

О. С. Сафонкина

(МГУ им. Н. П. Огарёва, Саранск)

КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализирована культурно-ориентированная педагогика как подход к качественно новому рассмотрению отношений «преподаватель-студент», который позволяет достичь высоких результатов в образовательном процессе. Автор приводит краткий анализ основных положений данного направления современной педагогики и проводит параллель между процессом интернационализации российского высшего образования и культурно-ориентированной педагогикой. В статье делается вывод, что более внимательное обращение к культурно-ориентированному образованию будет способствовать развитию интернационализации российских вузов.

Понятие «культурно-ориентированная педагогика» вошло в российский педагогический дискурс благодаря исследованиям Глории Ладсон-Биллингс. В своей работе “The Dreamkeepers: Successful teaching for African-American students” она вводит данный термин, с его помощью объясняя свое видение педагогики, которая «развивает учащихся интеллектуально, социально, эмоционально и политически, используя культурные референции для распространения знаний, навыков и отношений» [1, с. 17–18]. Культурно-ориентированная педагогика основана на проявлении культурной компетентности учителей и их навыках преподавания в межкультурной или мультикультурной среде, а содержание курса соотносится с культурным контекстом данного учащегося [2]. Учителя как бы создают мост между жизнью учеников и обучением, а специфические знания и опыт учащихся используются для того, чтобы наполнить и обогатить методику преподавания в целом.

В основу данного подхода легло наблюдение Глории Ладсон-Биллингс, что по имеющимся статистическим данным население США становится все более этнически разнообразным, но профессорско-преподавательский состав продолжает в большинстве своем оставаться группой, состоящей преимущественно из женщин европеоидной расы. При этом учителя понимают и принимают реальность,

в которой многие из их учеников приходят в школу и/ или университет, имея свои культурные, этнические, лингвистические, расовые и социальные особенности, отличающиеся от параметров их учителей и преподавателей, и, сталкиваясь с разнородной смесью студентов, учителя должны быть готовы учить всех и, с академической точки зрения, учить всех одинаково качественно. В качестве попытки разработать критерии для успешного функционирования такой системы преподавания в 1992 г. Глорией Ладсон-Биллингс был введен термин *культурно-ориентированная педагогика* [3, с. 106–121]. Другие западные антропологи, социолингвисты и педагоги, также работающие над связью домашней культуры учащихся и институциональным обучением, описали этот тип обучения как *культурно приемлемый*, *культурно конгруэнтный*, *культурно-восприимчивый* и *культурно совместимый* [4, с. 69–86; 5, с. 105–119; 6, с. 105–123].

В ходе проведенного Ладсон-Биллингс эксперимента, ей были отобраны несколько учителей в государственных школах в афроамериканских школьных округах с низким социально-экономическим уровнем. Наблюдая за их работой, Ладсон-Биллингс пыталась найти объяснения педагогическому успеху их работы со студентами, которые, как правило, считаются маргинальными и традиционно не показывают высокий уровень успеваемости. Ладсон-Биллингс обнаружила, что все учителя испытывают профессиональную гордость и приверженность своей профессии и искренне считают, что все учащиеся могут быть успешными. Кроме того, данные преподаватели строили такое общение со своими учениками, которое выходило за рамки учебной аудитории, и часто посещали культурные и социальные значимые общественные мероприятия, чтобы продемонстрировать поддержку своим ученикам. Эти учителя верили в создание устойчивых коммуникационных связей со студентами и развитие «сообщества учащихся», т. е. совместную работу учащихся для того, чтобы они могли поддерживать друг друга. Ладсон-Биллингс утверждает, что для того, чтобы преподаватели успешно использовали культурно-ориентированную педагогику, они должны проявлять уважение к ученикам и «понимать необходимость одновременной работы студентов в дуальных мирах своей «домашней» культуры и культуры «белого» общества» [7, с. 163].

Аналогичным образом Дженева Гай подчеркивает важность культурно-ориентированной педагогики, поскольку она дает возможность использовать «культурные знания, предшествующий опыт, системы ценностей и стили поведения этнически разнообразных студентов, чтобы сделать обучение более актуальным и эффективным» [8, с. 29].

Тирон Говард предполагает, что «учителя должны понимать, что расовое разнообразие среди студентов культурно обогащают обучение, которое в этом случае сильно отличается в лучшую сторону, с точки зрения социальных и культурных норм, а также мировоззрения». В связи с тем, что учителя и учащиеся имеют разное происхождение, учителя должны научиться «строить педагогические практики способами, которые имеют культурную значимость, расовую терпимость и социально приемлемы для учеников» [9, с. 197].

В связи с этим Ладсон-Биллингс разработала три принципа культурно-ориентированной педагогики, к которым относится академический успех как результат данного процесса, развитие культурной компетентности и развитие критического сознания, способствующее критическому анализу статуса-кво существующего социального порядка [7, с. 160].

Однако в России до последнего времени господствовала именно традиционная модель, основанная на сохранении и передаче учащимся знаний, умений и навыков, которые способствуют как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. При этом роль учащихся основана на адекватной передаче учебного материала.

В отличие от традиционной модели, культурно-ориентированная педагогика направлена не столько на знания, которые скорее являются логическим выводом, а на освоение элементов культуры, поведения, общения. Однако, несмотря на то, что культурно-ориентированная педагогика относится к основным парадигмам современной педагогической науки, она мало исследуется отечественными учеными. Особенно близка культурно-ориентированная педагогика преподавателям иностранных языков, русского языка как иностранного или преподавателям, работающим с иностранными студентами в рамках других предметов, например, медицинских. Однако еще в середине XX века в западной лингводидактике Роберт Ладо предлагал систему методических приемов, направленных на овладение учебным материалом на основе сопоставления языковых и культурных явлений в связи с тем, что «значения языковых единиц культурно-детерминированы, поскольку представляют тот способ анализа окружающего мира, который существует в данной культуре» [10, с. 2]. В связи с этим показательным является тот факт, что упоминания о данной модели можно найти скорее в работах преподавателей из различных областей знаний, работающих с иностранными студентами и эмпирическим путем реализующих принципы Ладсон-Биллингс, чем в работах ученых-педагогов. Именно преподаватели-практики в последнее время посвятили немало своих работ данной проблеме [11, 12, 13].

Еще одним фактором развития высшего образования является интернационализация высшей школы. Так, она является одним из ключевых компонентов обеспечения конкурентоспособности современного университета, ее значение и роль усиливаются, а реализация соответствующих стратегий и трансформаций требует все большего профессионализма со стороны университетских администраторов и управленцев. Процесс интернационализации основан на множестве принципов, которые так или иначе охватывают динамические изменения сущности и внутренней организации высшего образования в сторону международной деятельности, в результате чего появляется новая структура взаимоотношений как между образовательными системами государств, так и их представителями с учетом особенностей национальных систем образования. В связи с этим самым популярным подходом к интернационализации является «процесс международной интеграции университетского образования, ориентированный на согласованность учебных программ университетов с целью обеспечения равноценности дипломов» [14, с. 8]. Однако не следует забывать и об аксиологических приоритетах данной парадигмы высшего образования, к которой относятся принципы «вневременные, всегда лежащие в основе образовательного пространства университета как социообразовательного феномена: фундаментализация, гуманизация и экологизация», т. е. принципы, обусловленные глобальной ситуацией вузов РФ в XXI веке [14, с. 8].

Таким образом, процесс интернационализации российской высшей школы все еще остается сфокусированным на организации и институционализации процессов, на профессионализме менеджерского состава вуза. Фактору человеческого общения преподавателя и студента-иностранца, т. е. профессионализму профессорско-преподавательского состава придается меньшее значение, однако именно эти люди будут непосредственно реализовывать поставленные перед ними задачи, что не может не сказаться негативным образом на продвижении и популяризации отечественного образования.

Список использованной литературы

1. Ladson-Billings, G. *The Dreamkeepers: Successful teaching for African-American students* / G. Ladson-Billings. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1994. – P. 17–18.
2. Diller, J. *Cultural competence: A primer for educators* / J. Diller, J. Moule. – Thomson Wadsworth: Belmont, California. – 2005. – 384 p.
3. Ladson-Billings, G. *Culturally relevant teaching: the key to making multicultural education work* / G. Ladson-Billings // *Research and*

multicultural education; ed. by C.A. Grant. – London: Falmer Press. – 1992. – P. 106–121.

4. Au, K. Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution / K. Au, C. Jordan // Culture and bilingual classroom: Studies in classroom ethnography; ed. by H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au. – Rowley, MA: Newbury House. – 1981. – P. 69–86.

5. Mohatt, G. Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach / G. Mohatt, F. Erickson // Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography; ed. by H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au. – Rowley, MA: Newbury House. – 1981. – P. 105–119.

6. Jordan, C. Translating culture: From ethnographic information to educational program / C. Jordan. – Anthropology and Education Quarterly, 16. – 1985. – P. 105–123.

7. Ladson-Billings, G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy / G. Ladson-Billings. – 1995. – P. 159–165.

8. Gay, G. Culturally responsive teaching / G. Gay. – New York: Teachers College Press. – 2000. – 290 p.

9. Howard, T. Culturally relevant pedagogy: ingredients for critical teacher reflection / T. Howard // Theory into practice. – 2003. – P. 195–202.

10. Lado, R. Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers / R. Lado. – Univ. of Michigan Press, 1957. – 160 p.

11. Буренина, Н. В. Профессиональное общение в иноязычной среде / Н. В. Буренина, О. А. Сафонкина // Болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление: материалы международной конференции; отв. ред.: С. М. Вдовин. – 2012. – С. 489–493.

12. Коровина, И. В. Особенности национального характера и менталитета американцев как дидактический фактор, влияющий на формы преподавания РКИ американским студентам / И. В. Коровина // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2013. – № 4 (13). – С. 64–68.

13. Сафонкина, О. С. Английский язык как “лингва франка”: основные черты и проблемы / О. С. Сафонкина // Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование; тезисы докладов международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». – 2009. – С. 94–95.

14. Леонтьева, Е. Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: автореферат дис. ... канд. филос. наук / Е. Г. Леонтьева. – Томск, 2001. – 27 с.