет Удмуртского государственного университета (г. Ижевск). Контрольную и экспериментальную выборку составили студенты исторического факультета Удмуртского государственного университета. Общая выборка – 300 студентов; на завершающем этапе исследования выборку испытуемых составили 70 студентов второго и третьего курсов исторического факультета Удмуртского государственного университета.



### **Научная новизна работы:**

1. Разработана концепция деятельности лингвистического клуба в вузе, основанная на основных положениях неформального образования и теории поликультурного образования и интегрированная в реальный образовательный процесс вуза.
2. Создана и научно обоснована модель процесса поликультурного образования студентов в условиях лингвистического клуба, включающая в себя такие компоненты, как: цель и результат процесса поликультурного образования в вузе, этапы, принципы организации деятельности студенческого лингвистического клуба, критерии поликультурной образованности будущих педагогов.
3. Определены и обоснованы педагогические условия организации процесса поликультурного образования в вузе в условиях лингвистического клуба.

### **Теоретическая значимость исследования:**

1. Раскрыты возможности организации поликультурного образования в вузе на основе интеграции принципов формального и неформального образования.
2. Выявленная совокупность подходов (*аккультурационный, диалоговый, социально-психологический*) отражает основные положения теории поликультурного образования в отечественной и зарубежной педагогической мысли.
3. Выявлены и содержательно обоснованы уровни поликультурной образованности студентов.

### **Практическая значимость исследования:**

1. Внедрена в образовательный процесс программа деятельности студенческого лингвистического клуба, основанная на использовании содержания, форм, методов и средств, адекватных основным положениям теории поликультурного образования и принципам неформального образования.
2. Разработано и используется методическое пособие «Программа лингвистического клуба».

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов и сделанных выводов обеспечивается анализом широкого круга теоретических источников, теоретической и практической аргументированностью исходных непротиворечивых методологических положений, применением комплекса методов педагогического исследования, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, подтверждением сформулированных положений гипотезы результатами педагогического эксперимента, статистической обработкой полученных опытных данных.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Категориальный аппарат проблемы поликультурного образования.

Уточним понятия, способствующие раскрытию сущности поликультурного образования, и осмыслению взаимосвязи образования и культуры: *поликультурализм; деятельность; поликультурная личность; диалог культур; культуросообразность; культуросообразный подход; образование; культура.*

В публикациях педагогического и философского содержания исследователи нередко используют такие понятия, как «*мультикультурализм*» и «*поликультурализм*». Объяснить обращение к двум терминам можно с позиций того, что мультикультурализм является калькой с английского *multiculturalism*, и встречается, как правило, в переводах с английского языка и в исследованиях, предпринимаемых зарубежными учеными. В свою очередь, отечественные исследователи в качестве понятия с теми же смысловыми характеристиками используют термин «*поликультурализм*». Анализ зарубежных и отечественных публикаций позволяет заключить, что поликультурализм традиционно интерпретируется как понимание, принятие и поддержка представителей иных культур в поликультурном пространстве в процессе их культурной идентификации в иноязычной среде и адаптации к поликультурному образованию и социуму. (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, Дж. Бэнкс, Я. Пэй и др.).

В самом общем виде «*поликультурализм*» определяется как особая форма интегративной, либеральной идеологии, посредством которой полиэтничные, поликультурные социумы реализуют стратегии общественного согласия и стабильности на принципах равноправного существования различных форм и проявлений культурной жизни. [128, 138, 230]. Ее важным элементом является принцип социального равенства и недискриминации. В отличие от ориентации на ассимиляцию, поликультурализм, таким образом, исходит из возможности эффективного параллельного существования этнических общностей, представляющих различные культуры. Задача общественных институтов при этом заключается в том, чтобы обеспечить и оптимизировать возможность такого существования, создав для этого оптимальные благоприятные материальные и правовые условия.

Традиционно исследователи выделяют три уровня понимания поликультурализма:

- *демографический, или дескриптивный*, сущность которого состоит в описании изменений демографических и этнокультурных параметров национальных обществ, происходящих как вследствие внутренних, так и внешних причин. Наиболее важными из них являются миграции и иммиграции, пространственное размещение населения, в результате

которых поликультурализм понимается иногда как политика интеграции иммигрантов в принимающее общество (А.С. Петриковская, З. Дегер и др.);

- *идеологический*, в рамках которого обсуждаются и анализируются концепции тех или иных национальных идеологий, например, полиэтнического национализма в Австралии, культурной коммуникации, межкультурного взаимопонимания, соответствия и различия ценностей, норм, моральных установок контактирующих между собой культурных общностей, национальных меньшинств и национального большинства (П. Хабермас и др.). Кроме того, поликультурализм в идеологическом аспекте понимается как программа борьбы за увеличение социального и экономического равенства (М. Уолцер и др.);
- *политический*, предполагающий практическое решение вопросов политического и культурного равноправия национального меньшинства и большинства, реализации программ поддержки и социальной защиты меньшинств (П. Хабермас, С. Вивиорка и др.). В данном случае поликультурализм объединяет ряд формальных государственных политик, преследующих две основные цели: сохранение гармонии между различными этническими группами и структурирование отношений между государством и этническими и культурными меньшинствами (Н.М. Лебедева, С. Тенула, Н Туд и др.).

Исследователи проблем поликультурного образования и межкультурной коммуникации отмечают, что не все аспекты поликультурализма получили необходимую степень научной обоснованности [128]. Так, существует точка зрения, в соответствии с которой, культура страны, в которую прибывают иммигранты, должна рассматриваться как «ведущая». Соответственно, все остальные должны в той или иной мере адаптироваться и приспособливаться к ней. Эти взгляды разделяет, в частности, С. Бенхабиб, утверждая, что мультикультурализм предполагает безоговорочное и безусловное следование представителями других культур устоям и нормам, принятым социумом страны пребывания. Безусловно, все проживающие в том или ином государстве обязаны соблюдать его законы, уважать культуру и ценности, принятые в социуме, что накладывает определенные правовые ограничения на поликультурализм, но мы полагаем, что подобные ограничения не должны касаться его духовно-нравственных аспектов, культурной составляющей.

Поликультурная традиция, таким образом, основывается на признании самоценности различных культур, и исходит из того, что человек в своем развитии и становлении должен пройти три стадии самоидентификации – *национальную, гражданскую и планетарную*, то есть позиционировать себя представителем нации, гражданином страны и гражданином мира.

Важной отправной точкой в обосновании теоретических положений и в ходе решения практических задач исследования явилось учение о сущности человеческой деятельности. Раскроем данное понятие.

Категория «деятельность», ее сущность, структура, деятельностный подход к развитию личности представлены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.А. Ануфриева, Л.П. Буевой, Л.С. Выготского, Н.К. Глотова, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Э.Г. Юдина и др. В данных исследованиях определены соотношения различных форм и видов человеческой деятельности, которая признается единственно социально значимым способом существования человека, причиной и мерой социальности, а сам человек определяется как деятельное существо.

В современной философии отсутствует общепринятое определение феномена деятельности. Так, М.С. Каган определяет деятельность как «совокупность всех проявлений активности взаимодействующих субъектов». [114, с. 151]. В философском энциклопедическом словаре деятельность представляется как «специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляют его целесообразное изменение и преобразование» [145, с. 110].

К.К. Платонов, Г.Г. Голубев отмечают, что человек существует, развивается и формируется как личность благодаря взаимодействию со средой, осуществляемому посредством его деятельности. Исследователи интерпретируют деятельность как активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленную цель, возникшую в результате появления у него определенной потребности. Каждая конкретная деятельность имеет свою индивидуальную структуру, уточняющую общую структуру, присущую любой деятельности. В последнюю входят: *цели; средства достижения цели; действия, направленные на достижение цели и результат.* [78].



**Схема 1. Структура деятельности**  
(по Г.Г. Голубеву и К.К. Платонову)

Опираясь на психолого-педагогические исследования, В.В. Полукаров выделяет следующие компоненты в структуре человеческой деятельности:

- *цель*, на достижение которой направлена активность субъекта;
- *мотив* – переход цели в насущную потребность субъекта;
- *средства*, способствующие достижению цели;
- *процесс*, предполагающий взаимодействие субъектов на всех этапах деятельности для достижения поставленных целей;
- *результат* как изменение и преобразование окружающей действительности и собственной природы субъекта в соответствии с поставленными целями.

Деятельность как объект психологического исследования впервые была выделена С.Л. Рубинштейном, который в основу своей теории положил материалистическое понимание деятельности как «переход субъекта в объект», как единство внешнего и внутреннего. Деятельность в его понимании – это не только внешняя активность, но «... также позиция по отношению к людям, к обществу, которую человек своим существом ... утверждает» [159, с. 537]. По мнению ученого, значение деятельности заключается в том, что «... в ней и через нее устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта» [159, с. 563]. С.Л. Рубинштейн применил по отношению к субъекту деятельности понятие «способ осуществления» вместо использовавшегося понятия «способ существования». С позиций педагогической науки предложенное исследователем понятие предполагает активность действующего лица и последующую реализацию субъектом своего социокультурного и творческого потенциала.

В 70-е годы XX столетия предметом исследований традиционно оказывается групповая и коллективная деятельность, поскольку «индивидуальная деятельность не существует сама по себе, она обычно выступает как «составляющая» совместной деятельности группы людей». [114, с. 88]. Добавим, что принцип деятельностного опосредования в развитии личности, разработанный А. Н. Леонтьевым, также позволяет рассматривать процесс формирования и развития личности в контексте коллективной деятельности.

Проблема деятельности как фактора развития и воспитания личности изучена в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов. Так, в трудах Д. Дьюи, П.Г. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. деятельность рассматривается в контексте целостного процесса функционирования учебно-воспитательных учреждений и выступает как важное условие социального и творческого развития личности учащихся.

Среди основных направлений разработки проблемы деятельности исследователи называют такие, как *дидактическое, воспитательное, профориентационное, развивающее*.

*Дидактический аспект* позволяет раскрыть возможности деятельности как средства развития познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей (И.П. Волков, С.Д. Поляков, В.Д. Путилин, М.Н. Скаткин и т.д.).

*Воспитательное направление* ориентировано на выявление возможностей различных видов деятельности в формировании и развитии нравственных, физических и эстетических качеств личности учащихся (Э.Г. Костяшкин, А.С. Макаренко, И.Б. Первин, А.А. Пермяков, И.Д. Чернышенко и др.).

*Профориентационный контекст* представляет собой разработку проблемы деятельности как условия формирования опыта предметно-

практической деятельности, развития инструментальных, организаторских способностей и профессионального самоопределения обучаемых (Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, А.Г. Пашков, С.Н. Чистякова и др.).

*Развивающий аспект* предполагает исследование целостного процесса жизнедеятельности учащихся, в процессе которого происходит развитие личности как самостоятельного субъекта деятельности и складывающихся на ее основе отношений (А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин и т.д.).

Опираясь на характеристики категории «деятельность», представленные в трудах отечественных и зарубежных исследователей, *поликультурную образовательную деятельность лингвистического клуба* можно рассматривать как активную позицию субъектов педагогического процесса по отношению к носителям иной культуры, в освоение которой они вовлечены в процессе образования и взаимодействия друг с другом.

В качестве результата поликультурного образования многие исследователи отмечают формирование *поликультурной личности* – «человека культуры», языковой национальной личности, обладающей высокой профессиональной и индивидуальной культурой, способной находить и принимать адекватные решения в условиях межкультурной коммуникации, межличностного взаимодействия; субъекта с автономно-гуманистическим типом сознания, ценящего свободу и возможность выбора. Умение освоить, понять новое, «появившееся здесь и сейчас» и вписать это новое в контекст своей деятельности, способность не только видеть типичное в явлениях и событиях, но и замечать и понимать особенное и индивидуальное составляет особенность мышления поликультурной личности, ориентированной на диалог, межличностное и межкультурное взаимодействие. [34, 35, 48, 126].

Так, Ю.Н. Кулюткин определяет диалог как первичную и наиболее фундаментальную форму в генезисе межличностного общения и мышления, в процессе которого человек вступает в непосредственный контакт с другими людьми, подтверждает или опровергает имеющиеся у него точки зрения. В качестве главной характеристики диалогического общения исследователь выделяет призыв участников к соучастию, к взаимопониманию, к совместному поиску решений в процессе обсуждения противоречивой и спорной проблемы. Диалог, таким образом, представляет собой обмен смыслами, индивидуальными точками зрения по поводу той или иной проблемной ситуации, в результате которого образуется единое смысловое поле, позволяющее понять и саму проблему, и друг друга [126, с. 6].

В начале третьего тысячелетия страны – члены ЮНЕСКО приняли Всеобщую декларацию о культурном разнообразии, которая утверждает *межкультурный диалог* в качестве наилучшей гарантии мира.

Педагогические представления о *диалоге*, его сущности, назначении и роли в образовательном пространстве позволили заметить следующее:

- в истории отечественной и зарубежной педагогики обращение к диалогу связано с потребностью человека понять себя, реализовать свой

потенциал, проявлять самостоятельность и творческую составляющую (Дж. Дьюи, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, и др.);

- диалог – ситуация поиска смысла ценностей и закрепления их в переживаниях и действиях (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына и др.);
- диалог обеспечивает антропоцентризм, понимание, сопереживание, способствует раскрытию индивидуальности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В. Дильтей, Е.И. Казакова, А.Г. Ривин и др.);
- с одной стороны, воспитание культурой и через культуру обеспечивает естественный процесс социализации личности, способствует установлению диалогических отношений; с другой стороны, именно в диалоге происходит овладение культурой, интериоризация культурных ценностей (Т.Г. Браже, И.С. Грачева, А.В. Мудрик, М.Н. Певзнер и др.).

Активное изучение проблем межкультурного диалога началось в отечественной науке в 90-х гг. XX века. Тем не менее, анализ научной литературы позволяет заключить, что исследование его педагогической составляющей отстает от исследования его философских и социологических аспектов и требует осмысления с точки зрения личностного и профессионального становления специалиста будущего [129]. Опираясь на философские положения о том, что диалог всегда есть продуктивное взаимодействие, направленное на соотнесение, согласование различных взглядов и позиций, взаимообогащение участников коммуникативных актов, расширение границ собственного восприятия, межкультурный диалог можно определить как способ межкультурного взаимодействия, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение обучающихся субъектов в контексте множественности культур и плюралистической картины мира. *В параграфе 1.2.* будут представлены характеристики диалогового подхода к поликультурному образованию.

Диалог культур есть, таким образом, признание и развитие культурного плюрализма, свободный выбор культурной идентичности. Реализация принципа диалога культур призвана способствовать освоению и присвоению личностью трех основных ценностей:

- Я – существо выбирающее (существо, призванное осуществить свой выбор жизненного пути);
- Я – человек свободный (свободный в определении целей собственной жизни);
- Я – человек, несущий личную ответственность за каждый совершаемый выбор [35].

Анализ научно-педагогических публикаций показывает, что одним из ведущих принципов, способствующих эффективной организации процесса поликультурного образования в вузе наряду с принципом диалогичности культурных пространств, выступает *принцип культуросообразности*.

Современные концепции образования обращены к личности, к ее культурному развитию и самореализации. Они основываются на фундаментальных исследованиях отечественных и зарубежных ученых, которые определяют образование как результат культурного развития человечества, в ходе которого создаются и закрепляются новые единицы культуры, соответствующие базису общечеловеческой, мировой, национальной и других культур (В.П. Борисенков, Е.И. Бражник, И.Е. Видт, О.В. Гукаленко, В.И. Загвязинский, А.П. Тряпицына, Г.С. Трофимова, Дж. Бэнкс, К. Грант и др.). Опираясь на труды различных исследователей, занимающихся проблемами культурологизации образования, поликультурного образования и диалогичности культурных пространств, определим *культуросообразность в образовании* как потребность в особой рефлексии для осознания детерминированной взаимосвязи образования и культуры; организацию образования как культурного акта. (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, О.В. Гукаленко и др.)

Соответственно, *культуросообразный подход* предполагает поворот всех компонентов образования и культуры к человеку как к творцу и субъекту, способному к личностному саморазвитию; предусматривает приобщение к культуре как системе ценностей; раскрывает основы межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе; актуализирует восприятие учащегося как свободной, целостной личности.

У истоков изучения культурной детерминации образования и воспитания стоят великие мыслители прошлого. Так, французский исследователь Ж.-Ж. Руссо, не отрицая функций культуры при формировании второй (социальной) природы личности, подчеркивал, что если культура общества безнравственна, то она искажает заложенные в человеке нравственные качества.

Вслед за Руссо, И. Кант полагал, что нравственные начала не предопределены воздействием культурного пространства, но указывал на необходимость приобщения к культуре «как способу выведения ребенка из животного состояния» [22, с. 17].

Анализируя идеи Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег сформулировал *принцип культуросообразности* обучения и воспитания, суть которого сводится к организации педагогического процесса с учетом внешней (нормы морали и быта), внутренней (духовная жизнь личности) и общественной культуры (социальные отношения и установки, национальные духовные ценности).

*Принцип культуросообразности* в современной трактовке предполагает, что образование должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур, специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям. При этом образовательная парадигма должна соответствовать признакам современного социокультурного пространства, что, в свою очередь, делает необходимым учет взаимосвязи таких категорий,



как «образование» и «культура». Раскроем суть обозначенных понятий и проследим их взаимосвязь.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать образование как целенаправленный процесс приобщения человека к культурному пространству, воспроизводящий культуру в ее целостности и внутренней дифференцированности, и способствующий освоению, анализу имеющегося социального опыта с целью его обогащения и последующей передачи.

Рассматривая соотношение категорий «образование» и «культура», мы опирались на точку зрения И.Е. Видт и исходили из того, что осмыслению того или иного культурного пространства может способствовать понимание «культуры», основанное на рассмотрении эволюции взглядов на культуру, закономерностей культурогенеза и эволюции образования в историческом процессе.

В обобщенном виде в философской литературе культура детерминируется как «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленного в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [145, с. 350].

Впервые слово «культура» встречается у древнеримского оратора и мыслителя Марка Тулия Цицерона в «Тускуланских записях» (45 г. до н.э.). Понятие повседневного языка, обозначающее обработку почвы, Цицерон использовал в переносном смысле как возделывание человеческого ума в процессе обучения и воспитания. «Cultura» в противовес «natura» (природа) стала пониматься как сфера развития «человечности», «человеческой природы», противопоставляясь природному, стихийному бытию. Опираясь на образовательный аспект культуры, мыслитель отмечает, что «как плодородное поле без возделывания не даст урожая, так и душа. Возделывание души – это и есть философия: она выпалывает в душе пороки, prepares души к принятию посева ... сеет ... только те семена, которые, вызревая, приносят обильный урожай» [153, с. 11].

«Европейская» история термина «культура» первоначально толковала его как все созданное человеком. Впервые в данном значении этот термин был использован в трудах немецкого философа – просветителя и юриста С. Пуффендорфа. В частности, в своем исследовании «О праве естественном» (1684 г.) он интерпретирует культуру как оппозицию «естественному состоянию», как все то, что произведено человеком (за исключением природного). [64]. Педагогический потенциал такого подхода заключается, на наш взгляд в том, что человеку присваивается статус субъекта культуры, то есть закрепляется активная позиция и ответственность человека при сотворении «второй среды обитания».

Европейское просвещение с XVIII века ввело этот термин в научный оборот. Одной из важнейших проблем, волновавших европейских общественных мыслителей этой эпохи, была проблема «экзистенциальной

сущности» или «природы» человека. Размышления о том, к чему должен привести исторический прогресс и каким образом в ходе него происходит совершенствование, усложнение разумной сущности человека, актуализировали вопрос о специфике человеческого бытия, специфике образа жизни человека. Латинское слово «cultura» и стали использовать для обозначения данной специфики.

Американский специалист в области многокультурного образования С. Ньюто считает, что «культура может пониматься как постоянно меняющиеся ценностные ориентации, традиции, социальные и политические отношения, мировоззрение, создаваемые и разделяемые группой людей, связанных вместе комплексом факторов, которые могут включать общую историю, географическое положение, язык, социальный класс и/или религию» [224, p. 138]

Как мы уже отмечали, современные концепции образования обращены к личности, к ее культурному развитию и самоопределению. Соответственно, содержание образования должно рассматриваться в педагогическом процессе как «произведение культуры». «Произведение культуры» персонализировано (имеет автора), но в то же время создано для всех и принадлежит всем. Значимость «произведения культуры» заключена в его возможности быть понятым и принятым всеми во все времена. Взаимосвязь культуры и образования может быть обоснована тем, что образование как культурно-исторический феномен по своей природе культуросообразно, культурнособытийно; образование выступает как та часть культурного пространства, которая ориентирована на его целостное воспроизводство; образование в системном отношении изоморфно культуре, при этом системообразующим культуру и образование компонентом выступает человек. [64, 65]. У истоков изучения культурной детерминации образования и воспитания стоят великие мыслители прошлого: А. Дистервег, И. Кант, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.

Философы и мыслители подчеркивали гуманистические основы культуры. Так, И. Гердер, определяя культуру как нечто, безусловно, позитивное, ассоциировал прогресс с продвижением к более высокому культурному уровню, которое воспринималось и оценивалось им как «гуманность». По И. Канту культура есть нравственная позиция, и представляет собой деятельное совершенство. Он понимал незавершенность развития культуры своего времени и полагал, что инструментами, способными придать ей более заверченный характер, являются духовная, нравственная и педагогическая революции. Г. Гегель не дифференцирует понятия «культура» и «образование». Согласно его позиции, сущность культуры заключается в том, что она поднимает человека «до всеобщих принципов разума», до осознания своего социального статуса, своей социальной роли. Тесная связь культуры с человеческими потребностями приводит к осознанию культуротворческой роли системы образования, само развитие культуры интерпретируется как развитие «образованности» [65].

Таким образом, европейские просветители понимают культуру как процесс развития человеческого разума, разумных форм жизни, противостоящих дикости и варварству (французские просветители); как историческое развитие человеческой духовности – эволюция морали, нравственного, эстетического, религиозного, правового и политического сознания, обеспечивающих прогресс человечества (немецкий классический идеализм – Кант, Шеллинг, Фихте, Гегель и др.; немецкий романтизм – Шиллер, Шлегель и др.; немецкое просвещение – Гердер, Лессинг и т.д.).

В первой половине XX века вопросами образования как следствия «окультуривания» занимались теоретики и практики педагогики культуры: В. Дильтей, Г. Кершенштейнер, Б. Наврочницкий, Б. Рассел, Э. Шпрангер и др. Ученые рассматривали образование как интериоризацию личностью объективных культурных ценностей, выразителями которых выступали язык, поведенческие установки, обычаи, системы знаний, литература и искусство. Ценности социокультурного пространства при этом были сведены к следующим категориям:

- абсолютные, общечеловеческие духовные нравственные ценности;
- достижения, полученные в результате научных открытий, создание шедевров искусства;
- поведение и физическое развитие [91, с. 18].

На рубеже XX – XXI столетия в отечественной и мировой науке вопрос соотношения культуры и образования приобрел новое звучание, в соответствии с которым образование стало выступать в качестве пространства, воспроизводящего культуру, а культура оказывается условием существования образования. В исследованиях подчеркивается, что образование в современном социокультурном контексте не только способствует освоению культурно-исторического опыта, но и призвано сохранять, передавать, воспроизводить и развивать культурное пространство. (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, И.Е. Видт, О.В. Гукаленко, К.В. Романов, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына и др. «Образование призвано развивать в учащихся способность ... оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры. А это значит воспитание в себе не только уважительного отношения к людям, но проявление такого уважения и к себе» [77, с. 25].

В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк выделяют ряд условий, обеспечивающих взаимосвязь образования и культуры:

- отношение к человеку как к самоценности, личности, располагающей значительными потенциальными возможностями;
- поддержка активного, творческого характера жизнедеятельности личности, характеризующейся, прежде всего, потребностью в позитивной свободе, открытостью, способностью к свободному самопроявлению в поликультурном социуме;
- возможности для проектирования, прогнозирования будущего на основе личностной идентификации в контексте поликультурализма;

- актуализация культурного пространства, системы образования и человека как субъектов гуманных отношений на принципах диалога культур.

Характер взаимосвязи образования и культуры при этом предлагается проследить посредством исследования различных составляющих педагогической действительности, в частности, при анализе процесса формирования содержания образования, обеспечивающего усвоение основ современного культурного пространства. [47, 82]. «Культура, или социальный опыт, является основным источником, откуда черпается содержание образования. ... Однако, содержание социальной культуры, взятое в целом, недостаточно, чтобы определить школьное содержание образования», – отмечают И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Обсуждая проблемы взаимосвязи образовательного и культурного пространств, А.Я. Данилюк уточняет, что образование включает области содержания и формы деятельности, не исчерпывающие идеями рациональности (чувства, ценности, личностные и культурные смыслы и т.п.). «Образование – это еще не вся культура, оно представляет собой ее часть, но такую, которая в отличие от всех других ее составляющих в малом масштабе воспроизводит культуру в ее целостности и внутренней дифференцированности» [44, с. 45].

В связи с этим, в ряде исследований констатируется, что результатом современных социокультурных условий является то, что и культура, и образование приобрели качественно новое состояние – они перестали выступать как жестко детерминированные линейные и «инерционные» системы и, соответственно их развитие подчинено иной логике существования, иным закономерностям и задается такими характеристиками, как *самоорганизация, саморазвитие* посредством актуализации внутренних резервов [44, 48, 65, 66, 83].

Одним из теоретических оснований культуросообразности поликультурного образования является представление о том, что содержание образования в указанном режиме должно включать три взаимосвязанных компонента.

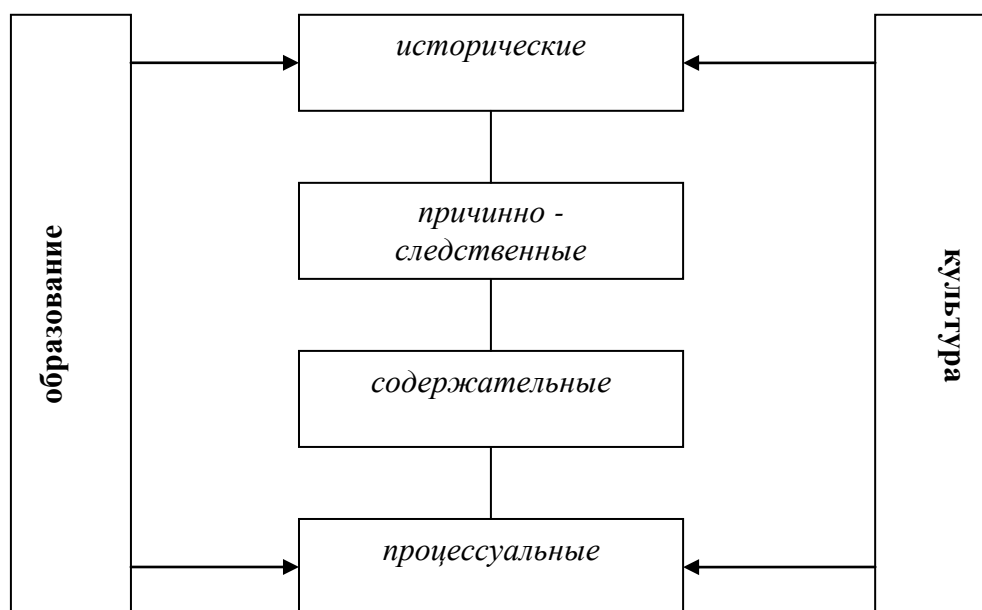
1. Этнокультурный компонент, обеспечивающий личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиции.
2. Межкультурный компонент, создающий условия для вступления личности в равноправный диалог (полилог) с имеющимся межкультурным пространством и способствующий интеграции ценностей национальной культуры.
3. Поликультурный компонент, предполагающий включенность личности в современные общецивилизационные процессы.

Двусторонняя связь образования и культуры формирует культурно-образовательное пространство, ориентированное на личность, способную к самореализации, обладающего чувством ответственности, критическими образцами мышления, готовую к установлению диалогических взаимоотношений в условиях культурного плюрализма.

Взаимодействие образования и культуры может быть представлено в виде следующей схемы (см. схему 2).

Раскроем представленные в схеме компоненты, объединяющие образовательное и культурное пространства.

*Исторические связи.* История развития культуры есть история развития образования. Культурно-исторический тип общественного развития необходимо детерминирует определенный тип человека с заданными характеристиками, а также способы освоения им образовательного пространства, которые находят свое отражение в тех или иных концепциях, методах, средствах воспитания и обучения.



**Схема 2. Взаимосвязь образования и культуры**

*Причинно-следственные связи.* Уровень развития культуры определяет уровень развития образования, и наоборот. Более высокий уровень культуры, соответственно, требует и более высокого уровня образования.

*Содержательные связи.* Материальные и духовные составляющие культуры определяют содержание системы образования. Ценности и смыслы культуры выступают в качестве основного ядра ценностно-смыслового содержания образования.

*Процессуальные связи.* Образование, рассматриваемое как культурный процесс, осуществляется на основе исторического и логического принципов. Через современное образование происходит реализация ряда социокультурных функций: вхождение человека в мир культуры; социализация личности; трансляция культурно оформленных образцов человеческой деятельности и культурных ценностей.

Как уже было отмечено выше, образование, являясь «производным» культуры, представляет собой ее определенную «проекцию» и по своим

морфо-эпистемическим характеристикам должно быть адекватным признакам породившей его культуры.

Анализируя научные публикации, мы пришли к выводу о том, что изоморфность культуры и образования, предполагает наличие образовательной модели, адекватной новым культурным реалиям. Современная социокультурная ситуация обуславливает несоответствие старых форм социальных систем уже существующим признакам постиндустриализма. Это находит свое отражение в практике образования, где на протяжении нескольких десятилетий идут реформы, и в научном осмыслении этих явлений.

Принимая во внимание основные характеристики современного развития социума, обозначим основные признаки характерной для нее образовательной модели.

*Цель образования:* подготовка человека к жизни в быстро меняющихся социокультурных условиях, требующих способности к саморазвитию, творчеству.

*Способ образования:* продуктивно-творческая содеятельность субъектов педагогического процесса.

*Форма обучения:* мастер – классы, творческие мастерские, дистанционное обучение и пр.

Новая модель образования требует от педагога иной совокупности способностей, смену акцентов в системе профессионально-значимых качеств. Ведущую роль начинают играть не традиционные предметно-специальные способности, а общая культура и творческое начало в личности педагога. В определенном смысле преподаватель перестает быть предметником, а становится педагогом широкого профиля, учителем – универсалом, учителем-исследователем, учителем-консультантом, который не просто методически грамотно транслирует материал предмета, а может как минимум, предложить авторскую программу и методику преподавания. Кроме того, вариативность образовательных систем, закрепленная Законом Российской Федерации «Об образовании», актуализирует проблему подготовки педагога для работы в контексте альтернативных образовательных систем. Речь идет не столько об узко специализированной подготовке, сколько о придании образовательному пространству культурно-личностного характера, с тем, чтобы квалификация выпускника вуза не ограничивалась «совокупностью методик преподавания и знаний его основ, а представляла из себя систему развитых компетенций: к постоянному развитию и самосовершенствованию, к самоопределению в выборе концептуальных основ той или иной педагогической системы, к взаимосотрудничеству со всеми участниками педагогического процесса. [65].

Очевидно, что специфика «портрета» новой образовательной модели, адекватной постиндустриальной культуре, задается характерными признаками последней.

- Смена отраслевого характера культуры на интегрированный, синтетичный, влечет за собой необходимость смены предметного принципа преподавания на интегративный подход, реализуемый через метаблочное преподавание. Соответственно, педагога – предметника должен сменить педагог – универсал, педагог – интегратор, педагог – исследователь. Профессиональные требования здесь уже не сводятся к тому, как педагог владеет материалом, как он его транслирует, они становятся гораздо шире и сложнее. Это и универсальная компетентность, и исследовательские навыки, способность работать не только в монологе, а в диалоге и полилоге.
- Монолитность и «самозамкнутость» индустриальной культуры, закрепившие принцип монологичности, единомыслия, детерминировали приоритетные позиции репродуктивного метода, единообразие содержания и наличие «единственно верной» точки зрения. Педагог здесь выступал как источник информации, не имеющий право на ошибку и был призван «просвещать» ученика [66].

В постиндустриализме этот признак сменяется принципом полипозиционности, толерантности, плюрализма. Педагог постиндустриальной формации – это человек, реализующий дискуссию, диалог вокруг рождения знания, истины; он – консультант, мотиватор процесса поиска и раздумий.

- Следующим признаком новой культурной эпохи является теснейшая коммуникация на всех уровнях: личностном, корпоративном, государственном. Соответственно, предельно актуальным становится искусство общения на разных уровнях, и особая роль отводится таким качествам личности как коммуникабельность, толерантность, социальная адаптивность [43].

Если парадигма образования прошлых веков требовала педагога-монолога, а, значит, в первую очередь, ценились такие качества как выразительность речи, то современному преподавателю важно, прежде всего, уметь организовать диалог, дискуссию, обеспечивать познавательный процесс отдельного учащегося и малой группы. Иными словами, в условиях поликультурного социума от преподавателя требуется достичь необходимого уровня поликультурной образованности, критериями которого могут выступать: *высокий уровень толерантности, готовность к диалогу культур, низкий уровень агрессии; владение педагогической коммуникативной компетентностью и эмпатическими способностями.*

Таким образом, современное социокультурное пространство предполагает необходимость организации вариативного образовательного пространства, классифицируемого как поликультуросообразность [65], то есть наличие разных вариантов различных образовательных моделей, что, в свою очередь, актуализирует проблему поликультурного образования, основные теоретические положения которого будут рассмотрены в следующем параграфе.

## 1.2. Теоретические подходы к поликультурному образованию.

Проблеме поликультурного образования посвящены труды таких исследователей, как В.П. Борисенков, Е.И. Бражник, С.Г. Вершловский, Г.Д. Гачев, О.В. Гукаленко, А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев, М.Н. Певзнер, В.В. Сафонова, К.В. Султанов, Л.Л. Супрунова, Дж. Бэнкс и др., в контексте которых феномен поликультурализма в образовании рассматривается как процесс формирования и развития у учащейся молодежи представлений о многообразии культур в мире и своей стране, воспитания у них толерантного отношения к культурным различиям, развития ключевых компетенций продуктивного эффективного взаимодействия с носителями других культур. Поликультурализм предполагает, таким образом, создание условий, механизмов и технологий, обеспечивающих адаптационную интеграцию личности в мировую и национальную культуру посредством системы образования.

Отметим, что в мировой педагогической науке при рассмотрении проблем образования в многонациональном социуме систематически используется термин греческого происхождения «мультикультурное образование» (multicultural education – англ., *éducation multiculturelle* – франц., *erziehung multikulturell* – нем.). В отечественных исследованиях распространен термин «поликультурное образование», имеющий латинское происхождение.

Поликультурное образование сравнительно новая область педагогической науки. «Важно помнить, – замечает американский ученый П. Горски, – мультикультурное образование – недавно возникшая концепция, которая неизбежно будет трансформироваться в ответ на вызовы постоянно меняющегося мира» [90, с. 14].

Начало смыслового оформления термина «поликультурное образование» относится к 70-м годам XX века. Во второй половине 70-х годов термин был введен в мировые педагогические словари и энциклопедии: «Международный словарь по образованию» (1977 г.), «Энциклопедия исследований в области образования» (1982 г.), «Международная энциклопедия образования» (1985 г.) и др. Одна из первых нормативных дефиниций встречается в «Международном словаре по образованию», в котором обсуждаемый феномен рассматривается как организация и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку [91, с. 27]. В «Международной энциклопедии по образованию» (1994 г.) мультикультурное образование определяется как «усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям [90].



Концептуальное оформление поликультурного образования состоялось в мировой педагогической мысли в 70-80-х годах прошлого столетия.

Первые разработки по проблемам поликультурного образования принадлежат американским и канадским педагогам. Данные проблемы обсуждаются и анализируются в общенациональных научных ассоциациях и университетских исследовательских центрах США. Среди них: Центр поликультурного образования в Университете штата Вашингтон в Сиэтле (руководитель Джеймс Бэнкс), Исследовательский центр поликультурного образования в университете штата Колорадо (руководитель Леонард Бака), Стэнфордский центр программ по международному и кросскультурному воспитанию, Национальный исследовательский центр проблем культурного разнообразия в Санта Кристина, Исследовательская ассоциация интеркультурного развития в Техасе и др. Распространением идей поликультурного образования занимается Национальная ассоциация мультикультурного образования имеющая отделения в 25 штатах (президенты – Карл Грант и Донна Голдник).

Поликультурное воспитание рассматривается как объективная необходимость. Дж. Бэнкс и К. Кортес выделяют 4 группы педагогических результатов, которые обеспечивает поликультурализм: равные возможности обучения, осведомленность о культурах среди учащихся и педагогов, поликультурность в программах обучения, вхождение на равных представителей меньшинств в глобальное общество.

Дж. Бэнкс выделяет несколько ступеней (моделей) возможного движения образования в США к реализации идеи поликультурности: *A* – воспитание и обучение исключительно на европейских ценностях; *B* – преимущественно еврокультурный компонент воспитания и обучения дополнен ценностями малых меньшинств; *C* – при воспитании и обучении устанавливается баланс ценностей культур различных этнических групп.

Подходы к проблеме поликультурности претерпели в американской педагогике качественную эволюцию. Поначалу предлагалось стремиться к полной ассимиляции учащихся — представителей различных языков и этнических групп. Подобный подход носил следы идей сегрегации. Его представители, например, «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить, или что чернокожие сами хотят забыть свою расовую принадлежность». Критикуя идею и практику ассимиляции, Дж. Бэнкс пишет, что «мифическая англо-американская культура требовала от этнических меньшинств пройти процесс самоотчуждения» и что культурная ассимиляция иммигрантов и цветного населения отнюдь не явилась гарантией полноценного включения в жизнь общества.

На смену идее ассимиляции пришла теория аккомодации этнических групп посредством воспитания. Согласно этой теории, самоценность каждой группы поддерживается и уважается, присущие им различия расцениваются как общественное богатство, культурное и этническое разнообразие не

рассматривается как объект для устранения. На первый взгляд подобный подход вполне демократичен. Но, как считают его критики, он означает сохранение статус-кво, т. е. разделения нации по этническим и расовым признакам, и, следовательно, противоречит замыслу воспитания как объединительного процесса, «вовлекающего участников этнических групп в единую нацию», гармонизирующего «взгляды представителей различных культур для общего благоденствия».

Эволюция и становление поликультурной педагогики в США происходили в рамках изменений основных подходов к воспитанию как рычагу трансформации общества. До середины 80-х гг. XX в. американская педагогика ориентировалась на концепцию формирования единой американской нации – политику «плавильного котла». Эта стратегия воспитания и образования предполагает с помощью школы консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некий «плавильный котел», в котором должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция исходит из идеала, что в смешение этносов и рас породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Стратегия «плавильного котла», считает американский педагог Д. Равич, соответствует демократическому идеалу поликультурной педагогики, поскольку обеспечивает свободный выбор всем этническим группам при воспитании и обучении.

Зарубежные исследователи, таким образом, исходят при анализе этого термина из того, что он означает, во-первых, признание социальных, политических и экономических реальностей культурно разнообразного и комплексного межличностного взаимодействия и, во-вторых, значимость учета в педагогическом процессе культурной, расовой, гендерной и религиозной принадлежностей личности.

Так, американские исследователи Д. Голдник и П. Шин рассматривают мультикультурное образование в качестве стратегии, в условиях которой культурное окружение учащихся определяется как среда позитивная и существенная для процесса обучения. П. Ким характеризует мультикультурный режим обучения как педагогическую поддержку понимания учащимися фактов, позиций, мнений и форм поведения, исходя из собственных и иных этнокультурных истоков. По мнению Дж. Бэнкса, мультикультурное образование должно, прежде всего, предоставлять равные образовательные возможности учащимся, относящимся к различным социальным, расовым и этническим группам.

Канадские ученые А. Флерас и Ж. Эллио понимают под мультикультурным образованием наличие широкой вариативности методов включения учащихся в культурное многообразие.

Анализируя особенности становления мультикультурного образования в США, Г.Д. Дмитриев приходит к выводу, что оно возникло, прежде всего, как ответная реакция американского общества на требования участников

ряда социальных движений, выступающих против проявления расизма, дискриминации, неравенства в правах, сегрегаций, этнического и иного видов насилия [94, с. 107]. В качестве одного из значимых последствий деятельности указанных движений для социальной жизни США следует признать то, что они привели к осознанию индивидом своей значимости, как в персональном, так и в общенациональном масштабе, что способствовало развитию его намерения быть признанным другими членами социума как личность со всеми ее индивидуальными чертами, проявлениями, ориентациями, и обладающую соответствующими демократическими правами и свободами для многосторонней и многоплановой реализации [71, 92, 93].

В нашем исследовании мы рассматриваем *поликультурное образование* как процесс создания условий, механизмов и технологий для адаптационной интеграции личности в мировую и национальную культуру посредством системы образования.

Напомним, что первоначальные теоретические и практические многокультурные элементы, внесенные в американскую педагогическую систему в 60-70 е гг., были известны как *многоэтническое образование* (multiethnic education), ставившее своей целью создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Впоследствии указанные многоэтнические перспективы под влиянием социальных движений и эмигрантов из стран Латинской Америки и Азии претерпели концептуальные трансформации и выкристаллизовались в современное понимание мультикультурного образования (*multicultural education*).

Концептуальное оформление мультикультурного образования в США сложилось к началу 90-х годов и связано с деятельностью таких исследователей, как К. Беннет, Дж. Бэнкс, Д. Голдник, К. Кэмпбэлл, С. Ньюто, Д. Садкер, М. Садкер, А. Тидт, П. Тидт, Е. Р. Холлинс, Ф. Чинн и др. В своих трудах они отмечали, что целью мультикультурного образования является разработка образовательной политики, программ подготовки «педагога мультикультурной ориентации», содержания образования, установление соответствующей психологической атмосферы и гармоничных отношений между всеми участниками педагогического процесса, что предполагает наличие необходимых условий для интеллектуального, социального и психологического развития личности, независимо от этнического происхождения, физических и умственных черт, возрастных, гендерных, религиозных, политических отличий. Иными словами, поликультурный подход призван позволить учащимся абстрагироваться от конкретных физических характеристик, способностей, языковых и речевых отличий и выйти за рамки восприятия человека с позиции определенной совокупности черт и увидеть в нем культурную уникальность.

По словам одного из родоначальников поликультурного образования в США «мультикультурное образование имеет впечатляющий успех по части

его практической реализации в школах, колледжах и университетах нации» [210, с. 11]. Так, на законодательном уровне страны принят ряд нормативно-правовых актов, защищающих права культурных меньшинств. Закон «Американцы с определенными видами неспособностей» предусматривает создание необходимых условий для полноценного участия в социальной деятельности людей с альтернативным физическим и умственным развитием. «Закон о преступлениях, вызванных ненавистью» предусматривает наказания за действия, направленные на создание конфликтных ситуаций между людьми, отличающимися расовыми, религиозными, гендерными, языковыми, возрастными и иными признаками [53].

В США и Канаде на официальном уровне признаются расовые проблемы в сфере образования и предпринимаются усилия для их решения. Мощное давление на официальную политику в области образования в США оказывают организации, борющиеся за гражданские права национальных меньшинств, особенно Национальная ассоциация за прогресс цветного населения. Они выступают за введение совместного обучения белого большинства «цветных» (интегрированные школы), за обеспечение расового равенства в учебных заведениях. Многие участники движения за гражданские права доказывают, что равенство в образовании недостижимо без включения в учебные материалы сведения о культуре афроамериканцев, аборигенов, латиноамериканцев.

В США и Канаде создана правовая база, запрещающая расовую дискриминацию в сфере образования. В 1954 г. Верховный суд США отменил деление школ по расовой принадлежности. Большинство учебных округов руководствуется предписаниями о запрете расовой дискриминации в школах, увеличении образовательных возможностей национальных меньшинств.

Идеей поликультурности пронизана действующая с 1981 г. одна из наиболее масштабных федеральных программ США по образованию – *Chapter 1 ECIA*. Программа адресована детям низкого социального уровня и представителям этнических меньшинств.

На исполнительном уровне созданы инфраструктуры, разработаны и инструкции, направленные на соблюдения принципов равенства в отношении всех групп населения. Предприятия, организации и учебные заведения включили в свои уставы принцип мультикультурности, в соответствии с которым при приеме на работу и поступлении в образовательные учреждения не допускаются акты дискриминации по расовому, национальному, гендерному, языковому и физическим признакам. Кроме того, в США успешно функционирует ряд общественных организаций и ассоциаций по мультикультурному образованию, а также тренинговые центры по формированию толерантного, уважительного отношения к культурному многообразию.

Поликультурное образование в США предусмотрено также институтами специальной педагогической подготовки: Национальным

советом по аккредитации учительского образования (*NCATE*) и Институтом Монтессори (*Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest*). Национальный совет по аккредитации учительского образования настаивает на дифференцированном подходе в обучении представителей разных национальностей, этнических групп и в связи с этим на наличие разнообразных программ обучения. В стандартах *NCATE* есть раздел, в котором сформулированы следующие условия обучения:

- учет расового, этнического многообразия студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп;
- отражение культурного многообразия в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов, в действиях профессорско-преподавательского состава, результатах обучения;
- создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки всех этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе.

В Канаде высшее образование диверсифицировано в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций выходцев из Германии, Италии, Украины, Швеции, Китая и пр. Программы и организация высшего образования в известной степени отражают интересы подобных этнических групп как носителей собственных образовательных и культурных ценностей, многокультурного этнического сознания.

Эффективно участвуют в исследовании вопросов поликультурного образования ученые Австралии, деятельность которых координирует Центр мультикультурных исследований.

Проблемы поликультурализма находятся в центре внимания Европейского общества сравнительной педагогики.

Вопросы поликультурного образования исследуются и во многих вузах России: Пятигорский государственный лингвистический университет, Ростовский государственный педагогический университет, Рязанский государственный педагогический университет, Сахалинский государственный университет, Чувашский государственный университет. При многих вузах действуют научные центры, занимающиеся исследованием проблем поликультурализма: кафедра теории образования в поликультурном обществе Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (г. Санкт – Петербург), Региональная лаборатория по проблемам формирования личности в поликультурной среде (г. Ставрополь), Поликультурный центр дополнительного образования (г. Москва), кафедра этнопсихологии и психологических проблем при Московском городском психолого-педагогическом университете, Удмуртская региональная общественная организация «Центр развития толерантности (г. Ижевск) и др.

В России 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, актуализация проблемы национального самосознания. В частности, исследуя проблему воспитания национального самосознания, Л.А. Альшевская выделяет две основные тенденции в подходах к феномену национального самосознания. Согласно одной из них, национальное самосознание – это представление людей об общности происхождения, принадлежности к родной стране, языку, культуре. Данную позицию разделяют такие ученые, как А.Г. Агаева, Ю.В. Бромлей, М.С. Джунусова, А.Г. Козлова, С.У. Наушбаева и др. 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. Вторую группу дефиниций составляют концепции, представленные в исследованиях, рассматривающих национальное самосознание как двуединый процесс, как осознание общности «своих» и «чужих» (А.О. Бороноев, С.Т. Калтахчян, И.С. Кон, Б.Ф. Поршнева и др.). В нашем исследовании, опираясь на труды Г.Ж. Даутовой, мы будем рассматривать национальное самосознание как совокупность или процесс эволюции совокупности чувств, стереотипов (рационально-информационных представлений) и устойчивых форм, мировоззренческих позиций (когнитивно-поведенческих установок) личности по отношению к своей и другим культурам, национальностям. Иными словами, феномен национального самосознания в гносеологическом аспекте представляет собой триаду – систему, включающую в себя:

- чувственно-психические представления;
- информационно-теоретические знания;
- мировоззренческо-поведенческие установки [86].

Анализируя опыт реализации концепции поликультурализма, накопленный в отечественной педагогике, О.В. Гукаленко вводит термин *«поликультурное образовательное пространство»*, под которым автор понимает территориально организованную среду, включающую социальные учреждения, специально созданные и ориентированные на воспитание и образование подрастающего поколения (детские сады, школы, училища, вузы, досуговые учреждения и т.д.), а также социальные системы и явления (люди, предметный мир, СМИ, ценностные ориентации и т.п.), т.е. все то, что обуславливает глубокие изменения в системе образования многокультурного общества [40, с. 88]. Анализ научно-теоретической литературы позволяет выделить три основных подхода к построению поликультурного образовательного пространства [81, 83, 149].

Первый подход, раскрывающий сущность поликультурного образовательного пространства, предполагает обращение к принципам культурной ассимиляции, в соответствии с которыми, обучающиеся осваивают, прежде всего, доминирующее культурное пространство, на территории которого они проживают, культура же родного народа остается

при этом неосвоенной. Данный подход характерен для ряда зарубежных стран, в частности, в США, СССР провозглашалось становление новой общности (американского, советского народов), но при этом не учитывались культурные особенности представителей социальных меньшинств [201].

В основе второго подхода лежат идеи плюрализма, предполагающие отказ от гомогенизации в образования в пользу «культурного многообразия», при этом своеобразие не только провозглашалось ценностью, но не допускалось проведения каких-либо противопоставлений.

С середины 1980-х годов появляется критический подход к «поликультурности», связанный, прежде всего, с проблемой фрагментарности и несистематизированности знаний, и предполагающий не просто признание инаковости и терпимое отношение к ней, но и включение социокультурной ценности и уникальности в контекст современного постиндустриального пространства, создающего предпосылки для осознания личностью не только принадлежности к своей стране, к определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному пространству, для осознания себя не только гражданами определенной страны, определенного профессионального социума, но и восприятия себя гражданами мира, имеющими право на культурное наследие человечества, несущими личную ответственность за выбор человеческой цивилизацией пути развития в XXI веке.

Важной предпосылкой поликультурного образования, таким образом, является становление и развитие в России гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость и толерантность по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания. Определяющей социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составляющей развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохраняя при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором все социокультурные пространства имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к межличностному и межкультурному взаимодействию, к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом.

Таким образом, анализ научно-педагогических публикаций позволяет заключить, что развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Большой интерес, например, представляет программа «Панпедия», разработанная Я.А. Коменским в XVI веке. Великий

мыслитель, исходя из посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновывает «Панпедию» как программу универсального воспитания всего человеческого рода. Существенную часть «Панпедии» составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [6].

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования способствовали идеи Н.К. Рериха, который писал 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 [158].

Осознанию роли поликультурного образования в становлении личности способствуют 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*» [86, с. 95].

Л.Л. Супрунова определила поликультурное образование как «*приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде*» [175, с. 81]. Такое понимание поликультурного образования существенно отличается от трактовки западных ученых, т.к. предполагается, что содержание образования черпается из родной, русской и мировой культур, в которых соединяются достижения разных народов.

В.А. Ершов предлагает основывать построение содержания поликультурного образования на общедидактической теории четырехкомпонентного состава общего образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Структура содержания поликультурного образования тогда выглядит следующим образом:

\* развитие социокультурной идентификации учащихся как условие понимания и вхождения в поликультурную среду;



- \* овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира;
- \* воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур;
- \* формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира.

При отборе содержания поликультурного образования важно учитывать: социокультурное окружение учащихся (этнический и конфессиональный состав, установки и предубеждения, господствующие в окружении; индивидуальные интересы школьников к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп); этнические и социально-экономические особенности региона (причины компактного проживания этносов, ведущие формы их хозяйственной деятельности); изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионе, стране, мире (процессы сближения стран, этнических и конфессиональных групп, развитие конфликтов и их причины, культурную экспансию и формирование национализма и т.д.); методологические, методические и личностные возможности как отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива образовательного учреждения [98, с.15].

Концепция «Многокультурного образования» Г.Д. Дмитриева является своеобразным сочетанием идей поликультурного и мультикультурного образования. Автор использует термин «многокультурное образование» как синоним вышеназванных, подчеркивая, однако, содержательную специфику своего определения данного понятия: многокультурность здесь более широкое понятие, чем полиэтничность, т. к. автор склонен рассматривать и другие субкультурные характеристики (пол, возраст, географическое происхождение, телосложение и прочее). Многокультурное образование исходит из идеи, что все школьники, независимо от этнического происхождения, родовой и половой идентичности, религиозных, классовых, языковых, образовательных и других культурологических характеристик, должны иметь равные возможности получать полноценное образование, уважение и внимание, а также социальное развитие в соответствии со своими потребностями. Оно признает уникальность каждой культурной группы в школе и признает те из них, которые носят конструктивный социальный характер, и отвергает неконструктивизм, авторитарность, навязывание ценностей, насилие над учеником.

Многокультурное образование можно назвать «освобождающим образованием», ибо оно побуждает обучающихся подвергать сомнению идеи, ценности, не бояться быть самим собой, быть любознательным, задавать вопросы, интересоваться культурой своих одноклассников и культурным контекстом их жизни, быть активным социальным реконструктивистом (преобразователем) человеческих отношений, избавляться от культурной неграмотности, от стереотипов, предубеждений [92, с. 35]. Несомненная актуальность многокультурного образования, по мнению автора, ставит вопрос о придании многокультурности статуса одного из важных дидактических принципов. Ученые приходят к выводу о том, что: «... каждый

человек есть пересечение многих культур и поэтому можно говорить о наличии у индивида нескольких идентичностей, т.е. человек мультиидентичен. В условиях демократии люди имеют право сами определять свою идентичность» [2, с.14]. Таким образом, можно согласиться с выводом российского исследователя Г.Д. Дмитриева о том, что воспринятые идеи американской мультикультурной традиции в педагогике, творчески адаптированные к российской культуре, стали достоянием педагогической общественности и могут считаться теоретической предпосылкой для становления межкультурного образования в России. 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. Вслед за И.В. Алексашенковой, под аккультурацией мы понимаем культурные изменения, возникающие при постоянном непосредственном контакте между культурными или этническими группами; т.е. имеет место кумуляция ценностей иной культуры при сохранении исходных этнокультурных характеристик [6]. Введение термина «аккультурация» позволяет проанализировать не только процесс освоения личностью новой для него культуры, но и обратиться к закономерностям процесса социализации и к проблеме соотношения родной культуры и той культуры, которая присваивается личностью. С этим подходом связано и появление самого термина «*поликультурное образование*». Как мы уже отмечали, 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. Так, Боос-Нюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» (*Migrantenkultur*) является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции. Соответственно, 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 [86, с. 75]. 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» [86, с. 115].

В контексте *аккультурационного* подхода может быть рассмотрена и распространенная в зарубежной педагогике концепция *бикультурного образования* (Фтенакис и др.), в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных обучающихся из групп языковых меньшинств. Фтенакис говорит о том, что «представители этнолингвистических меньшинств лишь тогда смогут стать действительно бикультурными членами нового для них общества, когда они осознают свое собственное лингвистическое и культурное наследие» [6, с. 11]. Автор говорит о становлении *«билингвально-бикультурной идентичности»*. Цели бикультурного образования формулируются его сторонниками следующим образом: «Бикультурное образование способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе. Бикультурное образование должно предусматривать постоянное сравнение двух культур и развивать способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность» [6, с. 20].

В русле аккультурационного подхода к поликультурному образованию выдержаны и работы таких отечественных исследователей, как Б.Э. Корнусова, которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения; Р. Хайруллина, исследующего состояние и перспективы развития национальных систем образования в России и рассматривающего интернационализацию сознания обучающихся через поликультурное образование как оптимальный путь подготовки личности к жизни в поликультурной реальности.

В целом в отечественных исследованиях аккультурационный подход не получил значительного распространения, поскольку для России более актуальным является сохранение и обогащение как русской культуры, выступающей в нашей стране в качестве доминирующей, так и национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию. В частности, критически анализируя аккультурационные позиции, Г.Д. Дмитриев отмечает, что многие исследователи называют поликультурным образованием то, что, по сути, является полиэтничным образованием, то есть отражает вопросы, связанные с взаимоотношениями и

взаимодействиями этнически разных групп и индивидов. В поликультурном образовательном пространстве автор видит не только «способ противостоять расизму, предубеждениям, 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» [90, с. 33].

В этой связи большее значение приобретает *диалоговый подход*, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. В *параграфе 1.1.* нами были представлены основные педагогические представления о диалоге, его сущности, назначении и роли в образовательном пространстве.

Анализируя роль диалогового подхода в организации процесса поликультурного образования, отметим, что суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Философско-методологической основой данного подхода является такое понимание диалога, когда все философские системы не отвергаются и даже не снимаются в гегелевском смысле слова, а сосуществуют и взаимодействуют [37, 38, 39]. «Ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких ... вечных вопросов бытия. И в этом – диалоге разных культурных смыслов бытия – суть ... современной логики мышления» [35, с. 19]. В.С. Библер предлагает несколько дефиниций диалога: не столько эвристический, сколько понятийно образующий; реализующийся в контекст современного культурного многообразия; происходящий одновременно в сознании педагога и воспитанника.

Концепция школы диалога культур предполагает переключку культурных пространств античности, средневековья, нового и новейшего времени и последующее диалогическое изучение каждой из них. Иными словами, существование человека является всегда «со – бытием» с другими людьми. Это становится исходной предпосылкой и выступает в качестве основного принципа для всех разновидностей философии диалога [39, 51].

Как известно, диалог как способ общения людей в его научном осмыслении был введен еще Сократом и использован в качестве метода получения знаний. Суть педагогических бесед Сократа заключалась в опровержении доводов собеседника посредством выявления в них противоречий.

Тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX

века в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М.М. Бахтина. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л.М. Баткина, М.С. Кагана, на рубеже 80-х – 90-х гг. – в работах П.П. Гайдено, В.С. Библера и др. Так, израильский исследователь М. Бубер подчеркивает, что «Я» приобретает всю полноту индивидуальности лишь в отношении «Ты» и что в контексте диалога возникает некое новое духовное содержание, приобретающее качественно иную ценность. Схожей позиции придерживаются и Н. А. Бердяев, утверждавший, что «Я» перестает существовать тогда, когда внутри его существования отсутствует существование Другого и М.М. Бахтин, указывавший, что «человек изнутри себя не может ни понимать себя, ни быть самим собой» [27, с. 145].

Проблема диалога в культуре способствует раскрытию сущностных характеристик культуры, важнейшей из которых, с точки зрения логики нашего исследования, представляется диалогичность. Диалогичность является тем универсальным принципом, которое организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культурной системы, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают результатом общения, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, универсумом.

Признание принципа диалогичности не является общепризнанным в педагогике и философии. В частности, О. Шпенглер и его последователи обосновали феномен культуры как «организм», который обладает жестким сквозным единством и строго обособлен от других «подобных организмов». Таким образом, утверждая отсутствие единой человеческой культуры, мыслитель полностью отрицает возможность наследования компонентов различных культурных пространств, отмечая, что именно уникальность «культурного организма» препятствует его вступлению в общение, в диалогическое соприкосновение с другими культурами.

В исследованиях констатируется, что отношения между культурами могут быть различными:

- отношения одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате чего наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой;
- отношения неприятия одной культуры другой;
- отношения взаимодействия и взаимообогащения, то есть отношения культур друг к другу как равноценным субъектам [12, 114].

Следствием культивирования первого типа отношений в обществе является укоренение в общественном сознании представителей культуры, которая выступает в функции объекта, комплекса неполноценности, вплоть до самоотречения от своей самобытности, к добровольному подчинению другой культуре – таковы явления англomanии, франкомании, германофильства и др. В результате культивирования в обществе отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с

другими культурами, которые признаются «неполноценными», «низшими», «некультурными». Поликультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры» [86, с. 91].

1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.
2. Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой ее существованию.
3. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.
4. 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.
5. 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 сосуществуют разные традиции.
6. Международное сообщество считает своим долгом сохранять и защищать культурное наследие каждого народа.
7. Все это требует такой культурной политики, которая бы охраняла, развивала и обогащала самобытность и культурное наследие каждого народа, обеспечивала полное уважение культурных меньшинств и других культур мира. Незнание культуры той или иной группы или ее уничтожение обедняет человечество в целом.
8. Необходимо признать равенство в достоинстве всех культур и права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать, сохранять свою культурную самобытность и обеспечивать ее уважение.
9. 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 ее 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» [6, с. 135].

Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Убежденный сторонник «культуры многотонности» М.М. Бахтин писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [27, с. 354].

Таким образом, каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Важно решить вопрос о принципиальной возможности их единения. Для этого есть предпосылки, они – в наличии общего объекта и общей цели, в общей технологии, в общих способах мышления, средствах познания объекта, общей логике становления и изложения мыслей об объекте диалога. Формирование таких предпосылок способствует поликультурному образованию учащихся, в том числе развитию у них способности к взаимопониманию.

К диалоговому подходу относится *деятельностная концепция* поликультурного образования, авторы которой Е.Ф. Тарасов и Ю.А. Сорокин считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чужой культуры, «переформулирование» чужой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры: происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами [6]. Близкую позицию занимает и Г. Поммерин, которая позиционирует поликультурное обучение как педагогическую реакцию на реальность поликультурного и поликонфессионального социума, как открытую деятельностно-ориентированную концепцию, аккумулирующую все общественные инновации и изменения. В контексте данных исследований поликультурное образование выступает как вклад в воспитание в духе мира и способствует эффективному урегулированию межкультурных противоречий и расхождений. Данную точку зрения поддерживают и некоторые исследователи зарубежного опыта реализации концепции поликультурализма в образовательное пространство (У. Зандфукс, М. Хоманн, Х. Циммер и др.). В частности, М. Хоманн

предлагает различать два основных направления при реализации поликультурного обучения:

- совместное решение межкультурных конфликтов и противоречий (существование которых должно быть признано и осознано);
- взаимообогащение при условии вступления в диалогические отношения разных культурных систем. [86].

В начале 90-х годов в России и в зарубежных педагогических публикациях появились исследования, в которых доказывалась необходимость и целесообразность расширения целей и задач поликультурного режима обучения, которое призвано было охватывать не только межкультурные отношения в рамках отдельно взятой страны, но также в рамках Европы и всего мирового социокультурного пространства. Так, М. Крюгер-Потратц отмечает, что поликультурное образование призвано способствовать адекватной ориентации и адаптации в обществе, сущность которого детерминируется этнической, лингвистической, религиозной и социальной гетерогенностью. По мнению Х. Томаса, «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 ним собственное мышление и деятельность при соприкосновении с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры». [6, с. 73].

К диалоговому подходу можно отнести также зарубежную концепцию *мультиперспективного образования*. Ее авторы Х. Гепферт и У. Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации.

На примере баварских школьных образовательных программ по истории, обществоведению и религии Х. Гепферт показал, насколько они влияют на развитие открытости, формирование интереса к чужим культурам, а также способствует развитию этно – и – евроцентризма, нетерпимости и враждебности по отношению к другим культурам. Автор подчеркивает, что о поликультурности образовательной программы недостаточно судить по степени представленности в ней чужих культур. Более важным является то, как эти культуры представлены учащимися, а также насколько интенсивно в содержании образования в высшей и средней школе реализуется идея диалога культур.

Х Гепферт формулирует некоторые критерии или постулаты, которым должны соответствовать образовательные программы. «Другие народы и культуры должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Необходимо показывать представителей других культур в их жизненной ситуации, вместе с их стилем жизни, традициями, особенностями и жизненными обстоятельствами». Таким образом, автор



призывает к полной переориентации процесса обучения – в частности, от событийной истории к социальной. Он предлагает развивать «двойное видение» («doppelte Sichtweise»), которое предполагает не гармонизацию истории, а напротив, подробное рассмотрение ее драматичности, ее противоречий [86, с. 48].

У. Шмидт, также как и Х. Гепферт, рассматривает поликультурное образование в общем контексте теории образования, добавляя к этому подходу культурно-политический и социальный анализ ситуации. Результатом его исследований стала образовательная программа «Межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»), состоящая из трех основных учебных блоков: «Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества». Подобно Х. Гепферту, Шмидт предлагает сделать процесс обучения открытым по отношению к разным перспективам. Он исходит из того, что «Межкультурная коммуникация включает богатство и многообразие мышления и способствует общему развитию личности благодаря элементам, присутствующим в чужих культурах» [[86, с. 8].

Шмидт считает, что в мире сложились объективные предпосылки для возникновения мирового проблемного сознания. Он говорит о «синхронных элементах сознания». Наряду с ними продолжают развиваться и различные культурные традиции, так что «синхронные», универсальные элементы сознания смешиваются с «диахронными», традиционными элементами. Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира». Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по – новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации знаний, полученных из других культур [10].

Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации. В целом Х. Гепферт и У. Шмидт видят цель поликультурного образования в том, чтобы дать обучаемым представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры. Другие народы должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты.

В завершение рассмотрения диалогового подхода к поликультурному образованию приведем тезис 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» [86, с. 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, представляется возможным выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определенных 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 [6, 86].

Как отмечает Г.Ж. Даутова, можно выделить три подхода у человека, пытающегося понять другую культуру. В основе первого подхода лежит стратегия внутреннего постижения, попытка интерпретировать различные проявления культуры посредством «аутоинтерпретации» самих носителей. Второй подход основан на стратегии научно иноинтерпретации, попытка рационального объяснения, исходя из надкультурной научной дисциплины. Третий подход предполагает стратегию критического реализма, попытка разложения культурных феноменов на значимые составные части, подводящая 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 серьезную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру.

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

Концепция антирасистского воспитания сформировалась в Великобритании в начале 80-х годов первоначально как альтернатива поликультурному образованию. Ее возникновение было обусловлено резким учащением случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в городах. Данную концепцию можно рассматривать как реакцию на последствия колонизации и миграционных процессов. Важным толчком для развития данного подхода послужили работы К. Муллард, в которых он представил собственную стратегию «изменения структуры общественно-воспитательной системы». Наряду с К. Муллард представителями антирасистского направления являются П. Каррингтон, М. Коул и С. Троун. Исследователи рассматривают концепцию антирасистского воспитания не как часть, а как альтернативу поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат различные стратегии образовательной политики, базирующиеся, в свою очередь, на разных подходах и методах анализа проблем. Сторонники модели антирасистского воспитания критично

замечают, что в концепции поликультурного образования индивидуализируется проблема расизма и при этом не затрагиваются конкретные политические и экономические условия и противоречия, касающиеся в равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся расовой дискриминации [7]. «В отличие от моделей поликультурного образования, которые нацелены на воспитание уважительного отношения к культурным различиям, концепция антирасистского воспитания предполагает формирование активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости» [9, с. 84]. Таким образом, сторонники антирасистской концепции считают недостатком моделей поликультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в Великобритании и других странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. Этому отчасти способствовала ведущая в Германии и других европейских странах педагогическая дискуссия, призванная выработать педагогические стратегии в рамках поликультурного образования, направленные против проявлений расизма и правого экстремизма.

В традициях социально-психологического подхода выдержана концепция так называемых *«культурных различий»*. Сторонники рассматриваемой концепции формулирует следующие педагогические цели поликультурного образования [86, с. 112]:

- развитие толерантности по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения, основанной на понимании различий в культурном облике человека, которые могут привести к конфликтам между представителями различных социальных слоев;
- осознание того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных состояний;
- развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически-конкретной важности для определенных видов деятельности;
- формирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

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

Отметим, что достаточно широкую реализацию позиции социально-психологического подхода получили в концепции социального обучения, распространенной в Германии. Исходя из данных позиций концептуальную

основу поликультурного образования составляют такие компоненты как эмпатия (понимание другого человека, способность поставить себя на его место, «вчувствование»), солидарность и готовность к взаимовыгодному разрешению конфликтов (И. Граф, Х. Эссингер и др.). Продолжая рассматривать поликультурное образование в социальном аспекте, Р. Шмитт предлагает образовательную программу для начального звена обучения: «Терпимость, взаимодействие, солидарность», в рамках которой впервые наблюдается ориентация на результаты психологического исследования процессов изменения отношения к миру и ценностных установок у обучаемых. Иными словами, анализируются психологические предпосылки поликультурного образования. Программа, предложенная немецким исследователем, опирается на следующие основополагающие положения:

- избежание нормативных различий. Предполагается внимательное отношение к различным системам ценностей и культурных приоритетов.
- «социальная близость»: необходимость включения в обсуждения актуальных проблем и ситуаций, их последующее соотнесение с индивидуальным опытом [6].

Соотнесение проанализированных нами выше подходов с соответствующими им концепциями, их целями и ведущими идеями отражено в следующей обобщающей таблице в соответствии с классификацией, предложенной И.В. Алексашиной. (см. табл. 1.)

Анализ представленных в таблице основных подходов к определению целей и ведущих концептуальных идей поликультурного образования показывает, что все эти подходы содержательно дополняют друг друга, а цели, сформулированные в рамках отдельных концепций, могут рассматриваться как направление деятельности образовательного учреждения на различных этапах реализации поликультурного образования учащихся. «Образование должно создать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, и всех тех сторон человека, о которых мы ещё недостаточно знаем» [6, с. 55].

Осмысление теоретических оснований поликультурного образования позволяет заключить, что образовательная деятельность в поликультурной среде основывается на нескольких общих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качества; развитие способности сосуществовать с различными социальными группами; готовность к взаимному сотрудничеству и взаимопомощи; признание взаимной ответственности за положительный характер межличностного и межкультурного взаимодействия.

**Таблица 1. Подходы к поликультурному образованию в научно-теоретической литературе (по И.В. Алексашенковой)**

	<b>Концепции</b>	<b>Авторы</b>	<b>Цель поликультурного образования</b>	<b>Ведущие идеи</b>
<i>Аккультурационный подход</i>	1. Многоэтническое образование	Боос-Нюнниг, У. Зандфукс	Создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп; изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры; оказание помощи и поддержки представителям контактирующих культур, воспитание взаимной открытости, интереса и терпимости.	Ориентация на культуру переселенцев; идеи свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком.
	2. Бикультурное образование	Фтенакис и др.	Усвоение сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне; развитие способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность.	Становление «билингвально-бикультурной» идентичности; постоянное сравнение двух культур.
<i>Диалоговый подход</i>	1. Концепция «диалога культур»	В.С. Библер, Розенцвейг, М. Бубер, Левинас, Матюхина, Шафикова, Менская, Веденина, Дмитриев, Крюгер-Потратц, Томас и др.	Приобщение к различным культурам, формирование общепланитарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.	Идеи открытости, диалогических взаимоотношений культурных пространств и культурного плюрализма.

	2. Деятель - ностная концепция	Тарасов, Сорокин, Поммерин, Хоманн, Зандфукс, Циммер и др.	Воспитание в духе мира, разрешение межкультурных конфликтов.	Идея признания индивидуальных различий каждой личности, идея «переформулирования» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта.
	3. Концепция мульти – перспективного образования	Х. Гёпферт, У. Шмидт и т.д.	Развитие способности к межкультурной коммуникации, формирование представления о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры.	Идея преодоления монокультурной ориентации, идея переориентации процесса обучения от событийной истории к социальной.
	<i>Социально – психологический подход</i>	1. Концепция антирасистского воспитания	Муллард, Каррингтон, Коул, Троун	Формирование активной позиции по отношению к неравенству, развитие способности критически воспринимать стереотипы, относящиеся к другим людям и их культурам.
2. Концепция «культурных различий»		Гайтанидес, Бордо, Мемми, Тейлор, Хакль и др.	Развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни, уважения чужих культур, другого образа мышления, развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, интеграции элементов других культур в собственную систему мышления.	Идеи о различиях в культурном облике человека и их влиянии на эмоциональную сферу человека.
3. Концепция социального обучения		Эссингер, Граф, Шмитт и т.д.	Развитие эмпатии, солидарности, способности решать конфликты.	Психологические предпосылки поликультурного образования, теория социального воспитания.

Ведущей *функцией* поликультурного образования выступает формирование поликультурной личности, ориентированной на диалог и сотрудничество, что предполагает устранение в сознание личности

противоречий между системой ценностей и нормативных установок, принятых в том или ином культурном пространстве; признание многообразия культур и их взаимосвязи; позитивное отношение к культурному плюрализму; развитие ключевых компетенций, способствующих эффективному взаимодействию с представителями различных культур и ценностных ориентаций.

С целью формирования такой готовности Т.Б. Менская выделяет ряд основных областей, в которых у студентов должны быть сформированы определенные компетенции в соответствии с требованиями поликультурного образования. К таковым относятся [16, с. 39]:

1. Культура и плюрализм: 1) существо культуры; 2) разнообразие и особенности культур; 3) соотношение культур; 4) динамика культуры (культурные перемены, схождение культур).
2. Коммуникация и культурные барьеры: 1) теория коммуникации; 2) культура и разнообразие форм воспитания; 3) основной язык и невербальная коммуникация; 4) языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой.
3. Психосоциальная идентификация и межнациональные связи: 1) культурные различия и становление психосоциальной идентификации: снятие различий (ассимиляция), закрепление различий (сегрегация); 2) этноцентризм, расизм, дискриминация; 3) стереотипы; 4) взаимопонимание культур, бюрократия и положение меньшинств, социополитические аспекты.

При определении *целей* поликультурного образования мы исходили из положения, сформулированного Дж. Бэнксом, в соответствии с которым, в качестве ведущей цели мультикультурного обучения признается формирование необходимых компетенций, способствующих успешному функционированию личности в малой, общенациональной и мировой культурах.

Система *методов и форм* поликультурного образования ориентирована на организацию педагогического процесса, в условиях которого обеспечивается формирование необходимого уровня поликультурной образованности и приобретается опыт межличностного и межкультурного взаимодействия. В педагогических публикациях предлагается целый ряд определений метода обучения (*более 65 дефиниций*), при этом отсутствует общепринятая классификация методов обучения. В самом общем плане метод толкуется как способ познания, путь исследования, наикратчайший путь достижения цели. При организации поликультурного образования деятельности метод может интерпретироваться как некая обобщенная модель реализации основных компонентов процесса поликультурного образования, направленная на достижение необходимого уровня поликультурной образованности личности.

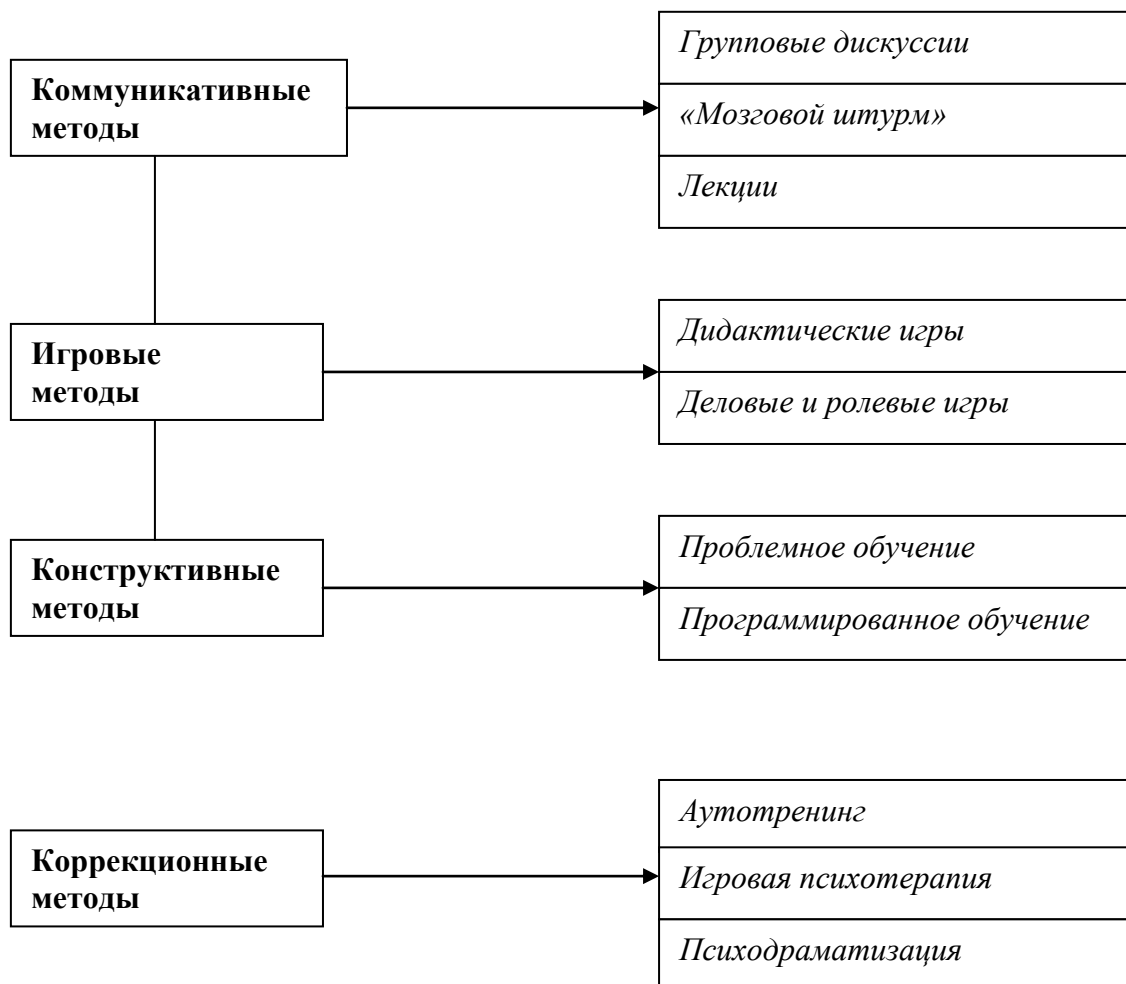
Вслед за А.Н. Джуриным, мы полагаем, что в ходе организации обучения в поликультурном режиме целесообразно использование

традиционной системы *методов и форм*, которые доказали свою эффективность и получили признание в мировой педагогической науке: дискуссия, моделирование, ролевые игры, рассказ, беседа, рефлексивные методы, методы убеждения, стимулирования поведения и т.д. Отмеченные традиционные формы и методы обучения используются в соответствии с целями, функциями и содержанием поликультурной образовательной деятельности. Так, например, методам убеждения могут выступать диспуты, индивидуальные беседы, круглые столы и пр.; при освоении понятий поликультурного пространства – лекции, эвристические беседы, работа с источниками. Наряду с достаточно распространенным набором методов и форм, новые перспективы открывают современные системы коммуникации: средства массовой информации, Интернет и др. В настоящее время имеет место переосмысление ценностей обучения, в соответствии с которым приоритеты деятельности преподавателя смещаются в сторону создания условий для формирования способностей студентов в зависимости от целей обучения и воспитания. Поскольку, как отмечает Г.С. Трофимова, способности проявляются и корректируются в деятельности, то от преподавателя требуется организация таких форм образовательной деятельности, которые бы способствовали овладению студентами необходимыми способностями. [191, с. 26]. Активные методы обучения (АМО) в достаточной степени адекватны обозначенным требованиям. В своем исследовании мы опирались на классификацию активных методов обучения, разработанную В.И. Чупрасовой. (см. рис. 1). Поскольку субъект-субъектные отношения выступают основным условием формирования поликультурной личности, то одно из центральных мест в методах поликультурного образования занимает *диалог*.

Диалог как «акт общения культур» является «универсальным законом культурного развития и воспитания» [134, с. 10]. В поликультурном образовании следует различать диалог реальный и диалог виртуальный. Несомненно, что они обладают рядом общих содержательных характеристик: механизм действия, единое информационное поле, воздействие на участников и т.д. Различия их сводятся к тому, что при виртуальном диалоге непосредственный контакт людей и носителей ценностей различных культур заменяется опосредованной беседой субъектов, которые могут действовать в пределах виртуального пространства с помощью современных коммуникационных технологий. Необходимо, чтобы диалог ставил обучаемого в ситуацию выбора. Участники диалога усваивают иные культуры на основе собственного опыта, определенного дидактического сопровождения, которое позволяет инициировать соучастие, сотрудничество и симпатии. Тесно связано с педагогическим диалогом *интерактивное обучение*, в результате применения которого, приобретается личный опыт решения проблем, возникающих в поликультурной среде. Иными словами, приобретается «живое знание», имеющее личностный смысл. Суть интерактивного обучения заключается в том, что взаимодействие субъектов



педагогического процесса рассматривается как непрерывный диалог, в ходе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга, в результате чего возникают «разделяемые ценности» (В.П. Зинченко, Т. Парсонс и др). Интерактивный диалог позволяет добиваться благожелательного принятия других культур, настройки на положительное отношение к партнеру, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать необходимый опыт самоанализа и анализа партнера. [88, с. 118].



**Рис 1. Классификация АМО по В.И. Чупрасовой**

Важное значение для поликультурного образования приобретает досуговая и общественно полезная деятельность обучающихся: участие в многонациональных клубах и временных объединениях (городские, дневные, специализированные, профильные лагеря для подростков), фестивалях, встречах, посвященных писателям, художникам, ученым разных народов, конкурсах народного творчества, охрана материальных памятников культуры, помощь детям беженцев и иммигрантов и т.п. Так, клубы и временные молодежные многонациональные объединения открывают значительные эмоциональные и информационные возможности для формирования опыта межличностного и межнационального общения. В

частности, в нашем исследовании мы обратились к деятельности студенческого лингвистического клуба, основные характеристики которого будут представлены ниже.

Основным показателем успешности и эффективности методов поликультурной образовательной деятельности является открытость личности к иным культурным ценностям, что предполагает, прежде всего, уважительное и толерантное отношение к людям иного образа жизни и поведения, видение в культурном многообразии источника для взаимообогащения и взаиморазвития, готовность участвовать в разрешении межкультурных конфликтов.

Американские ученые Дж. Бэнкс и К. Кортес выделяют четыре группы результатов, которые обеспечивает поликультурная педагогика [54]:

- равные возможности обучения;
- осведомленность и принятие многообразия культур;
- поликультурность программ обучения;
- вхождение в социум на равных, независимо от культурной, расовой и религиозной принадлежности.

В мировой науке проведены перспективные исследования по определению критериев эффективности поликультурного образования.

Так, К. Грант (США) выделяет следующие уровни поликультурной образованности (см. табл 2.).

**Таблица 2. Уровни поликультурной образованности (Grant C.)**

<b>1-й уровень</b>	<b>2-й уровень</b>	<b>3-й уровень</b>
<i>Осведомленность и понимание</i>	<i>Оценка и согласие</i>	<i>Убежденность и защита</i>
Осведомленность о собственной группе, национальности, расе и пр.	Содействие социальной справедливости.	Проектирование, реализация и оценка поликультурного опыта.
Понимание общественного неравенства.	Содействие развитию чувств единения.	Реалистичное и критическое отношение к социальной действительности.
Оценка способов, которыми социальные институты, включая школу, закрепляют дискриминацию и предубеждения.	Принятие культурного плюрализма. Содействие развитию положительной «Я – концепции».	Действия для положительных социальных изменений. Поощрение дискуссий по расово-социальным проблемам.
Приобретение знаний об иных культурных группах, их вкладе в общество, историю, идеалы, верования. Накопление соответствующего опыта в школе.	Освобождение от стереотипов. Приобретение поликультурного образования. Интергрупповое межкультурное обучение.	Использование личного опыта при анализе культурной дискриминации. Активное включение в демократическое решение проблем.

Способы диагностики уровня поликультурной образованности разрабатываются и в отечественной педагогике. Например, предложена поэтапная диагностика. Первый этап – опросы, анкетирование, рейтинговые оценки, наблюдения и пр.; второй – тестирование, моделирование проблемных ситуаций и т.п.; третий – самооценка, анализ деятельности, четвертый – выделение индикаторов показателей деятельности личности в поликультурном социуме. В.А. Ершов в 1997-1998 годах в качестве показателей педагогической эффективности определил:

- знания о поликультурной среде;
- эмоциональное отношение к реалиям и представителям многокультурного социума;
- поведенческие установки.

Были определены следующие уровни поликультурной образованности учащихся: высокий, средний и низкий. На высоком уровне знания о поликультурной среде должны носить глубокий характер, эмоциональная оценка иного культурного пространства должна исходить из рационального, критического подхода, нормы поведения – базироваться на ценностях взаимного уважения. Низкий уровень характеризуется отсутствием знаний о поликультурном обществе, что сопровождается преимущественно эмоционально отрицательным восприятием иных социокультурных общностей и проявлением националистических тенденций [99, с. 88].

Исследователи ориентируются на степень освоения учащимися гуманистических ценностей, осознания самобытности различных культур, осмысления их общности, воспитания уважения к родной, общенациональной и мировой культурам, на наличие межкультурной компетентности. Подобное измерение осуществляется при использовании традиционной системы оценивания, а также посредством психологического мониторинга, бесед, интервьюирования, анкетирования, изучение продуктов творчества учащихся, анализа конкретных педагогических и жизненных ситуаций, рейтинга и т.д. [69, 73, 97].

Таким образом, можно заключить, что поликультурная образовательная деятельность, основанная на культурологических принципах предполагает изменения в сознании и поведенческих установках учащихся. Личность в поликультурном социуме характеризует позитивное толерантное принятие взаимодействия культур, принятие культурно-этнических особенностей как объективной данности и готовность к установлению диалогических взаимоотношений с представителями различных культур. Система образования в поликультурном социуме выдвигает новые требования и к личности педагога. Для осуществления образовательной деятельности в условиях поликультурализма от педагога требуется «осмыслить новые представления, идеи и понятия философии образования, а также педагогические теории как взаимосвязанное множество разных «логик»,

которые сосуществуют и взаимообогащаются в свободном взаимодействии; осознать суть перехода постсоветской педагогики от универсальной единой педагогики к мультикультурному и полисистемному, разнообразию, их изначального равноправия в ситуации свободного выбора каждой школой собственной стратегии и тактики» [123, с. 25].

Краткий обзор методов и форм организации поликультурной образовательной деятельности позволил заметить, что данная проблема изучена недостаточно. В задачи нашего исследования входит выявление педагогических условий деятельности студенческого лингвистического клуба как основы поликультурного образования в вузе..

В качестве эффективного способа на гипотетическом уровне определена деятельность студенческого лингвистического клуба как специально организованного поликультурного пространства. Характеристики лингвистического клубного объединения будут представлены *во второй главе*. Однако в качестве преамбулы *в параграфе 1.3.* мы представим историческую справку, которая позволит судить о достоинствах выбранного нами пути решения проблемы организации процесса поликультурной образования в вузе и следовании принципу преемственности в воспитании нового поколения студенческой молодежи.

### **1.3. Проблема организации внеучебной деятельности в историко-педагогическом аспекте.**

Научный анализ педагогической теории и практики в контексте их исторического развития представляет собой необходимый компонент и условие построения и обоснования современной концепции организации в целом внеучебной деятельности и деятельности клубного объединения в частности.

Образовательный опыт личности складывается из *учебной (curricular activity)* и *внеучебной деятельности (extracurricular activity)*. В данном параграфе мы представим основные характеристики неформального образования, в формате которой функционировал лингвистический клуб как площадка экспериментального обучения, а также обратимся к проблеме организации внеучебной деятельности на основе анализа отечественного и зарубежного опыта.

Термин «*образование длиною в жизнь*» выделяет временной фактор непрерывного образования. Недавно появился термин «*образование шириною в жизнь*» (*lifewide learning*), который акцентирует не только постоянство процесса обучения, но и разнообразие его форм – *формальное, и неформальное и неформальное* [112].

*Формальное образование* подразумевает структурированную систему образования от начальной школы до университета, завершающуюся выдачей общепризнанного документа: диплома или аттестата.

*Информальное (стихийное) образование* означает непроизвольный процесс на протяжении всей жизни, в ходе которого каждый человек приобретает позиции, ценности, навыки и знания благодаря информационным источникам и влияниям собственного окружения, а также из собственного жизненного опыта (факторами влияния являются, например, семья, соседи, библиотека, средства массовой информации, работа, игра и т.д.).

*Неформальное образование* означает преднамеренную, добровольную и планируемую программу личного и социального образования, направленную на изучение и практику ценностей и на развитие широкого круга навыков и качеств, необходимых для жизни в демократическом обществе. Впервые как целостная система неформальное образование представлено в исследовании Д. Зицер и Н. Зицер «Практическая педагогика: азбука неформального образования» [111]. Основными характеристиками неформального образования выступают такие, как: *целенаправленность, систематизированность, субъектность* (процесс обучения в рамках неформального образования – субъектное взаимодействие), *добровольность, личный интерес, свобода и выбор*. (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Д. Зицер и др.).

*Принцип субъектности* предполагает рассмотрение всех без исключения участников педагогического процесса в качестве его субъектов (в отличие от традиционного подхода, представляющего отношения между обучаемым и обучающим как субъектно-объектные). Процесс обучения в рамках неформального образования – субъектное взаимодействие.

Неформальное образование как подход основывается на *личном интересе* участника. Теоретические положения неформального образования основываются на том, что любые знания должны быть лично-окрашенными, вписанными в структуру личности.

Важнейшей категорией, инструментом неформального образования является *выбор*. Находясь в ситуации свободного выбора (способа взаимодействия с предметом, наиболее интересного аспекта материала, собственного отношения к происходящему), участник исследует материал, изучает его, формирует собственное ценностное отношение к полученной информации [72].

При этом неформальное образование предполагает личностную включенность субъекта в образовательный процесс, что делает его результаты подлинно индивидуальными и уникальными. (С. Г. Вершловский). Неформальное образование может включать внеаудиторные мероприятия, выходящие за рамки традиционной образовательной программы: участие в деятельности общественных организаций, клубах по интересам, индивидуальные занятия с репетитором, тьютором и т.д.

Таким образом, в рамках нашего исследования, деятельность лингвистического клуба как основы поликультурного образования в вузе мы

рассматриваем, основываясь на интеграции принципов формального и неформального образования.

В контексте основополагающих государственных документов (ратификация Конвенции о правах ребенка, принятие Федерального закона «Об общественных объединениях» (1995 г.), Федерального закона «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (1995 г.), Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.), сформулировавших социальный заказ на воспитание личности, готовой самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способной к продуктивному сотрудничеству в процессе социального взаимодействия, возрастает значимость реализации возможностей внеучебной деятельности, детского и молодежного общественного движения. Актуальность проблемы подтверждается еще и тем, что в современных условиях возросло неравенство молодежи в получении образования в зависимости от места жительства, качества довузовской образовательной подготовки, что, в свою очередь, приводит к неравенству в студенческой среде.

Опыт внеучебной деятельности, мирового и отечественного детского и молодежного движения представлен в трудах таких исследователей, как Н.Ф. Басова, Л.М. Ванюшкина, И.Г. Гордин, М.В. Крупенина, Э.А. Мальцева и др.

Так, в исследовании Л.М. Ванюшкиной внеаудиторное образование раскрывается как выработка индивидуальных жизненных стратегий, позволяющих личности действовать в неопределенных ситуациях (внеаудиторное образование не предполагает трансляцию законченной картины мира) посредством комплекса специфических методов освоения окружающего мира (подражание, наставничество, неформальное общение, созерцание и т.п.) с момента выбора объекта познания до включения его в самые разные культурные контексты [61, с. 43].

Долгое время объединяющим началом организации досуга подрастающего поколения выступал *комсомол* – молодежная организация, официально разрешенная и поддерживаемая коммунистической партией. В связи с известными политическими событиями данная организация прекратила свое существование, результатом же деидеологизации стало возникновение различных групп и объединений: металлисты, панки, брейкеры, пацифисты и т.п. Данный факт свидетельствует о том, что образовательные учреждения остаются одним из основных институтов социального воспитания молодежи, что, в свою очередь, актуализирует проблему организации свободного времени подрастающего поколения.

Обоснование основных положений при организации внеучебной деятельности и неформального образования учащихся предполагает раскрытие таких понятий, как *свободное время, социализация, деятельность, творчество*.

Раскроем содержание обозначенных понятий.

Проблема *свободного времени* была и остается одной из наиболее обсуждаемых в рамках различного научного знания, в частности, философии, педагогики, психологии, социологии, поскольку в сфере свободного времени во многом происходит становление и формирование личности, складываются его потребности, обеспечивается интериоризация тех или иных ценностных ориентиров, «... для образования, интеллектуального развития, для выполнения социальных функций, для товарищеского общения, для свободной игры физических и интеллектуальных сил» [74, с. 26].

Раскрытию феномена свободного времени в философско-социологическом аспекте посвящены труды таких исследователей, как В.Г. Афанасьев, Л.А. Гордон, М.С. Каган, Э.В. Клопова, В.Д. Патрушев, Э. В. Соколов и др. Связующим звеном в данных исследованиях выступает признание того, что свободное время является частью вне рабочего или вне учебного времени, которым располагает человек за вычетом различного рода обязательных затрат (работа, домашние обязанности, удовлетворение естественных потребностей). При этом ученые исходят из того, что основу свободного времени составляет стремление человека к разностороннему духовному и физическому развитию, что включает в себя общественную и творческую деятельность, повышение образовательного уровня, культурное общение.

Тем не менее, мы согласимся с В.В. Полукаровым в том, что не все свободное время можно считать «сферой позитивной свободы и самореализации», пространством «самоценного поведения», поскольку свободное времяпрепровождение может носить как творческий, созидательный, так и потребительский и разрушительный характер; доминирование же того или иного вида активности определяется социально-педагогическими, факторами, индивидуально-психологическими особенностями, уровнем образования и социальным опытом личности [155, 156].

Анализ исследований, посвященных проблеме организации свободного времени позволяет выделить его *две основные функции*:

- отдых и развлечение;
- развитие личности.

В контексте педагогически организованной среды сфера свободного времени располагает значительным потенциалом в процессе *социализации* подрастающего поколения.

Термин «*социализация*» был впервые предложен в американских социологических исследованиях. Так, одна из первых дефиниций социализации встречается в работе Ф.Г. Гидингса «Теория социализации» (1887 г.), в которой данный феномен понимается как «формирование и развитие социальной природы или характера человека». Отметим, что самостоятельное значение в системе гуманитарных наук социализация приобрела в середине XX века. Современное понимание социализации

сводится к признанию за индивидом способности усвоения и освоения определенных ценностных позиций, способов мышления и диспозиций.

Английский исследователь Г. Уайт отмечает, что социализация выходит за рамки формального образования и включает в себя интериоризацию совокупности взглядов, ценностей, поведенческих установок, привычек и навыков, передаваемых семьей, образовательными учреждениями, группой сверстников и средствами массовой информации.

Обращаясь к отечественному опыту, отметим, что Л.С. Выготский исследуя характер взаимодействия ребенка с окружающей средой, исходил из того, что характер взаимоотношений со средой определяет социальное развитие личности, которое происходит тем успешнее, чем активнее личность ориентирована на усвоение и преобразование внешних социальных факторов и условий. Подтверждение данного подхода можно встретить во многих современных исследованиях, обсуждающих проблему социализации молодежи. Так, А.С. Волович указывает, что «развитие деятельности обуславливает включение человека новую систему социальных связей...» Соответственно, социализация может быть определена как смена социальных статусов, характеризующая включение человека в систему общественных отношений» [155, с. 60).

Будучи заимствован из социологии, феномен социализации стал объектом исследования философии (Л.П. Буева, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин и др.), психологии (К.А. Абдульханова-Славская, А.С. Волович и т.д.) педагогики (Л.В. Боярская, Р.Г. Гурова, А.В. Мудрик, В.Л. Семенов и др.).

Проанализировав существующие в гуманитарном знании подходы к понятию социализации, А.В. Мудрик определил данный феномен как развитие человека во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит» [143, с. 10]. По мнению исследователя, процесс социализации обеспечивается следующими группами факторов:

- макрофакторы (планета, мир, страна, общество, государство);
- мезофакторы (этнос, региональные условия, тип поселения, средства массовой коммуникации);
- микрофакторы (семья, институты воспитания, общество сверстников, микросоциум).

Понимание социализации как процесса становления и развития личности во взаимодействии с окружающей средой и в результате усвоения и активного воспроизводства ценностей, норм, поведенческих установок, присущих данному обществу, предполагает двусторонний процесс активности и субъективности личности. Иными словами, с одной стороны, в процессе социализации человек усваивает определенный социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей; с другой стороны, с учетом приобретенного опыта и освоения социальной среды, он активно воспроизводит систему социальных связей.



Опираясь на изученные точки зрения по проблеме организации внеучебной деятельности учащихся, можно заключить, что организованная и педагогически обоснованная внеаудиторная деятельность располагает достаточными условиями для успешной социализации учащихся, актуализируя социальную активность и творческий потенциал обучающихся, способствуя интериоризации личностью общечеловеческих ценностей в процессе совместной *деятельности*.

Важной отправной точкой в обосновании теоретических положений и в ходе решения практических задач исследования явилось учение о сущности человеческой *деятельности*. Сущностные характеристики понятия «*деятельность*» представлены в *параграфе 1.1*.

Признавая синтетический, комплексный характер в целом внеаудиторной, и в частности неформальной клубной деятельности, отметим, что их организация в современных социокультурных условиях предполагает включение учащихся в различные виды деятельности.

Так, одной из основных характеристик внеучебной деятельности выступает ее *творческий характер*, а одной из основных функций клубного объединения признается развитие индивидуально-творческого потенциала его участников. В связи с этим, рассмотрим проблему *творчества* как одну из основополагающих компонентов при организации клубной деятельности.

Сущность *творчества* заключается в нестандартном отношении личности к действительности. Соответственно, творческим можно признать человека, который постоянно развивает свои способности и реализует их не только в определенных уникальных материальных и духовных ценностных позициях, но и в новых формах деятельности, коммуникации. [156, с. 41]. По мнению А.Т. Шумилина, решение проблем, разрешение противоречий, удовлетворение потребностей в творческой деятельности являются ее содержанием, мотивом, движущей силой и целью. Иными словами, речь идет о том, что в основе творчества лежат постоянно возникающие или намеренно создаваемые проблемные ситуации и обстоятельства в различных сферах деятельности человека. Непосредственное содержание творчества представляет собой осознание проблемы, определение перспектив и возможных вариантов ее решения, оценка индивидуальных возможностей для решения определенной проблемной ситуации, процесс решения проблемы, последующий анализ полученных результатов и, наконец, постановка новых проблем.

Таким образом, деятельность приобретает творческий характер, когда:

- творческие начала превалируют над стереотипными и вместе с ним находятся с ним в диалектическом взаимодействии;
- происходит духовное развитие субъекта, повышение его творческого потенциала;
- в результате образуется материальный или идеальный объект. (А.М. Бушева, Н.С. Слепцова и др.).

Данный подход к характеристике творчества имеет существенное значение для нашего исследования, поскольку то, что создается учащимися в процессе индивидуальной и коллективной деятельности в рамках клубного объединения является субъективно новым и оригинальным. Несмотря на то, что объективно полученные результаты могут носить стереотипный характер, следует отметить, что проявление «самости» выступает важным условием, способствующим развитию творческого активного отношения к окружающей действительности и, соответственно, развития творческой личности. Иными словами, участие в клубной деятельности сопровождается наличием необходимых и достаточных условий для «осуществления» обучающимися себя в процессе индивидуальной и коллективной деятельности.

В исследованиях, посвященных проблеме организации внеучебной деятельности, особое место отводится *клубной деятельности*. [4, с. 5].

Первые клубы, которые носили названия «*товариществ*» и «*братств*», были известны еще в Древнем Риме и имели большое значение для политической жизни государства. В «товариществах» и «братствах» собирались для обмена информацией, здесь также читались стихи и исполнялись музыкальные произведения.

Идея клуба в его современном понимании зародилась в Англии в XVII веке. Под клубом стали понимать группу людей, объединившихся в целях нерегламентированного общения [5, с. 43].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что зарубежные исследователи рассматривают проблему клубного объединения в более широком контексте и исходят из того, что «образовательный опыт студентов складывается как из аудиторных, так и внеаудиторных действий, при этом, стратегическое использование обеих сред является решающим условием для оптимального обучения и развития студентов» [5, с. 5]. Так, социологическое исследование, проведенное В. Девором, целью которого было изучение роли внеаудиторной деятельности, показало, что внеаудиторные действия студентов способствовали их более реалистичному представлению своего будущего, жизненных целей, а также формированию необходимого уровня толерантности и восприимчивости к представителям различных рас, убеждений и религий. К. Фелдман и Т. Ньюкомб важную роль в интеллектуальном развитии обучающихся отводят участию в студенческом самоуправлении. Л. Тальман и Д. Терам указывают на воздействие определенных внеаудиторных действий студентов на их когнитивное и эмоциональное развитие. В зарубежных исследованиях термином «*клуб*» обозначают и досуговую общность людей и учреждение, в рамках которого осуществляется неформальная коммуникация.

При анализе зарубежной научной литературы можно выделить два подхода к определению понятия «*клуб*». С одной стороны, клуб рассматривается как таковой. Так, в Американской энциклопедии клуб интерпретируется как сообщество людей, объединенных общностью интересов и периодически встречающихся с целью приятного время

провождения и сотрудничества [5, с. 47]. С другой стороны, ряд зарубежных исследователей заменяют термин «клуб» терминами «*организация*» (*organization*), «*союз*» (*union*), «*добровольная ассоциация*» (*voluntary association*). Так, М. Бэнтом и Д. Силз рассматривают добровольные ассоциации соответственно, в антропологическом и социологическом аспектах. Опираясь на антропологическую составляющую, М. Бэнтом определяет добровольную ассоциацию как организованную группу, связанную общностью интересов. Рассматривая добровольную ассоциацию в социологическом аспекте, Д. Силз понимает под ней независимое от государства объединение, созданное на добровольной основе, целью которого является удовлетворения общих интересов его членов [4, 8].

Французский исследователь Э. Грожан выделяет следующие признаки добровольного объединения:

- добровольное участие людей, которые в процессе своей деятельности приобретают способность влиять на общее дело и сохраняют возможность отказаться от участия в нем;
- наличие совокупности определенных правил и процедур, составляющих основу деятельности объединения;
- общность целеполагания;
- совокупность объединяющих ценностей [5, с. 48].

Реформы зарубежной школы 90-х годов XX века изменили ее и приблизили к уровню современных социальных, политических, педагогических требований. При этом проявились новые тенденции, суть которых сводится к признанию образования в качестве основы общности человеческой цивилизации при сохранении социальных, культурных, политических и иных различий и противоположностей. Тем не менее, следует отметить, что в современных условиях имеет место как переоценка, известная абсолютизация зарубежного, прежде всего американского опыта, так и его недооценка. С одной стороны, существует позиция, в соответствии с которой, предлагается применять готовые модели неформального образования и внешкольной работы США, которые С.Т. Шацкий охарактеризовал как «классическую страну внешкольной работы», с другой стороны, встречаются утверждения, что опираться следует, прежде всего, на социокультурное пространство нашей страны, и соответственно, нет необходимости изучать зарубежный образовательный опыт. Полагаем, что при построении образовательной модели, соответствующей современным социокультурным условиям, особенностями которой являются интегративность, неосинкретичность, диалогичность, активные коммуникативные процессы, необходимым условием является адекватное включение зарубежного опыта при сохранении собственных традиций. Как известно, в основу образовательных концепций США положены принятые в обществе нравственные нормы, сложившийся национальный характер и традиции, способствующие формированию «религии американского образа жизни» [5, с. 29.]. Отметим, что при этом, отличие американского

патриотизма проявляется в том, что он ориентирован не на территориальные основания, не на социум, а на систему идей и ценностей. Именно этим объясняется тот факт, что такие понятия как «Родина», «Отчизна», как правило, заменяются понятиями «эта страна», «Америка», «американский образ жизни». Обоснованием устремлений к лидерству, веры в превосходство всего американского служит «особая миссия США в мире». Практическая реализация общегосударственных концепций, способствующих формированию патриота, гражданина США, осуществляется как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности. Особая роль в построении внеучебной деятельности отводится так называемым скаутским организациям: союзам для мальчиков (*бойскауты*) и для девочек (*герлскауты*). Первые такие организации возникли в 1910 году, в настоящее время их филиалы организованы во всех штатах и охватывают детей и подростков в возрасте от 8 до 18 лет. Все скаутские объединения организуются на добровольной основе и образуют союз скаутов США, возглавляемый национальным комитетом, в который входят представители деловых кругов, духовенства, вооруженных сил и благотворительных организаций. Почетным президентом союза скаутов является глава государства.

Отмечая значимость студенческой клубной деятельности для образовательной системы США, отметим, что проведенное И.Н. Айнутдиновой исследование показало, что в среднем американский университет насчитывает 225 студенческих клубов в независимости от географического положения, количественных и качественных показателей вуза; кроме того, американский первокурсник в среднем 3,5 часа в неделю уделяет участию в деятельности тех или иных клубных объединениях, при этом каждый второй американский студент является членом одного или нескольких университетских клубов [5]. Таким образом, американские студенческие клубы представляют собой часть американской традиции, истоки которой находятся в исторических условиях формирования американского общества и в американских ценностях равноправия, свободы, демократии. Вхождению студента в клубную жизнь вуза предшествует участие во внешкольных детских и юношеских объединениях. Интересным представляется тот факт, что участие в школьных клубах, кружках и организациях учитывается при зачислении в американские университеты.

Неформальное образование и внеаудиторная деятельность студентов являются объектом особого внимания Совета по продвижению стандартов в высшем образовании США – The Council for the Advancement of Standards in Higher Education. Данный общенациональный орган представляет собой консорциум профессиональных организаций, занимающихся проблемами студенческой деятельности, вырабатывающих стандарты и основные направления внеаудиторной деятельности вуза. Добавим, что многие аспекты деятельности студенческих объединений способствуют формированию положительного социального имиджа учебного заведения. Задачей вуза

является создание офиса студенческой деятельности – специальной структуры, координирующей внеаудиторные действия студентов. Офис студенческой деятельности формирует штат, состоящий из президента, вице-президента и исполнительных директоров, которые работают в непосредственном контакте со Студенческим правительством (Студенческим советом).

В США провозглашена политика «общинного воспитания», в соответствии с которой, определяются основные подходы к внеучебной деятельности. Во-первых, учебное заведение любого уровня выступает «поставщиком» педагогических услуг и увеличивает время пребывания учащихся в учебном заведении после занятий, предлагает педагогические консультации и т.д. Во-вторых, образовательное учреждение координирует действия общественных учреждений округа (комьюнити), направленные на воспитание подрастающего поколения.

Рассмотрим особенности функционирования клуба в высшем учебном заведении. Как отмечает И.Н. Айнутдинова, специфика организации клуба в вузе сводится, прежде всего, к тому, что, с одной стороны, он представляет собой определенную форму клубного объединения как такового, а, с другой стороны, является подсистемой высшей школы [5, с. 62]. Одной из характерных черт студенческого клубного объединения является разнообразие его деятельности, что обусловлено рядом причин. Во-первых, студенчество как одна из групп молодежи характеризуется потребностью в ролевом освоении социокультурного пространства. Так, например, Л. Херли рассматривает неформальные молодежные объединения как способ обучения социальным ролям и ролевой социализации. В свою очередь, возможность освоения студентами различных социальных ролей обеспечивается разнообразием деятельности студенческих объединений как характерной черты любого студенческого объединения [5].

Во-вторых, разнообразие клубной деятельности студенческой молодежи задается высоким интеллектуальным потенциалом и когнитивными возможностями образовательной среды вуза; кроме того, внеаудиторная сфера располагает широким потенциалом для проявления вышеобозначенных особенностей студенческой субкультуры.

Обращаясь к рассмотрению отечественного опыта, отметим, что педагогические основы коллективов клубного типа были разработаны в трудах П.Г. Блонского, А.С. Макаренко, Е.Н. Медынского, М.В. Петровского, А.П. Пинкевича, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого и др. (что было связано с провозглашением личности как высшей ценности в социалистической культуре), а затем получили дальнейшее исследование в работах таких ученых, как П.М. Барский, И.Ф. Пелячик, В.В. Полукаров, С.И. Смирнова, Ю.А. Стрельцов, В.Е. Триодин и т.д.

Предметом изучения современных исследователей выступают история клубных объединений (Ж.Г. Атаянц, С.Г. Разуваев, С.И. Смирнова, В.Е. Триодин и др.); сущность, функции и структура клубов

(Т.И. Бакланова, Л.Л. Новикова, В.В. Полукаров, С. Саксен, Б.А. Титов и др.); содержание, формы и методы работы клубов (И. Н. Айнутдинова, С.Д. Димова, В.И. Ерзунов, И.Н. Еременко, С.Л. Паладьев, А.Н. Стоян и др.); особенности коммуникации в клубной деятельности (О.А. Казешений, В.А. Разумный и др.); типология клубных объединений (И.Н. Еременко, С.Г. Разуваев, В.В. Розанов, М.Н. Рыбаков и др.). Проблемам, связанным с определением целей, задач и функций клубной формы работы, особенностями их организации, посвящены исследования таких зарубежных ученых, как М. Бэнтол, К. Глиффин, Э. Грожан, Р. Дейв, А. Дэвис, П. Мейер, Т. Парсонс, Д. Силз и др.).

Анализ отечественных источников позволяет заключить, что в понятие «клуб» вкладывается два различных смысла: *клуб – учреждение* и *клуб – объединение*. Данная ситуация объясняется тем, что на протяжении длительного времени клуб в нашей стране был включен в систему идеологической работы, и, соответственно, функции клуба, определялись исходя не из его сущности, а из политических задач. Начиная с 60-х годов, исследователи пытались соединить в единое целое клуб – учреждение и клуб – объединение и определили клуб как «функционирующий в сфере свободного времени институт культуры, в котором диалектически сочетаются идеологическое и воспитательное воздействие партии и государства с организованной самодеятельностью и инициативой широких масс». (В.Д. Семенов и др.). С конца 80-х годов произошла качественная трансформация понятия «клуб». Так, И.Н. Айнутдинова рассматривает «клуб-учреждение» и «клуб-объединение» как два различных социокультурных института. В первом случае учитывается учрежденческий аспект клуба, представленный в наличии организационной культуры, которая устанавливается и контролируется его учредителем. Основу «клуба-объединения» составляет самодеятельность [5, с. 45].

По характеру включенности учащихся в общий контекст жизнедеятельности клубного коллектива В.В. Полукаров различает три уровня самореализации личности [156, с. 52].

*Нормативный уровень*, предполагающий обязательное освоение и усвоение определенной совокупности норм, ценностей, ключевых компетенций, опыта взаимодействия, необходимых и достаточных для того, чтобы осознавать свою принадлежность к данной общности, сопричастность к достижению общих целей и решений конкретных поставленных задач, готовность нести ответственность за принимаемые решения.

*На избирательном уровне* происходит добровольное осознанное участие личности в различных видах индивидуальной и совместной деятельности на основе внутренних потребностей и склонностей, с одной стороны, и в соответствии с индивидуальными задатками и способностями, с другой.

*Рекреационный или компенсаторный уровень* предполагает организацию активного и пассивного отдыха, игровой деятельности как

необходимых условий, способствующих активной позиции личности на нормативном и избирательном уровнях.

В педагогической энциклопедии клубы трактуются как «... одна из эффективных форм организации досуга учащихся, способствующая их всестороннему развитию... Они могут охватить разными видами деятельности всех учащихся школы и в более массовом масштабе выявлять и развивать их склонности и способности. Клубы школьников содействуют укреплению общешкольного ученического коллектива, так как они объединяют учащихся разных классов» [160, с. 418].

Учитывая отечественный и зарубежный опыт, вслед за Л.А. Романенковой мы будем рассматривать *клуб* как целевой союз, основными структурными звеньями которого выступают: согласие, договоренность о целях, средствах и порядке функционирования.

Идея клубных объединений как формы работы с учащимися оформилась и нашла свое практическое воплощение в России в конце XIX века, когда учебные заведения ориентировались преимущественно на образовательную подготовку обучающихся. Вместе с тем, все более широкое распространение начинает получать идея выхода за рамки формального образования и расширения сферы внеучебной деятельности.

Среди прогрессивных педагогов дореволюционной России, считая недостаточной для личности лишь учебную деятельность, признавали необходимость организации и совместной жизнедеятельности во внеурочное время, располагающее широкими возможностями для раскрытия индивидуальных способностей и их целенаправленного развития. Тем не менее, возможности различных типов образовательных учреждений в организации внеучебной деятельности обучаемых были достаточно ограниченными.

Объективную необходимость расширения рамок учебной деятельности подчеркивал В.П. Бехтерев в начале XX века. Он обосновал значимость более тесного приспособления учащихся к социальной среде и приспособления среды к их потребностям, отмечая, что для решения обозначенной проблемы школьных занятий недостаточно. Аналогичную точку зрения разделял В.И. Водозов, который сформулировал требования к преподавателю народной школы, основу которых составила установка на педагога не только как на преподавателя учебной дисциплины, но и организатора разнообразных мероприятий с учащимися и родителями.

Наряду с признанием и обоснованием необходимости расширения образовательных функций учебных заведений выдвигается идея практического поиска дополнительных форм воспитания подрастающего поколения, которыми должны стать ученические союзы, клубные и самодеятельные объединения [5, 8, 156].

Как отмечается в исследованиях А.П. Романова, первые такие клубы появились в России в 60-е годы XIX века. Определенный опыт клубной деятельности был накоплен в «Обществах содействия физическому развитию

детей», созданных П.Ф. Лесгафтом в конце XIX столетия в Петербурге. Более полную реализацию идея клубного объединения находит в организованном при активном участии С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко детском обществе «Сетлмент», которое помимо когнитивного компонента предполагало наличие таких составляющих, как игровая и производительная деятельность, искусство и социальная жизнь. Исходя из особенностей детской природы, С. Т. Шацким были обоснованы теоретические положения по организации клубных объединений. Общество «Сетлмент» объединяло более 400 детей разного возраста в клубы и кружки в свободное от учебы и работы время. Каждый входящий в общество клуб имел определенную направленность, структуру и самостоятельное название («Серебристый ландыш», «Австралийский», «Заря» и т.п.). Признавая значимость сочетания индивидуальной, групповой и массовой форм деятельности, исследователь писал: «Когда жизнь в клубах более или менее наладилась, то явилась, естественно, мысль о том, что можно объединить всех детей, посещавших клуб на почве какого-либо дела, интересного для всех». В рамках данного объединения обеспечивалась не только образовательная подготовка, но и обучение игре на музыкальных инструментах, лепке, основам рисования, вышивания и т.д. Деятельность «Сетлмента» обеспечивали 40 сотрудников. Добавим, что С.Т. Шацкий существенную роль отводил трудовому воспитанию, соответственно одно из важных мест в структуре общества занимали клубные мастерские (столярные, слесарные, переплетные, сапожные, швейные и др.).

После закрытия «Сетлмента» в 1908 году С.Т. Шацкий в сотрудничестве с Л.К. Шлегером и Е.П. Останкиным и Л.А. Фортунатовым создает в 1911 году колонию «Бодрая жизнь». Первые результаты были продемонстрированы уже в 1911 году, когда организованная выставка детских работ привлекла более тысячи посетителей.

В дальнейшем сфера внеурочной клубной деятельности получает научно-педагогическое обоснование в трудах П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, Н.К. Вентцеля, А.Я. Герда, П.Д. Каптерева, А.М. Обухова и др.

Так, являясь активным сторонником теории «свободного воспитания», Н.К. Вентцель обосновал и развил идею всестороннего развития ребенка. Описывая опыт, накопленный в рамках деятельности созданного им «Дома свободного ребенка» исследователь отмечал: «Чтобы быть идеальной в воспитательном смысле слова общиной, «Дом свободного ребенка» должен охватывать по возможности все стороны жизни человека ... он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и метом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка» [156, с. 59]. Н.К. Вентцель обосновал необходимость организации совместной деятельности учащихся и их родителей и объединения их вместе с педагогами в единую педагогическую общину.



В 1914 году на Первом Всероссийском Съезде клубные объединения были признаны необходимой общественно-педагогической организацией и было рекомендовано их широкое распространение при поддержке земских, городских и иных общественных учреждений. Таким образом, клубное движение значительным явлением социально-педагогической действительности России и находит поддержку в различных городах. Так, последователи П.Ф. Лесгафта добились открытия в 1913 году около 50 детских площадок, летних и зимних колоний (Воронеж, Кострома, Курск, Омск, Саратов и др.) Также известен опыт подобной работы в Томске, где функционировал детский клуб, объединявший более 200 детей различного возраста. Большой популярностью пользовались уголок М.В. Полетаевой при Екатеринбургском городском попечительстве о бедных, клубы «Детское гнездышко», «Наш уголок», «Родной уголок» «Пчелка», «Светлый луч» и многие другие, действовавшие в разных районах г. Москва. В некоторых учебных заведениях клубный день стал выделяться отдельно для каждого класса. В этот день организовывались классные вечера, которым предшествовала серьезная подготовительная работа со стороны учащихся и педагогов: обсуждалась тематика вечера, утверждалось содержание и порядок проведения, рассылались пригласительные билеты. Важнейшими принципами деятельности «новых школ» были самодеятельность и самоуправление, поддержка свободы личностной инициативы. Так, в исследовании В.В. Полукарова приводится опыт гимназии Н.Н. Кирпичниковой, в рамках которой была создана общешкольная организация учащихся старших классов – парламент (по образцу организации самоуправления в английских школах), избран совет старшин, выполнявший функции исполнительного органа и ряд министров – народного просвещения, разумных развлечений, общественных работ, финансов [156, с. 64].

Таким образом, организация клубной деятельности все более ориентировалась на школу, гимназии, различные училища и другие учебно-воспитательные учреждения, поскольку они располагали соответствующими помещениями, необходимым оборудованием и педагогическими кадрами, осознающими недостаточность образовательной подготовки. Наиболее известен опыт таких «новых школ», как Стоюшевская и Лентовская гимназии, Василеостровская и Преображенская школы, Выборгское, Лесное и Путиловское училища и т.д. [156, с. 62].

Начало XX века характеризуется тем, что клубная деятельность как самостоятельный феномен социально-педагогической действительности занимает важное место в практическом опыте педагогов, целенаправленно используется как средство воспитания и развития личности учащихся. Одновременно идет научно-теоретическое осмысление накопленного опыта по организации клубного движения. Появляется значительное число научно-педагогических работ, раскрывающих особенности содержания, методику организации, воспитательные функции, а также место и роль педагогов и

родителей в повышении воспитательной эффективности в целом внеурочной деятельности и в частности клубных объединений.

В послеоктябрьский период организация внеучебной деятельности получает государственную поддержку. В этой связи, следует отметить, что уже в 1918 году Наркомпросу РСФСР были переданы здания загородных вилл, купеческих дач, дворцов с целью для создания необходимых условий по организации внеучебной и воспитательной работы. Наиболее широкое распространение в 20-е годы приобретают детские клубы в виде стационарных внешкольных учреждений и в зависимости от материальной базы, финансирования, методического обеспечения делятся на «клубы – примитивы» и «детские клубы». «Клубы-примитивы» создавались повсеместно под руководством общественников и старших школьников, занимая даже самые непригодные помещения и не требуя серьезных материальных вложений. «Детские клубы» организовывались при школах, библиотеках, в общежитиях и традиционно располагали собственной материальной базой и постоянным штатом сотрудников. [155, 157].

В 20-30-е годы происходит включение самого понятия «клуб» в категориальный аппарат отечественной педагогики. Так, А.П. Пинкевич рассматривал детский клуб как «... объединение детей, которое ставит своей задачей организацию во внеучебное время свободных занятий для желающих учеников. Занятия могут быть самыми разнообразными – от кружковой научной работы, продолжающей и углубляющей то, что было сказано на школьных занятиях, до развлечений и игр. [95, с. 253].

Особое место в истории становления и развития клубного движения занимают *клубы интернациональной дружбы – КИДы*, в рамках которых осуществлялось интернациональное воспитание подрастающего поколения. Раскроем сущность интернационального воспитания и особенности организации КИДов.

*Интернациональное воспитание* детерминировалось как формирование и развитие убеждений в необходимости международной (пролетарской) солидарности, что предполагает объединение всех рас и национальностей, глубокое уважение и принятие прав и национальной самобытности «больших и малых народов» [153, с. 30].

Теоретические и методологические положения интернационального воспитания были разработаны Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими исследователями. Так в исследовании Н.К. Крупской отмечается, что «интернациональное воспитание должно быть повседневным делом, а не сводиться лишь к интернациональным митингам и празднествам. Им должна быть пропитана вся воспитательная работа» [123, с. 677]. Добавим, что автор также указывала на необходимость воспитания в интернациональном режиме с раннего детства и обосновала тезис о необходимости взаимосвязи и взаимозависимости интернационализма с другими составляющими педагогического процесса.

Существенный вклад в развитие патриотического воспитания и

интернационализма внесли педагогические идеи А.С. Макаренко. В частности, в предложенной им программе по коллективному воспитанию подрастающего поколения отражены используемые им методы и средства, обеспечивающие преодолению национальных предрассудков среди представителей различных национальных групп [87, с. 88].

Значимым этапом в развитии интернационального воспитания является педагогическая концепция В.А. Сухомлинского. Ученый разработал комплекс методических рекомендаций по реализации патриотического воспитания, в которых, в частности, указывалось на необходимость формирования у учащихся чувства единения с многонациональным государством, опора на примеры и ситуации, отражающие современное социокультурное пространство; знакомство воспитанников с культурными и историческими достижениями народов и этносов, проживающих в союзных республиках посредством игр – путешествий, чтения соответствующей литературы, «путешествий» по мировым цивилизациям [155].

Анализ специальной литературы свидетельствует, что в опыте советского интернационального воспитания можно выделить следующие *методы и формы*: сборы, утренники, дни и недели дружбы союзных республик и социалистических стран; «заочные путешествия» по социокультурному пространству стран СССР; лекционные занятия, беседы, выпуск стенных газет и информационных бюллетеней; «олимпиады дружбы»; проведение тематических кинофестивалей («По столицам республик» и т.п.); выставки коллекций с интернациональной тематикой; встреча и переписка с представителями союзных республик; организация недель союзных республик; организации праздников, посвященных знаменательным датам и событиям; интербригады; организация Советских обществ дружбы и др. [153, 156]. Отметим, что реализация интернационального подхода в образовательной среде носила систематический, последовательный, целостный, целенаправленный, но в то же время политизированный и нередко «заорганизованный» характер.

Таким образом, организация интернационального воспитания была направлена на формирование позитивных межличностных отношений между представителями стран социалистического лагеря. Устанавливались и поддерживались связи с зарубежными учащимися. В качестве примера можно привести организацию визита в СССР американской школьницы Саманты Смит и посещение США советской школьницей Екатериной Лычевой, которые способствовали получению некоторых компетенций в организации межкультурной коммуникации.

Опыт советского интернационального воспитания представляет интерес, однако использовать его не представляется возможным в связи со сменой социально-экономической формации и идеологии. Ценность концепции интернационального воспитания определяется тем, что: - во-первых, в СССР была впервые создана новая полиэтничная общность людей – советский народ, опиравшаяся на принцип равенства больших и

малых наций. Напомним, что советское государство объединяло 170 национальностей больших и малых народов. Советская система интернационального воспитания являлась первой в мире системой государственного воспитания, основанной на декларации и признании равноправия культур всех народов в рамках одного государства. [153].

Впервые в истории человечества была поставлена столь комплексная задача по объединению поликультурного социума, при этом, приоритетным направлением национальной политики, в частности, в сфере образования было сформулировано формирование межнациональной культуры, которое и предлагалось реализовать посредством введения интернационального воспитания в образовательных учреждениях различного уровня.

- во-вторых, интернациональное воспитание было возведено на уровень национальной политики: были разработаны и реализованы разнообразные методы и средства работы при достаточно строгом соблюдении интересов всех народов страны; прослеживалась направленность на международную деятельность. Все это позволяет говорить о том, что интернациональное воспитание опиралось на элементы национальной культуры народов автономных, союзных республик и отчасти мировой культуры;

- в-третьих, была разработана система интернационального и патриотического воспитания в структуре неформального образования и во внеаудиторной деятельности, которая ориентировалась на активное участие самих учащихся, что позволило решить задачу дружбы народов СССР и взаимодействия различных культурных систем. Но при этом следует обратиться и к недостаткам: в частности, отметим снижение внимания к национальной культуре народов и, как результат – стремление к русификации, а также сосредоточение на классовом принципе и идеологизированность ограничивали реализацию интернационального подхода и преобладание внешних декларативных форм работы.

Наконец, в США и в СССР поликультурное образование зародилось как средство урегулирования социально-этнических конфликтов, являвшихся последствием экономических, социальных и расовых дискриминаций. Иными словами, в основе мультикультурного образования в США интернационального образования в СССР лежало стремление решить социальные проблемы посредством сближения культурных систем. Тем не менее, принципы поликультурализма в США и интернационализма в СССР были различными, поскольку строились внутри противоположных идеологических и политических систем [153, с. 127].

Обращаясь к образовательной системе РФ, можно констатировать отсутствие модернизированной системы интернационального, поликультурного образования.

В период до второй половины 1980-х годов данная политика успешно решала задачу по социализации личности и формированию гражданского сознания, но в современных условиях рельефно выделились следующие недостатки:

1. Опора на классовый подход, соответствующая внутренним и внешним измерениям государственной политики СССР при отсутствии поликультурной парадигмы приводит к формированию личности с конфликтной доминантой.
2. Трансформация роли национальной школы от очагов развития национальной культуры в 1920-е годы к роли средства введения в единую советскую русскоязычную культуру (ассимиляционистская культура) не соответствует периоду развития национально-возрожденческих тенденций в регионах России на современном этапе.
3. Отсутствие компонента по культурам России в учебной программе и внеучебной деятельности в условиях современной Российской Федерации приводит к недостаточному уровню взаимопонимания между народами одного государственного объединения.
4. В силу изолированного характера развития СССР была недостаточно проработана модель выхода граждан на мировой интеллектуальный рынок, что не отвечает современным требованиям: глобализация и интегративные процессы, международная кооперации и разделение труда, проблема интеграции в мировое сообщество суверенных государств.

Обращаясь к роли КИДов в реализации идей интернационального воспитания, отметим, что руководство деятельностью клубов педагогический коллектив осуществлял в форме консультирования и наставничества, оставляя широкие перспективы для инициативы, организаторской и практической работы школьников. Всю работу клуба организовал и координировал его Совет, избираемый на общем собрании, во главе с Президентом. Деятельностью Совета руководил школьный комитет ВЛКСМ совместно с советом пионерской дружины. Структура КИДа включала в себя определенный набор секций. Так, одно из центральных мест занимала секция международной переписки. Участники клуба переписывались со сверстниками из ГДР, Чехословакии, Болгарии, Польши, Венгрии, Румынии, целью которой являлось повышение общекультурного уровня и взаимное совершенствование в овладении иностранным языком как средством коммуникации. Тексты писем затем использовались на занятиях для последующего обсуждения и анализа грамматических, лексических структур, оформление содержащегося материала страноведческого характера. Кроме того, корреспонденция имела существенный воспитательный потенциал; традиционно сопровождалась богатым иллюстративным материалом. Учащиеся оформляли специальные тематические альбомы, знакомящие с культурой социалистических стран. Секция «заочных путешествий» проводила тематические заседания, посвященные отдельным социалистическим и развивающимся странам. К подобным заседаниям готовились доклады, выступления, рефераты, выпускались плакаты. Эта секция школьного КИДа совместно с секцией «лекторов – международников» организовала также митинги учащихся, посвященные важнейшим событиям международной жизни. Традиционно к ним готовили специальные

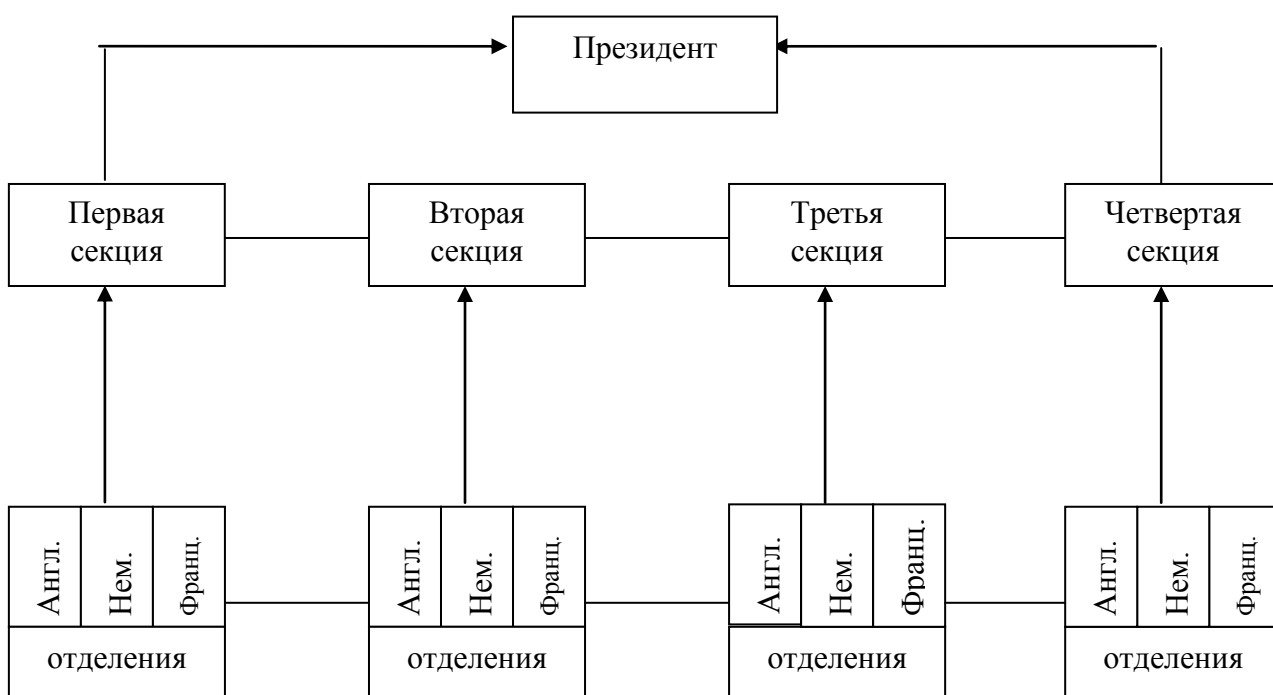
тематические лекции и выпускали «листки протеста», отражающие материалы советской печати и переписки со странами социалистического лагеря («Свободу Чили!», «Свободу Корвалану!», «Руки прочь от Вьетнама!», «Мы против политики США!», «Народы мира требуют прекратить гонку вооружений!» и т.п.). Участники секции филателистов коллекционировали марки различных стран. Отметим, что материалы тематических коллекций («Лениниана в СССР и за рубежом», «Спорт – это дружба», «Искусство объединяет», «Природа и человек» и т.д.), активно использовались на учебных занятиях, в том числе и на занятиях по иностранному языку. [140].

В клубе действовала секция художественной самодеятельности, члены которой принимали участие во всех проводимых КИДом общешкольных мероприятиях. В свои выступления они включали песни народов страны и мира, музыкально-литературные монтажи на темы международной солидарности молодежи в борьбе за мир.

В рамках высшего учебного заведения в советский период КИД был призван решать следующие задачи:

- осуществлять коммунистическое воспитание студенческой молодежи;
- формировать и развивать умения и навыки, необходимые для организации внеучебной и воспитательной работы [69].

Традиционно студенческий КИД объединял студентов языковых факультетов с первого по четвертый курс (см. схему 3.).



*Руководители отделений КИДА по курсам*

**Схема 3. КИД вуза**

*Первая секция* клуба несла ответственность за организацию и проведение различного рода соревнований, конкурсов, викторин, олимпиад, смотров художественной самодеятельности.

Сферой деятельности *второй секции* выступали средства массовой информации: оформление стенгазет, радиogaзет, тематических стендов, доски объявления и т.п.

*Третья секция* координировала культурно-массовую работу. Ее деятельность включала, в частности, такую форму внеучебной деятельности, как организация тематических вечеров: вечер, посвященный красной дате календаря, вечер – посвящение в члены КИДа, вечер – встреча, вечер – портрет (посвященный жизни и деятельности выдающегося политического деятеля, ученого, писателя, художника и т.п.), вечер – хроника.

*Четвертая секция* обеспечивала политико-массовый сектор КИДа и курировала проведение вечеров солидарности, митингов, политбесед, пресс – конференций, фестивалей и т.д.

Переходя с курса на курс, студенты самостоятельно организовывали и проводили одно мероприятие и принимали участие еще в трех мероприятиях. Так, на первом курсе студентам самостоятельно предлагалось провести конкурс и принять участие в вечере, посвященном красной дате календаря, на вечере солидарности и выпуске стенгазеты. На втором курсе эти же студенты готовили выпуск стенгазеты. В игре, тематическом вечере и митинге они присутствовали в качестве зрителей. Третьекурсники несли ответственность за организацию вечера встречи и имели возможность посетить такие мероприятия, как олимпиада, выпуск бюллетеня и политбеседа. Студенты четвертого курса проводили пресс-конференцию и присутствовали на викторине, вечере-портрете и при подготовке бюллетеня. На пятом курсе студенты самостоятельно не проводили мероприятия, но имели возможность участвовать в смотре художественной самодеятельности, выпуске молний, посетить вечер хронику и фестиваль, подготовленные студентами первых – четвертых курсов [69].

Приведенная схема позволяет заметить, что обозначенные формы работы КИДа в вузе соответствуют формам внеклассной работы в средней школе.

Таким образом, уже на первом курсе студенты принимались в факультетский Клуб интернациональной дружбы и за годы обучения занимались в разных секциях клуба, одновременно привлекая к участию в них учащихся подшефных школ, оказывая содействие школам в организации КИДов, принимая участие в их работе, а также совершенствуя полученные умения и навыки в условиях учебной и производственной педагогической практики. Признаваясь эффективным средством интернационального и коммунистического воспитания подрастающего поколения, деятельность Клубов интернациональной дружбы способствовала:

- формированию марксистско-ленинского мировоззрения, развитию чувства патриотизма и социалистического интернационализма;

- усвоение системы нравственных взглядов и оценок; развитие социально активной позиции и потребности в дальнейшем самосовершенствовании, самовоспитании и самообразовании.

Таким образом, анализ отечественного и зарубежного опыта по проблеме организации неформального образования и внеучебной деятельности в целом позволил заключить, что ее следует рассматривать как одно из условий социализации личности; условие индивидуально-творческого развития и самореализации. Участие в структуре неформального образования, в частности в деятельности коллективов клубного типа, призвано способствовать становлению и развитию сущностных сил человека, формируя систему его социально-значимых нравственных качеств, обогащая опыт взаимодействия с миром и окружающими людьми на гуманистических принципах при соблюдении ряда педагогических условий, основные характеристики которых будут представлены в параграфе 2.1.



## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. В современных социокультурных условиях, основным капиталом будущего становится интеллект, креативные способности, а не быстро устаревающие знания и технологии. Этот капитал заложен в самой природе современного высшего образования, специфика же его заключается в том, оно одновременно является и достижением нации, человечества, цивилизации и отдельной личности, вовлеченной в университетское образовательное пространство.
2. Многогранную, сложную, исторически обусловленную взаимосвязь образования и культуры признают и доказывают большинство отечественных и зарубежных исследователей в разных областях научного знания: педагогики (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, И.Е. Видт, С.И. Гессен, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына и др.), психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.Ю. Хотинец и др.), философии (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.А. Данилевский, М.С. Каган, В.С. Степин, А.Е. Чучин-Русов и др.), культурологии (П.С. Гуревич, А.С. Кармин и др.).
3. Анализ научно-теоретической литературы по проблемам взаимосвязи образования и культуры позволяет утверждать, что обращение к культурно-историческим достижениям других народов способствует более осознанному и глубокому анализу самобытности и уникальности родной культуры. В условиях теснейшей коммуникации на всех уровнях изолированное функционирование народов и культур становится невозможным.
4. Анализ научно-педагогических публикаций позволил выделить три основных подхода к проблеме организации поликультурного образования:
  - аккультурационный подход;
  - диалоговый подход;
  - социально – психологический подход.
5. При организации процесса поликультурного образования в современном вузе целесообразно использование системы методов и форм, соответствующей целям, функциям и содержанию поликультурного образования.
6. Очевидно, что между Россией и другими странами сохраняются значительные различия в разных сферах общественной жизни и массового сознания, что приводит к отказу от механического переноса опыта зарубежной практики организации неформального образования и внеучебной деятельности на социокультурное пространство нашей страны.
7. Основопологающим положением при организации интернационального воспитания выступает принцип дружбы народов, уважение и терпимость к

- различным народам, представленным самобытной культурой, языковой системой и традициями, ознакомлению с различными странами с целью установления межличностных связей и контактов, хотя воспитание такого рода было политизировано и носило классовый (ограниченный) характер. Интернациональное воспитание характеризовалось необходимой интеграцией в образовательные институты различного уровня и было ориентировано на формирование и развитие таких личностных позиций, как патриотизм, принятие полиэтнической структуры советского социума; освоение культурно-исторического наследия своего, а также и других народов; необходимого уровня культуры межнационального общения, уважения и толерантности к представителям различных национальностей.
8. Клубные формы деятельности как одно из важных средств воспитания и обучения переживают период своеобразного возрождения. Достаточно широкое распространение получают, прежде всего, личностно-ориентированные формы клубных объединений: социальные клубы; педагогические студии, школы стажеров, школы развития и т.д.
  9. Большинство отечественных и зарубежных исследователей в качестве основных черт клуба выделяют такие, как самоорганизация, самодеятельность, конституирующая роль общения. (И.Н. Айнутдинова, И.А. Новикова, В.Д. Семенов, Н.С. Слепцов и др.). Основу клубного объединения составляет общность людей на основе таких интересов, удовлетворение которых требует совместных действий, непосредственного межличностного взаимодействия; своеобразие деятельности клуба заключается в слиянии общественного и личного интересов.
  10. В зарубежных и отечественных публикациях указывается на проблему «врастания» студентов первых курсов в образовательное пространство вуза, в результате чего происходит смена пространственных и временных рамок, возникает необходимость в установлении новых связей и нахождении своего места в ближайшей социальной среде. Очевидно, что клубные объединения с их активной коммуникативной составляющей, возможностью творческого проявления личности способствуют оптимальному вхождению студента в новое социальное пространство. Задача вуза заключается также в том, чтобы на выходе получить выпускника с необходимыми ключевыми компетенциями, готового к эффективному функционированию в поликультурном образовательном пространстве. В данном случае можно говорить о том, что клубные объединения выполняют «посредническую функцию», способствуя вхождению личности в новое социальное качество, предоставляя участникам возможность «примерить» на себя те или иные социальные позиции.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА**

### **2.1. Выявление исходного уровня поликультурной образованности студентов – будущих педагогов.**

Площадкой экспериментального обучения выступил студенческий лингвистический клуб, при организации которого соблюдались следующие условия:

- организация взаимодействия (согласованной деятельности) между студентами и преподавателями на основе установления отношений сотрудничества и партнерства;
- интеграция формального и неформального образования, что обеспечивает возможность для овладения лингвистической и социокультурной компетенциями в рамках учебных дисциплин и применения их в контексте внеучебной клубной деятельности;
- приобщение студентов к отбору социально-значимого содержания, созданию дидактических материалов, способствующих успешному функционированию лингвистического клуба;
- организация ситуативного общения с целью формирования ценностного отношения к культурному многообразию.

Экспериментальной базой исследования выступил исторический факультет Удмуртского государственного университета (г. Ижевск).

В экспериментальном обучении приняли участие 300 человек, в том числе на завершающем этапе исследования – 70 человек, из которых были сформированы две группы:

- Контрольная группа (КГ), которая включала студентов, обучавшихся по традиционной программе преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах ВУЗа.
- Экспериментальная группа (ЭГ), которую составили студенты, обучавшиеся по специально разработанной программе, являющейся дополнительной к основной традиционной программе.

Контрольная и экспериментальная выборки были представлены студентами второго и третьего курсов исторического факультета Удмуртского государственного университета.

Изучение научно-педагогической литературы, а также практического опыта по организации внеучебной деятельности и реализации концептуальных положений поликультурного образования, накопленного в отечественной и зарубежной педагогической мысли (деятельность КИДов, внедрение межкультурных компонентов в образовательную практику,

реализация программ билингвального обучения и т.д.), позволило заключить, что основными характеристиками поликультурной личности могут выступать такие, как: достаточный уровень толерантности и эмпатических способностей, владение педагогической коммуникативной компетентностью, ориентация на диалог и сотрудничество, низкий уровень агрессии.

С целью выявления наиболее значимых личностных свойств и качественных характеристик, способствующих достижению необходимого уровня поликультурной образованности, в рамках проводимого исследования был использован ряд методик: методика «Индекс толерантности» (О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова, О.Е. Хухлаев и Л.А. Шайгерова); методика «Типы этнической идентичности», разработанная Г.У. Солдатовой и методика по измерению уровня коммуникативной толерантности В.В. Бойко направлены на выявление установок толерантного сознания, позволяют определить готовность личности к установлению межличностных связей и диалогических отношений с представителями иных культур. Использование опросника Г.С. Трофимовой позволяет проанализировать уровень сформированности педагогической коммуникативной компетентности. Методика И.М. Юсупова и «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна позволяют определить уровень владения эмпатическими способностями, а также зафиксировать уровень выраженности к эмоциональному отклику на переживания другого в различных социальных ситуациях. Обращение к методике М. Рокича позволяет дефиницировать ценностные ориентации личности как основу ее отношений к окружающему миру. Более подробное описание методического обеспечения исследования представлено в *Приложении №2*.

Экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа: *констатирующий; формирующий и контрольный*.

Цель *констатирующего этапа* заключалась в определении исходного уровня поликультурной образованности испытуемых контрольной и экспериментальной выборок. (см. диаграмму 1).

В соответствии с поставленной целью, в процессе опытно-экспериментальной работы определялись показатели, характеризующие исходный уровень поликультурной образованности студенческой молодежи.

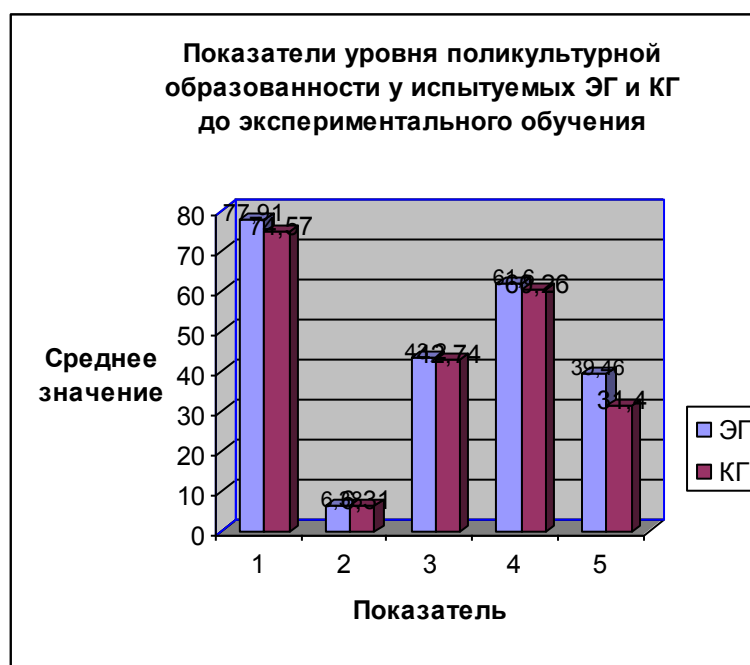
Был проведен сравнительный анализ показателей в экспериментальной и контрольной выборках до начала экспериментального обучения с использованием критерия *Student*.

Результаты первичной диагностики уровня поликультурной образованности на констатирующем этапе получены в соответствии со следующими диагностическими признаками: толерантность; педагогическая коммуникативная компетентность; поликоммуникативная эмпатия; коммуникативная толерантность; эмпатические тенденции. Как видно из *таблицы 3*, значимые различия между показателями у испытуемых экспериментальной и контрольной выборок отсутствуют на данном этапе эксперимента.

Таблица 3.

## Итоги констатирующего этапа экспериментального обучения в ЭГ И КГ.

П/п	Диагностические признаки	Среднее значение		t - критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
		ЭГ	КГ		
1	Толерантность	77,91	74,57	0,636	$p = 0,527$
2	Педагогическая коммуникативная компетентность	6,38	6,31	0,208	$p = 0,836$
3	Поликоммуникативная эмпатия	43,2	42,74	0,086	$p = 0,932$
4.	Коммуникативная толерантность	61,6	60,26	0,246	$p = 0,806$
5	Эмпатические тенденции	39,46	31,4	1,597	$p = 0,115$



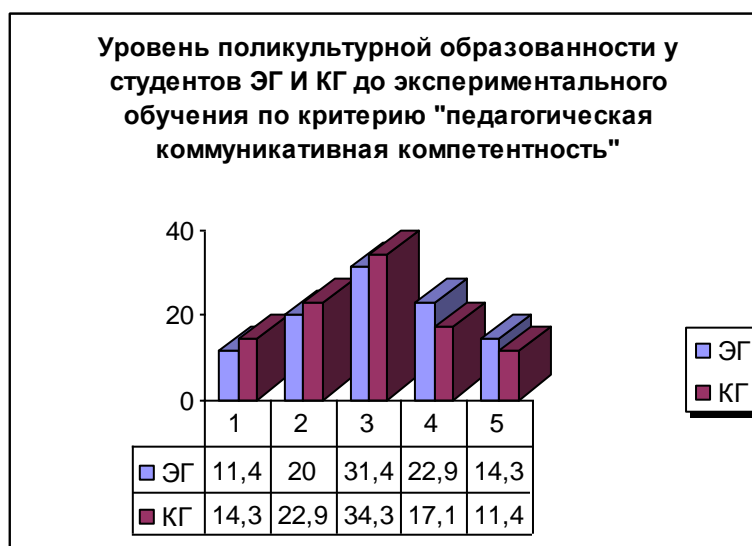
**Диаграмма 1. Показатели уровня поликультурной образованности у студентов ЭГ и КГ до экспериментального обучения**

Обратимся к уровневому анализу количественных характеристик, полученных на констатирующем этапе эксперимента.

Как свидетельствуют данные *диаграммы 2*, в экспериментальной группе было выявлено 22,86% с низким индексом толерантности, 42,86% – со средним уровнем и 34,28% – с низким уровнем искомого качества. В контрольной выборке зафиксированы следующие результаты: выявлено по 20% испытуемых с высоким и низким уровнями и 40% – со средним уровнем толерантности.

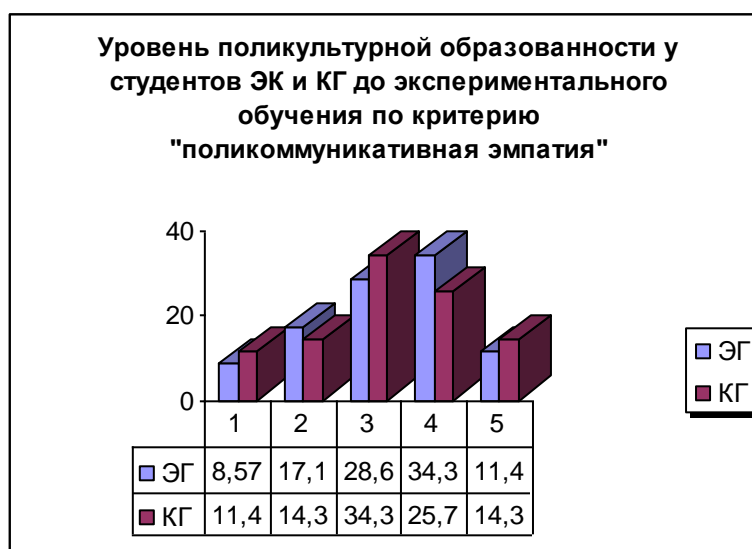


**Диаграмма 2. Уровень поликультурной образованности у студентов ЭГ и КГ до экспериментального обучения по критерию «толерантность»**



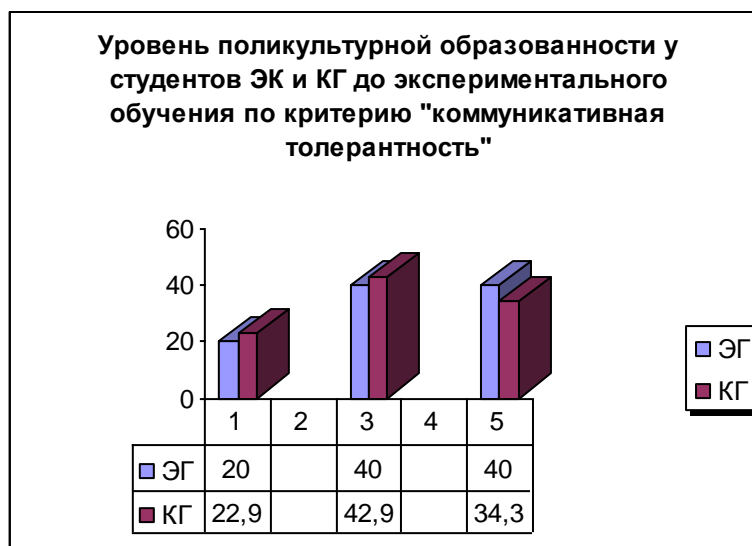
**Диаграмма 3. Уровень поликультурной образованности у студентов ЭГ и КГ до экспериментального обучения по критерию «педагогическая коммуникативная компетентность»**

Как видно из *диаграммы 3*, 11,4% студентов экспериментальной выборки характеризует высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности (ПКК), 20% – средневысокий уровень ПКК, 31,4% – средний уровень, 22,9% – средненизкий уровень и 14,3% – низкий уровень данного качества. В контрольной выборке получены следующие результаты: 14,3% показали высокий уровень ПКК, 22,9% – средневысокий уровень ПКК, 34,3%– средний уровень, 17,1% – средненизкий уровень, 11,4% – низкий уровень ПКК.



**Диаграмма 4. Уровень поликультурной образованности у студентов ЭГ и КГ до экспериментального обучения по критерию «поликоммуникативная эмпатия»**

Как видно из диаграммы 4, на констатирующем этапе выявлено 8,57% с очень высоким уровнем поликоммуникативной эмпатии, 17,1% – с высоким уровнем, 28,6% – с нормальным уровнем, 34,3% – с низким уровнем и 11,4% – с очень низким уровнем обсуждаемого качества. Среди студентов контрольной выборки было выявлено 11,4% с очень высоким уровнем поликоммуникативной эмпатии, 14,3% – с высоким уровнем, 34,3% – с нормальным уровнем, 25,7% – с низким уровнем, 14,3% с очень низким уровнем поликоммуникативной эмпатии.

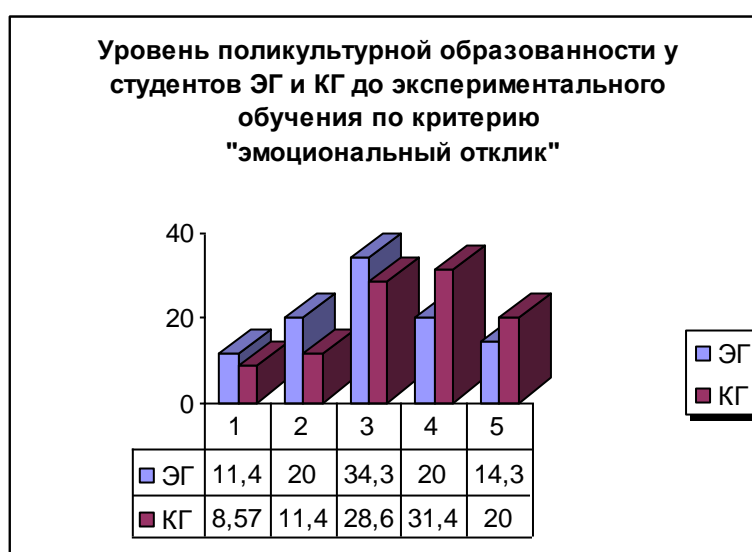


**Диаграмма 5. Уровень поликультурной образованности у студентов ЭГ и КГ до экспериментального обучения по критерию «коммуникативная толерантность»**

Данные, представленные в диаграмме 5, показывают, что в экспериментальной выборке выявлено 20% с высоким уровнем

коммуникативной толерантности и 40% со средним и низким уровнем искомого качества. 22,9% студентов контрольной выборки показали высокий уровень коммуникативной толерантности, 42,9% – средний уровень и 34,3% – низкий уровень анализируемого качества.

Как показывают данные диаграммы 6, 11,4% студентов экспериментальной выборки характеризует высокий уровень эмпатических способностей, 20% – средневысокий уровень, 34,3% – средний уровень, 20% – средненизкий уровень и 14,3% – низкий уровень исследуемого качества. На констатирующем этапе в контрольной выборке зафиксировано 8,57% с высоким уровнем эмпатических способностей, 11,4% – со средневысоким уровнем, 28,6% – со средним уровнем, 31,4% – со средненизким уровнем, 20% – с низким уровнем.



**Диаграмма 6. Уровень поликультурной образованности у студентов ЭГ и КГ до экспериментального обучения по критерию «эмоциональный отклик»**

Ряд методик предполагал проведение качественного анализа полученных результатов.

В частности, по итогам констатирующего этапа с помощью методики Г.У. Солдатовой, позволяющей судить о готовности к диалогу культур, мы установили, что испытуемые экспериментальной выборки отдали предпочтение только своему этносу, высказали убеждение в том, что настоящая дружба может быть только между людьми одной национальности, что позволяет сделать вывод об элементах *этноцентризма*, сосредоточенности на особенностях собственной культуры. Результаты данной методики в контрольной выборке до экспериментального обучения, показал следующее: студенты не отдали предпочтения какой-либо национальной культуре, включая и свою собственную, студенты высказали убеждение в том, что в повседневном общении национальность не имеет значения, что свидетельствует об *индифферентной позиции* студентов контрольной выборки к проблеме диалога культур.



При анализе данных методики М. Рокича на констатирующем этапе было выявлено, что в экспериментальной и контрольной выборках такие позиции, как толерантность, терпимость к чужой точке зрения и уважение интересов партнера по общению заняли одно из последних мест в предложенной иерархии ценностей, что позволяет сделать вывод о слабой направленности испытуемых на общение, об их неготовности к установлению межличностных отношений, отсутствию толерантности к партнеру по общению.

Анализ полученных данных на констатирующем этапе эксперимента позволил сделать вывод о недостаточном уровне поликультурной образованности испытуемых. С целью повышения уровня поликультурной образованности студентов, их общего уровня культуры была разработана и внедрена в реальный образовательный процесс концепция студенческого лингвистического клуба, ориентированная на повышение уровня поликультурной образованности студентов. Основные характеристики и содержание деятельности лингвистического клуба в вузе как основы поликультурного образования студентов будут представлены в *параграфе 2.2.*

## **2.2. Концепция деятельности лингвистического клуба в вузе как основы поликультурного образования студентов – будущих педагогов.**

Приступая к описанию концепции лингвистического клуба, отметим, что вопросы культурологической подготовки находятся сегодня в центре внимания отечественной педагогической науки. Исследуются сущность, структура и состав культурологического знания, его интегративные возможности, разрабатываются методики формирования культурологической компетентности обучающихся.

Геополитические процессы, интенсивно происходящие в мире в последние десятилетия, не могли не повлиять на гуманитарную сферу деятельности человека. Активизация диалога культур, политических и экономических контактов между государствами повысила прагматическую значимость владения иностранными языками. Такая ориентированность предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической когнитивной деятельности личности. Языковое образование призвано в новом веке способствовать расширению образовательного кругозора и формированию необходимого уровня поликультурной образованности обучающихся в процессе языковой и культурной социализации личности обучаемых, поскольку готовит их к жизни в условиях многонационального, многоязычного, поликультурного мира, способствует адаптации к условиям общего мирового пространства.

Известно, что в советский период развития общества объединяющим началом в организации досуга студенческой молодежи служил комсомол – молодежная организация, официально разрешенная и поддерживаемая

правлящей коммунистической партией. Интернациональное воспитание традиционно осуществлялось в рамках деятельности клубов интернациональной дружбы (КИДов). В связи с социально-экономическим реформированием общества, данные организации прекратили свое существование. Сегодня альтернативой может выступать структура неформального образования, в частности, *лингвистический клуб*, под которым понимается организованное на основе интереса к изучению иностранного языка и коммуникативной деятельности социальное объединение, целью которого является достижение его участниками необходимого уровня поликультурной образованности и повышение общего уровня культуры каждого. При организации клубного объединения мы исходили из того, что «образовательный опыт» студенческой молодежи складывается из аудиторной (*curricular activity*) и внеаудиторной (*extracurricular activity*) видов деятельности, влияющих на личностный и профессиональный рост студентов и обеспечивающих достижение необходимого уровня поликультурной образованности личности. Концептуальная идея исследования заключалась в следующем. Участие студентов в работе лингвистического клуба, функционирующего на основе принципов неформального образования (*добровольность, субъектность, свобода, выбор, личный интерес*) и теоретических основаниях поликультурного образования (*открытость, диалогическое взаимоотношение культурных пространств, ценностное и толерантное отношение к культурному плюрализму, готовность к установлению межличностных и межкультурных контактов*).

## **I. ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ.**

В процессе организации деятельности лингвистического клуба реализованы следующие функции.

- *Лингвистическая функция*, реализация которой заключается в овладении лингвистической компетенцией, предполагающей знания языка и умения использовать в языковом контексте устно и письменно, рецептивно и продуктивно ресурсы лексики, грамматики и фонетики.
- *Когнитивная функция*, способствующая повышению уровня общей культуры студентов через ознакомление обучающихся с социокультурным пространством, с историей и культурой народа, язык которого изучается. Деятельность, ориентированная на освоение языка и культурного пространства другого народа, позволяет достичь достаточного уровня социокультурной компетентности и в целом поликультурной образованности. Так, участвуя в работе клуба, студенты не только знакомятся с культурой народа – носителя языка, но при определенных педагогических условиях у них развивается толерантное, дружественное отношение к представителям другой культуры, а также

проявляется высокий уровень эмпатийных способностей и готовность устанавливать отношения диалогического взаимодействия с партнерами по общению.

- *Коммуникативная функция* предполагает организацию ситуативного общения с целью формирования у будущих педагогов ценностного и толерантного отношения к культурному плюрализму.

## II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА В ВУЗЕ.

Выдвижение поликультурного образования в качестве цели деятельности клубного объединения предполагает построение системы работы на коммуникативной основе. Известно, что содержание и характер деятельности студенческого лингвистического клуба детерминируются, прежде всего, теми исходными положениями, которые выступают в качестве ее основополагающих принципов. Студенческий лингвистический клуб функционировал на основе основополагающих положений неформального образования и концептуальных идей поликультурного образования. Принципы структуры неформального образования, такие как *целенаправленность, систематизированность, субъектность, добровольность, личный интерес, свобода и выбор*, были представлены в параграфе 1.3.

Рассмотрим сущность основополагающих положений, способствующих освоению студентами поликультурного пространства в контексте функционирования клуба.

- *принцип культуросообразности* (К.Д. Ушинский А. Дистервег, и др.) – это насыщение образовательного маршрута культурно, социально и исторически значимым содержанием, что способствует более глубокому освоению и принятию студентами особенностей «иной культуры» на основе контрастивного анализа и сопоставления. Реализация данного положения предполагает, что процесс обучения в поликультурном режиме должен осуществляться с учетом взаимосвязи общечеловеческого, национального и универсального в образовании. Содержание поликультурализма необходимо должно отражать культуру этнических групп в ее единстве с общероссийской и мировой в целом.
- концепция формирования *педагогической коммуникативной компетентности* Г.С. Трофимовой. [191, 193]. Предлагаемая модель педагогической коммуникативной компетентности представляет собой синтез трех компонентов:
  - гуманистическая ценностная диспозиция личности – фиксированная в ее социальном опыте направленность воспринимать и оценивать условия деятельности, собственную активность и действия других;
  - способность к ориентации в ситуациях педагогического общения, основанная на опыте межличностного и профессионального общения;

- способность участников дидактического процесса к эффективному взаимодействию.

- *концепция диалога культур* (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.) предполагает организацию межкультурного диалога, установление отношений сотрудничества и толерантности. Диалогические отношения предполагают осознание и принятие не только различий в культурно-историческом развитии разных народов и этносов, но и универсалий, общности мировых общекультурных ценностей, осмыслении значимости и ценности каждой культурной системы, уважительное и толерантное отношение к представителям разных национальностей и конфессий, к их традициям, обычаям, морально-этическим нормам и установкам.

Рефлексивный анализ культурных событий и явлений в соответствии с диалоговой концепцией обеспечивает развитие определенного отношения каждой личности к проблеме национального и межкультурного самоопределения, формирование умения «сопричастно» относиться к другим культурам и системам ценностей, что достигается через вычленение, сопоставление, интерпретацию, анализ и понимание. Концепция диалога культур предполагает включение в диалоговый режим различные культурных пространств, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенности каждой отдельно взятой культуры. Назначением установления диалогических отношений является непосредственно осознание своеобразия и общности различных культурных систем, культурной вариативности как основы личностного и социального развития, становления поликультурной личности.

- *принцип поликультурности* (О.В. Гукаленко) определяется как педагогический норматив приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Обозначенное положение обосновывает сложность и многогранность взаимосвязи образования и культуры, подчеркивает гуманное, толерантное, плюралистическое взаимодействие культуры с образовательным пространством.
- *Личностно-ориентированный подход* (М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), исходит из центральной роли человека как субъекта в обучении. Так, в концепции Е.В. Бондаревской реализация личностно-ориентированного обучения предполагает содержательное функционирование системы базовых процессов: индивидуализации (развитие творческого потенциала, самобытности личности); социализации (вхождение в социум, жизненное самоопределение); культурной идентификации (определение принадлежности к тому или иному культурному пространству, освоение и интериоризация его ценностей, приобретение черт Человека Культуры); духовно-нравственного саморазвития личности (овладение общечеловеческими нормами нравственности и ценностными

установками, формирование внутренней системы нравственных регуляторов, умение измерять свои поступки и поведение гуманистическими критериями) [41].

- *Личностно-деятельностный подход* как единство личностного и деятельностного компонентов обучения (И.Б. Ворожцова, И.А. Зимняя и др.). Личностный компонент проявляется в том, что все методические решения (построение и организация учебного материала, подборка приемов, дидактических форм и средств) реализуется через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивационных характеристик, способностей, индивидуально-психологических особенностей; при этом обеспечивается развитие и личностный рост обучающегося, происходит активизация познавательных процессов и формирование деятельностных стратегий (И.А. Зимняя). Деятельностный компонент опирается на учение А. Дистервега о субъект-субъектном отношении педагога и учащегося и активности обучаемого, теорию деятельности А.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредования (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), а также на концептуальные положения теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.
- *Культурно-ориентированный подход* (культурно-историческая концепция Л.С. Выготского) ориентирует обучающихся на освоение опыта человечества посредством интеграции общечеловеческой, национальной и личностной составляющей, что детерминирует включение в процесс поликультурного образования молодежи культуроведчески ориентированных проектов, сюжетных и ролевых игр и дискуссий в контексте диалога культур.
- *Коммуникативно-деятельностный подход* (К.А. Абульханова-Славская, И.Л. Бим, С.Л. Рубинштейн и др.) рассматривает учащегося как субъекта своего развития в процессе поликультурного образования и ориентирует студенческую молодежь на установление диалогических отношений между собой, что позволяет использовать в педагогическом процессе следующие методы и формы: проектная деятельность (подготовка и презентация культуроведческих проектов; создание ситуаций межкультурного взаимодействия; организация и проведение диалоговых дискуссий и ролевых игр и т.д.).

По содержанию, формам и методам деятельность лингвистического клуба должна характеризоваться высокой культурологической направленностью; осуществлением органической связи с учебной деятельностью. Кроме того, при организации работы лингвистического клуба необходимо учитывать *уровень языковой подготовки и культурологической осведомленности студенческой молодежи*. При определении уровня владения языком участников студенческого клуба мы опирались на классификацию, предложенную Л.П. Крысиным. В соответствии с этим, мы различаем 4 уровня владения языком. Собственно *лингвистический уровень* отражает свободное «манипулирование» языком (способность к

перефразированию, умение понимать тексты, владение синонимией и т.п.) безотносительно к характеру его использования в тех или иных сферах человеческой деятельности. *Национально-культурный уровень* предполагает владение национально обусловленной спецификой использования лингвистических средств. *Энциклопедический уровень* есть владение не только словом, но и «миром слова» – теми реалиями, которые стоят за словом и связями между данными реалиями. Достижение *ситуативного уровня* сопровождается умением применять языковые знания и способности, как собственно лингвистические, так и относящиеся к национально-культурному и энциклопедическому уровням, сообразно с определенной коммуникативной ситуацией, т.е. речь идет об освоении некоторого набора представлений о ситуативной уместности / неуместности тех или иных языковых форм.

Эффективной работе лингвистического клубного объединения способствует грамотное *сочетание менеджмента педагога с инициативой, активной позицией и самостоятельностью обучающихся*; а также *сочетание индивидуальной, групповой и массовой форм работы*.

#### **Методические принципы организации деятельности лингвистического клуба в вузе.**

*Принцип речемыслительной активности.* Данный принцип затрагивает все стороны иноязычной культуры, поскольку освоение культурного пространства непосредственно зависит от активной личностной позиции участников клуба.

*Принцип индивидуализации,* в соответствии с которым предполагается обращение к таким свойствам личности обучающегося, как его мировоззрение, контекст деятельности, эмоционально-чувственная сфера, уровень развития памяти, мышления, восприятия, а также необходимость учитывать свойства учащихся как субъектов познавательной деятельности.

*Принцип ситуативности,* который предполагает «создание акцентов, как системы взаимоотношений общающихся» (Е. И. Пассов): социальные отношения; нравственные отношения; отношения совместной деятельности; статусно-ролевые отношения. Управляемая актуализация различных видов взаимоотношений учащихся может быть осуществлена с помощью проблемных ситуаций, проблемных текстов, речемыслительных задач, а также при учете контекста деятельности студенческой молодежи, их социального личностного опыта, мировоззренческих и ценностных установок.

Обращение к *принципу функциональности* объясняется рассмотрением культурного пространства как взаимодействия функций культуры и речи. Реализация данного принципа предоставляет учащимся возможность без предварительного усвоения формы новых лексических единиц и грамматических структур использовать их для выражения своих мыслей при

обсуждении тех или иных проблемных ситуаций, при решении речемыслительных задач.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы выявить и обосновать содержание и педагогические условия организации лингвистического клуба в вузе как основы поликультурного учащейся молодежи; разработать концепцию деятельности лингвистического клубного объединения и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность ее реализации. В соответствии с логикой исследования и поставленной целью, нами была разработана модель процесса поликультурного образования в контексте деятельности студенческого лингвистического клуба (см. рис. 2), которая стала основой для концепции студенческого лингвистического клубного объединения.

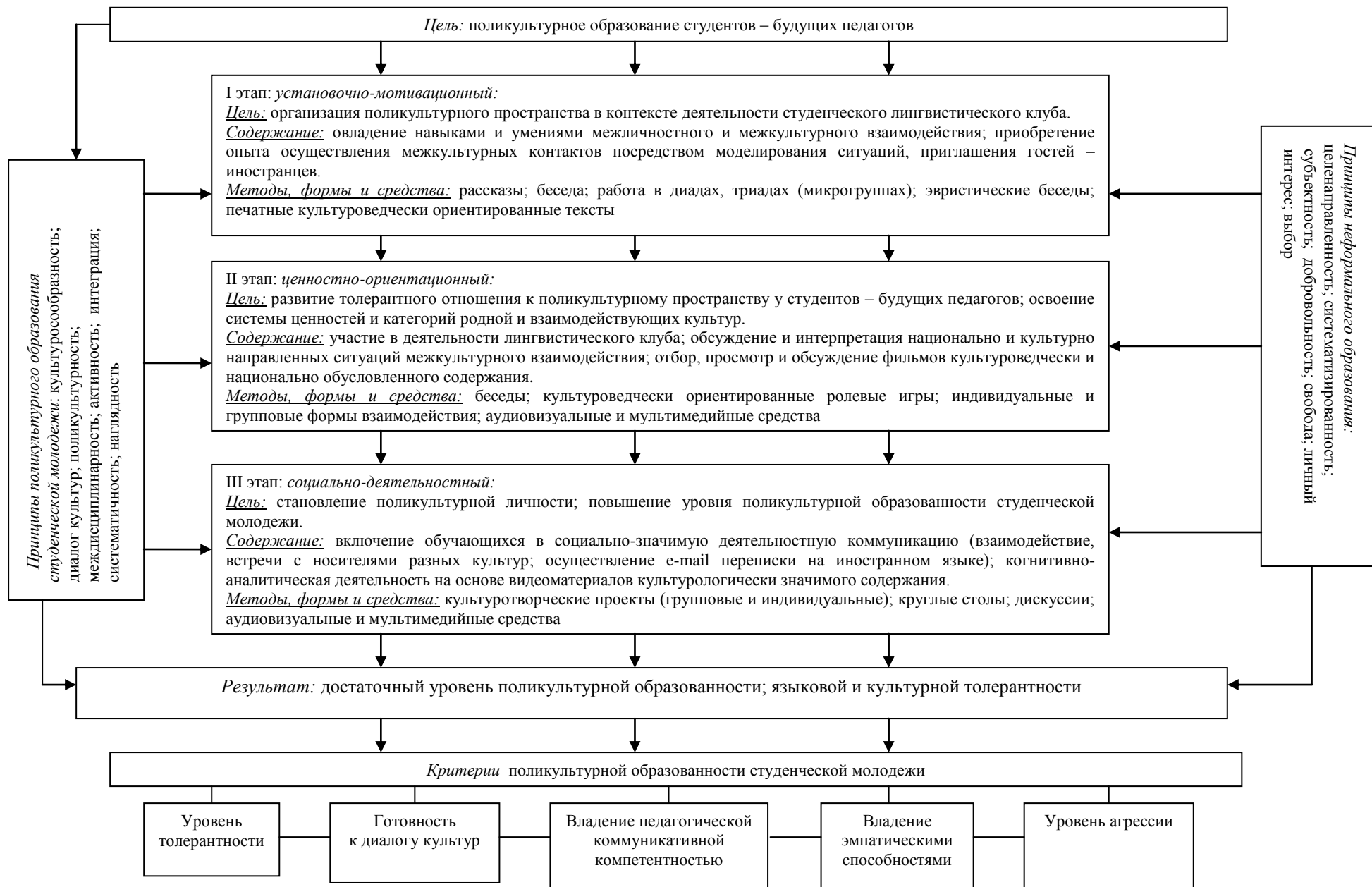
Предложенная организационная модель включает в себя такие элементы как: *цель* и *результат* процесса поликультурного образования студенческой молодежи; *этапы* процесса поликультурного образования в контексте клубной деятельности; *принципы* организации поликультурной образовательной деятельности клуба; *критерии* поликультурной образованности студенческой молодежи.

Прокомментируем представленную модель в соответствии с представленными в ней компонентами.

Реализация содержательных компонентов модели осуществляется при соблюдении совокупности принципов неформального образования, (см. параграф 1.3.), а также принципов: *культуросообразности; диалога культур; поликультурности; междисциплинарности; активности; интеграции; систематичности; наглядности.*

В педагогической интерпретации принципы выступают в качестве основополагающих положений, определяющих содержание, организационные формы и методы учебного процесса, в соответствии с его общими целями и закономерностями. Суть принципа как дидактической категории сводится к тому, что в них раскрываются теоретические подходы к организации педагогического процесса и поиску возможностей его оптимизации. Принцип, таким образом, требует последовательности действий не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах; при этом, все принципы связаны друг с другом и могут быть представлены как система, состоящая из содержательных и организационно-методических руководящими положениями. Прокомментируем некоторые из них.

*Принцип диалога культур* (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.) предполагает организацию межкультурного диалога, установление отношений сотрудничества и толерантности.



**Рис. 2. Организационная модель процесса поликультурного образования студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба.**



Диалогические отношения предполагают осознание и принятие не только различий в культурно-историческом развитии разных народов и этносов, но и универсалий, общности мировых общекультурных ценностей, осмыслении значимости и ценности каждой культурной системы, уважительное и толерантное отношение к представителям разных национальностей и конфессий, к их традициям, обычаям, морально-этическим нормам и установкам.

Рефлексивный анализ культурных событий и явлений в соответствии с диалоговой концепцией обеспечивает развитие определенного отношения каждой личности к проблеме национального и межкультурного самоопределения, формирование умения «сопричастно» относиться к другим культурам и системам ценностей, что достигается через вычленение, сопоставление, интерпретацию, анализ и понимание. Концепция диалога культур предполагает включение в диалоговый режим различные культурных пространств, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенности каждой отдельно взятой культуры. Назначением установления диалогических отношений является непосредственно осознание своеобразия и общности различных культурных систем, культурной вариативности как основы личностного и социального развития, становления поликультурной личности.

*Принцип поликультурности* (О.В. Гукаленко) определяется как педагогический норматив приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Обозначенное положение обосновывает сложность и многогранность взаимосвязи образования и культуры, подчеркивает гуманное, толерантное, плюралистическое взаимодействие культуры с образовательным пространством.

*Принцип систематичности и последовательности* предполагает логическое построение, как содержания, так и процесса обучения и обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного. На значимость данного принципа указывал и К.Д. Ушинский, отмечая, что «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями». [196, с. 355]. Я. А. Коменский писал, что педагогический процесс должен вестись в неразрывной последовательности, так, чтобы «все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего». Таким образом, обращение к данному положению позволяет объединить и иерархизировать отдельные парциальные и частные учебные ситуации в единый целостный педагогический процесс, а также способствует разрешению противоречия между необходимостью формирования необходимых ключевых компетенций и формированием целостной картины мира [43].

В соответствии с *принципом наглядности*, который Я.А. Коменский называл «золотым правилом» дидактики, необходимо использовать все органы чувств человека, поскольку, различные понятия и закономерности, характерные для процесса обучения усваиваются легче, если подкрепляются конкретными фактами и иллюстрациями в процессе сравнения, проведения аналогий и т.п. Мыслитель отмечал, что «если мы намерены насаждать в учащихся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности ..., все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-то предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами». [76, с. 95].

Наглядность в обучении основана на такой закономерности процесса познания, как его движения от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. Принцип наглядности исходит из следующей закономерности: всякое умственное действие предваряет материальная, внешняя активность.

*В основе принципа активности и сознательности* лежат установленные наукой закономерные положения: сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности. Сознательное освоение и усвоение обучающимися дидактического материала зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера когнитивной активности учащихся, от личностного уровня развития инициативы и самостоятельности организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью обучаемых, используемых педагогом методов и средств обучения и т.д. Таким образом, собственная активность личности учащегося является важным фактором обучаемости и оказывает существенное влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом. Реализация принципа активности и сознательности способствует утверждению субъективности личности обучаемого в учебном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальная и субъектна, является интегрированным показателем ее направленности и деятельной сущности.

*Принцип интегративности* направлен на восприятие культуроведчески-ориентированного содержания субъектами образовательного процесса на основе междисциплинарных связей и закономерностей, что предполагает [195, с. 91):

- интеграцию философско-культурологических, лингвистических, страноведческих компетенций, создание условий, способствующих интеграции элементов национальной культуры в мировую и наоборот;
- ориентацию на интегративное теоретическое и практическое осмысление процесса межкультурного взаимодействия;

- создание интегрированной системы отношений через формирование отношения к родной и изучаемой культуре, языку, культуроведчески-ориентированному материалу, представителям родной и взаимодействующих культур.

*Принцип междисциплинарности* предполагает использование достижений и перспектив различных областей научного знания.

В соответствии с данным принципом, студенты осваивают поликультурное пространство в ходе изучения основных теоретических положений межкультурной коммуникации на основе междисциплинарной интеграции общекультурного (философия, культурология, этнография); общепрофессионального (педагогика, психология, страноведение) и социолингвистического (родной, неродной, иностранные языки и языковые дисциплины) блоков учебных дисциплин [195].

**Цель:** поликультурное образование студентов – будущих педагогов.

**Результат** процесса поликультурного образования студентов в условиях лингвистического клуба определен как достаточный уровень поликультурной образованности, языковой и культурной толерантности.

Разработанная организационная модель процесса поликультурного образования будущих педагогов предполагает реализацию следующих этапов: *установочно-мотивационный; ценностно-ориентационный и социально-деятельностный*. Рассмотрим каждый из выделенных этапов.

### **1. Установочно-мотивационный этап.**

**Цель** данного этапа формулируется как организация поликультурного пространства в контексте деятельности студенческого лингвистического клуба.

**Содержание:** овладение навыками и умениями межличностного и межкультурного взаимодействия; приобретение опыта осуществления межкультурных контактов посредством моделирования ситуаций и приглашения гостей – иностранцев.

**Методы, формы и средства:** рассказы; беседы; работа в диадах, триадах (микрогруппах) эвристические беседы; печатные культуроведчески ориентированные тексты.

### **2. Ценностно-ориентационный этап.**

**Цель** второго этапа: развитие толерантного отношения студентов к различиям в культурах; ознакомление с ценностями, нормами и традициями родной и взаимодействующих культур.

**Содержание:** участие в деятельности лингвистического клуба; обсуждение и интерпретация национально и культурно направленных ситуаций межкультурного взаимодействия; отбор, просмотр и зарубежных и отечественных фильмов с последующим обсуждением

**Методы, формы и средства:** беседы; культуроведчески ориентированные ролевые игры; индивидуальные и групповые формы

взаимодействия; аудиовизуальные и компьютерные (мультимедийные) средства.

### **3. Социально-деятельностный этап.**

**Цель** заключительного этапа: становление поликультурной личности студентов; повышение уровня поликультурной образованности студенческой молодежи.

**Содержание:** включение обучающихся в социально-начиную деятельность коммуникацию (взаимодействие, встречи с носителями разных культур; осуществление e-mail переписки на иностранном языке); когнитивно-аналитическая деятельность на основе видеоматериалов культурологически значимого содержания.

**Методы, формы и средства:** культуротворческие проекты (групповые и индивидуальные); круглые столы; дискуссии; аудиовизуальные и мультимедийные средства.

Изучение теоретических основ поликультурного образовательного пространства и практического опыта реализации идей поликультурализма в образовательном процессе, представленного в отечественной и зарубежной педагогической мысли, позволило выделить следующие **условия**, влияющие на успешность и эффективность развития поликультурной образованности личности в условиях клубной деятельности в ВУЗе:

- организация взаимодействия (согласованной деятельности) между студентами и преподавателями на основе установления отношений сотрудничества и партнерства;
- интеграция формального и неформального образования, что обеспечивает возможность для овладения лингвистической и социокультурной компетенциями в рамках учебных дисциплин и применения их в контексте внеучебной клубной деятельности;
- приобщение студентов к отбору социально-значимого содержания, созданию дидактических материалов, способствующих успешному функционированию лингвистического клуба;
- организация ситуативного общения с целью формирования ценностного отношения к культурному многообразию.

Поясним каждое из выделенных условий.

1. Категория «*сотрудничество*» тесно связана с традициями гуманистической педагогики, которая рассматривает обучаемого в качестве сотрудника и творца в собственном развитии. (П.Г. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.).

Педагогика сотрудничества, основанная на личностной направленности, разрабатывалась как направление, противоположное авторитарной педагогической мысли. (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.). Новый подход выдвинул требование «сделать ребенка добровольным и заинтересованным соратником, единомышленником учителей, воспитателей, родителей в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, равноправным участником

педагогического процесса, заботливым и ответственным за результаты этого процесса. [15, с. 159]. Так, при организации педагогического взаимодействия по Ш.А. Амонашвили, предполагается повышение статуса и референтности воспитанника, не сопровождающееся снижением этих показателей у педагога. Педагог рассматривается как помощник в осознании воспитанником себя как личности, в становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации, самоутверждения. Соответственно, при организации поликультурного образования в вузе преподаватель выступает как помощник обучающемуся в освоении основ иноязычной культуры.

О.С. Газман предлагает следующую классификацию идей гуманистической педагогики:

- идея свободного развития;
- кантовская идея категорического нравственного императива, раскрывающая сущность гуманизма (человек – не средство, а – цель);
- идея необходимости приспособления системы воспитания к человеку, а не наоборот.

Б.Г. Ананьев представляет три группы отношений внутри дидактического процесса в вузе:

- преподаватель ----- студент;
- студент ----- студент;
- преподаватель ----- преподаватель.

В рамках первого отношения осуществляется преимущественно профессиональное воспитание. Второй вариант взаимодействия предполагает наиболее активное формирование всех личностных свойств студента, в том числе и характерологических. Третий тип взаимоотношений отличает наличие воспитательного компонента для студентов как некий образец профессиональных и личностных взаимодействий. Взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе наиболее полно отражается термином «педагогическое взаимодействие», которое включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение объектом, собственную активность обучаемого, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Педагогическое взаимодействие есть социальное взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия; при этом цели такого взаимодействия могут в разной степени осознаваться каждым из субъектов.

В ходе педагогического взаимодействия проявляются разнообразные связи между субъектами и объектами воспитания. В частности, распространены информационные связи, проявляющиеся в обмене информацией между педагогом и учащимися, организационно-деятельностные связи и коммуникативные связи. Педагогическое осмысление понятие педагогическое взаимодействие получило в работах

В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса, Г.С. Трофимовой и др. Исследователи интерпретируют педагогическое взаимодействие как сложный процесс, состоящий из ряда компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических, и присутствующий во всех видах деятельности – познавательной, трудовой, творческой. В ходе анализа специальной литературы нам встретились такие категории, как: *педагогическое взаимодействие* (Ю.К. Бабанский, И.Б. Котова, Е.И. Рогов, Е.Л. Федотова, Е.Н. Шиянов); *воспитательное взаимодействие* (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Е.М. Сафронова), *диалогическое взаимодействие* (М.С. Байматова); *межсубъектное взаимодействие* (В.В. Горшкова). Несмотря на различия в определениях, вследствие того, что каждый автор выделяет свои основания, можно выделить общую исходную позицию, а именно вывод о том, что в процессе такого взаимодействия имеет место обоюдный характер позитивных изменений, что является его сущностной характеристикой. В нашем исследовании мы говорим о педагогическом взаимодействии, так как полагаем, что оно имеет более широкое значение, и учитывает межсубъектные особенности, и предполагает использование диалоговых форм.

Г.С. Трофимова, анализируя сущность категории «*взаимодействие*» предлагает различать процесс взаимодействия и содержание взаимодействий. При этом процесс взаимодействий автор относит к сфере чувств и восприятий, лежащий в основе поведения в группе [193, с. 33].

Педагогическое взаимодействие выступает как развивающийся процесс, способствующий становлению личности обучаемого и совершенствующий личность педагога. Взаимодействие этих сторон присутствует во всех видах деятельности: в познании, игре, труде, общении; его влияние проникает в ядро личностных отношений участников педагогического процесса; оно пробуждает у воспитанников готовность быть, по словам В.А. Сухомлинского, «воспитуемым».

Анализ литературы по данной проблеме позволил заключить, что педагогика сотрудничества не предполагает формального достижения равенства между педагогом и обучающимся. Совместность действий, ориентация на диалог и сотрудничество призваны способствовать удовлетворению потребностей в эмоциональных контактах и в самореализации личности.

С целью установления отношений сотрудничества, развитию способности к межличностному взаимодействию на начальном этапе были проведены занятия, направленные на снятие коммуникативных барьеров у студентов – участников лингвистического клуба. Так, на одном из занятий группе было предложено разделить на пары. Каждой паре, расположившейся на расстоянии, комфортном для предстоящей коммуникации было предложено выполнить следующие задания.

**Задание 1.** Партнерам предлагалось внимательно и молча смотреть в глаза друг другу, а затем систематизировать свои эмоции и переживания, возникшие в процессе его выполнения.

В последующей дискуссии было выявлено, что существуют культуры, в которых не принято смотреть собеседнику прямо в глаза. В частности, обозначенные межкультурные особенности необходимо учитывать для успешного взаимодействия с представителями кавказских культур.

**Задание 2.** Одному из партнеров предлагалось вслух описать физический портрет своего собеседника, включая в него максимально возможное число характеристик.

**Задание 3.** Собеседники поочередно рассказывают о характере друг друга, обмениваются впечатлениями о своем общении, задают друг другу интересующие их вопросы.

В завершение проводилось обсуждение результатов выполненного задания, включающего следующие моменты:

1. Какое задание было наиболее интересным? Почему?
2. Какое задание было наиболее трудным? Почему?
3. Какие сложности возникли в ходе выполнения упражнения?
4. Каким образом удалось эти трудности преодолеть?
5. Оказывали ли партнеры поддержку друг другу? Каким образом (вербально, невербально)?

Развитию готовности к межкультурному взаимодействию способствовали упражнения, направленные на формирование навыков взаимопонимания в межкультурном общении через осознание влияния этнических стереотипов.

В задачи данных упражнений входило:

1. Выявление этнических стереотипов.
2. Осознание влияния этнических стереотипов на поведение в ситуациях межкультурного взаимодействия.
3. Выработка стратегий совладания с негативными этническими стереотипами.

Приведем пример такого упражнения.

Упражнение «Отгадайте, о ком идет речь».

Участники делились на две группы. Каждой группе раздавалась карточка с набором прилагательных, характеризующих определенную этническую группу. Далее студентам предлагалось определить характеристики какой этнической группы представлены в предложенной им карточке.

***Карточка «Отгадай, о ком идет речь».***

**Перед Вами – характеристики представителя определенной этнической группы. Пожалуйста, определите, к какой именно этнической группе относится представленная характеристика.**

1	Щедрый, терпеливый, простодушный, неорганизованный, широкая натура, справедливый, открытый.
2	Вежливый, сдержанный, педантичный, малообщительный, консервативный, невозмутимый, аккуратный, добросовестный, изящный.
3	Эlegantный, галантный, болтливый, лживый, обаятельный, легкомысленный, раскованный.
4	Исполнительный, экономный, аккуратный, въедливый, сдержанный, упорный, настойчивый, работоспособный.
5	Гордый, верный традициям, слегка высокомерный, уважающий старших, гостеприимный.

С целью подведения итогов на обсуждение предлагались следующие вопросы:

1. Вызвало ли выполнение этого задания какие-либо затруднения? Чем, на Ваш взгляд, они были вызваны?
2. Приходилось ли Вам в повседневной жизни сталкиваться с употреблением этих стереотипов? Насколько широко они известны? Откуда они известны? Как Вы считаете, с чем это связано?
3. Какие их перечисленных качеств Вы считаете положительными, какие – отрицательными?
4. Можете ли Вы себе представить, как представители данных групп оценили бы такие свои характеристики? Как Вы сами оцениваете характеристику представителей своей группы?

Организация деятельности студенческого лингвистического клубного объединения проходила с учетом интеграции формального неформального образования. Обозначенный принцип интегративности предполагает наличие в образовательном процессе внутренней взаимосвязанности и взаимообусловленной целостности, установление определенных связей и отношений между компонентами учебной деятельности путем включения их в новые системы связей. [61, 78, 79, 111]. Исследователи констатируют, что оптимальное соотношение разных форм организации дидактического процесса способствует развитию у студентов самостоятельности, творческого преобразования учебных навыков в новых коммуникативных условиях. (Л.М. Ванюшкина, С.Г. Вершловский, Г.С. Трофимова, К.Г. Чикнаверова и др.).

Обращение к интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности продиктовано необходимостью развития и поддержания интереса к иностранному языку, повышения их практических навыков говорения и общего уровня культуры.

Г.С. Трофимовой разработаны требования к внеаудиторной работе по иностранному языку, которая, по мнению исследователя, должна:

- отличаться высокой культуросообразностью по содержанию, формам и методам организации;
- быть органически связанной с аудиторной деятельностью;
- организовываться с учетом уровня языковой подготовки студентов;



➤ сочетать индивидуальную, групповую и массовую форму работы.

Формы внеаудиторной работы по иностранному языку отличает комплексность содержания и объем используемого языкового материала, что отражает более высокий уровень языковой и коммуникативной подготовки студентов.

Успешному функционированию лингвистического клуба способствовало приобщение студентов к отбору социально-значимого содержания, созданию дидактических материалов (выпуск стенгазет; написание сценариев праздников, отбор видеоматериалов и др.).

На наш взгляд привлечение студентов к отбору культурологически значимого содержания деятельности лингвистического клуба способствует формированию активной позиции личности обучаемого. Реализация активной личностной позиции связана с утверждением положительных норм в жизнедеятельности студенческой молодежи, она характеризуется проявлением систематичностью нравственных поступков личности, ориентируется на открытость личности к межличностному и межкультурному взаимодействию. В узком смысле активность – это деятельное познавательное и практическое отношение личности к условиям жизнедеятельности, делам общества, проявляющееся как в форме общественно-полезной, созидательной и творческой деятельности, так и в форме антиобщественной деятельности, отклоняющегося (девиантного) поведения. (Ю.М. Резник).

Одной из наиболее распространенных форм активности личности выступает ее *социальная активность*, под которой мы будем понимать способ существования и развития личности как субъекта общественной жизни, основанный на ее сознательном или бессознательном стремлении к изменению социальных условий и формированию собственных качеств (способностей, установок, ценностных ориентаций). Предпосылкой сознательной социальной активности выступает осознанный выбор личностью возможностей своего участия в общественной жизни. Каждая личность вначале определяет характер своего участия в общественной жизни, меру (степень) интенсивности своей деятельности, а уже затем занимает ту или иную социальную позицию. Выбор личностью активной жизненной позиции обусловлен причинами как объективного, так и субъективного характера.

В качестве одной из важных характеристик активности личности выступает активная жизненная позиция – устойчивая позиция личности, направленная на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с ее убеждениями, взглядами и совестью.

Таким образом, включение студентов в организацию и отбор содержания лингвистического клуба позволяет стимулировать интересы его участников, способствует проявлению ответственности за успех общего дела, поддержанию самостоятельности, инициативы, творческой составляющей

личности, а также способствует исключению монополии педагога на интерпретацию знаний и восприятие готовой информации.

Лингвистический клуб – организованное на основе интереса к изучению иностранного языка и коммуникативной деятельности социальное объединение, целью которого является достижение его участниками необходимого уровня поликультурной образованности и повышение общего уровня культуры каждого.

Соответственно, дидактическое сопровождение деятельности студенческого клубного объединения предполагает использование культуроведчески и национально значимых материалов, а также аудиовизуальных, видео и компьютерных технических средств, характеризующихся высокой эффективностью воздействия слуховых и наглядных образов с учетом интересов и потребностей студенческой молодежи.

Средства визуализации (фотографии, рисунки, схемы и т.п.) ориентированы на более эффективное и осмысленное восприятие и усвоение культуроведческой информации. Аудио – и – видеоматериалы, мультимедийные средства обеспечивают синтез различных средств наглядности.

При использовании информационных технологий, аудио и – видео – материалов, мы исходили из того, что они позволяют (И. Л. Колесникова, О.А.Долгина):

- повысить эффективность и качество педагогического процесса посредством применения методов проблемного, активного и развивающего обучения;
- повысить интенсивность педагогического процесса за счет индивидуализации обучения, обращения к личностно- ориентированному подходу к обучению, к раскрытию творческого подхода личности обучаемого в овладении знаниями, за счет наличия справочно-информационной составляющей в компьютерной базе данных;
- повысить мотивацию к образовательному процессу посредством использования разнообразных форм представления дидактического материала и применения мультимедийных технологий и сети Интернет.

Использование видеоматериалов культурологически значимого содержания ориентировано на повышение уровня общей культуры личности обучаемого, а также призвано способствовать активизации речемыслительной деятельности участников клубного объединения благодаря широкому использованию иллюстративного материала, его динамичному показу, органическому сочетанию образа и слова. Включение видеоматериалов в содержание поликультурной образовательной деятельности основывается преимущественно на наглядном восприятии информации и предполагает как индуктивный, так и дедуктивный пути усвоения информации, различную степень самостоятельности и познавательной активности обучаемых, допускает различные способы

управления познавательным процессом. Соответственно, обучающая и воспитывающая функция данного метода обуславливается высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Установлено, что представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее. Таким образом, использование видеометода в образовательном процессе обеспечивает возможность:

- а) дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- б) повысить роль наглядности;
- в) удовлетворить желания, интересы и запросы учащихся;
- г) обеспечить эффективную обратную связь.

*Критериями* поликультурной образованности являются: высокий уровень толерантности; готовность к диалогу культур; владение педагогической коммуникативной компетентностью; владение эмпатическими способностями и низкий уровень агрессии.

*На формирующем этапе* осуществлялась реализация авторской программы деятельности студенческого лингвистического клуба.

Содержательные характеристики деятельности студенческого лингвистического клуба включали: *проведение бесед, ролевых игр, дискуссий, круглых столов; знакомство с текстами и видеоматериалами культурологической направленности; организация встреч с зарубежными гостями.* Остановимся на описании содержания деятельности лингвистического клубного объединения вуза.

Проводились занятия, направленные на формирование представлений о поликультурном пространстве, культурном плюрализме. По предложению студентов было принято решение совместно отмечать дни рождения участников клуба. Для реализации поставленной цели был выбран ответственный человек, которому было поручено составить список всех членов лингвистического клуба с указанием дат рождения. При организации дней рождения выбиралась группа студентов (3 – 5 человек), ответственных за проведение данного мероприятия. В частности, особый интерес у участников клуба вызывали викторины, конкурсы, содержащие задания и вопросы об интересах, увлечениях, личностных особенностях и достижениях именинников. Подобные мероприятия способствовали сплочению коллектива, развитию интереса, толерантности, укреплению дружественных отношений внутри группы.

Как отмечалось выше, лингвистический клуб – это организованное на основе интереса к изучению иностранного языка и коммуникативной деятельности социальное объединение, целью которого является достижение его участниками необходимого уровня поликультурной образованности и повышение общего уровня культуры каждого.

Каждое занятие предварялось «новостным блоком». Студенты делились на 3 группы. В группах по 3-5 человек студентам было предложено подготовить к обсуждению информацию, содержащуюся в газетах,

транслируемую по разным каналам телевидения и радио и представленную в Интернет-источниках. Каждая группа, таким, образом, была ответственна за определенный источник информации: 1 группа – печатные органы (газеты, журналы); 2 группа – радио и телевидение; 3 группа – Интернет-ресурсы.

*Печатные культуроведчески ориентированные тексты* – тексты из художественных произведений, сказок, тексты пословиц и поговорок способствуют ознакомлению с элементами взаимодействующих культур, с определенными сферами функционирования культурных традиций, обычаев, поведенческих норм. Отметим, что подобные тексты ориентируют на диалог и сотрудничество, способствуют формированию внимательного отношения к проявлениям культурного плюрализма, а также преодолению негативных стереотипов и отказу от этноцентрических взглядов, формированию активной позиции к ценностям своего и чужого культурного пространства. Ниже приводится образец печатного текста с переводом на русский язык.

### **Пример 1.**

#### **NATIONAL IDENTITY**

#### **KEY WORDS: NATIONAL IDENTITY.**

**Country:** developed, developing, industrial, innovative, multicultural, outdated, prosperous, wealthy, well – organized, with eventful history.

**People:** active, amicable, arrogant, class – conscious, communicative, conservative, cute, excitable, family – oriented, friendly, hardworking, hospitable, law – abiding, nationalistic, old – fashioned, open – hearted, polite, proud, religious, reserved, sentimental, serious, suspicious of foreigners, tolerant, traditional, with a good / dry sense of humour.

What kind of country is Britain and what kind of people are the British? The issue of national identity is looked at in the radio programme and based on a real survey of British people. The issue of actual identity is probably more complex in Britain than in other countries as there is more than one “nation” in the United Kingdom. The United Kingdom consists of Great Britain and Northern Ireland. Great Britain consists of England, Scotland and Wales. Great Britain has existed since 1707 with the Union of England and Wales with Scotland. Ireland became part of the United Kingdom in 1800, but the majority of the country became independent in 1923 as the Irish Free State and later the Republic of Eire. Northern Ireland remained part of the United Kingdom.

“British” identity was perhaps at its strongest at the height of the British Empire in the XIXth and early XXth centuries. Some historians consider that with the decline of British power, British identity is also weakening as people identify more with the three nations that make up Britain. British identity has also become more multicultural in the last forty years, with immigration from some of Britain’s old colonies and elsewhere. The immigrant community (mainly from India, the Caribbean, Pakistan and China) is about 6% of the population of Britain. Most second and third generations of ethnic minority families have integrated into British society and most would call themselves British. The results of the survey showed that, if asked their nationality, 36% of Scottish people would call themselves British and 62% would call themselves Scottish. If asked their nationality, 53% of English people would call themselves British and 42% English.

## **НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

### **Ключевые слова:**

**Страна:** развитая; развивающаяся; промышленная; передовая; многокультурная; отсталая; процветающая; богатая; хорошо организованная; с богатой историей.

**Люди:** активные; приветливые; высокомерные; общительные; консервативные; находчивые; эмоциональные; ориентированные на семейные ценности; дружелюбные; трудолюбивые; гостеприимные; законопослушные; приверженцы национализма; старомодные; великодушные; вежливые; гордые; религиозные; замкнутые; чувствительные; серьезные; подозрительно относящиеся к иностранцам; терпеливые; толерантные; с хорошим / черным чувством юмора.

Какая же это страна: Британия и что это за люди – Британцы? Проблема национальной идентичности обсуждается в радио передаче, которая ориентируется на результаты проведенного среди британцев исследования. Проблема национальной идентичности, вероятно, представляется для Великобритании более сложной, нежели для других стран, поскольку Великобритания Соединенное Королевство объединяет более одной национальности. Соединенное Королевство состоит из Великобритании и Северной Ирландии. Англия, Шотландия и Уэльс образуют Великобританию. Великобритания существует с 1707 года с момента образования Союз между Англией, Уэльсом и Шотландией. Ирландия стала частью Соединенного Королевства в 1800 году, но большая часть страны получила независимость в 1923 году, когда была образовано свободное Ирландское Государство, а позднее – Республика Эйре. Северная Ирландия оставалась частью Королевства.

Наиболее остро проблема «национальной идентичности» проявилась в период рассвета Британской Империи – в XIX и начале XX столетия. Некоторые историки полагают, что с падением Британской мощи ослабевает и национальная идентичность, поскольку люди больше идентифицируют себя с тремя нациями, составляющими Британию. За последние сорок лет британская идентичность приобрела более многокультурный характер, чему способствовали иммиграционные потоки их прежних колоний Британии и некоторых других стран. Иммигранты (в основном из Индии, стран Карибского бассейна, Пакистана и Китая) составляют около 6% населения Британии. Большинство вторых и третьих поколений – представителей этнических меньшинств интегрировались в британское общество и позиционируют себя британцами. Результаты проведенного исследования показали, что отвечая на вопрос о своей национальности 36% шотландцев отнесли себя к британцам, 62% позиционировали себя шотландцами. 53% англичан назвали себя британцами, а 42% - англичанами.

Добавим, что в рамках клубной деятельности предлагалась работа по аналитическому чтению статей, представленных в газетах, журналах и Интернет-источниках. Аналитическое чтение статьи предполагало краткую передачу основного содержания материала с последующим представлением и обоснованием собственной позиции по предложенной проблематике. При осуществлении данного вида работы предлагалось использовать следующие опорные фразы:

### **СЛОВА И ВЫРАЖЕНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ СТАТЬИ:**

The article under discussion concerns the problem... – Обсуждаемая статья затрагивает проблему ...

The given article (text) describes / touches / deals with the problem (issue)... – Данная статья (текст) описывает / касается / рассматривает

The opening paragraph deals with ... – Первый параграф касается ...

The closing paragraph summarizes ... / gives the idea of .. / makes feel that... – Заключительный (последний) параграф подводит итог / дает представление о / заставляет почувствовать, что...

The author emphasizes / highlights that ... – Автор подчеркивает / придает особое значение...

The author offers his point of view on the problem ... - Автор предлагает собственный взгляд на проблему...

The author gives telling / weighty / forcible arguments to support his idea. – Автор предоставляет веские аргументы, подтверждающие его идеи.

The author wants to persuade his readers that... – Автор хочет убедить читателей в том, что...

The author aimed at discussing ... – Автор намерен обсудить...

The author looks at the problem from a different standpoint / angle of vision. – Автор смотрит на данную проблему с иной точки зрения.

We can agree with the given arguments but ... – Мы можем согласиться с предложенными аргументами, но...

I could be wrong, but it seems to me that ... – Я могу ошибаться, но мне кажется, что...

As for my opinion, I should say... – Что касается моего мнения, то я должен (должна) сказать, что...

To conclude / as a conclusion ... – Подводя итог...

Приведем пример статьи, предложенной для аналитического чтения.

### Пример 1.

<http://rusplt.ru/ukraine/myi-obrelli-nebyivaluyu-stepen-vnutrenney-splochennosti-16656.html>

27 апреля 2015, 11:00

[Алексей Заквасин](#)

Анатолий Вассерман о русской цивилизации, ее роли в современном мире и исторических вызовах

*Политический консультант и публицист Анатолий Вассерман в интервью «Русской планете» рассказал о судьбе Русского мира, превосходстве русской цивилизации, причинах поражения украинской армии, будущем Новороссии и других проблемах, волнующих российское общество.*

**Русский мир и европейская цивилизация**

— После возвращения Крыма в состав России и начала войны в Донбассе журналисты, политики и философы вновь вернулись к теме Русского мира. Что собой представляет это понятие и каковы перспективы его развития?

— Пока содержание термина «Русский мир» еще формируется, и описать его трудно. Но в общих чертах понятно: Русский мир — это мир тех, кто воспитан в рамках русской цивилизации и воспринимает ее ценности как фундаментальные. В январе 2014 года у меня вышла статья «Наша сила в том, что нас мало». В ней я попытался не только описать, в чем русская цивилизация превосходит европейскую, но и показать причины этого.

По оценочным критериям, выработанным европейской цивилизацией, русская ее превосходит. Это следствие того, что на протяжении истории плотность населения в России всегда была ниже, чем в сопредельных странах. Поэтому ценность человеческой жизни у нас воспринимается намного острее. К каждой жизни и каждому делу отношение уважительнее. Отсюда разносторонность нашего образования, отсюда готовность действовать в одиночку и

помогать ближнему даже без специальных просьб, отсюда умение впитывать чужие достижения и интегрировать их в собственную культуру и так далее.

С моей точки зрения, Русский мир — это мир тех, кто обладает всеми этими качествами, тех, кто воспринимает данные ценности, как свои собственные.

Естественно, формализовать понятие «Русский мир» сложно, так как невозможно формализовать все перечисленные мною понятия. Сравню попытки определения «Русского мира» с задачей распознавания образа. Не помню, кто сказал: «Далеко не каждый биолог сможет четко определить, что такое собака, но любой человек, даже не имеющий отношения к биологии, увидев любую собаку, поймет, что это не кошка». Поэтому не берусь формализовывать «Русский мир», но четко вижу его проявления.

**— Агрессивная политика США и Евросоюза против России продолжается больше года. Как сказались это на России в экономическом, политическом и геополитическом плане? Что мы потеряли и приобрели?**

— С начала открытой фазы противостояния Запада и России мы прежде всего потеряли великое множество иллюзий. Мы потеряли веру в безоговорочную благотворность западных ценностей. Мы потеряли усиленно насаждаемую уже четверть века либеральную веру в благотворность свободы личности безо всякой оглядки на общество. Я пребывал в этой вере до 2005 года, но к этому времени постепенно накопились свидетельства, что эта вера, мягко говоря, сомнительна, и мне пришлось начать исследования причин ее ошибочности.

**Что мы приобрели?**

Мы приобрели несколько лучшее понимание того, что, собственно, значит Русский мир. До государственного переворота в Киеве это понятие было где-то далеко на периферии массового сознания. Мы обрели значительную степень уверенности, что все сильное Западу сильно и нам. Нас раньше убеждали, что есть некие чудодейственные рецепты в жизни, которые мы не можем постичь, а можем только пользоваться их плодами. Я имею в виду высокие технологии. Нас на полном серьезе заверяли: мы уже давным-давно утратили способность самостоятельно их создавать и можем только копировать. Как только нам не позволили их копировать, тут же оказалось, что мы все можем создавать сами.

Мы обрели небывалую за много лет степень внутренней сплоченности. Одна из духовных особенностей русской цивилизации — способность к сплочению при неблагоприятных обстоятельствах. Массовое сплочение, порождённое приступом давления извне, останется с нами всерьез и надолго. Когда это давление будет преодолено, опыт борьбы поможет нам и впредь не утрачивать навыков совместного действия.

**— Вы сказали про открытую фазу противостояния с Западом. А когда оно началось в закрытом режиме?**

— Я имею в виду государственный переворот в Киеве и наши попытки защитить хотя бы часть русского большинства граждан Украины. Напомню: по данным социологической службы Gallup на 2008 год, 5/6 граждан Украины по родному языку русские. Но, увы, мы, пожалуй, поступили правильно, воздержавшись от силового вмешательства. Хотя, несомненно, имели на это право. Дальнейший ход событий показал: значительная часть Украины и этого колоссального русского большинства в ней уже настолько одурманена украинской пропагандой, что не в состоянии адекватно воспринять окружающий мир, и наша попытка восстановить законную власть была бы воспринята как внешняя агрессия, достойная отпора.

Многовековой опыт русской истории доказал: мы в состоянии рано или поздно одолеть любого противника. Из этого наши враги сделали вывод: воевать с русскими должны сами русские.

В частности, идея превращения части русских на западе и юго-западе страны в нечто антирусское довольно давняя. В явном виде эту идею сформулировал польский политик, историк, а впоследствии священник Валериан Анджеевич Калинка в 1864 году. Первыми за осуществление этой идеи взялись австрийцы, им ввиду различных геополитических превратностей было необходимо противостоять Российской империи, но они не располагали для этого достаточными ресурсами. Потом по своим соображениям эту идею довольно долго поддерживали большевики.

Когда технократическое крыло партии убедилось в ошибочности этой стратегии, в идею украинизации уже вложили такой авторитет партии, что официально отказаться от нее не удалось. Людей перестали увольнять с работы и исключать из партии за незнание украинского, как было в 1920-е годы. Трудно знать язык, который сочиняется на коленке, буквально «на ходу». Но само изучение этого языка осталось обязательным, а историю Украины продолжили преподавать как нечто отдельно от истории остальных русских. Эта идея в законсервированном виде дожила до поздних советских времен, когда ее использовали как один из рычагов для раскола страны.

Сейчас вполне откровенно готовится война части русских против остальных русских. В карательных террористических батальонах и регулярных войсках Украины, которые измываются над Донбассом, большинство личного состава — русские по языку и воспитанию. При этом воюют они бездарно. Дело в том, что ещё на заре украинской независимости очень многие офицеры вновь формируемых вооруженных сил Украины уволились со службы, публично объясняя это тем, что всем офицерам задавали вопрос: «Готовы ли Вы воевать против России?» Естественно, все мало-мальски вменяемые офицеры говорили, что не готовы, и были изгнаны со службы. В результате в вооруженных силах Украины остались люди, не имеющие связи с военно-исторической традицией и здравым смыслом, но действительно готовые воевать с РФ.

#### **Импортозамещение и реформы**

— Векторы развития уже расставлены президентом. Один из них, наиболее важный — программа импортозамещения. Удастся ли нам реализовать эту программу и как скоро? Сможем ли мы вообще отказаться от импортных товаров, учитывая реальное положение дел?

— Импортозамещение нам жизненно необходимо. В нынешних условиях нет смысла говорить, насколько это возможно. Когда говорят: «Сделай или умри», — лучший выход — сделать. По этому поводу процитирую фразу Иосифа Виссарионовича Джугашвили, сказанную им на совещании передовых работников промышленности в 1931 году: «Мы отстали от передовых стран на 50–100 лет. Нам надо пробежать этот путь за 10 лет, иначе нас сомнут». Со сроками он не ошибся. Через 10 лет началась война — и, судя по тому, что нас не смяли, мы действительно смогли пробежать этот путь.

Сейчас мы отстали значительно меньше, даже несмотря на четвертьвековые усилия «реформаторов». Мы сохранили большую часть накопленного нами за советское время, большую часть того, что сделало нас второй державой мира. Стало быть, и пробежать этот путь можем быстрее.

Освоению системы ценностей и категорий родной и взаимодействующих культур, формированию представлений о культурном многообразии способствовал совместный (преподаватели и студенты) отбор, просмотр отечественных и зарубежных видеофильмов с последующим их обсуждением. Ниже представлен примерный перечень использованных видеоматериалов.

#### **ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ВИДЕМАТЕРИАЛОВ:**

- All the King's Men.
- All the President's Men.
- Elizabeth.
- Forrest Gump.
- Freedom Writers
- King's Speech
- Lost in Translation.
- The Queen.



- Schindler's List.
- Sleepless in Seattle.

Для повышения эффективности занятий с привлечением видеоматериалов нами была использована технология, предложенная Г. С. Трофимовой [191]. В соответствии с данной технологией, к наиболее эффективным приемам работы с видеофильмом следует отнести такие, как: различные виды вопросов, бесед, диалогов; инсценировки; микродискуссии; описание; комментирование; различные виды рассказов, включая рассказ по ассоциации с увиденным; различные виды пересказов (например, пересказ от лица того или иного героя и т.п.); составление и анализ характеристики действующих лиц.

#### **Примеры упражнений для контроля понимания увиденного:**

1. Общие вопросы на понимание содержания фильма.
2. Упражнения на выделение логической или фактической ошибки спрашивающего.
3. Специальные или альтернативные вопросы, которые позволяют научить учащихся выделять основное в дикторской речи.

#### **Упражнения для развития навыков и умений диалогической речи:**

1. Анализ невербальных средств коммуникации.
2. Вопросно-ответные упражнения в диадах.
3. Составление диалога по ключевым словам и выражениям.
4. Составление диалога по образцу с использованием данной лексики.
5. Составление диалогов от имени героев фильма на темы, близкие содержанию фильма.
6. Инсценирование отдельных эпизодов фильма.
7. Ролевая игра по содержанию просмотренного фильма.

#### **Упражнения для развития навыков и умений монологической речи:**

1. Составление обучающимся плана пересказа фильма.
2. Пересказ содержания фильма по плану с использованием ключевых слов, словосочетаний и речевых клише.
3. Пересказ содержания фильма от имени действующих лиц.
4. Описание отдельных эпизодов, комментариев значимых кадров фильма.
5. Прием «переноса»: рассказ на аналогичную тему и с привлечением слов и выражений из просмотренного фильма.

#### **Упражнения на развитие навыков и умений аудирования:**

1. Прослушивание фонограммы фильма.
2. Прослушать отдельные упражнения из текста фильма и указать на адекватность или неадекватность зрительного и звукового образов.
3. Выполнение тестовых заданий с целью проверки понимания прослушанного звукового сопровождения фильма.
4. Указать, чем отличается содержание того или иного эпизода, от его описания, предъявленного в звукозаписи.
5. Участие в дискуссии. Обмен мнениями о явлениях, событиях и

7. действующих лицах фильма.

**Примерные образцы домашних заданий в связи с просмотренным видеofilmом:**

1. Воспроизвести один из диалогов героев фильма.
2. Описать один из эпизодов фильма с последующим изложением и комментарием.
3. Подготовить рассказ о содержании просмотренного фильма, с использованием заданных ключевых слов и выражений.
4. Рассказать об одном из действующих лиц фильма и высказать свое отношение к нему. Уметь аргументировать свою позицию.
5. Письменно подготовить вопросы по содержанию фильма и уметь задать их устно на следующем занятии.
6. Подготовить диалоги от имени действующих лиц фильма.
7. Написать сочинение на тему, близкую к содержанию просмотренного фильма.
8. Составить письменный план пересказа фильма и, пользуясь им, уметь устно изложить содержание фильма на следующем занятии.
9. Написать рецензию, критическую статью, аннотацию по содержанию фильма.
10. Написать сценарий фильма.

Так, например, по завершении просмотра фильма «Форрест Гамп» («Forrest Gump»), студентам было предложено выразить собственное восприятие фильма с помощью рисунка. Второй группе студентов предлагалось составить кроссворд на основе содержания просмотренного фильма. Задание для третьей группы заключалось в написании рецензии на фильм.

Предложенные задания были направлены на формирование интереса к внутреннему миру другого человека, уважительного и толерантного отношения к мнению партнера по общению; развитие эмпатических способностей, на приобретения опыта межличностного взаимодействия, на умение работать и взаимодействовать в команде, поскольку обеспечивало интерпретацию одного и того же события с разных позиций и точек зрения, предполагало совместный поиск решения поставленной задачи и его последующую реализацию.

Ниже представлен пример рецензии на фильм «Форрест Гамп» («Forrest Gump»).

Образцы рисунков и кроссворда, выполненные студентами после просмотра данного фильма представлены в *Приложениях № 5 и № 6.*

**Пример 1.**

**РЕЦЕНЗИЯ НА ФИЛЬМ «ФОРРЕСТ ГАМП»**



**«Мир уже никогда не будет прежним, после того как вы увидите его глазами Форреста Гампа.»**

Фильм был снят в 1994 году. Посмотрела я его только недавно. Почему не раньше?.. Ну, наверно, потому что в 94-ом мне было 4 года. Но это хорошо, что я раньше его не посмотрела — не поняла бы.

В этой истории есть место всему: радости, разочарованию, надежде, философии и слезам.

Это не просто фильм – сказка добродушного паренька с уровнем интеллекта ниже 80, это, в первую очередь, история про две вещи: про любовь и про Америку. Из них складывается все остальное: семья, история, война, влияние личности одного человека на судьбы тысяч и прочее, прочее, прочее.

#### **Про Америку.**

В моих глазах Форрест — это символ США поважнее любого дяди Сэма. Мы смеемся над американцами, что они видят нас вечно пьяными медведями в ушанках и балалайкой за пазухой. вспомните, пожалуйста, что мы думаем об Америке? Необразованные, ленивые капиталисты, выросшие на fast – food и боевиках про Конана – Варвара. Стоит только раз посмотреть Форреста Гампа, чтобы навсегда разрушить эти стереотипы. Думаете, люди с каменным сердцем могли бы создать такой шедевр мирового кинематографа? Нет. Здесь США представлены так, что ты понимаешь, почему они каждый день присягают на верность американскому флагу. Страна проблем, страна простых людей, страна возможностей, страна Форреста Гампа. В моих глазах Гамп — собирательный образ всего самого американского: наивный, добрый, преданный, честный, искренний и везучий.

#### **Может я и дурак, но я знаю, что значит любить, говорит он Дженни.**

Форрест любит маму, любит Дженни, любит свою страну так, как не любит ее никто другой. Фильм показывает, насколько бывает важна жизнь одного человека в масштабах всей страны. Именно Форрест научил Элвиса танцевать, придумал лозунг Shit Happens, направил Джона Леннона на создание песни, поучаствовал в антивоенных митингах, был футболистом, игроком в пинг – понг, первый ступил на земли Китая после примирения, стал миллиардером. Так можно только в США. Причем Форрест не обладает огромным разумом и предпринимательской жилкой, просто он добряк и судьба честно платит ему добром за его доброту.

#### **Про Любовь.**

Форрест умеет любить. Все те, кого он любил, становились счастливы. Он любил маму, которой удалось воспитать его Человеком; Дженни стала любящей матерью и женой. Дженни и мама – смысл жизни Форреста, люди, заставившие его поверить в свои собственные силы. Капитан Дэн после знакомства с Форрестом изменил в корне свою жизнь, семья Баббы разбогатела. Все, к чему прикасается Форрест становится золотом, он способен сделать человека счастливым, ничего не требуя взамен.

**- Гамп, ты уже нашел Иисуса?**

**- А я не знал, что его надо искать.**

Гениальная фраза. Ему не надо искать Бога, Иисус сам нашел его и взял под свое крыло. Можно сказать, что Бог любит Форреста и делает ему подарки, только пусть творит добро дальше. А Гамп идет дальше, не подозревая, что на него надеются,

что он кому – то нужен и кто – то его ждет. Точнее, не идет, а бежит. Форрест бежит. Без оглядки.

Кто же все – таки такой Форрест Гамп? Человек с низкими умственными способностями?.. Нет, простите, он просто не такой как все, удивительный человек. В нем нет ни капли злости или лжи, он искренний и добрый, а разве это плохо? Мы измеряем людей по уму, по одежде... И редко по чувствам, по доброте. А Форрест ведь лучше многих нас, и у него есть чему поучиться... Говорят, в России две беды: дураки и дороги. Знаете, если бы все наши «дураки» были бы такими, как Форрест, одной бедой было бы меньше.

Фильм заставляет поверить, что в нашем невероятно скрупулезном и расчетливом мире, несмотря ни на что, все же еще осталось место для светлого и прекрасного – **Веры, Надежды, Любви!**

**Рецензия выполнена студенткой группы 121 ИФ К. А.**

Важным моментом в достижении участниками языкового клуба необходимого уровня является осознание студентами культурных различий в коммуникативном поведении людей. Ниже предлагается упражнение, демонстрирующее различий коммуникативное поведение личности через проявление невербальных средств общения.

**Упражнение «Знакомство в аэропорту»** (модифицированное по Н.М. Лебедевой).

Студентам предлагается следующая ситуация. В некий аэропорт прилетает самолет, доставивший гостей, являющихся представителями разных культур. В зале ожидания их встречают соотечественники. Гости заранее получают карточки, на которых описан ритуал приветствия, который им следует демонстрировать невербально. Встречающие, также получившие карточки своей «культурной принадлежности», должны узнать «соотечественника» по ритуалу приветствия, который он будет выполнять, войдя в зал встречи гостей. Соответственно, группа делится на две подгруппы: встречающих и прилетевших пассажиров.

По завершении работы целесообразно предложить всем участникам обсудить вопросы, направленные на решение задач данного упражнения. Эти вопросы могут быть следующего содержания:

1. Что вызвало наибольшие трудности при выполнении упражнения?
2. На какие элементы приветствия Вы ориентировались в поисках «своего» гостя?
3. Какие стратегии поиска «своих» гостей использовали и насколько успешно?
4. Кого из гостей было легче / труднее узнать?
5. Какие барьеры возникали при взаимном выполнении ритуала приветствия гостем и встречающим? Почему? Как они преодолевались?
6. Какие ритуалы приветствия были наиболее интересными? Почему?
7. Какие чувства испытывали, отвечая на приветствие гостя? И т.п.

Ниже представлены образцы ролевых карточек для игры «Встреча в аэропорту».

**Ролевая карточка для игры «Встреча в аэропорту» (роль путешественника).**

<p>Представьте себе, что Вы прилетели в незнакомую страну. В аэропорту Вас должен встречать Ваш соотечественник. В толпе встречающих Вам предстоит найти этого человека. У Вас нет никаких его примет, поэтому, ориентироваться придется, выполняя церемонию приветствия, принятую у Вас дома: тот, кто поприветствует Вас таким же образом, и есть Ваш земляк.</p> <p><b>Вы – представитель французской культуры. Ваше приветствие: двоекратный поцелуй, причем партнеры не касаются друг друга, имитируя поцелуй «в воздух».</b></p>	<p>Представьте себе, что Вы прилетели в незнакомую страну. В аэропорту Вас должен встречать Ваш соотечественник. В толпе встречающих Вам предстоит найти этого человека. У Вас нет никаких его примет, поэтому, ориентироваться придется, выполняя церемонию приветствия, принятую у Вас дома: тот, кто поприветствует Вас таким же образом, и есть Ваш земляк.</p> <p><b>Вы – представитель одной из культур Средней Азии. Ваше приветствие: Правая рука или обе руки (одна над другой) кладутся чуть ниже груди, корпус наклоняется, затем обе руки протягивают друг другу.</b></p>
--	---

**Ролевая карточка для игры «Встреча в аэропорту» (роль встречающего).**

<p>Представьте себе, что Вам необходимо встретить в аэропорту незнакомого Вам человека, о котором Вы знаете только то, что он – Ваш земляк. Ваша задача: в толпе прилетевших найти человека, который ответит на Ваше приветствие так, как это принято в Вашей стране</p> <p><b>Вы – представитель французской культуры. Ваше приветствие: двоекратный поцелуй, причем партнеры не касаются друг друга, имитируя поцелуй «в воздух».</b></p>	<p>Представьте себе, что Вам необходимо встретить в аэропорту незнакомого Вам человека, о котором Вы знаете только то, что он – Ваш земляк. Ваша задача: в толпе прилетевших найти человека, который ответит на Ваше приветствие так, как это принято в Вашей стране</p> <p><b>Вы – представитель одной из культур Средней Азии. Ваше приветствие: Правая рука или обе руки (одна над другой) кладутся чуть ниже груди, корпус наклоняется, затем обе руки протягивают друг другу.</b></p>
---	--

С целью расширения знаний о качествах своего народа, помогающих и препятствующих в общении с другими народами, в рамках одного из клубных занятий, была проведена *дискуссия* о качествах личности, способствующих и препятствующих межкультурной коммуникации.

Предлагаемые вопросы для дискуссии:

1. Какие качества личности помогают каждому из нас в общении, а какие мешают?
2. Какие качества русских помогают, а какие мешают им в общении с другими народами?

В результате обсуждения студенты пришли к следующим выводам:

- Эффективному межкультурному общению способствуют качества, о которых знает сам человек, и знают другие.
- Помогают и препятствуют коммуникации не только личностные качества, но и:
  - а) культурные стереотипы;
  - б) переживания личности, обусловленные состоянием этнической группы (негативная идентичность, опыт дискриминации, интолерантность и т.д.).

Как известно, важную часть социокультурного пространства того или народа составляют пословицы и поговорки, отражающие основополагающие нормы и ценности той или иной культуры. В связи с этим, эффективным оказалось упражнение «Анализ пословиц».

Участникам предлагалось вспомнить и записать пять пословиц своего народа, которые имеют хождение в настоящее время. После этого обучаемые делились на подгруппы в соответствии с «культурным» принципом с целью выработать общее мнение по ряду вопросов:

- составить список наиболее употребительных пословиц своего народа и объяснить значение каждой пословицы;
- определить какие особенности ментальности родного для участников этноса отражаются в предложенных пословицах;
- расположить пословицы в соответствии с иерархией норм и ценностей, свойственных той или иной культуре в наши дни.

Далее студенты вновь были разделены на подгруппы, каждой из которых был предложен список пословиц «чужой» культуры. Задача заключалась в подборке пословиц своей культуры, имеющих сходство с предложенными на следующих уровнях соответствия:

- идентичные;
- имеющие одинаковый смысл, но отражающие местные реалии;
- отражающие этнокультурную специфику ментальности.

Затем студентами по результатам работы был составлен общий «словарь» сходных по смыслу пословиц разных культур и народов, отражающих общечеловеческие ценности и культурные, национальные особенности.

Одним из современных средств, используемых в экспериментальном обучении были *мультимедийные (компьютерные) технологии*.

Так, на одном из занятий, студентам было предложено подготовить презентацию по одной из стран мира с использованием мультимедийных средств (Power Point и т.д.). Работа выполнялась в группе по 3 – 5 человек. По завершении презентаций проводилась дискуссия в группе, направленная на выявление отношения студентов к результатам проделанной ими работы. В подготовленных презентациях особое место отводилось освещению ценностей, норм и традиций, принятых в той или иной стране, культуре. Подготовка презентаций, основанная на умении слушать и слышать собеседника, требующая определенных навыков работы в группе, также способствовала развитию толерантного отношения друг к другу, коммуникативной терпимости и эмпатических тенденций личности студентов. Фрагменты презентаций, подготовленных студентами, представлены в *Приложении №7*.

Известно, что в современных условиях студенты имеют возможность участвовать в различных обменных программах, а также в таких программах,

как например, *Fulbright*, *Work and Travel*, *Camp America*, *Au Pair*, *DAAD*, *Erasmus Mundus* и др. В рамках экспериментального обучения студентам было предложено провести анализ и обсуждение имеющегося у опыта межкультурной коммуникации с использованием *Power Point* презентаций и иных средств мультимедиа.

Обратимся к образцам презентаций, иллюстрирующих опыт межкультурной коммуникации, накопленный студентами экспериментальной выборки.

### Пример 1. Визит в США.



Особое место в организации деятельности лингвистического клуба отводилось организации переписки на иностранном языке, совместной подготовке и организации праздников. В частности, с целью обеспечения ситуативного общения организовывались встречи с гостями из Австралии (John Stevenson / Джон Стивенсон), Германии (Gerhardt Neugebauer / Герхардт Нойгебауэр), США (Hannah Kay / Ханна Кей; Meredith Redlin / Меридит Редлин, Travis Smith / Трэвис Смит, Adam Emerson / Адам Эмерсон, Rachel Myers / Рейчел Майерс), Финляндии (Yenna / Йена, Sofia Perhomaа / Софии Перхомаа).



### **Встреча с Ханой Кей (США).**

Так, в течение учебного семестра в 2008 – 2009 гг. занятия в языковом студенческом клубе проводились совместно с Ханной Кей (*Hannah Kay*), США, стипендиатом программы Fulbright, представителем Truman State University, Illinois.

*Фрагмент практического занятия при участии Ханны Кей.*

Тема занятия: Президенты США (American Presidency).

Ход занятия: в качестве разминки Х. Кей предложила студентам объединиться в микрогруппы по 3 – 5 человека и по памяти составить список президентов США. Затем каждая группа зачитывала по очереди получившийся список, исключая при этом уже прозвучавшие персоналии.

На следующем этапе Х. Кей попросила в парах составить список 10 наиболее популярных на их взгляд, первых лиц США (*Top Ten List*) и затем попытаться представить какую-либо информацию о них (чем знаменит тот или иной президент, подробности его карьеры, достижения и т.п.), а также оценить его деятельность. Списки, предложенные студентами, были затем сопоставлены с результатами социологического опроса, проводившегося в США.

С целью получения более глубоких представлений о роли института президентства, студентам было предложено просмотреть анимационный фильм об истории президентства в США. Текст фильма был представлен с пропусками с их последующим заполнением.

**Artist: Animaniacs**

**Song: The Presidents**

**Album: Variety Pack**



# ANIMANIACS

## PRESIDENTS SONG

**Yakko:** Heigh ho!  
Do you know  
The names of the US \_\_\_\_\_  
Who then became the Presidents  
And got a view from the \_\_\_\_\_ loo  
Of Pennsylvania Avenue?

George Washington was the first, you see  
He once chopped down a \_\_\_\_\_ tree.

**Dot:** President number two would be  
John \_\_\_\_\_ and then Number three

**Yakko:** Tom Jefferson stayed up to write  
A \_\_\_\_\_ late at night  
So he and his wife had a great big fight  
And she made him \_\_\_\_\_ on the couch  
all night.

**Wakko:** James Madison \_\_\_\_\_ had a  
son  
then he fought the War of \_\_\_\_\_.

**Dot:** James Monroe's colossal nose  
Was bigger than \_\_\_\_\_.

**Yakko:** John Quincy Adams was number  
\_\_\_\_\_  
And it's Andrew Jackson's butt he kicks  
So \_\_\_\_\_ learns to play politics.  
Next time he's the one that the country  
picks.

**Dot:** Martin Van Buren number eight  
For a one term shot as  
\_\_\_\_\_.

**Yakko:** \_\_\_\_\_, how do you praise?  
That guy was dead in thirty days!  
**Wakko:** John Tyler, he liked country  
\_\_\_\_\_

**Dot:** And after him came President Polk.

**Yakko:** Zachary \_\_\_\_\_ liked to smoke.

His \_\_\_\_\_ killed friends whenever he  
spoke.

**Wakko:** 1850, really \_\_\_\_\_  
Millard Fillmore's in

**Yakko:** Young and fierce was Franklin  
Pierce  
The man without a \_\_\_\_\_.

**Dot:** Follows next a \_\_\_\_\_ spannin'  
Four long years with James Buchanan.  
Then the South start \_\_\_\_\_ cannon  
And we've got a civil war.

**Yakko, Wakko & Dot:** A war!  
A war down south in \_\_\_\_\_!

**Yakko:** Up to \_\_\_\_\_ comes old Abe  
Lincoln.

**Dot:** There's a guy who's really thinkin'

**Wakko:** Kept the United States from  
shrinkin'  
Saved the \_\_\_\_\_ from sinkin'

**Dot:** Andrew Johnson's next.  
He had some slight defects.

**Wakko:** \_\_\_\_\_ each  
Would \_\_\_\_\_

**Dot:** And so the county now elects

**Yakko:** Ulysses \_\_\_\_\_  
Who would scream and rave and rant

**Wakko:** While drinking \_\_\_\_\_  
Although risky  
Cause he'd spill it on his pants

**Yakko:** It's \_\_\_\_\_ and the Democrats  
would gloat  
But they're all \_\_\_\_\_ when Rutherford  
Hayes

Wins by just one vote.

*Dot:* James Garfield, someone really hated  
Cause he was \_\_\_\_\_.

*Wakko:* Chester Arthur gets instated.  
\_\_\_\_\_ later he was traded.

*Dot:* For Grover Cleveland, really \_\_\_\_\_  
Elected twice as a democrat.  
Then Benjamin Harrison after that  
It's \_\_\_\_\_ up at bat.

*Yakko:* Teddy Roosevelt charged up  
\_\_\_\_\_

*Wakko:* And President Taft he got the bill.  
*Yakko:* In 1913 \_\_\_\_\_

*Yakko, Wakko & Dot:* Wiiiiiiiiiison  
Takes us into World War One.

*Yakko:* Warren Harding next in line

*Dot:* It's Calvin Coolidge he does fine.

*Wakko:* And then in \_\_\_\_\_  
The \_\_\_\_\_ crashes and we find

*Yakko:* It's Herbert Hoover's big \_\_\_\_\_  
He gets the blame and loses to

*Dot:* \_\_\_\_\_, President who  
Helped us win in World War Two.

*Wakko:* Harry Truman, weird  
little \_\_\_\_\_

Serves two terms and when he's done

*Yakko:* It's \_\_\_\_\_ who's got the  
power  
From '53 to \_\_\_\_\_

*Dot:* John Kennedy had \_\_\_\_\_  
Then Lyndon Johnson took his spot

*Yakko:* \_\_\_\_\_ he gets caught  
And Gerald Ford \_\_\_\_\_ a lot.

*Wakko:* Jimmy Carter liked \_\_\_\_\_  
trips

*Yakko:* And Ronald Regan's speeches'  
scripts  
All came from famous \_\_\_\_\_ clips  
And President \_\_\_\_\_ said "read my lips"

*Dot:* Now in Washington D.C.  
*Wakko:* The's democrats and the  
\_\_\_\_\_

*Yakko:* But the ones in charge are plain to  
see

*Dot:* The Clintons, Bill and \_\_\_\_\_

*Yakko:* The next President to lead the way  
Well, it just might be \_\_\_\_\_ one day  
Then the \_\_\_\_\_ distort everything you  
say

*Yakko, Wakko & Dot:* So jump in your  
plane and fly away

На завершающем этапе студентам было предложено просмотреть инаугурационное выступление Б. Обамы с последующим обсуждением увиденного. Ниже приводится фрагмент текста инаугурационного обращения Б. Обамы с переводом на русский язык.



**BARACK OBAMA'S INAUGURATION SPEECH**

**My fellow citizens:**

I stand here today humbled by the task before us, grateful for the trust you have bestowed, mindful of the sacrifices borne by our ancestors. I thank President Bush for his service to our nation, as well as the generosity and cooperation he has shown throughout this transition.

Forty-four Americans have now taken the presidential oath. The words have been spoken during rising tides of prosperity and the still waters of peace. Yet, every so often, the oath is taken amidst gathering clouds and raging storms. At these moments, America has carried on not simply because of the skill or vision of those in high office, but because We the People have remained faithful to the ideals of our forebearers, and true to our founding documents.

So it has been. So it must be with this generation of Americans.

That we are in the midst of crisis is now well understood. Our nation is at war, against a far-reaching network of violence and hatred. Our economy is badly weakened, a consequence of greed and irresponsibility on the part of some, but also our collective failure to make hard choices and prepare the nation for a new age. Homes have been lost; jobs shed; businesses shuttered. Our health care is too costly; our schools fail too many; and each day brings further evidence that the ways we use energy strengthen our adversaries and threaten our planet.

These are the indicators of crisis, subject to data and statistics. Less measurable but no less profound is a sapping of confidence across our land – a nagging fear that America's decline is inevitable, and that the next generation must lower its sights.

Today I say to you that the challenges we face are real. They are serious and they are many. They will not be met easily or in a short span of time. But know this, America: They will be met.

On this day, we gather because we have chosen hope over fear, unity of purpose over conflict and discord...

Our challenges may be new. The instruments with which we meet them may be new. But those values upon which our success depends – hard work and honesty, courage and fair play, tolerance and curiosity, loyalty and patriotism – these things are old. These things are true. They have been the quiet force of progress throughout our history. What is demanded then is a return to these truths. What is required of us now is a new era of responsibility – a recognition, on the part of every American, that we have duties to ourselves, our nation and the world; duties that we do not grudgingly accept but rather seize gladly, firm in the knowledge that there is nothing so satisfying to the spirit, so defining of our character, than giving our all to a difficult task.

This is the price and the promise of citizenship.

This is the source of our confidence – the knowledge that God calls on us to shape an uncertain destiny.

This is the meaning of our liberty and our creed – why men and women and children of every race and every faith can join in celebration across this magnificent Mall, and why a man whose father less than 60 years ago might not have been served at a local restaurant can now stand before you to take a most sacred oath.

So let us mark this day with remembrance, of who we are and how far we have traveled. In the year of America's birth, in the coldest of months, a small band of patriots huddled by dying campfires on the shores of an icy river. The capital was abandoned. The enemy was advancing. The snow was stained with blood. At a moment when the outcome of our revolution was most in doubt, the father of our nation ordered these words be read to the people:

"Let it be told to the future world ... that in the depth of winter, when nothing but hope and virtue could survive... that the city and the country, alarmed at one common danger, came forth to meet it."

America. In the face of our common dangers, in this winter of our hardship, let us remember these timeless words. With hope and virtue, let us brave once more the icy currents, and endure what storms may come. Let it be said by our children's children that when we were tested, we refused to let this journey end, that we did not turn back, nor did we falter; and with eyes fixed on the horizon and God's grace upon us, we carried forth that great gift of freedom and delivered it safely to future generations.

Thank you.

God bless you. And God bless the United States of America.

## **ИНАУГУРАЦИОННАЯ РЕЧЬ БАРАКА ОБАМЫ**

### **Дорогие сограждане!**

Я стою перед вами сегодня, полностью сознавая грандиозность стоящих перед нами задач, испытывая глубокую признательность за оказанное мне доверие и вспоминая жертвы, которые принесли наши предки. Я благодарен президенту Буша за его служение нашей стране, а также за его великодушие и сотрудничество на протяжении всего периода передачи власти.

Сорока четырем американцам выпала честь принести президентскую присягу.

Ее слова звучали в периоды растущего процветания и мирного затишья. Но были

времена, когда присяга звучала во времена сгущающихся туч и бушующих бурь. В эти моменты Америка продолжала двигаться вперед не только благодаря таланту или видению тех, кто занимал высшие посты, но и потому что «Мы, Народ Соединенных Штатов», хранили верность идеалам своих предшественников и составленных ими основополагающих документов.

Так было до сих пор. И так должно быть в нынешнем поколении американцев.

Тот факт, что мы переживаем кризис, хорошо понимают сегодня все. Наша страна находится в состоянии войны против широкой сети насилия и ненависти. Наша экономика серьезно ослаблена вследствие алчности и безответственности отдельных лиц, но также из-за нашей общей неспособности сделать трудный выбор и подготовить народ к новым временам. Потеряно жилье, сокращены рабочие места, закрыты предприятия. Наше здравоохранение обходится слишком дорого, наши школы часто не справляются со своей задачей, и каждый день приносит новые подтверждения, что наши способы пользования энергией укрепляют наших врагов и угрожают нашей планете.

Все это признаки кризиса, подтвержденные фактами и статистикой. Труднее измерить ослабление уверенности по всей стране, жителей которых снедает гнетущая тревога того, что упадок Америки неизбежен, и что следующее поколение должно снизить свои ожидания.

Я говорю вам сегодня: стоящие перед нами вызовы - реальны. Они серьезны, и их много. Их не удастся решить легко за короткий период времени. Но я хочу, чтобы Америка знала – мы с ними справимся.

В это день мы собрались потому, что предпочли страху надежду, а единство целей – конфликту и раздору...

Проблемы, стоящие перед нами, могут быть новыми. Способы решения их могут быть новыми. Но те ценности, от которых зависит наш успех – трудолюбие и честность, отвага и справедливость, терпимость и интерес к миру, преданность и патриотизм – известны нам давно. Это - подлинные ценности. Они были той движущей силой, которая обеспечивала прогресс на протяжении нашей истории.

Нам необходимо вернуться к ним. Необходимо, чтобы настала эра ответственности, ответственности каждого гражданина Америки перед самими собой, перед страной и перед миром; обязанности, которые мы принимаем не скрепя сердце, а с радостью, с уверенностью в том, что нет ничего более насыщающего душу,

более важного для нашего национального характера, чем полностью посвятить себя решению трудных задач.

Это обязанность и право гражданина.

Источник нашей уверенности в том, что мы знаем – Бог призывает каждого определить свою судьбу.

В этом смысл нашей свободы и принцип нашего существования – и именно поэтому мужчины, женщины и дети, представляющие все расы и все религии, могут объединиться в праздновании на этой великолепной эспланаде. Именно поэтому человек, чьего отца менее 60 лет назад могли не обслужить в местной закусочной, сейчас стоит перед вами и готовится принять самую священную присягу.

Так давайте же отметим этот день, вспоминая тех, кто жил до нас, и долгий путь, который мы проделали. В год рождения Америки, в самый холодный месяц в году, небольшая группа патриотов сгрудилась у затухающего костра на берегах ледяной реки. Столица была покинута. Враг наступал. Кровь пятнами лежала на снегу. В тот момент, когда исход нашей революции был непредсказуем, отец нашей нации распорядился, чтобы следующие слова были прочитаны народу:

«Пусть узнают наши потомки... что в разгар зимы, когда могли выжить только надежда и достоинство, города и селения – все как один встали перед лицом надвигающейся угрозы».

Америка! Перед лицом общей угрозы в зиму наших трудностей давайте вспомним те бессмертные слова. С надеждой и достоинством давайте еще раз справимся с ледяными потоками и выдержим бури, которые ожидают нас. И пускай дети наших детей скажут, что в час испытаний мы не позволили нашему пути закончиться, что мы не повернули вспять, и мы не дрогнули. Устремив глаза к горизонту и с верой в Бога мы сохранили этот великий дар свободы и донесли его до будущих поколений.

Спасибо!

Да благословит Вас Господь!

Да благословит Господь Соединенные Штаты Америки!

С целью организации переписки с представителями иных культур использовались возможности сайта [www.penpals.net](http://www.penpals.net).

Как известно, одной из важной составляющей культурного пространства является литература того или иного народа. Так, в качестве еще одного задания студентам предлагалось сделать перевод поэтических произведений.

### Пример 1.

#### THE ENGLISH

*They dress in what they like;  
They are interested in sport;  
They partake in all activities  
If they think they ought.  
They all succeed in doing  
Their job in five short days,  
Which leaves them the two longest ones  
To spend in different ways.  
Then some indulge in gardening,  
Or walking in the rain.  
And some delight in cricket.  
Or in riding in the plain.*

#### АНГЛИЧАНЕ

В их гардеробе лишь любимая одежда,  
По жизни их интересует спорт.  
Они активны для простой надежды,  
Что в их активности хоть кто – то их поймет.  
Успех для них не просто слово,  
Для них работа – пять коротких дней.  
Но выходные здесь для всех и для любого –  
Простое множества путей!  
Один из них копает грядки,  
Другой гуляет под дождем.  
И с крикетом дела в порядке,  
Но лучше всех езда верхом.

*In spite of what 's around him,  
The average Englishman  
Does crossword in the newspaper  
In pencil – if he can.  
Involved in any accident  
The English take a pride  
In being unemotional:  
They take things in their stride.  
In any circumstances –  
Whatever they may be –  
The English solve their problems  
With an English cup of tea.*

И не смотри на то, что рядом –  
среднестатичный Englishman!  
Газета, ручка – то, что надо!  
И нет ни суки, ни проблем.  
Пусть в жизни всякое бывает,  
Но с гордостью идут вперед.  
Спокойствия не нарушая,  
Пусть все как есть: пусть жизнь идет!  
И, несмотря на все дилеммы,  
Порою выхода не зная,  
Они решают все проблемы  
С английской крепкой чашкой чая.

**Перевод выполнен студенткой ИФ С. К.**

В завершение представим тематическое содержание (см. табл. 4) и приведем образец одного из занятий студенческого лингвистического клуба.

**Таблица 4**

**Содержание деятельности студенческого лингвистического клуба**

<b>П/п</b>	<b>Темы занятий</b>	<b>Методы и приемы</b>	<b>Дидактические материалы</b>
1	Гражданская идентичность	Установочная беседа; проблемное изложение	Культуроведчески ориентированные печатные тексты; аудиовизуальные и технические средства
2	Люди и мир, в котором мы живем	Работа в диадах, триадах; эвристические беседы; дидактические игры	Просмотр видеофильма; встречи с представителя - ми иноязычных культур
3	Эпоха великих географических открытий	Индивидуальные и групповые формы взаимодействия (подготовка сообщений; составление интервью); методы активного обучения	Тематические печатные тексты; аудиоматериалы
4	Праздники и досуг	Доклады; дидактические игры	Средства визуализации; технические средства

5	Образование: традиции и перспективы	Проектная работа; культуроведчески ориентированные ролевые игры; рефераты	Аудиовизуальные средства; встречи с носителями иноязычных культур
6	Язык тела и жестов	Беседы; групповые и индивидуальные формы работы	Печатные тексты; средства визуализации
7	Дружба – ценность XXI века	Дискуссии; проблемное изложение; работа в диадах и микрогруппах	Видеоматериалы; встречи с представителями различных культур
8	Цена славы	Дискуссии; презентации; ролевые игры	Аудио – и – видеоматериалы
9	Средства массовой информации.	Проблемное изложение; методы активного обучения	Технические, мультимедийные средства
10	Языки в третьем тысячелетии	Дидактические игры; эвристические беседы	Культуроведчески значимые печатные тексты; Встречи с носителями различных культур
11	Мир компьютеров и высоких технологий.	Беседа; методы активного обучения.	Печатные тексты; аудиоматериалы.
12	Карьера	Культуроведчески ориентированные ролевые игры	Технические средства
13	Общество потребления и американская мечта	Круглый стол	Аудиовизуальные средства; печатные тексты культурологически значимого содержания
14	Культурный шок	Дидактические игры; дискуссии	Встречи с представителями иноязычных культур; просмотр видеофильма

**Фрагмент практического занятия студенческого клуба по теме**

**«THE PRICE OF FAME»**  
**«ЦЕНА СЛАВЫ».**

**TYPES OF ACTIVITY**

*1. Warm – up.*

*Разминка:* студентам предлагается ряд фотографий, на которых изображены выдающиеся личности (**Princess Diana; John F.; Kennedy; John Lennon; Marilyn Monroe; Mother Teresa; Elvis Presley; V. I. Lenin; V. V. Putin etc.**) Задача обучающихся заключается в том, чтобы? определив, о какой знаменитости идет речь, попытаться представить какую – либо информацию о ней (чем знаменит тот или иной человек, подробности его карьеры, достижения и т.п.), а также оценить его деятельность.

*2. Students' opinions: would you like to be famous and why?*

Далее студентам предлагается аргументировать свою позицию, ответив на вопрос, хотят ли они видеть себя знаменитыми.

*3. Clockwork history exercise: match the names to the facts.*

*В предлагаемом упражнении необходимо соотнести исторические факты с одной из предложенных личностей.*

a. Queen Victoria; b. Charles Chaplin; c. Frankenstein's monster;  
d. Leonardo da Vinci; e. Tutankhamun; f. Robin Hood; g. The three musketeers; h. Sherlock Holmes; i. Tarzan; j. Charles Dickens; k. David Crockett; l. Henry VIII; m. Saint Christopher;  
n. V. I. Lenin; o. Abraham Lincoln; p. Napoleon Bonaparte;  
q. Guy Fawkes; r. Florence Nightingale; s. John F. Kennedy;  
t. Van Gogh; u. William Shakespeare.

- A. \_\_\_\_\_ used to make people laugh.  
B. \_\_\_\_\_ used to draw with his left hand.  
C. \_\_\_\_\_ used to help travelers.  
D. \_\_\_\_\_ used to rob the rich to give to the poor.  
E. \_\_\_\_\_ used to live in the jungle.  
F. \_\_\_\_\_ used to write plays.  
G. \_\_\_\_\_ used to solve crimes.  
H. \_\_\_\_\_ was a nineteen century American president.  
I. \_\_\_\_\_ used to get tired of his wives. He had six of them.  
J. \_\_\_\_\_ used to work as a nurse in the Crimean War in the 1850s.  
K. \_\_\_\_\_ used to paint lots of pictures of himself.  
L. \_\_\_\_\_ was a famous French emperor. He won many battles.  
M. \_\_\_\_\_ was the Queen of England; she ruled for sixty – five years.  
N. \_\_\_\_\_ was a famous Roman Catholic.  
O. \_\_\_\_\_ was a famous American. He died at the Alamo.  
P. \_\_\_\_\_ used to fight “all for one and one for all”.  
Q. \_\_\_\_\_ was an American President according to the official version was shot by Lee Harvey Oswald.  
R. \_\_\_\_\_ is considered to be an avenger for human society.  
S. \_\_\_\_\_ was an Egyptian king.  
T. \_\_\_\_\_ was an England novelist. He wrote *Oliver Twist* and *David Copperfield*.



U. \_\_\_\_\_ used to be one of Russia's most famous leaders.

4. *Reasons to be famous cards.*

*Индивидуальные карточки.*

Участникам предлагается подготовить интервью с известным человеком. Студенты работают в диадах: одни выступают в роли журналистов, а другие – в роли знаменитостей. Учащемуся, выступающему в роли известной личности, выдается индивидуальная карточка (*Reasons to be famous card*) с информацией, которая должна быть использована при организации интервью.

**REASONS TO BE FAMOUS CARDS**

You are the mother / father of 12 children and next month you are expecting triplets.	You have just discovered you can read people's minds.	You are the invisible man / lady.
You were born in 2400 and are the inventor of time travel.	You saved the world from a computer - generated disaster.	You have just published your first novel and it is already a best - seller.
You have just flown around the world in a hot - air balloon.	You have just discovered a cure for the common cold.	You are the first person who has been on holiday to the moon.
Your name is Jonah. You have survived being swallowed by a whale.	You have just woken up after 20 years in coma.	You won a record - breaking £ 25mln. On the lottery exactly a year ago today and you are giving your first interview to the press.
It is your 150 <sup>th</sup> birthday/ You are officially the oldest person on Earth.	You are the first extraterrestrial being to announce your arrival on earth.	You have just engaged to a very famous politician.

5. *John F. Kennedy Inaugural Address.*

Обсуждение Инаугурационной речи Дж. Ф. Кеннеди (20 января, 1961 г.).



## John F. Kennedy

### Inaugural Address

**Friday, January 20, 1961**

Heavy snow fell the night before the inauguration, but thoughts about canceling the plans were overruled. The election of 1960 had been close, and the Democratic Senator from Massachusetts was eager to gather support for his agenda. He attended Holy Trinity Catholic Church in Georgetown that morning before joining President Eisenhower to travel to the Capitol. The Congress had extended the East Front, and the inaugural platform spanned the new addition. The oath of office was administered by Chief Justice Earl Warren. Robert Frost read one of his poems at the ceremony.

*Vice President Johnson, Mr. Speaker, Mr. Chief Justice, President Eisenhower, Vice President Nixon, President Truman, reverend clergy, fellow citizens!*

We observe today not a victory of party, but a celebration of freedom – symbolizing an end, as well as a beginning – signifying renewal, as well as change. For I have sworn before you and Almighty God the same solemn oath our forebears prescribed nearly a century and three quarters ago.

The world is very different now. For man holds in his mortal hands the power to abolish all forms of human poverty and all forms of human life. And yet the same revolutionary beliefs for which our forebears fought are still at issue around the globe – the belief that the rights of man come not from the generosity of the state, but from the hand of God.

We dare not forget today that we are the heirs of that first revolution. Let the word go forth from this time and place, to friend and foe alike, that the torch has been passed to a new generation of Americans – born in this century, tempered by war, disciplined by a hard and bitter peace, proud of our ancient heritage – and unwilling to witness or permit the slow undoing of those human rights to which this Nation has always been committed, and to which we are committed today at home and around the world.

Let every nation know, whether it wishes us well or ill, that we shall pay any price, bear any burden, meet any hardship, support any friend, oppose any foe, in order to assure the survival and the success of liberty.

This much we pledge – and more.

To those old allies whose cultural and spiritual origins we share, we pledge the loyalty of faithful friends. United, there is little we cannot do in a host of cooperative ventures. Divided, there is little we can do – for we dare not meet a powerful challenge at odds and split asunder.

To those new States whom we welcome to the ranks of the free, we pledge our word that one form of colonial control shall not have passed away merely to be replaced by a far more iron tyranny. We shall not always expect to find them supporting our view. But we shall always hope

to find them strongly supporting their own freedom – and to remember that, in the past, those who foolishly sought power by riding the back of the tiger ended up inside.

To those peoples in the huts and villages across the globe struggling to break the bonds of mass misery, we pledge our best efforts to help them help themselves, for whatever period is required – not because the Communists may be doing it, not because we seek their votes, but because it is right. If a free society cannot help the many who are poor, it cannot save the few who are rich.

To our sister republics south of our border, we offer a special pledge – to convert our good words into good deeds – in a new alliance for progress – to assist free men and free governments in casting off the chains of poverty. But this peaceful revolution of hope cannot become the prey of hostile powers. Let all our neighbors know that we shall join with them to oppose aggression or subversion anywhere in America. And let every other power know that this Hemisphere intends to remain the master of its own house.

To that world assembly of sovereign states, the United Nations, our last best hope in an age where the instruments of war have far outpaced the instruments of peace, we renew our pledge of support – to prevent it from becoming merely a forum for invective – to strengthen its shield of the new and the weak – and to enlarge the area in which its writ may run.

Finally, to those nations who would make themselves our adversary, we offer not a pledge but a request: that both sides begin anew the quest for peace, before the dark powers of destruction unleashed by science engulf all humanity in planned or accidental self – destruction.

We dare not tempt them with weakness. For only when our arms are sufficient beyond doubt can we be certain beyond doubt that they will never be employed.

But neither can two great and powerful groups of nations take comfort from our present course – both sides overburdened by the cost of modern weapons, both rightly alarmed by the steady spread of the deadly atom, yet both racing to alter that uncertain balance of terror that stays the hand of mankind's final war.

So let us begin a new – remembering on both sides that civility is not a sign of weakness, and sincerity is always subject to proof. Let us never negotiate out of fear. But let us never fear to negotiate.

Let both sides explore what problems unite us instead of belaboring those problems which divide us.

Let both sides, for the first time, formulate serious and precise proposals for the inspection and control of arms – and bring the absolute power to destroy other nations under the absolute control of all nations.

Let both sides seek to invoke the wonders of science instead of its terrors. Together let us explore the stars, conquer the deserts, eradicate disease, tap the ocean depths, and encourage the arts and commerce.

Let both sides unite to heed in all corners of the earth the command of Isaiah – to "undo the heavy burdens ... and to let the oppressed go free."

And if a beachhead of cooperation may push back the jungle of suspicion, let both sides join in creating a new endeavor, not a new balance of power, but a new world of law, where the strong are just and the weak secure and the peace preserved.

All this will not be finished in the first 100 days. Nor will it be finished in the first 1,000 days, nor in the life of this Administration, nor even perhaps in our lifetime on this planet. But let us begin.

In your hands, my fellow citizens, more than in mine, will rest the final success or failure of our course. Since this country was founded, each generation of Americans has been summoned to give testimony to its national loyalty. The graves of young Americans who answered the call to service surround the globe.

Now the trumpet summons us again – not as a call to bear arms, though arms we need; not as a call to battle, though embattled we are – but a call to bear the burden of a long twilight

struggle, year in and year out, "rejoicing in hope, patient in tribulation" – a struggle against the common enemies of man: tyranny, poverty, disease, and war itself.

Can we forge against these enemies a grand and global alliance, North and South, East and West, that can assure a more fruitful life for all mankind? Will you join in that historic effort?

In the long history of the world, only a few generations have been granted the role of defending freedom in its hour of maximum danger. I do not shrink from this responsibility – I welcome it. I do not believe that any of us would exchange places with any other people or any other generation. The energy, the faith, the devotion which we bring to this endeavor will light our country and all who serve – and the glow from that fire can truly light the world.

***And so, my fellow Americans: ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country.***

***My fellow citizens of the world: ask not what America will do for you, but what together we can do for the freedom of man.***

Finally, whether you are citizens of America or citizens of the world, ask of us the same high standards of strength and sacrifice which we ask of you. With a good conscience our only sure reward, with history the final judge of our deeds, let us go forth to lead the land we love, asking His blessing and His help, but knowing that here on earth God's work must truly be our own.

*6. Discussion: the importance of being famous: for and against.*

*Задача дискуссии заключается в систематизации мнений, обобщении позиций, отражающих положительные и отрицательные аспекты славы.*

*7. Presentation.*

*Студентам предлагается подготовить презентацию по одной из знаменитой личности.*

**Примерный список для подготовки презентации по теме «Цена славы»:**

1. The Beatles.
2. M. K. Gandhi.
3. Princess Diana.
4. J. F. Kennedy.
5. M. L. King.
6. A. Kolontai.
7. Mother Teresa.
8. M. Thatcher.
9. M. Monroe.
10. V. V. Putin.
11. Ch. Chaplin.
12. C. Rice.
13. W. Churchill.
14. W. Shakespeare.

*На контрольном этапе проводились итоговые измерительные процедуры с последующей статистической обработкой результатов исследования с целью выявления значимости различий и сдвигов по критериальным показателям в экспериментальной и контрольной выборках, а также качественной интерпретацией полученных данных на основе сравнения, сопоставления и обобщения. Обсуждению результатов опытно-экспериментальной работы будет посвящен параграф 2.3.*

### 2.3. Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена итоговая диагностика уровня поликультурной образованности испытуемых с целью выявления наличия либо отсутствия достоверных различий между контрольной и экспериментальной выборками.

Все полученные экспериментальные данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS.

Была проведена проверка выборки экспериментального распределения показателей на нормальность распределения с использованием критерия *Kolmogorov-Smirnov*, который позволяет сравнивать эмпирическое распределение с теоретическим или два эмпирических распределения друг с другом. Критерий позволяет найти точку, в которых сумма накопленных расхождений между двумя распределениями является наибольшей, и оценить достоверность данного расхождения. При использовании критерия *Kolmogorov-Smirnov* сопоставляются накопленные (кумулятивные) частоты по каждому разряду (альтернативе). [97, с. 159]. При этом если разность накопленных частот в двух распределениях оказывается большой, то различия между данными распределениями являются существенными.

Применение данного критерия предполагает соблюдение ряда условий [97, с. 164]:

- измерение может быть проведено по шкале интервалов и отношений;
- выборки должны быть случайными и независимыми;
- суммарный объем двух выборок должен соответствовать пределам  $\geq 50$ . С увеличением объема выборки точность критерия повышается;
- эмпирические данные должны допускать возможность упорядочения по возрастанию или убыванию какого-либо признака и обязательно отражать какое-либо из его однонаправленных изменений.

Таблица 5

Достоверность различий показателей у испытуемых ЭГ и КГ после экспериментального обучения

П/п	Диагностические признаки	Среднее значение		t - критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
		ЭГ	КГ		
1	Толерантность	95,89	79,71	3,74	$p = 0,0001$
2	Педагогическая коммуникативная компетентность	7,32	6,50	2,61	$p = 0,011$
3	Поликоммуникативная эмпатия	56,11	45,49	2,27	$p = 0,027$
4	Коммуникативная толерантность	45,42	57,83	- 2,30	$p = 0,025$
5	Эмпатические тенденции	54,43	33,83	4,28	$p = 0,0001$

Проверка выборки экспериментального распределения показателей на нормальность распределения с помощью критерия *Kolmogorov-Smirnov* показала, что эмпирическое распределение в КГ И ЭГ не отличается значимо от теоретического. В соответствии с этим, при статистической обработке нами были использованы параметрические критерии.

Был проведен сравнительный анализ полученных показателей в экспериментальной и контрольной выборках по результатам внедрения специально разработанной программы. Результаты контрольного этапа представлены в *таблице 5*.

Данные *таблицы 5* позволяют сделать вывод о том, что активное участие в деятельности студенческого лингвистического клубного объединении обеспечило наличие значимых различий по таким показателям, как: толерантность; педагогическая коммуникативная компетентность; поликоммуникативная эмпатия; коммуникативная толерантность и эмпатические тенденции («шкале эмоционального отклика»). Как видно из таблицы, числовое значение «коммуникативной толерантности» ниже в ЭГ. Это объясняется особенностями интерпретации числовых показателей: чем ниже числовое значение, тем выше уровень искомого качества.

Остановимся на интерпретации данных методик, предполагающих проведение качественного анализа полученных результатов. На контрольном этапе анализ показателей готовности к диалогу культур выявил следующее. Испытуемые экспериментальной выборки проявили интерес к особенностям разных культур, желание общаться с представителями иных культур, признали ценность и значимость разных культур. У студентов контрольной выборки не выявлено сформированности представлений о культурном многообразии, активной позиции к проблеме диалога культур.

Опираясь на терминологию, предложенную Г. С. Солдатовой, можно заключить, что студентов экспериментальной группы характеризует позитивная этническая идентичность, представляющая собой такой баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире. В ее структуре соотносятся позитивный образ собственной этнической группы, уважение собственной культуры и традиций с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам, к другим культурным пространствам.

Данные методики «Ценностные ориентации» полученные на контрольном этапе, показали, что по итогам встреч с иностранными гостями, просмотра фильмов и работы с текстами культурологически значимого содержания произошло смещение ценностных ориентиров у студентов экспериментальной выборки в сторону терпимости, толерантности к партнеру по общению, широты взглядов, необходимости повышения общего уровня культуры, уважительного отношения к чужим вкусам, интересам и

привычкам. Полученные данные позволяют сделать вывод о готовности студентов экспериментальной выборки к установлению межличностных отношения на принципах толерантности и взаимоуважения. Студенты экспериментальной выборки видят в установлении межличностных и межкультурных контактов возможности для личностного развития, повышения уровня собственной культуры. Студентов контрольной выборки характеризует слабая направленность на общение.

Был проведен сравнительный анализ показателей у испытуемых ЭГ до и после экспериментального обучения с использованием *t* – критерия для зависимых выборок, который позволил выявить значимые изменения по всем показателям: толерантности, педагогической коммуникативной компетентности, коммуникативной толерантности, поликоммуникативной эмпатии и эмпатическим тенденциям. (см. табл. 6).

Таблица 6

**Достоверность различий показателей у испытуемых ЭГ до и после экспериментального обучения**

П/п	Диагностические признаки	Среднее значение		t - критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
		до	после		
1	Толерантность	77,91	95,89	- 13,80	$p = 0,0001$
2	Педагогическая коммуникативная компетентность	6,38	7,32	- 10,59	$p = 0,0001$
3	Поликоммуникативная эмпатия	43,2	56,11	- 9,35	$p = 0,0001$
4	Коммуникативная толерантность	61,6	45,91	7,52	$p = 0,0001$
5	Эмпатические тенденции	39,45	54,43	- 13,73	$p = 0,0001$

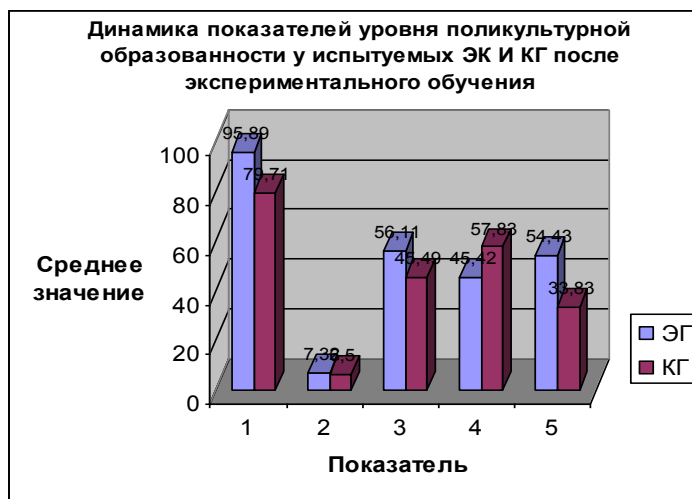
Сравнительный анализ показателей у испытуемых контрольной выборки, результаты которого представлены в таблице 7, показал, что значимых изменений у студентов КГ не выявлено.

Таблица 7

**Достоверность различий показателей у испытуемых КГ до и после экспериментального обучения.**

П/п	Диагностические признаки	Среднее значение		t - критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
		до	после		
1	Толерантность	74,57	79,71	- 2,595	$p = 0,014$
2	Педагогическая коммуникативная	6,31	6,5	- 3,874	$p = 0,0001$

	компетентность				
3	Поликоммуникативная эмпатия	42,74	45,49	- 3,975	p= 0,0001
4	Коммуникативная толерантность	60,26	57,83	5,314	P= 0,0001
5	Эмпатические тенденции	31,4	33,83	- 5,112	p= 0,0001



**Диаграмма 7. Динамика показателей уровня поликультурной образованности у испытуемых ЭГ и КГ после экспериментального обучения.**

Как свидетельствуют данные, представленные в *таблице 7*, до экспериментального обучения 22,86% участников экспериментальной выборки характеризует высокий уровень толерантности, 42,86% – средний уровень и 34,28% – низкий уровень исследуемого качества. После обучения 48,57% испытуемых экспериментальной выборки показали высокий уровень толерантности, 40% – средний уровень и 11,43% – низкий уровень. Иными словами, более чем вдвое повысился процент испытуемых с высоким уровнем толерантности и снизился процент испытуемых с низким индексом толерантности.

По итогам поликультурной образовательной деятельности, организованной в рамках экспериментального обучения, стало возможным проведение уровневого анализа полученных показателей поликультурной образованности на основе выявленных ее диагностических признаков, результаты которого представлены в *таблицах 8, 9, 10, 11, 12*.

**Таблица 8**  
**Уровневая характеристика сформированности поликультурной образованности у испытуемых ЭГ и КГ по критерию толерантности**

Индекс толерантности	Уровень (значение в %) до экспериментального обучения		Уровень (значение в %) после экспериментального обучения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ



Высокий	22,86	20	48,57	20
Средний	42,86	40	40	45,71
Низкий	34,28	40	11,43	34,29

**Таблица 9**

**Уровневая характеристика сформированности поликультурной образованности у испытуемых ЭГ и КГ по критерию коммуникативной толерантности**

Коммуникативная толерантность	Уровень (значение в %) до экспериментального обучения		Уровень (значение в %) после экспериментального обучения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	20	22,86	42,86	20
Средний	40	42,85	45,71	51,43
Низкий	40	34,29	11,43	28,57

До экспериментального обучения 20% участников ЭГ продемонстрировали высокий уровень коммуникативной толерантности, 40% – средний уровень и 40% – низкий уровень измеряемого качества. После экспериментального обучения 42,86% испытуемых перешли на высокий уровень коммуникативной толерантности, 45,71% – на средний уровень и 11,43% остались на низком уровне.

Ретроспективный анализ проведенной работы позволяет утверждать, что, значимому росту толерантности личности в условиях лингвистического клуба способствовала работа в группах и микрогруппах, встречи с иностранными гостями, работа с текстами культурологически значимого содержания.

**Таблица 10**

**Уровневая характеристика сформированности поликультурной образованности у испытуемых ЭГ и КГ по критерию ПКК**

Педагогическая коммуникативная компетентность	Уровень (значение в %) до экспериментального обучения		Уровень (значение в %) после экспериментального обучения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	11,43	14,28	22,86	11,43
Средневысокий	20	22,86	40	20
Средний	31,43	34,29	20	34,29
Средненизкий	22,86	17,14	11,43	20
Низкий	14,28	11,43	5,71	14,28

До экспериментального обучения в ЭГ было зафиксировано 11,43% испытуемых с высоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности, 20% – со средневысоким уровнем ПКК, 31,43% – со

средним уровнем, 22,86% – со средненизким и 11,43% – с низким уровнем ПКК. Организация дней самоуправления, активное участие студентов в создании дидактических материалов, отборе и структурировании содержания деятельности лингвистического клубного объединения способствовали тому, что 22,86% студентов экспериментальной выборки показали высокий уровень ПКК, 40% – средневысокий уровень, 20% – средний уровень, 11,43% – средненизкий и 5,71% – низкий уровень ПКК.

**Таблица 11**

**Уровневая характеристика сформированности поликультурной образованности у испытуемых ЭГ и КГ по критерию поликоммуникативной эмпатии**

Поликоммуникативная эмпатия	Уровень (значение в %) до экспериментального обучения		Уровень (значение в %) после экспериментального обучения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень высокий	8,57	11,43	11,43	8,57
Высокий	17,14	14,28	28,57	8,57
Нормальный	28,57	34,29	45,71	45,71
Низкий	34,29	25,71	11,43	25,71
Очень низкий	11,43	14,29	2,86	11,43

До экспериментального обучения 8,57% испытуемых экспериментальной выборки продемонстрировали очень высокий уровень поликоммуникативной эмпатии, 17,14% – высокий уровень, 28,57% – нормальный, 34,2% – низкий и 11,43% – очень низкий уровень обсуждаемого качества. Подготовка презентаций, участие в совместных мероприятиях, групповые формы работы, просмотр видеоматериалов культурологически значимого содержания способствовали тому, что в экспериментальной выборке было выявлено 11,43% с очень высоким уровнем поликоммуникативной эмпатии, 28,57% – с высоким уровнем, 45,71% – с нормальным уровнем, 11,43% – с низким и 2,86% – с очень низким уровнем данного качества.

**Таблица 12**

**Уровневая характеристика сформированности поликультурной образованности у испытуемых ЭГ и КГ по критерию «эмоциональный отклик»**

Эмпатические тенденции (эмоциональный отклик)	Уровень (значение в %) до экспериментального обучения		Уровень (значение в %) после экспериментального обучения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	11,43	8,57	20	5,71
Средневысокий	20	11,43	40	8,57
Средний	34,29	28,57	28,57	34,29

Средненизкий	20	31,43	8,57	34,29
Низкий	14,28	20	2,86	17,14

До экспериментального обучения высоким уровнем эмпатических тенденций характеризовалось 11,43% испытуемых в ЭГ, средневысоким – 20%, средним – 34,29%, средненизким уровнем эмпатии – 20% и низким уровнем – 14,28%. По итогам экспериментального обучения в ЭГ было выявлено 20% – с высоким уровнем эмпатических тенденций, 40% – со средневысоким уровнем, 28,57% – со средним уровнем, 8,57% – со средненизким и 2,86% – с низким уровнем эмпатических способностей.

В контрольной выборке статистически значимых изменений не зафиксировано.

Совокупность диагностических признаков, таких как толерантность, коммуникативная компетентность, эмпатические способности, коммуникативная толерантность позволили выделить *высокий, средний и низкий* уровни поликультурной образованности личности.

До реализации авторской программы экспериментального обучения в экспериментальной выборке было выявлено 18,3% с высоким уровнем, 42,95% – со средним и 39,45% – с низким уровнем поликультурной образованности. Среди студентов контрольной выборки были получены следующие результаты: 16,5% продемонстрировали высокий уровень, 43,7% – средний уровень и 39,8% – низкий уровень поликультурной образованности.

По результатам участия студентов в деятельности студенческого клуба 35,54% студентов экспериментальной выборки показали высокий уровень, 57,25% – средний уровень и 7,21% – низкий уровень поликультурной образованности. В контрольной выборке высокий уровень поликультурной образованности характеризует 17,3% студентов, средний уровень – 45,5% и низкий уровень поликультурной образованности – 37,2%.

Представим содержательные характеристики выявленных уровней поликультурной образованности.

На *высоком уровне* поликультурной образованности студентов характеризует толерантное, дружелюбное отношение к партнеру по общению; готовность и способность устанавливать межличностные и межкультурные контакты, сформированность представлений о культурном многообразии. Студента с высоким уровнем поликультурной образованности отличает ориентация на диалог и сотрудничество, высокий уровень общей и коммуникативной культуры, высокая степень информированности в области диалога культур и межкультурной коммуникации. Высокий уровень поликультурной образованности предполагает способность студентов управлять своим эмоциональным состоянием, а также проявлять инициативу и непринужденность в общении. Высокий уровень – баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, сочетание позитивного образа собственной этнической группы, уважения собственной

культуры и традиций с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам, к другим культурным пространствам.

На *среднем уровне* поликультурной образованности студентов отличает достаточно высокий уровень диалогической направленности. Для среднего уровня характерно не столько умение, сколько интерес, стремление к установлению межличностных и межкультурных связей. Студента со средним уровнем поликультурной образованности характеризует активная позиция к проблеме диалога культур, признание ценности и значимости разных культур.

Студенты с *низким уровнем* поликультурной образованности слабо информированы в области коммуникации и диалога культур, индифферентно относятся к проблеме диалога культур. Низкий уровень поликультурной образованности отмечен наличием затруднений студентов в установлении межличностных контактов, отсутствием сформированности у них представлений о культурном многообразии, а также пассивной позицией к ценностям своего и иного культурного пространства.

Уровневые характеристики сформированности поликультурной образованности позволяют судить об эффективности авторской программы деятельности студенческого лингвистического клуба и свидетельствуют о позитивном влиянии экспериментального обучения на конечный результат – достаточный уровень поликультурной образованности у студентов экспериментальной выборки.

В качестве результата поликультурной образовательной деятельности был определен уровень поликультурной образованности личности студента. В рамках нашего исследования мы различали *высокий, средний и низкий уровень* поликультурной образованности. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует об эффективности программы экспериментального обучения, благодаря внедрению которой в реальный образовательный процесс, стало возможным обеспечить высокий уровень толерантности, средневысокий уровень педагогической коммуникативной компетентности, владение эмпатическими способностями, а также готовность к диалогу культур.

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что цель исследования достигнута, обозначенные задачи решены, а сформулированная в начале исследования гипотеза получила свое подтверждение.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

1. Разработанная концепция деятельности лингвистического клуба в вузе детерминирована:
  - положениями теории поликультурного образования: *открытость, диалогическое взаимоотношение культурных пространств, ценностное и толерантное отношение к культурному плюрализму, готовность к установлению межличностных и межкультурных контактов;*

- принципами неформального образования (*добровольность, субъектность, свобода, выбор, личный интерес*);
  - идеями гуманистической педагогики;
  - концепцией диалога культур.
2. Концептуальная идея заключалась в том, что участие в деятельности студенческого лингвистического клуба как основы поликультурного образования в вузе, возможность актуализировать полученные на занятиях по иностранному языку информацию и опыт за пределами формального образования, позволит повысить студентам уровень их поликультурной образованности и уровень общей культуры.
  3. В рамках традиционного учебного процесса в вузе функционирование студенческого лингвистического клуба располагает значительным потенциалом в повышении уровня поликультурной образованности личности при условии установления отношений сотрудничества и партнерства между преподавателями и студентами; приобщения студентов к отбору социально-значимого содержания, созданию дидактических материалов, организации ситуативного общения с целью формирования ценностного отношения к культурному многообразию.
  4. При организации деятельности студенческого лингвистического клуба была использована система форм и методов, соответствующая целям, функциям и содержанию поликультурного образования, адекватных принципам и основным характеристикам неформального образования. Ретроспективный анализ проведенного исследования позволяет утверждать, что на позитивную динамику показателей повлияли просмотр и последующее обсуждение видеоматериалов культурологически значимого содержания, работа с культурологически ориентированными текстами, взаимодействие с представителями иных культур; работа в диадах и микрогруппах (составление диалогов, подготовка презентаций и т.п.).
  5. Специально организованная деятельность лингвистического клуба в вузе как основы поликультурного образования студентов способствовала формированию активной позиции субъектов педагогического процесса по отношению к носителям иной культуры, в освоение которой они вовлечены в процессе образования и взаимодействия друг с другом и с преподавателями.
  6. В результате изучения научно-педагогической литературы, наблюдения за реальным педагогическим процессом, была разработана модель процесса поликультурного образования студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба. Предложенная организационная модель предполагает реализацию следующих этапов: установочно-мотивационный; ценностно-ориентационный; социально-деятельностный.
  7. Эффективность авторской программы деятельности студенческого лингвистического клуба доказана с помощью экспериментального обучения и подтверждается результатами проведенного эксперимента:

8. Уровневые характеристики сформированности поликультурной образованности позволяют судить об эффективности авторской программы деятельности студенческого лингвистического клуба и свидетельствуют о позитивном влиянии экспериментального обучения на конечный результат – достаточный уровень поликультурной образованности у студентов экспериментальной выборки, основными признаками которого являются: достаточный уровень толерантности и эмпатических способностей, владение коммуникативной компетентностью, ориентация на диалог и сотрудничество, низкий уровень агрессии.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира. Специфично ее преломление в сфере образования. Тот факт, что проблема развития поликультурного образования не является только российской, что она присуща образовательной практике самых разных государств, подтверждает ее масштаб, значимость и остроту. Речь идет о существенных изменениях в

требованиях к результатам обучения и воспитания современного подрастающего поколения, о необходимости формировать готовность и способность к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а следовательно, носители разных культурных традиций.

С этих позиций усиление внимания к сфере образования, ответственной за повышение уровня индивидуальной подрастающего поколения – необходимой составляющей коллективной компетенции общества в целом, выглядит почти беспрецедентным. Образование приобретает стратегический статус, так как успешность решения большинства внутренних и внешних социально-экономических проблем оказывается в прямой зависимости от его соответствия новым требованиям прогресса современной цивилизации.

В новых социокультурных условиях мировое сообщество предполагает формирование и развитие нового мировоззрения, основу которого составляет признание интеграции культур и народов с целью их дальнейшего сближения, диалога и взаимообогащения. В связи с этим, целесообразно заключить, что современному культурному пространству, отличающемуся высоким уровнем диалогичности, интегративности и активной коммуникацией, в достаточной степени отвечает концепция поликультурного образования.

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить три подхода к поликультурному образованию: *аккультурационный, диалоговый, социально-психологический*. Основные подходы к определению целей и ведущих концептуальных идей содержательно дополняют друг друга, а цели, сформулированные в рамках отдельных концепций, могут рассматриваться как направление деятельности образовательного учреждения на различных этапах реализации поликультурного образования учащихся.

В рамках данного исследования решалась проблема выявления педагогических условий организации деятельности студенческого лингвистического клуба как основы поликультурного образования в вузе, которые включали в себя:

- организацию взаимодействия (согласованной деятельности) между студентами и преподавателями на основе установления отношений сотрудничества и партнерства;
- интеграцию формального и неформального образования, что обеспечивает возможность для овладения лингвистической и социокультурной компетенциями в рамках учебных дисциплин и применения их в контексте внеучебной клубной деятельности;
- приобщение студентов к отбору социально-значимого содержания, созданию дидактических материалов, способствующих успешному функционированию лингвистического клуба;
- организацию ситуативного общения с целью формирования ценностного отношения к культурному многообразию.

Студенческий лингвистический клуб как особым образом организованное поликультурное образовательное пространство функционировал на основе теоретических положений поликультурного образования и принципах неформального образования.

Интеграция формального и неформального образования, способствующая овладению лингвистической и социокультурной компетенциями, предполагает организацию обучения в поликультурном режиме в рамках практических занятий в вузе по иностранному языку и последующее применение полученных знаний и навыков в условиях клубной деятельности.

Специально организованная деятельность лингвистического клуба в вузе как основы поликультурного образования студентов способствовала формированию активной позиции субъектов педагогического процесса по отношению к носителям иной культуры, в освоение которой они вовлечены в процессе образования и взаимодействия друг с другом и с преподавателями.

Уровневые характеристики сформированности поликультурной образованности позволяют судить об эффективности авторской программы деятельности студенческого лингвистического клуба и свидетельствуют о позитивном влиянии экспериментального обучения на конечный результат – достаточный уровень поликультурной образованности у студентов экспериментальной выборки, основными признаками которого являются: достаточный уровень толерантности и эмпатических способностей, владение коммуникативной компетентностью, ориентация на диалог и сотрудничество, низкий уровень агрессии.

Результаты исследования вносят вклад в теорию педагогики, в развитие дидактики высшей школы. Программа экспериментального обучения может быть модифицирована и использована в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Ретроспективный анализ проведенного исследования позволяет утверждать, что на позитивную динамику показателей повлияли просмотр и последующее обсуждение видеоматериалов культурологически значимого содержания, работа с культурологически ориентированными текстами, взаимодействие с представителями иных культур; работа в диадах и микрогруппах (составление диалогов, подготовка презентаций и т.п.).

Установлена зависимость между включением испытуемых в активную деятельность в рамках лингвистического клуба (общение с иностранцами, дискуссии по проблемам диалога культур и др.) и повышением уровня их поликультурной образованности, что подтверждено методом статистической обработки полученных данных.

Проведенное исследование позволяет наметить перспективные направления дальнейшего изучения проблемы исследования формирование интереса к освоению идей поликультурализма у студентов естественнонаучных и технических специальностей, а также у студентов – представителей различных этнических групп и национальностей; развитие



поликультурной компетентности личности и формирование гражданской идентичности в условиях двухуровневой системы образования.

## **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Абдулатипов, Р.Г. Природа и парадоксы национального «Я» [Текст] / Р.Г. Абдулатипов. – М: Мысль, 1991. – 169 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 185 с.
3. Авксентьев, А.В. Актуальные вопросы интернационально-

- патриотического и атеистического воспитания [Текст] / А. В. Авксентьев, В. А. Авксентьев. – М.: Знание, 1983. – 32 с.
4. Авксентьев, А.В., Авксентьев, В.А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения [Текст] / А.В. Авксентьев, В.А. Авксентьев. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 1999. – 155 с.
  5. Айнутдинова, И.Н. Студенческие клубы учащейся молодежи в США как фактор их социального воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Айнутдинова. – Казань, 2004. – 177 с.
  6. Алексащенко, И.В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Алексащенко. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.
  7. Алексашина, И.Ю. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы [Текст] / И.Ю. Алексашина. – СПб.: Крисмас, 1995. – 104 с.
  8. Алексашина, И.Ю. Глобальное образование: проблемы и решения [Текст] / И.Ю. Алексашина. – СПб.: Специальная литература, 2002. – 237 с.
  9. Алексашина, И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления / И.Ю. Алексашина // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 71 – 74.
  10. Алексашина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение [Текст] / И.Ю. Алексашина. – СПб.: Специальная литература, 2000. – 221 с.
  11. Алексашина, И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования: гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем [Текст] / И. Ю. Алексашина. – СПб.: ЗАО «Программа», 1997. – 153 с.
  12. Алексеев, С.В. Актуальные проблемы современного образования: Интегративный надпредметный модуль. Результаты социологической экспертизы [Текст] / С.В. Алексеев, В.Ф. Курлов, А.А. Стуканов. – СПб.:

- СПБАППО, 2004. – 40 с.
- 13.Алексеев, С.В. Российская идея и национальная идеология народов России [Текст] / С.В. Алексеев, В.Ф. Курлов, А.А. Стуканов. – М.: Жизнь национальностей, 1996. – 96 с.
  - 14.Алексеев, В.Ш. Философия образования / В. Ш. Алексеев, И. Е. Семенов, В. В. Швырев // Высшее образование в России. – 1997. – № 3. – С. 57 – 68.
  - 15.Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. – 155 с.
  - 16.Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 144 с.
  - 17.Аракелян, О.В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Аракелян. – М., 1997. – 135 с.
  - 18.Аракелян, О.В., Бабилаев, А.Н. Поликультурное образование и этнопсихология [Текст] / О.В. Аракелян, А.Н. Бабилаев. – М.: Изд. дом «Грааль», 2001. – 188 с.
  - 19.Арутюнов, С.А. Язык. Культура. Этнос. [Текст] / С.А. Арутюнов. – М.: Наука, 1994. – 233 с.
  - 20.Арутюнян, Ю.В., Дробижева, Л.М. Многообразие культурной жизни народов СССР [Текст] / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева. – М.: Мысль, 1987. – 303 с.
  - 21.Асипова, Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Асипова. – Алма – Ата, 1998. – 47 с.
  - 22.Атаянц, Ж.Г. Клубные объединения высшей школы как фактор социализации студентов: на опыте университетов США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ж.Г. Атаянц. – М., 1994. – 196 с.
  - 23.Балицкая, И.В. Мультикультурное образование в США, Канаде и

- Австралии: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Балицкая. – М., 2009. – 30 с.
24. Бартагаев, Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т.А. Бартагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия / М.: 1972. – С. 82 – 88.
25. Бахтин, М.М. Диалог. Язык. Литература [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1985. – 609 с.
26. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
27. Беленчук, Л.Н. Концепции национального воспитания на рубеже XIX-XX вв. / Л.Н. Беленчук // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 89 – 93.
28. Бенин, В.Л. Культурологическая компетентность в подготовке педагога / В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 75 – 88.
29. Бенин, В.Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры [Текст] / В.Л. Бенин. – Уфа: Восточный университет, 2000. – 144 с.
30. Бессарабова, И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / И.С. Бессарабова. – М., 2008. – 40 с.
31. Бестужев Лада, И.В. Образование как самоценность: социальные проблемы образования в России / И.В. Бестужев-Лада // Магистр. – 1996. – № 3. – С. 8 – 12.
32. Библер, В.С. Диалог. Сознание. Культура [Текст] / В.С. Библер. – М.: Наука, 1989. – 255 с.
33. Библер, В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) [Текст] / В.С. Библер. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 399 с.
34. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские

- размышления о жизненных проблемах) [Текст] / В.С. Библер. – М.: Знание, 1990. – 62 с.
35. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991 – 413 с.
36. Библер, В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур [Текст] / В. С. Библер. – М.: Народное образование, 1998. – 295 с.
37. Библер, В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В.С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66 – 75.
38. Библер, В.С. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы [Текст] / В.С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1993. – 390 с.
39. Богуславский, М.В. Банальности и откровения национальной доктрины развития российского образования / М.В. Богуславский // Педагогический калейдоскоп. – 1997. – № 44. – С. 6 – 12.
40. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 31 – 35.
41. Бондаревская, Е.В. Становление и развитие национальной школы в России / Е.В. Бондаревская, И.К. Карпова // Инновационная школа. – 2000. – № 3 – С. 78 – 89.
42. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы [Текст] / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001. – 511 с.
43. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: учебник для вузов [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 200. – 290 с.
44. Бордовский, В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования [Текст] / В.А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 126 с.
45. Бордовский, В.А. Методы педагогических исследований инновационных

- процессов в школе и вузе [Текст] / В.А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 169 с.
46. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования [Текст] / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 458 с.
47. Браже, Т.Г. Критерии действенности гуманитарных знаний в формировании личности / Т.Г. Браже // Гуманитарное образование: традиции и новации: Мат-лы межвуз. научн.-практ. конф. / под ред. Л. А. Санкина – СПб.: СПбГУП, 2001. – С. 105 – 106.
48. Браже, Т.Г. Речевая культура педагога как междисциплинарная проблема / Т.Г. Браже // Актуальные проблемы современного образования. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – С. 197 – 213.
49. Бражник, Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании [Текст] / Е. И. Бражник. – СПб.: БАН, 2001. – 200 с.
50. Бубер, М.Я и Ты. [Текст] / Бубер М. – М.: Высшая школа, 1992. – 172 с.
51. Бузене, Л.В. Методическое руководство клубами [Текст] / Л. В. Бузене. Л.: ЛГИК, 1977. – 37 с.
52. Бэнкс, Д. Мультикультурное образование: цели и измерения / Д. Бэнкс // Новые ценности образования. М.: Инноватор, № 4, 1996. – С. 15 – 19.
53. Бэнкс, Д. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике / Д. Бэнкс // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104 – 109.
54. Бююль, А., Цефель, П. SPSS: искусство обработки информации, анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей [Текст] / А. Бююль, П. Цефель. – СПб.: DiaSoft, 2002. – 608 с.
55. Валицкая, А.П. Культурологическая школа: концепция и модель образовательного процесса / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 39 – 45.
56. Валицкая, А.П. Философские основы современной парадигмы

- образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 15 – 19.
57. Ванюшкина, Л.М. Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство [Текст] / Л.М. Ванюшкина. – СПб.: СПбАППО, 2003. – 223 с.
58. Ванюшкина, Л.М. Теория и практика внеаудиторного образования: дис.... д. пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Ванюшкина. – СПб., 2003. – 438 с.
59. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
60. Вершловский, С.Г. Национальные школы: социально-педагогические проблемы [Текст] / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбГУПМ, 1997. – 145 с.
61. Вершловский, С.Г. Образование взрослых: опыт и проблемы [Текст] / С.Г. Вершловский. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 167 с.
62. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя [Текст] / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
63. Веселова, В.В. Американская школа: ценности образования (1960-е – 1990-е годы) [Текст] / В.В. Веселова. – М.: Витязь, 1999. – 144 с.
64. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры [Текст] / И. Е. Видт. – Тюмень: Печатник, 2006 – 200 с.
65. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дис... д. пед. наук: 13.00.01 / И. Е. Видт. – Тюмень, 2003. – 381 с.
66. Владимирова, И.Г. Билингвальное обучение: соотношение содержательного и языкового компонентов / И.Г. Владимирова // Ментор. – 1998. – № 2. – С. 14 – 17.
67. Волков, Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г. Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
68. Гаганова, О.К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.К. Гаганова. – М.,

2003. – 149 с.
69. Гасанов, З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 51 – 55.
70. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира [Текст] / Г.Д. Гачев. – М.: Academia, 1998. – 432 с.
71. Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире [Текст] / А.С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 256 с.
72. Гелло, Т.А. Воспитание ценностного сознания младших школьников средствами поликультурного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Гелло – Смоленск, 2005. – 21 с.
73. Гершунский, Б.С. Менталитет и образование [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 142 с.
74. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
75. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии [Текст] / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 142 с.
76. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов [Текст] / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.
77. Голубев, Г.Г., Платонов, К.К. Психология [Текст] / Г.Г. Голубев, К.К. Платонов. – М.: Наука, 1977. – 110 с.
78. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
79. Громкова, М.Т. Педагогические основы образования взрослых [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: Изд-во МСХА, 1993. – 164 с.



80. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского государственного университета, 2003. – 510 с.
81. Гукаленко, О.В. Теоретико-методологические основы поликультурного пространства / О.В. Гукаленко // Инновационная школа. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – С. 66 – 77.
82. Гукаленко, О.В. Теоретико-методологические основы педагогической защиты и поддержки учащихся – мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: дис. д. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 404 с.
83. Гусинский, Э.Н. Культура – Философские проблемы [Текст] / Э.Н. Гусинский. – М.: Айрис – Пресс, 1994. – 198 с.
84. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина в России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
85. Даутова, Г.Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье: дис... д. пед. наук: 13.00.01 / Г.Ж. Даутова. – Казань, 2004. – 438 с.
86. Джуринский, А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение,
87. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное образование в России и за рубежом [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Сфера, 2003. – 77 с.
88. Джуринский, А.Н. Поликультурное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ [Текст] / А. Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2006. – 158 с.
89. Джуринский, А.Н. Поликультурное образование в современном мире [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2002. – 72 с.
90. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Владос, 2004. – 240 с.

- 91.Дмитриев, Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3 – 12.
- 92.Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
- 93.Дмитриев, Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 107 – 117.
- 94.Дробижева, Л.М. Сближение культур и межнациональные отношения в СССР / Л.М. Дробижева // Советская этнография. – 1977. – № 6. – С. 11 – 20.
- 95.Елкин, С.М., Кульков, Л.В., Певзнер, М.Н. Развитии идеи народности в отечественном образовании [Текст] / С.М. Елкин, Л.В. Кульков, М.Н. Певзнер. – Великий Новгород.: Изд-во НовГУ им. Я. Мудрого, 200. – 71 с.
- 96.Еремина, В.М. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования: на примере изучения иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.М. Еремина. – Чита, 2000. – 23 с.
- 97.Ермолаев, О.Ю. Математическая обработка для психологов [Текст] / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: «Флинта», 2002. – 336 с.
- 98.Ершов, В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Ершов. – М., 2000. – 185 с.
- 99.Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности [Текст] / А.Д. Жарков. – М.: Профиздат, 2002. – 287 с.
100. Загвязинский, В.И. Дидактика высшей школы [Текст] / В.И. Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 95 с.
101. Закирьянов, К.З. В условиях активного билингвизма / К.З. Закирьянов //

- Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 74 – 84.
102. Закирьянов, К.З. Двухязычие и национальная школа [Текст] / К.З. Закирьянов. – Изд-во Башкирского ун-та, 1991. – 80 с.
103. Закон Российской Федерации «Об образовании». М.: Проспект, 2006. – 48 с.
104. Зарипова, З.М. Поликультурное образование воспитателей дошкольных образовательных учреждений в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.М. Зарипова. – Казань, 2006. – 200 с.
105. Захарченко, М.В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления. Монография [Текст] / М. В. Захарченко. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 164 с.
106. Захарченко, М.В. Образование и культура: Принципы рефлексивного анализа / М. В. Захарченко // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды: Мат-лы IV научн.-практ. конф. – СПбППГУПМ, 2002. – С. 26 – 39.
107. Зверева, Г.И. Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире [Текст] / Г.И. Зверева. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 188 с.
108. Здравомыслов, А.Г. Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве [Текст] / А.Г. Зверева. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 74 с.
109. Зиатдинова, Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.Н. Зиатдинова. – Уфа, 2006. – 182 с.
110. Зицер, Д., Зицер, Н. Практическая педагогика: азбука неформального образования: [Текст] / Д. Зицер, Н. Зицер. – СПб.: Просвещение, 2007. – 287 с.
111. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 128 с.

112. Исламшина, Т.Г. Этнические ценности полиэтнического общества [Текст] / Т.Г. Исламшина. – Казань: Изд-во Казанского гос. тех. ун-та, 1990. – 214 с.
113. Кабакчи, В.В. Практика в английской межкультурной коммуникации [Текст] / В.В. Кабакчи. – СПб.: Союз, 2001. – 475 с.
114. Каган, М.С. Философия культуры [Текст] / Каган М.С.. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
115. Кагуй, Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Кагуй. – Елабуга, 2004. – 238 с.
116. Кинелев, В.Г. Образование, воспитание и культура в истории цивилизаций [Текст] / В.Г. Кинелев, В. Б. Миронов. – М.: Владос, 1998. – 517 с.
117. Киселева, Т.Г. Глобализация общества и культура мира [Текст] / Т.Г. Киселева. – М.: МГУКИ, 2002. – 28 с.
118. Кларин, М.С. Средство профилактики межэтнических конфликтов / М.С. Кларин // Народное образование. – 1992. – № 11 – 12. – С. 80 – 93.
119. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 61 – 65.
120. Костомаров, В.В. В диалоге современных культур / В.В. Костомаров // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 21 – 33.
121. Краснов, И.Л. Многокультурное образование в учебных заведениях США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Краснов. – Петрозаводск, 2001. – 174 с.
122. Крупская, Н.К. Интернациональное воспитание детей в начальной школе [Текст] / Н.К. Крупская: Пед. соч.: в 10 тт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1959. – Т. 3. – 798 с.
123. Крылова, Н.Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики / Крылова, Н.Б. // Новые ценности

- образования: культурные модели школ. – М.: Инноватор, 1997. – Вып. 7. – С. 185 – 204.
124. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 189 с.
125. Кузьмин, М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М.Н. Кузьмин // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 3 – 11.
126. Кулюткин, Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 75 с.
127. Кулюткин, Ю.Н. Культура групповых дискуссий [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: СПбГУПИМ, 1997. – 22 с.
128. Кулюткин, Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.
129. Куропятник, А.И. Мультикультурализм: идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ: дис. ... д. социол. наук / А. И. Куропятник. – СПб., 2000. – 332 с.
130. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию [Текст] / Н.М. Лебедева. – М.: Педагогика, 1999. – 223 с.
131. Лебедева, Н.М., Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности [Текст] / Н.М. Лебедева, О.Г. Лунева, Т.Г. Стефаненко. – М.: ИПК РУДН, 2003. – 267 с.
132. Лиферов, А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования [Текст] / А.П. Лиферов. – Рязань: РГПУ, 1996. – 31 с.
133. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда / Д.С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3 – 12.
134. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв [Текст] / Ю. М. Лотман. – М.: Гнозис, 1992. – 270 с.
135. Макаев, В.В. Некоторые теоретико-методологические аспекты

- поликультурного образования // Проблемы развития образования на Северном Кавказе. Сб. научн. статей. Пятигорск: ПГЛУ, 1998. – С. 61 – 71.
136. Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 5 – 12.
137. Малахов, В.С. Зачем России мультикультурализм? / В.С. Малахов // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ: Сб. научн. тр. / Под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. – С. 48 – 61.
138. Мартыненко, С.А. Педагогические средства повышения квалификации преподавателей к реализации поликультурного образования: на примере повышения квалификации преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Мартыненко. – Ростов-на-Дону, 2004. – 204 с.
139. Матис, В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе [Текст] / В.И. Матис. – Барнул: БГПУ, 1999. – 328 с.
140. Миттер, В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 37 – 48.
141. Михайлов, М.М. Двухязычие в современном мире [Текст] / М.М. Михайлов. – Чебоксары: Изд-во Чувашского государственного университета, 1988. – 72 с.
142. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных [Текст] / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.
143. Наушбаева, С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С.У. Наушбаева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104 – 109.

144. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // INFORMIKA [Электрон. ресурс] / ГосНИИ информационных технологий и телекоммуникаций. - М.: ГосНИИ ИТТ, 2002. – Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.informika.ru/text/magaz/newspaper/messedu/cour0010/2300.html>
145. Никитин, Э.М. Андрагогика: история и современность [Текст] / Э.М. Никитин, И.В. Крупина, И.Э. Савенкова, А.П. Ситник. – М.: АПКИПРО, 2003. – 125 С.
146. Новейший философский словарь. М.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
147. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 268 с.
148. Палькер, Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ / Т. Палькер // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 72 – 76.
149. Певзнер, М.Н., Ширин, А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта / [Текст] / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин. – Новгород: Изд-во Новгородского гос. ун-та, 1999. – 94 с.
150. Певзнер, М.Н. Билингвальное обучение: цели, проблемы, перспективы / М.Н. Певзнер, Л.И. Плиева, А.Г. Ширин // Мир образования. – 1997. – № 2. – С. 12 – 18.
151. Певзнер, М.Н., Букетов В.О., Зайченко, О.М. Педагогика открытости и диалога культур / [Текст] / М.Н. Певзнер, В.О. Букетов, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 265 с.
152. Пелипенко, А.А. Культура как система [Текст] / А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Русский язык, 1998. – 282 с.
153. Петрова, С.Ф. Мультикультурное образование младших школьников: на примере школ Республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Ф. Петрова. – Якутск, 2000. – 181 с.

154. Полукаров, В.В. Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение [Текст] / В.В. Полукаров. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
155. Полукаров, В.В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся: дис. д. пед. наук: 13.00.01/ В.В. Полукаров. – М., 1994. – 405 с.
156. Разумный, В.А. Клуб и культура общения [Текст]/ В.А. Разумный. – М.: Всесоюзный научно-методический центр народного творчества и культурно-просветительской работы, 1984. – 91 с.
157. Разумный, В.А. Клуб и эстетическое воспитание в семье [Текст] / В.А. Разумный. – М.: Всесоюзный научно-методический центр народного творчества и культурно-просветительской работы, 1988. – 100 с.
158. Рерих, Н.К. Культура и цивилизация [Текст] / Н.К. Рерих. – М.: Изд-во «Международный центр Рерихов», 1994. – 146 с.
159. Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1993. – 910 с.
160. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
161. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
162. Сахарова, И.Е. Бикультурное непрерывное образование как фактор личностного развития дошкольников и младших школьников: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01 / И.Е. Сахарова. – Томск, 2002. – 145 с.
163. Сигуан, М. Образование и двуязычие [Текст] / М. Сигуан, У. Ф. Макин. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
164. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: АОТ «Типография «Правда», 1996. – 352 с.



165. Сиротинец, О.В. Поликультурный характер образования современного человека культуры / О.В. Сиротинец // Инновационная школа. – 2000. – № 2. – С. 77 – 85.
166. Ситник, А.П. Образование взрослых в России как их социальная защита [Текст] / А.П. Ситник, В.К. Крупин, И.В. Крупина. – М.: АПКИПРО, 2005. – 60 с.
167. Степин, В.С. Культура / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 48 – 57.
168. Стрельцов, Ю.А. Деятельность клубов по организации массового самообразования трудящихся [Текст] / Ю.А. Стрельцов. – М.: МГИК, 1987. – 64 с.
169. Стрельцов, Ю.А. Клуб – организатор отдыха и развлечений [Текст] / Ю.А. Стрельцов. – М.: Советская Россия, 1978. – 102 с.
170. Стрельцов, Ю. А. Культурология досуга [Текст]/ Ю. А. Стрельцов. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2002. – 185 с.
171. Стрельцов, Ю.А. Культурное общение в клубе [Текст] / Ю.А. Стрельцов. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 1977. – 42 с.
172. Стрельцов, Ю.А. Методика воспитательной работы в клубе [Текст] / Ю.А. Стрельцов. – М.: Просвещение, 1979. – 224 с.
173. Стрельцов, Ю.А. Педагогические основы работы в клубном коллективе [Текст] / Ю.А. Стрельцов. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 1979. – 88 с.
174. Султанов, К.В. Идея поликультурного образования в русской России [Текст] / К.В. Султанов. – Спб.: Изд-во Санкт-Петербургского политех. ун-та, 2004 – 260 с.
175. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии. // Magister. – 2000. – №3. – С. 77 - 81.

176. Сухобская, Г.С. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов. [Текст] / Г.С. Сухобская. – Якутск: Изд-во Якутского гос. ун-та, 2003. – 74 с.
177. Тайчинов, М.Т. Развитие национального образования в поликультурном многонациональном обществе / М.Т. Тайчинов // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 18 – 23.
178. Тарасов, Е.Ф. Национально-культурная специфика речевого поведения [Текст] / Е.Ф. Тарасов, Сорокин Ю.А. – М.: Наука, 1977. – 218 с.
179. Тарасов, С.В. Глобальное образование: образы мира и человека: изучения социально-психологических компонентов сознания учащихся [Текст] / С.В. Тарасов. – СПб.: СПбГУПМ, 1996. – 40 с.
180. Тарасов, С. В. Менталитет: понятие и реальность / С. В. Тарасов // Образование на рубеже XX – XXI вв.: Мат-лы III научн.-практ. конф. / под ред. С.В. Тарасова. – СПб.: S'PRINT, 1998. – С.8 – 9.
181. Тенякова, Е.А. Формирование культуры межнационального общения у старшеклассников в процессе обучения иностранному языку дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Тенякова. – Чебоксары, 2005. – 248 с.
182. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.
183. Титов, Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга [Текст] / Б.А. Титов. – СПб.: СПбГАК, 1996. – 275 с.
184. Тишков, В.А. Теория и практика многокультурности // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. – С. 331 – 350.
185. Ткачук, А.А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Ткачук. – Ростов-на-Дону, 2003. – 200 с.
186. Годоров, Л.В. Понятие культуры и построение теории содержания

- образования / Л.В. Тодоров // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 65 – 73.
187. Триодин, В.Е. История и теория социокультурной деятельности [Текст] / В.Е. Триодин. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, 2000. – 245 с.
188. Триодин, В.Е. Клуб и свободное время [Текст] / В.Е. Триодин. – М.: Профиздат, 1984. – 135 с.
189. Триодин, В.Е. Педагогика клубной работы [Текст] / В.Е. Триодин. – М.: Советская Россия, 1984. – 150 с.
190. Трофимова, Г.С. Диалог культур [Текст] / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, 2007. – 58 с.
191. Трофимова, Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. д. пед. наук: 13.00.01 / Г. С. Трофимова. – СПб., 2000. – 397 с.
192. Трофимова, Г.С. Основы вузовской дидактики [Текст] / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Изд. дом. «Удмуртский университет», 2007. – 69 с.
193. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Монография. [Текст] / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.
194. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании / А.П. Тряпицына // Инновационные процессы в образовании / Под ред. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – С. 3 – 10.
195. Утехина, А.Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на Примере Удмуртской Республики). Монография. [Текст] / А.Н. Утехина. – Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, 2006. – 150 с.
196. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // Антология педагогической мысли России II половины XIX – начала XX вв. / под

- ред. П.А. Лебедева. М.: Педагогика, 1990. – С. 89 – 97.
197. Фомин, М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия) [Текст] / М.М. Фомин. – М.: МГУП, 1998. – 214 с.
198. Чучин-Русов, А.Е. Образование и культура / А.Е. Чучин-Русов // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 77 – 82.
199. Цаллагова, З.Б. Этнопедагогический диалог культур [Текст] / З.Б. Цаллагова. Владикавказ: Изд-во Сев. Осетин. гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 195 с.
200. Шапочкин, А.В. Клубная деятельность как средство социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в России в XX веке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Шапочкин. – Великий Новгород, 2000. – 185 с.
201. Шафикова, А.В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Шафикова. – Казань, 1999. – 193 с.
202. Шерайзина, Р.М. Билингвизм в высшей школе: потребность творить / Р.М. Шерайзина // Ментор. – 1998. – № 2. – С. 57 – 65.
203. Ширин, А.Г. Билингвальное образование в Германии: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Ширин. – Нижний Новгород, 1999. – 21 с.
204. Элиасберг, Н.И. Гуманизм и гуманизация образования в современной России / Н.И. Элиасберг // Актуальные проблемы современного образования. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – С. 56 – 76.
205. Якунин, В.А., Платонова, Н.М. Педагогика: теория обучения [Текст] / В.А. Якунин, Н.М. Платонова. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 81 с.
206. Altbach, P.G. Comparative higher education: knowledge, the university and development. Greenwich: Ablex, 1998. – 255 p.
207. Baetens, V.H. Multilingual education in Europe: theory and practice. Chicago: Nelson – Hall, 1990. – 350 p.
208. Banks, C.A. M., Banks J.A. Equity pedagogy: as essential component of

- multicultural education // Theory into Practice. – 1995. – № 34 (3). – P. 151 – 158.
209. Banks, J.A. An introduction to multicultural education. Boston: Needham Heights, MA Allyn and Bacon, 1999. – 208 p.
210. Banks, J.A. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. New York: N. Y., 1995. – 95 p.
211. Banks, C.A.M., Banks, J.A. Multicultural education: issues and perspectives. Boston: Allyn and Bacon, 1998. – 246 p.
212. Beauty, J.J. Building bridges with multicultural picture books. N.J.: Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall, Inc., 1997. – 84 p.
213. Bullivant, B.M. The pluralist dilemma in education. Sidney: Angy and Pobertson, 1981. – 77 p.
214. Cohen, J. Educating minds and hearts. N. Y.: Houthon Muffin, 1999. – 210 p.
215. Cushner, K., McClelland, A. Human diversity in education. N.Y.: N.J. Prentice Hall, 1992. – 110 p.
216. Davidman, L. Davidman, P.T. Teaching with a multicultural perspective. N.Y.: Longman Publishers USA, 1997. – 91 p.
217. Gellner, E. Nations and nationalism. Oxford: Oxford Publish Inc., 1983. – 250 p.
218. Genesee, F. Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education. Cambridge, M. A.: Newbury House, 1987. – 289 p.
219. Grant, C. Making choice for multicultural education. N. Y.: MacMillan Publishing Co., 1988. – 80 p.
220. Greenleaf, C., Hull, G., Reilly B. Learning from out diverse students: helping teachers rethink problematic teaching and learning situations // Teaching an Teacher Education. – 1994. – Vol. 10, № 5. – P. 521 – 541.
221. Lynche, J. Multicultural education approaches and paradigms. Nottingham: University of Nottingham School of Education, 1986. – 97 p.
222. Lynche, J. Multicultural education in a global society. London: The Falmer

- Press, 1989. – 120 p.
223. McCartney R., Opperwal, D., Peterson, W., Spykman, G. Society, State and Schols. N. Y.: Grand Rapids, 1981. – 93 p.
224. Nieto S. Affirming Diversity: The Socio- political context of multi-cultural education. N.Y., 1996. – 330 p.
225. Pay, Y. Cultural foundations of education. Columbus: Merrill Publ. Comp., 1990. – 350 p.
226. Samon, R. Beyond Community and Club care: normalization and integration. N.Y.: Ward, Bsinstoke, 2003. – 248 p.
227. Spring, J. American education. N. Y.: McGraw – Hill Companies. Inc., 1998. – 145 p.
228. Tallman, I., Marotz-Baden, R., Pindas, P. Adolescent in crosscultural perspective: planning for social change. N.Y.: Prentice Hall, Inc., 2003. – 98 p.
229. The International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Oxford: Pergamon Press, 1982. – 595 p.
230. Tiedt, P.L., Tiedt, I.M. Multicultural teaching. Boston: MA Allyn and Bacon, 1999. – 188 p.
231. Trueba, H.T., Delgado, C. School and society: content through culture. N.Y.: Praeger, 1998. – 241 p.
232. <http://coolenglish.com>
233. [www.edukbr.ru/tsc2/npk/disk/mat/8.doc](http://www.edukbr.ru/tsc2/npk/disk/mat/8.doc)
234. [www.edu.of.ru/attach/17/20426.htm](http://www.edu.of.ru/attach/17/20426.htm)
235. <http://emissia.peterhost.ru/offline/2008/1287.htm>
236. <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/43781>
237. <http://inosmi.ru>
238. [http://libNN.ru/component/option,com\\_marc/task,view/id,154192/Itemid](http://libNN.ru/component/option,com_marc/task,view/id,154192/Itemid)
239. [www.nauka-i-zizn.ru/WIN/NAUKA/01/14.htm](http://www.nauka-i-zizn.ru/WIN/NAUKA/01/14.htm)
240. <http://npr.com>

241. <http://www.onestopenglish.com>
242. [www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id)
243. [www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o30.htm](http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o30.htm)
244. <http://prosv.informika.ru/metod/dgur/9.html>
245. [www.relga.rsu.ru/n37/obraz37.htm](http://www.relga.rsu.ru/n37/obraz37.htm)
246. [http://rspu.edu.ru/pageloder.php?pagename=/structure/publishing\\_centre/collections](http://rspu.edu.ru/pageloder.php?pagename=/structure/publishing_centre/collections)
247. [http://slovari.yandex.ru/dict/gl\\_social/article/248/248\\_161.HTM](http://slovari.yandex.ru/dict/gl_social/article/248/248_161.HTM)
248. [http://sofik-rgi.narod.ru/avtori/uvarov\\_polikulturnost.htm](http://sofik-rgi.narod.ru/avtori/uvarov_polikulturnost.htm)
249. [www.tisbi.ru/science/vestnik/2005/issue2/Edu5.html](http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2005/issue2/Edu5.html)
250. [www.topos.ru/article/2130](http://www.topos.ru/article/2130)

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Решения Совета Европы, касающиеся поликультурного образования

Годы	Документы	Выдержки из документов
1961	Рекомендация 285 по правам национальных	«Лицам, принадлежащим к национальному меньшинству, не может быть отказано в праве ... пользоваться своей культурой и языком, открывать свои школы и выбирать по

	меньшинств Совета Европы	желанию язык обучения»
1975	Резолюция 13 Комитете министров	«Рекомендует ... меры ..., направленные на: 4. Сохранение культурного наследия и самобытности кочевников. 5. Помощь в получении образования»
1976	Рекомендация Совета министров образования Совета Европы	«Следует прилагать усилия к тому, чтобы при содействии родины иммигрантов обучать их детей на родном языке и культуре»
1977	Директива Совета Европы	«... принимать меры, чтобы при содействии страны происхождения обучать детей рабочих – иммигрантов их родному языку и культуре»
1981	Рекомендация 928 Совета Европы	«Рекомендует постепенный переход к обучению детей на их родном языке»
1983	Резолюция Европарламента	« Призывает принять меры по защите языков меньшинств»
1984	Рекомендация R (84) Совета Европы	«... сделать межкультурный аспект частью подготовки учителей и подготовки без отрыва от работы»
1985	Рекомендация R (85) Совета Европы	«... содействовать преподаванию и изучению прав человека ... в школьной программе, включающей межкультурное... понимание»
1988	Резолюция 192 Постоянной конференции местных и региональных органов Европы	«... заключить соглашение по мерам, способствующим использованию регионального языка или языка меньшинства в образовании»

## Приложение 2

### Описание средств педагогической диагностики уровня поликультурной образованности студентов – будущих педагогов.

#### 1. Методика «Индекс толерантности».

В ходе исследования было выявлено, что достижение необходимого уровня поликультурной образованности предполагает формирование установок толерантного сознания. С этой целью для диагностики уровня толерантности нами была использована методика «Индекс толерантности», разработанная в научно – практическом центре



«Гратис» (г. Москва) О.А. Кравцовой, Г.У. Солдатовой, О.Е. Хухлаевым и Л.А. Шайгеровой. Разработанный опросник включает 22 утверждения; минимальное значение общего числа набранных респондентом баллов составляет 22, а максимальное – 132. Результат *от 22 до 70 баллов* свидетельствует о низком уровне толерантности; *от 71 до 100 баллов* – о среднем уровне и *от 101 до 132 баллов* – высоком уровне толерантности.

Стимульный материал опросника составили утверждения, относящиеся как к общим установкам толерантного отношения к окружающему миру и другим людям, так и к конкретным ситуациям в различных сферах социального взаимодействия, в которых проявляются толерантность и интолерантность человека. Исследуется отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено анализу этнической толерантности—интолерантности (отношению к людям иной расы и национальности, предпочитаемой дистанции для представителей других культур и т.п.).

В соответствии с этим, утверждения опросника поделены на три субшкалы — *социальной толерантности, этнической толерантности и толерантности как черты личности*. Эти шкалы составляют содержательную структуру и последнего варианта опросника. Субшкала «Этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других национальностей, установки, определяющие межкультурное взаимодействие. Субшкала «Социальная толерантность» ставит своей задачей исследование толерантных и интолерантных проявлений в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучение установок личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «Толерантность как черта личности» включает пункты, выявляющие личностные черты, установки и убеждения, которые, по мнению многих исследователей, в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

## **2. Методика измерения уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности.**

Данная методика разработана Г.С. Трофимовой. В опроснике представлены 30 пар суждений, содержательно сгруппированных в соответствии с тремя параметрами: *когнитивным, поведенческим и эмотивным*.

При характеристике уровней педагогической коммуникативной компетентности автор различает 5 уровней сформированности искомого качества. [193, с. 70).

*Высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности (от 8,01 баллов и выше)* характеризуется тем, что у студентов сформированы коммуникативные умения педагогического оценивания, предполагающие адекватную оценку позиций и личностных характеристик учащихся, а также установление педагогически целесообразных отношений. Респондент с высоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности ориентирован на диалог и сотрудничество, отличается

## **Продолжение Приложения 2**

высокой степенью информированности и инициативностью в общении, способен управлять своим эмоциональным состоянием.

Достижение *средневысокого уровня педагогической коммуникативной компетентности (от 7,03 до 8,00 баллов)* предполагает стремление к адекватной оценке нравственных и волевых качеств собеседника, при этом возможны некоторые затруднения при коммуникации со старшими по возрасту и положению собеседниками. Для студентов со средневысоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности свойственно также стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества. При возникновении конфликтных ситуаций часто

избирается тактика приспособления или избегания ситуаций разногласия. Отмечается достаточно высокий уровень диалогической направленности в общении при наличии, но при этом отмечается наличие таких характеристик, как конформизм или альтероцентризм.

Респонденты со *средним уровнем сформированности педагогической коммуникативной компетентности (от 6,18 до 7,02 баллов)* также испытывают стремление к установлению диалогических взаимоотношений и отношений сотрудничества с членами группы; способны определять уровень их информированности, симпатии и антипатии; в достаточной степени владеют нормами литературного языка; в общении ориентируются на общепринятые этические нормы и поведенческие установки. При этом, автор методики выделяет следующие позиции, препятствующие эффективной коммуникации:

- недостаточный уровень информированности в сфере межличностного взаимодействия;
- слабое владение невербальными средствами общения;
- недостаточная выразительность используемых вербальных средств коммуникации;
- неуверенность при установлении контакта с аудиторией;
- неспособность управлять своим эмоциональным состоянием при контакте с большой аудиторией и в ситуациях конфликта.

При *средненизком уровне педагогической коммуникативной компетентности (от 3,86 до 6,17 баллов)* у студентов отмечаются те же затруднения в коммуникации, что и у респондентов со средним уровнем. При этом, средненизкий уровень педагогической коммуникативной компетентности характеризуется более высокой степенью категоричности при восприятии и оценке других. Студенты данного уровня склонны недооценивать волевые и нравственные качества собеседника и переоценивать свои собственные. Предпочитаемой тактикой в условиях конфликтной ситуации является «соперничество» или «компромисс».

Студентов с *низким уровнем педагогической коммуникативной компетентности (от 3,85 баллов и ниже)* отличает авторитарная или конформная направленность в общении. Отсутствует владение речевыми и невербальными средствами выразительности, логичность и последовательность в построении высказываний, а также способность выразить собственную расположенность и доброжелательность по отношению к собеседнику. Избираемая поведенческая установка в ситуации разногласия – «компромисс» и «избегание».

### **3. Методика «Типы этнической идентичности».**

Одной из ключевых характеристик поликультурной личности выступает достаточный уровень толерантного сознания в контексте выстраивания межэтнических отношений. В методике «Типы этнической идентичности», разработанной Г. С. Солдатовой, степень этнической толерантности оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении к собственной и другим этническим группам, уровня порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение,

## **Продолжение Приложения 2**

степени выраженности агрессивных и враждебных реакций по отношению к другим социальным группам.

Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, до национального фанатизма – апофеоза нетерпимости и высшей степени негативизма по отношению к другим этническим группам. Таким образом, рассматриваются следующие типы этнической идентичности: *этнонигилизм* (индикаторы: 3, 9, 15, 21, 27), *этническая*

*индифферентность* (5, 11, 17, 28, 30), *норма (позитивная этническая идентичность)* (1, 7, 13, 19, 25), *этноэгоизм* (6, 12, 16, 18, 24), *этноизоляционизм* (2, 8, 20, 22, 26), *национальный фанатизм* (4, 10, 14, 23, 29).

Стимульный материал предлагаемой методики включает в себя 30 суждений – индикаторов, интерпретирующих конец фразы: «Я такой человек, который...». Индикаторы отражают отношение к собственной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического воздействия. Студентам предлагается дефиницировать степень своего согласия или несогласия с предлагаемыми утверждениями.

Позитивная этническая идентичность представляет такой баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Поэтому позитивная этническая идентичность приобретает для нас статус «нормы». В ее структуре соотносятся позитивный образ собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам.

Соответственно описанным выше основным видам трансформации этнической идентичности отклонения от «нормы» могут происходить по типу этнической индифферентности, гипоиентичности (этнонигилизм) и гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм).

Этническую идентичность по типу «нормы» характеризует высокая толерантность и готовность к межэтническим контактам. Позитивность отношений к собственным и другим народам, сочетающаяся в «норме», вовсе не предполагает эмоциональной однозначности этих отношений. В противоположность космополитизму, идеологии «гражданина мира», человеку с «нормальной» этнической идентичностью свойственно естественное предпочтение собственных этнокультурных ценностей. Это как бы начальная ступень этноцентризма, когда стремление к позитивной этнической идентичности является необходимым условием сохранения целостности и неповторимости этнической общности в этнокультурном многообразии мира.

Индивиды с трансформацией этнического самосознания по типу *гиперидентичности*, отчуждая негативную «коллективную тень», проецируют ее на другую этническую группу. В основе трансформации такого типа лежит гипертрофированное стремление к позитивной этнической идентичности. Гиперидентичность – своеобразный этнический нарциссизм. Это предполагает переход от естественного предпочтения по ряду параметров собственной этнической группы к абсолютной убежденности в превосходстве над «чужими». При таком типе идентичности более вероятным становится насилие как форма действия и агрессивный стиль решения конфликтов. Гиперидентичность – это характеристика самосознания «наступательного»

## Продолжение Приложения 2

типа, отражающая стремление представителей группы к этническому доминированию. В межэтническом взаимодействии она проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других этнических групп, до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей.

Основой гиперидентичности является *этноцентризм*, ориентированный на жесткое разделение на «своих» и «чужих» и порождающий негативные образы «чужих» и враждебные установки по отношению к ним, а также иерархическую авторитарную точку зрения на групповое взаимодействие, в котором «своя» группа доминирует, а «чужие» группы являются подчиненными.

Относительно лояльный вид гиперидентичности Солдатова Г. У. обозначает как *этноэгоизм*. Он может выражаться и в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ». Но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

Более глубокие трансформации этнической идентичности соответствуют формированию этнического самосознания по типу *этноизоляционизма*. Это проявляется в убежденности в превосходстве своего народа, в признании необходимости «очищения» национальной культуры, негативном отношении к брачным межнациональным союзам, ксенофобии.

Крайним видом гиперидентичности является «*национальный фанатизм*» – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями другим народам, признания приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдания любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

#### **4. Методика измерения уровня коммуникативной толерантности.**

Методика, позволяющая зафиксировать уровень коммуникативной толерантности, разработана В. В. Бойко.

Стимульный материал составляют суждения, раскрывающие способность личности принимать или не принимать индивидуальности встречающихся людей.

Студентам предлагается оценить себя в девяти представленных ситуациях межличностного взаимодействия, воспользовавшись оценками от 0 до 3 баллов. Исходя из предложенной шкалы, числовые значения варьируются от 0 до 135 баллов. Количественные характеристики в пределах от 0 до 30 баллов свидетельствуют о высоком уровне коммуникативной толерантности; от 31 до 74 баллов – о среднем уровне и, наконец, от 75 до 135 баллов – о низком уровне искомого качества.

#### **5. Методика измерения уровня эмпатических тенденций по И.М. Юсупову.**

Опросник, разработанный И. М. Юсуповым, содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. Опросник содержит 36 утверждений, по каждому из которых испытуемому предлагается степень своего согласия либо несогласия, используя 8 вариантов ответов: «не знаю»; «никогда» или «нет»; «иногда»; «часто»; «почти всегда»; «всегда» или «да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0; 1; 2; 3; 4; 5.

После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Если общая сумма составляет 5 баллов и выше, то результат исследования следует признать недостоверным; при сумме, равной 4 балла, результата является сомнительным, если же полученная сумма составляет не более 3 баллов, то результат может быть признан достоверным.

## **Продолжение Приложения 2**

*Очень высокий уровень* эмпатийности (от 82 до 90 баллов), характеризуется болезненно развитым сопереживанием. В коммуникации студент с очень высоким уровнем эмпатийности остро реагирует на настроение собеседника, отличается выраженной ранимостью. Основной причиной затруднения в общении является то, что собеседник экстраполирует свое эмоциональное состояние на личность с повышенным уровнем эмпатийных способностей. Нередко такие студенты испытывают комплекс вины, опасаясь причинить окружающим неудобства.

Студента с *высоким уровнем* эмпатических способностей (от 63 до 81 балла) отличает чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушие,

склонность многое прощать, а также искренний неподдельный интерес к собеседнику и его внутреннему миру и положительное отношение к критике в свой адрес. Для данного уровня характерна эмоциональная отзывчивость, коммуникабельность, способность выстраивать диалогические взаимоотношения, желание не допускать ситуаций разногласия и находить компромиссные решения, а также потребность в социальном одобрении своих действий.

В построении межличностных отношений респондент с *нормальным уровнем* эмпатийных способностей (*от 37 до 62 баллов*) склонен судить о других по их поступкам и действиям, а не опираться на личные впечатления, предпочитает не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. Ему не чужды эмоциональные проявления, но, при этом, сформирована способность контролировать свое эмоциональное состояние; в общении отличает внимательность и желание понять больше, чем сказано словами. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов, испытуемый больше следит за действием, нежели за переживаниями героев.

*Низкий уровень* эмпатийности (*от 12 до 36 баллов*), характеризуется затруднением при установлении контакта с собеседником. Эмоциональные проявления в поступках окружающих кажутся испытуемому непонятными и лишены смысла. Его отличает склонность к точности формулировок и рациональности принимаемых решений.

При *очень низком уровне* эмпатии (*от 11 баллов и ниже*) эмпатийные тенденции личности слабо выражены либо отсутствуют, соответственно часто отсутствует взаимопонимание с окружающими. Особые затруднения наблюдаются при общении с детьми и людьми старшего возраста. В деятельности низкий уровень эмпатии характеризуется центрацией на личностных позициях и характеристиках и высокой продуктивностью в индивидуальной работе. Респонденты с низким уровнем эмпатийных тенденций болезненно переносят критику в свой адрес.

#### **6. Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна.**

«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна используется для исследования эмоциональной составляющей эмпатии и таких ее параметров, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия – несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии.

Используемая шкала позволяет фиксировать уровень выраженности способности субъекта эмпатии эмоционально отзываться на соответствующие эмпагогенные ситуации, представленные как перечисление ряда открытых переменных, актуализируемых вербальным описанием. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и социальные объекты, с которыми испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни. Участникам исследования предлагается нечисловая форма ответов (от полностью согласен до полностью согласен) на 33 утверждения. Опросник включает как прямые, так и обратные утверждения позволяющие дефинировать степень соответствия и

## **Продолжение Приложения 2**

несоответствия эмоционального отклика объекта и субъекта эмпатии. Количественное выражение выбранных ответов варьируется от – 3 до + 3. По результатам исследования определяется уровень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей:

- *высокий уровень* (70 баллов и выше);
- *средний уровень с тенденцией к высокому* (от 50 до 70 баллов);
- *средний уровень* (от 30 до 50 баллов);
- *средний уровень с тенденцией к низкому* (от 10 до 30 баллов);
- *низкий уровень* (10 баллов и ниже).

#### **7. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича.**

Гуманистически ориентированное реформирование и обновление современной образовательной сферы во многом осуществляется на основе аксиологического подхода (М. В. Кларин, З. И. Равкин, Н. М. Хвастунова и др.), который призван детерминировать систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной позиции. В методике, разработанной М. Рокичем, основанной на прямом ранжировании списка ценностных позиций, различается два класса ценностей:

- *терминальные* – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- *инструментальные* – убеждения в том, что какая – то совокупность действий или свойств личности является предпочтительной в любой ситуации.

Предложенное разделение соответствует традиционному разделению на ценности – цели и ценности – средства. В списках предложенных двух списках ценностей, респондент присваивает каждой ценности ранговый номер. При анализе иерархии ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, в списке терминальных ценностей, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации, личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности коммуникации, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д.

## Приложение 3

### Продукты деятельности студентов Перевод поэтических произведений

**KEIRSEY & BATES**

**1984**

**If I don't want what you want**

If I don't want what you want  
Please try not to tell me that my want is wrong

Or if I believe other than you  
At least pause before you correct my view.  
Or if my emotion is less than yours, or more given the same circumstances,  
Try not to ask me to feel more strongly or weakly  
Or yet if I act, or fail to act,  
In the manner of your design for action, let me be  
I do not, for the moment at least, ask you to understand me  
That will come only when you are willing to give up changing me into a copy of you  
I may be your spouse, your parent, your offspring, your friend, or your colleague  
If you allow me any of my own wants,  
Or beliefs, or actions, then you open yourself so  
That someday these wants of mine might not seem so wrong, and might finally appear to you as  
right – for me  
To put up with me is the first step in understanding me  
Not that you are no longer irritated or disappointed with me for my waywardness.  
And in understanding me you might come to prize my differences from you, and from seeking to  
change me, preserve and even nurture those differences.

Если мы совсем не похожи,  
И не хотим одного и того же,  
Я прошу, ты смягчи свой нрав,  
Не кричи мне в лицо: «Ты не прав!»  
Если вера моя не по нраву –  
Не суди. Все на выбор имеют право.  
Если чувствую я иначе: то смеюсь, то, быть может, заплачу.  
Не вини, что я чувствую так, Ты пойми, что тебе я – не враг.  
Ни оставь ни в счастье, ни в горе,  
Ни в движении, ни в покое.  
Можешь мне показать свой путь,  
Но позволь мне с него и свернуть.  
Ты пойми меня, наконец!  
Я не клон тебе, ни близнец.  
Я твой спутник, коллега и друг,  
Твой потомок и твой супруг.  
Кем угодно могу я быть.  
Могу выслушать и простить,  
Но и ты позволь мне желать,  
Позволь верить и даже страдать,  
В дебрях мысли себя отыскать.

**Перевод выполнен студенткой ИФ УдГУ К. П.  
Приложение 4**

**Продукты деятельности студентов**



**Рисунок к фильму «Форрест Гамп» выполнен студентом ИФ УдГУ А. Б.  
Приложение 5**

**Продукты деятельности студентов**





**Рисунок к фильму «Форрест Гамп» выполнен студенткой группы ИФ УдГУ Н. Ю.**

**Приложение 6**

**Продукты деятельности студентов**

**РЕЦЕНЗИЯ НА ФИЛЬМ «ФОРРЕСТ ГАМП»**

Его зовут Гамп. Форрест Гамп. Вам о чем – либо говорит это имя? А вот есть такой парень. Вы ещё не знаете его, нет? Что ж, Вас определённо стоит познакомиться... Я расскажу вам о нем. Слушайте... Итак, Форрест Гамп. Обыкновенный парень из Алабамы. Такой же, как и мы с вами. Ну-у, немного глуповат... Деревенский чудака, скажете вы? Медлителен. Молчалив. Скромнен, тих, неамбициозен. Обыкновенный парень... Как же так получилось, что у этого незамысловатого, на первый взгляд, простого американского парня, сложилась такая удивительная, ни на какую другую непохожая, судьба?.

Надо сказать, что если и есть во всем этом мире человек, который в наименьшей степени принимал участие в устройении этой самой судьбы, в каком-либо выборе, в решении какой именно она будет, то этот человек без сомнения сам Форрест Гамп. Обстоятельства и события сыпались на него как снег на голову, но он равно (нет, не равнодушно, а именно равно) принимал и радости и печали, и удачи и поражения... Что ж, видимо, там, где разум имеет достаточно скромности и такта, чтобы молчать, когда нечего говорить, он тем самым уступает дорогу живому и открытому сердцу, и оно ведет такого человека дальше. Но стоит помнить, что сердце ходит иными дорогами, нежели разум или даже просто рассудок, и встречает оно на пути совершенно иные картины, а главное – воспринимает их по – другому...

Стоит понаблюдать за Форрестом чуть повнимательнее, и нас уже не покидает ощущение, будто бы весь этот безумный мир вращается вокруг нашего простоватого чудака. Он умудряется, хотя совершенно никакой "мудрости" в нём как раз-то вовсе и нет, побывать везде, он присутствует всюду. Слово через объектив фотоаппарата, достоверно и беспристрастно, увидим мы Америку 60-х глазами Форреста. Как в фотоальбоме, чередой снимков пронесутся мимо нас Элвис Пресли и Джон Кеннеди, солдаты вооруженных сил Америки и дети цветов, Джон Леннон и всадники Ку-Клукс-клана... Боже мой, как много жизни уместилось в эти яркие 20 лет, в эти безумные 60-е - 80-е! Фестиваль в Вудстоке. Война во Вьетнаме. Гамп видел всё. И через всё он пронёс свою большую безнадёжную любовь к простой девушке по имени Дженни...

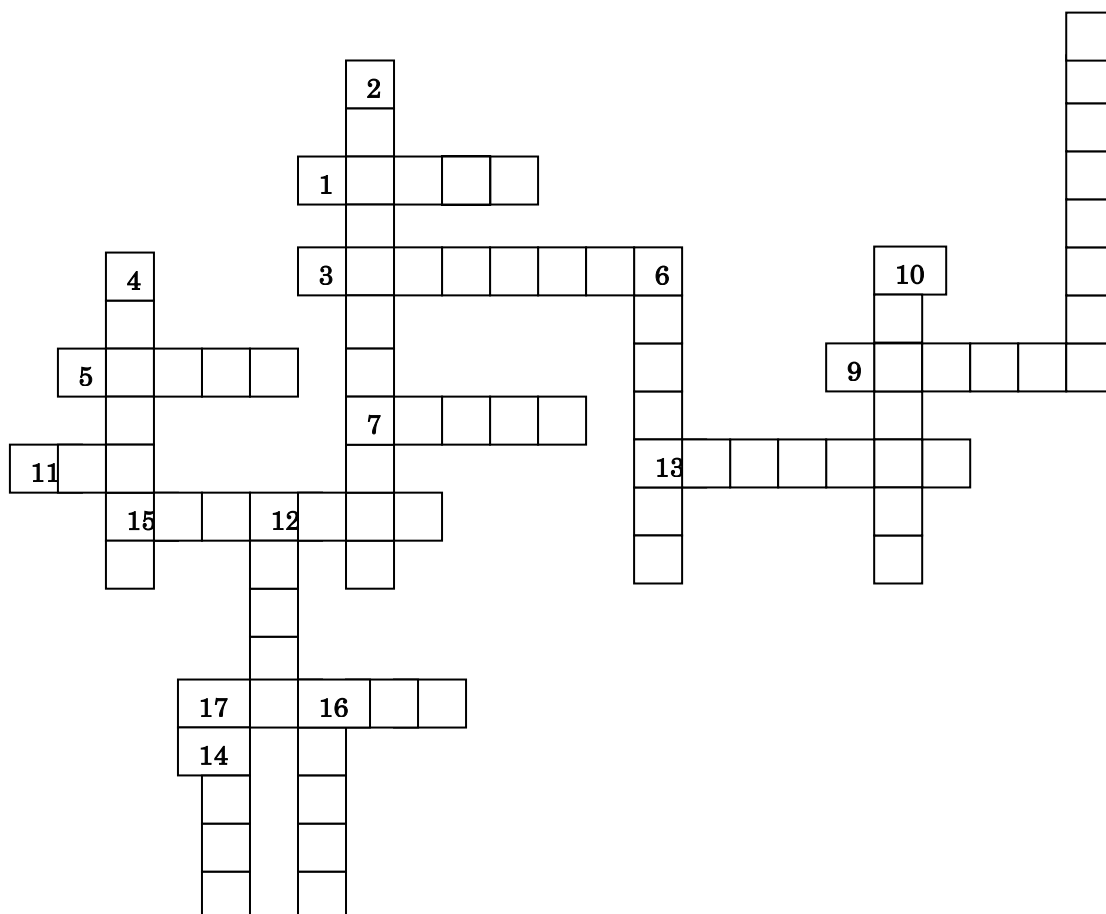
Это удивительный фильм. Жизнь... полна причудливых событий и замечательных приключений. Она изобильна дарами и готова поделиться с нами своими богатствами... Но чтобы суметь найти эти дары и принять их, нужно иметь доброе, чистое сердце... Такое, как у Форреста Гампа. Да будь он хоть трижды тупицей, у этого парня есть главное! Несгибаемый внутренний стержень, глубокое понимание, не "знание", нет, он ничего об этом не "знает" (он так живёт): что есть хорошо, и что плохо, как надо и как не надо, и как следует жить. Он верный, надёжный, искренний до прозрачности. И я готов побиться об заклад, что каждый из нас хотя бы иногда мечтал о таком друге! Дурак он или всё-таки святой?? Да какая разница, в конце концов! Он искренний и честный, он добрый, и жизнь честно отвечает ему добром.

Про таких говорят: родился в рубашке... Люди пытаются найти в том, как он живет и что он делает какой-то конкретный, ни на что не похожий смысл, но он просто живёт и не мешает жить другим. Он идёт своим путём, не торопясь. Что может быть важнее, какое послание в наше жестокое и пёстрое время может быть более насущным и актуальным? Когда с каждой стены и с каждого телеэкрана, из каждой радиостанции и каждой газеты тебе твердят одно и то же: «Будь успешен! Стремись заработать побольше! Возьми от жизни всё! Выбирай, или проиграешь! Время - деньги!...», - этот парень просто улыбается нам... и приглашает бежать за собой. Беги, Форрест! Беги! Этот Гамп есть в каждом из нас... И... да, конечно же, этот фильм – «сказка». Сказка для взрослых. Но необязательно верить в него, для того чтобы извлечь для себя свой урок.

Рецензия выполнена студентом ИФ УдГУ Б. И.

Приложение 7

**Продукты деятельности студентов  
КРОССВОРД ПО ФИЛЬМУ «ФОРРЕСТ ГАМП»**



**ПО ГОРИЗОНТАЛИ:**

1. Актриса, исполняющая в фильме роль Дженни.
3. Режиссер фильма «Форрест Гамп».
5. Одна из главных героинь фильма.
7. Автор книги, по которой был снят фильм «Форрест Гамп».
9. Будущая знаменитость, которую Форрест вдохновил на написание песни.
11. Один из главных героев, чья жизнь вновь приобрела смысл после встречи с Форрестом.
13. Будущий король музыки, которого Форрест учит танцевать.
15. Штат, где родился Форрест Гамп.
17. Актёр, исполняющий в фильме роль Форреста Гампа.

**ПО ВЕРТИКАЛИ:**

2. Название книги, по которой был снят фильм.
4. Герою какой войны довелось стать Форресту Гампу?
6. Какой бизнес позволил разбогатеть Форресту и семье его лучшего друга Бабы?
8. Террористическое тайное общество, возродившее расистские идеи не только против афроамериканцев, но и иностранцев, католиков и пацифистов. Основано в 1915 году в Джорджии полковником У. Симмонсом.
10. Самый молодой в истории США президент и единственный президент – католик.
12. Лучший друг Форреста Гампа.
14. Группы молодежи, возникшие в 60 – е гг. XX века, отвергавшие мораль и нравственные устои истеблишмента, ставившие во главу угла ценности контркультуры.
16. Президент США, вынужденный уйти в отставку после Уотергейтского скандала.

Кроссворд составлен студентами ИФ УдГУ К. П., М. К., С. Т.

**Приложение 8**

**Образец ролевой игры**

**ROLE PLAY**

*You're going to be a participant in a round table talk entitled "Learning and teaching a global language". Choose any role that suits you and develop the ideas provided in the role description.*

### **A Teacher of English.**

I think we should concentrate our attention upon the learners rather than focusing on the words and structures and testing their acquisition by learners. In what would they need to use a language other than their mother tongue? For what purposes? In what situations? How would they need to act in order to communicate with other Europeans, whether through written texts and audio – visual media at a distance? What knowledge and skills would they need to communicate effectively?

The process of language learning should become learner – oriented and learning should be seen as a life – long process.

### **A University Student.**

In the last analysis all education is self – education. Learning a language is self – learning. Self – learning is supported by will – power. No human activity, be it work or study, can be performed without will – power.

Today, the first need among universities everywhere, is learning power, which is native ability plus the will to learn. An able person, intellectually inquiring, reflective and industrious, with learning power can make himself educated, cultivated and wise in this era of public libraries, computers, travellings. A great teacher can speed the process. But if learning power is not there, the greatest teaching is only of partial value. A student cannot be lifted beyond the limits of his/her ability.

### **A German Linguist from Germany.**

English is mixing with and marrying other languages around the world. Sometime the "borrowed" words and phrases remain intact: other times they blend with local languages into new words and pronunciations. Snobbery accounts for some of the borrowing.

English has become the prestige world language, primarily because of the media. The foreign correspondent based in Washington hears a new American political term and uses it in his report. The new word often sticks, especially with the young.

My daughter will tell you she doesn't speak English, but sometimes when I hear her talk, I could swear she is not talking German either.

Governments in Bonn and Paris have tried to eliminate English words with mixed success. So many French and Germans casually and constantly mix English words with their native tongues that the resulting hybrids are called Franglais and Denglisch.

### **A Historian.**

English is spoken by over a billion people around the world: in other words, by more than a quarter of the world population. It is spoken as a mother tongue in the UK, in former colonies

## **Продолжение Приложения 8**

such as Australia and New Zealand, and of course, by the vast majority of the North American population. It is a second or official language in most of the former Empire,

for example, Ghana and Singapore, and, of course, it is studied as a foreign language all over the world, but particularly in Europe now. This has made it a truly international language: it is the language of shipping and aviation, of science and technology, and of commerce. But how did the language spoken by the population of a small island in the Northern Hemisphere reach such widespread use?

I think that for many language learners English turns out too difficult. Why not create a new language of international communication?

### **An Educationist.**

It is very important to find an effective method of learning a language. I think that Communicative Approach has many advantages. Probably it is the most common approach in the English language teaching at the moment/ It can be combined with other methods in order to make the learning more communicative. The idea behind it is that most students want to learn to communicate in a language, either orally or in writing and to do so they should perform communicative tasks in order to learn to use the language. Therefore, tasks and situations are set up in the classroom which enable the students to communicate in a way that emulates real life use of language.

There are some other methods which can be successful for some types of language learners. Some people may be suited to one method rather than another. I know such methods as Grammar Translation, Direct and Community Language Learning.

### **A Teacher of French (England).**

The British have always been linguistic laggards, and to an extent they still are. The British (with possible exception of the Irish) are the worst linguists in Europe, closely followed by the French. But until now there has been little statistical evidence to support this.

Where the British fall down is in their ability to make use of the teaching they receive. Of the 80 per cent of pupils, who learned French, only 31 per cent claim to be able to speak it well enough to conduct a conversation. This compares with 53 per cent of young French people who are able to take part in an English conversation.

I think British schools turn out poor linguists because language teaching plays a smaller part in the school curriculum than in any other EC country. Moreover, language teaching at the primary level is virtually non-existent in the UK. Until language teaching is given as large a place in the school curriculum (including at primary level) as on the Continent, the linguistic skills of the British will continue to be inferior.

Probably, the British don't think they have to learn languages as other nations can speak English very well.

## **Приложение 9**

### ***Упражнение «Черты терпимой личности»***

*Оборудование: бланк-образец опросника «Черты терпимой личности».*  
*Форма работы: индивидуальная, коллективная, в кругу.*  
*Подготовка. Фиксация на доске бланка опросника «Черты терпимой личности».*

### **Черты терпимой личности (раздаточный материал)**

**Колонка А**                      **Колонка В**

1. Дружелюбие
2. Умение прощать обидчика
3. Терпение
4. Чувство юмора
5. Чуткость
6. Доверие
7. Способность помочь товарищу в трудную минуту
8. Терпимость к тому, что в твоём товарище не похоже на тебя
9. Умение контролировать свои слова и поступки
10. Доброжелательность
11. Любовь к животным
12. Любовь к людям
13. Умение слушать
14. Любознательность
15. Способность сочувствовать другому человеку

*Толерантной личности свойственны 15 характеристик.*

*Задание. Постройте данную таблицу у себя на листе бумаги. Далее в колонке «А» поставьте: «+» напротив тех трех черт, которые, по Вашему мнению, у Вас наиболее выражены; «О» напротив тех трех черт, которые у Вас наименее выражены.*

*Затем в колонке «В» поставьте: «+» напротив тех трех черт, которые, на Ваш взгляд, наиболее характерны для толерантной личности. Этот бланк останется у Вас и о результатах никто не узнает, поэтому Вы можете отвечать честно, ни на кого не оглядываясь.*

### **Индивидуальная работа**

*Сейчас мы предлагаем составить характеристику ядра толерантной личности с точки зрения нашей группы в целом.*

Поднимите руки те, кто отметил в колонке «В» первое качество (подсчет ведущим количества). Таким же образом подсчитывается число ответов по каждому качеству. Те три качества, которые набрали наибольшее количество баллов, и являются ядром толерантной личности (с точки зрения данной группы).

**Приложение 10**

**Образец статьи для аналитического чтения**

## Конобеевская Надежда

ЯЗЫК ДО БЕШЕНСТВА ДОВЕДЕТ

6 ноября 2014

### Три способа сделать мир вокруг грамотней

Официальная борьба за чистоту русского языка с каждым годом все непримиримее. Депутаты запрещают мат, чиновники создают Совет по русскому языку при президенте и еще один такой же, при правительстве. Но толку мало: уровень грамотности в стране неотвратимо снижается, о чем свидетельствуют как исследования лингвистов, так и результаты ЕГЭ по русскому языку. Есть в этой войне и свои партизаны. Цели у них те же, но оружие другое — позор, агрессия, личный пример *Сильно умные*

«Один эспрессо» — 100 рублей, «одно эспрессо» — 300 рублей: кафе для встречи активист Тайной орфографической полиции Павел выбирал явно не без умысла. Сам он, не колеблясь, заказывает один двойной и скороговоркой рассказывает — идея «полиции» появилась в прошлом году во время прогулки на Поклонной горе. Увидели памятник солдатам, пропавшим без вести. «Без вести» было написано слитно. Начали обращаться с официальными письмами в различные инстанции, в процессе поняли, что случай, мягко говоря, не единственный, разовой акцией не обойтись.

Павел — румяный, серьезный и деятельный. Причем деятельный настолько, что даже в орфографически правильном заведении усидеть на месте ему удастся с трудом: чертит на столе какие-то знаки, барабанит по нему пальцами, взбалтывает в чашке кофейный осадок. Пожалуй, это все, что следует о нем рассказать, потому что участники движения стараются не привлекать к себе лишнего внимания.

Чеканя слова, Павел поведал о том, как несколько студентов начинали борьбу с тотальной неграмотностью, — в ход шли и маркер, и официальные обращения, и специальные рейды. Теперь добавилось новое направление, создаются региональные ячейки:

— Мы пытаемся организовать работу движения в других регионах, чтобы отделения были автономными. То есть они должны придерживаться общих правил, но при этом работать под руководством местных активистов.

Немного о структуре партизанского движения в защиту русского языка. Есть центр — московский штаб организации, в его составе пять «полевых командиров». Каждый из них следит за аккаунтом движения в соцсети, занимается корреспонденцией, ищет помощников. Время от времени группа собирается на планерку где-нибудь в кафе.

Вокруг мощный и разобщенный поток зафиксированных ошибок. Участники движения, а их несколько тысяч, фотографируют очередной вопиющий случай, указывают адрес объекта и делятся этой информацией. Число ошибок растет в геометрической прогрессии, на смену исправленным приходят новые и новые, поэтому фронт наступления пришлось сузить: ближайшие планы активистов связаны в основном с памятниками.

— Случаи отлитой в бронзе безграмотности можно найти практически в любом городе страны. Начать придется с Кремля, даже там есть объекты с надписями, которые нужно править.

Продолжение Приложения 10

Сделать это непросто — малоприятное подтверждение до сих пор красуется на Поклонной горе:

— Пока изучали историю монумента «пропавшим безвести», обнаружили интересный факт, — замечает Павел. — Его автор создал также памятник Анне Ярославне во Франции. И на нем тоже есть надпись — и тоже с ошибкой, уже во французском языке. Причем эта ошибка вообще смысл искажает: из-за лишнего артикля получилось, что монумент посвящен единственной королеве Франции.

Студент возмущается: заменить неправильные надписи на монументах намного дороже и труднее, чем предотвратить их появление! Например, замена таблички на той же Поклонной стоит порядка 150 тысяч рублей. Но главное препятствие — даже не деньги. Нужную сумму активистам удалось найти, но на замену таблички потребовалось официальное разрешение чиновников, и оно затерялось где-то в чередке согласований, в общем, «пропало безвести». Сейчас база «полиции» содержит информацию о 427 ошибках. 245 из них (57% — уточняет руководство) уже исправлены.

Особая гордость — новый указатель во Владимире, отправляющий туристов к храму «великомученика Георгия Победоносца». Местные активисты сообщили об ошибке городской администрации, проявившей редкую расторопность: табличку заменили очень быстро. Позднее орфографическая полиция приехала в древний город еще раз — с рейдом, во время которого исправили более десятка ошибок.

— Наше оружие — официальные обращения и маркер, — добавляет Павел. — Но он бессилен против ошибок на памятниках и постаментах. Тут наши методы могут подпасть под статью «вандализм» или «порча чужого имущества».

— А почему все-таки полиция, да еще и тайная? Не очень-то положительные ассоциации возникают.

— Все очень просто, — объясняет Павел, и его беспокойные руки вновь приходят в движение. — Полиция — потому что контроль и надзор, но только законными средствами. А «тайная» теперь означает не только попытку остаться инкогнито, но и нашу главную цель — исправление ошибок и их предотвращение должно стать естественной нормой поведения. «Тайная» должно стать синонимом к словам «личная», «внутренняя». Личная орфографическая полиция.

*Сильно русские*

«Очередное преступление на национальной почве произошло сегодня вечером в Москве возле торгового центра. Трое неизвестных избили молодого националиста за нарушение правил орфографии и пунктуации во фразе «Россия — для русских». «Я написал маркером на стене лозунг «россия для русских», — рассказал нашему криминальному корреспонденту потерпевший, двадцатилетний И. Иванов. — Тут ко мне подбежали три здоровых парня, стали избивать меня и орать: Почему «Россия» со строчной, где тире, имбецил? Ты не русский, что ли?»

По словам случайных свидетелей, потерпевший упал на землю и стал кричать, что он свой, русский. После этого хулиганы прекратили избиение и устроили проверку.

— Какого спряжения глагол «ненавидеть»?

— Что такое «ланиты»?

— Разбери по составу слово «русский»!

И когда Иванов не смог ответить, преступники продолжили избиение, выкрикивая оскорбления по поводу его неграмотности и необразованности.

Это выдержка из довольно старой байки. И нет в ней ничего особенного, кроме того, что нападавшие принадлежали к партии национал-лингвистов. А она, в отличие от всей этой истории, реальна.

Официально у партии НАЛ есть идеолог-вдохновитель — волгоградский писатель-фантаст Евгений Лукин, информационный рупор — сатирическая газета «Редька» и

**Продолжение Приложения 10**



всамделишный Манифест, который предлагает совсем уж неожиданный подход к проблеме сохранения и развития языка.

— В 1995 году в Одессе состоялось собрание фантастов, именуемое «Фанкон», — рассказывает Лукин. — Нетрезвым вечером я имел неосторожность огласить в компании коллег-филологов некоторые свои бредовые мысли относительно роли языка в нашей жизни. Трезвым утром я искренне надеялся, что собеседники забыли наш вчерашний разговор, поскольку рассекреченные мною данные должны были лечь в основу будущей повести. Однако вскоре мне подсунули на подпись список кандидатов в члены партии национал-лингвистов. Так вместо повести возник Манифест, который шустро разлетелся по сети и даже собрал все мыслимые награды в фантастике.

В случае прихода к власти национал-лингвисты первым делом обещают издать Декрет об отмене глаголов и замене их междометиями. Если верить Манифесту, русские глаголы совершенного вида не могут употребляться в настоящем времени, а их отмена создаст лингвистические предпосылки для того, чтобы в России получилось «хоть что-нибудь достроить до конца»:

— Языку совершенно безразлично, что именно мы называем грамотностью и какие нормы требуем выполнять. Борьба даже с одним каким-нибудь словечком приводит всегда либо к нулевому результату, либо к катастрофическому, — считает Лукин. — Например, советская власть в 1960-х годах ополчилась на выражение «кто крайний?», требуя произносить «кто последний». И что же? «Кто крайний» с легкостью вытеснило из очередей рекомендуемую форму, а власть приказала долго жить. Ну а если серьезно, то изложенные в Манифесте мысли слишком серьезны, чтобы о них говорить серьезно.

Здорового сарказма у партии национал-лингвистов действительно хватает — то предложат Шамилю Тарпищеву назвать сестер Уильямс не братьями, а «воу-бабами», то Министерство образования пошлет на гору Х. А еще партия НАЛ в лице Евгения Лукина отрицает всякие связи с другими подпольными защитниками великого и могучего:

— Гордыня людей обуяла, — заявляет писатель. — Они полагают, что можно управлять языком. Но это язык управляет нами и нашим мышлением. И становиться на дороге языка опасно и неразумно.

*Сильно злобные*

Я читаю письмо от Лукина, а в другой вкладке браузера — герб, стилизованный под символику Третьего рейха, только вместо черной свастики — буква G. Это знак самого, пожалуй, известного и радикального движения за чистоту языка — Grammar Nazi. Лента пестрит фотографиями ошибок, шутками про безработицу филологов, каламбурами, цитатами великих и агитплакатами в духе «не пишешь правильно — быдло».

Их обвиняют в озлобленности, поиске соринки в чужом глазу и отсутствии сколько-нибудь значимого результата деятельности. Мол, пошумели в интернете, пристыдили и разошлись. Участники сообщества и правда ведут борьбу лишь при помощи лайков, постов и репостов и за пределы виртуального пространства не выходят. Да и вообще с какой-то радости назвались на чужом языке. Поэтому с ними не спешат сотрудничать даже те, кто преследует схожие цели. Тот же Павел еще в начале разговора резко проводит черту между Grammar Nazi и Тайной орфографической полицией.

— Началось это в Европе и США, а у нас не стали изобретать велосипед, позаимствовали название и идеологию, — рассказывает москвичка Любовь, по профессии редактор, по призванию администратор интернет-сообщества Grammar Nation. — Термин Grammar Nazi в Рунете встречался уже в 2000 году, но группа

Grammar Nation появилась только в 2011-м. Мы считаем, что грамотность — святая обязанность каждого, кто берет в руки ручку или набирает текст на клавиатуре. С ошибками боремся путем их публичного высмеивания. В этом смысле Grammar Nation — своеобразная доска позора, попасть

## Продолжение Приложения 10

сюда со своими орфографическими ошибками унизительно. Безграмотность превращается в шутку, которую разносят по сети подписчики GN, особо активные участники даже находят автора перла и пытаются его пристыдить. Если хоть какой-то процент наших «респондентов» задумается о том, что его безграмотность отвратительна, уже хорошо.

Но если и есть что-то общее у орфографических полицейских, национал-лингвистов и Grammar Nazi, так это стойкое нежелание принимать друг друга во внимание. Вместо того чтобы объединить усилия, они почему-то упорно ищут и легко находят причины для категорического несогласия и решительного размежевания. В борьбе с таким сильным противником, как армия безграмотных, не самая лучшая стратегия.

Вскоре после того как этот текст был закончен, от «полицейского» Павла пришло письмо. В нем активист уточнял, что официальный ответ по поводу «безвести» из Департамента культурного наследия Москвы участники Тайной орфографической полиции получили еще в конце 2013 года. В документе сообщалось, что замена таблички поставлена в план на 2015 год. Но радоваться этому обстоятельству Павел не спешит: «Ответы типа “в плане на 2015 год”, как правило, означают “мы ничего делать не будем”».

**Фрагмент презентации студентов об опыте  
межкультурной коммуникации.  
Визит в США.**



**Встречи с гостями – иностранцами.  
Встреча с Ханой Кей (Hannah Kay), США**



*Научное издание*

**МАРИНА НАИЛЕВНА СИРАЕВА**

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА**

**МОНОГРАФИЯ**

*Авторская редакция*

Подписано в печать 00.00.00. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 0,00. Уч.-изд. л. 0,00.

Тираж 00 экз. Заказ № 0000.

Издательский центр «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207  
Тел./факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: [editorial@udsu.ru](mailto:editorial@udsu.ru)