



International Dialogues on Education Past and Present

2014, Volume 1, Number 3

McKERRACHER

Imperfect Hospitality: A Cosmopolitan Encounter

FURCSA

Inequalities of Education as Consequences of Grouping Arrangements in Language Classes of Disadvantaged Children

WANG

Parental Attitudes to Bilingual Education of Children in German-Chinese Families

БЕРУЛАВА & БЕРУЛАВА

Инновационная методологическая платформа развития личности в информационном образовательном пространстве

БАУЭР & КАБАРДОВ

Аспекты психолого-педагогической адаптации мигрантов и овладения иностранным языком

GOLZ

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

www.ide-journal.org

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz and Erika Hasebe-Ludt

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 1, Number 3, 2014

Editorial	6-8	
<i>Adrian McKerracher</i>		
Imperfect Hospitality: A Cosmopolitan Encounter	9-12	
<i>Laura Furcsa</i>		
Inequalities of Education as Consequences of Grouping Arrangements in Language Classes of Disadvantaged Children	13-21	
<i>Chong Jiong Wang</i>		
Parental Attitudes to Bilingual Education of Children in German- Chinese Families	22-29	4
<i>Галина А. Берулава & Михаил Н. Берулава</i>		
Инновационная методологическая платформа развития личности в информационном образовательном пространстве	30-40	
<i>Елена А. Бауэр & Мухамед К. Кабардов</i>		
Аспекты психолого-педагогической адаптации мигрантов и овладения иностранным языком	41-44	
<i>Reinhard Golz</i>		
Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen	45-47	

Editorial

Dear Authors and Readers,

With the present third issue (3–2014) of our e-Journal „International Dialogues on Education: Past and Present“ we close the year 2014 and are getting ready for editing articles for the next issue (1–2015), which will be published in March 2015.

In view of the existing interests, for the next issue (1–2015) we will keep with the wide range of thematic orientation towards educational developments from historical, international-comparative and intercultural perspectives. However, a thematic special issue will also be forthcoming in August 2015 in cooperation with Seattle Pacific University (Seattle, USA), focused on historical and contemporary innovations in the education field (see also: <http://davidwicks.org/iste-5-engage-in-professional-growth-and-leadership/symposium-educational-innovations-in-countries-around-the-world/>)

Another new addition is that we are now featuring academic essays (IDE Academic Essays) and are accepting submissions in this category. With this, we would like to encourage scholars to submit manuscripts that are not primarily based on empirical or theoretical studies but rather are centered on reflective or auto/biographical experiences related to research practices.

Dear authors and readers, we continue to strive to take a stand and act against the growing commercialization of access to scientific publications. However, in light of the increasing editorial, organizational, and technical workload associated with an international, intercultural and multilingual journal such as ours, it is necessary for us to charge a processing fee of 30 Euros per article, beginning with the 1–2015 issue. The submission of manuscripts to be considered for peer review as well as reviews will continue to be cost-free. Suitable articles will be published after receipt of the processing fee.

We look forward to further high-quality manuscripts concerning educational research and praxis in all these contexts. We especially ask all authors of articles to adhere to our formal guidelines, which can be accessed at <http://www.ide-journal.org/instructions-to-contributors/>.

Best wishes for all of your continued success.

The Editors

<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>

<http://www.ide-journal.org/contacts/>

Дорогие авторы, дорогие читатели,

настоящим третьим номером (3-2014) нашего электронного журнала «Интернациональные диалоги в образовании: прошлое и настоящее» мы завершаем 2014 год и готовимся к редакционной работе со статьями для следующего номера (1-2015), который выйдет в свет в марте.

Ввиду актуального интереса мы сохраняем для следующего номера (1-2015) широкую тематическую ориентацию на развитие образования в историческом, международно-сравнительном и межкультурном направлении. Однако в сотрудничестве с Тихоокеанским университетом г. Сиэтл (Сиэтл, США) в августе 2015 года выйдет специальный тематический номер, и будет концентрироваться на исторических и актуальных инновациях в области образования. (см. также: <http://davidwicks.org/iste-5-engage-in-professional-growth-and-leadership/symposium-educational-innovations-in-countries-around-the-world/>)

Другое новшество состоит в том, что мы начинаем принимать категорию манускриптов в виде научных эссе (IDE Academic Essay). Этим мы хотим пробудить в ученых интерес к предложению манускриптов, которые, в первую очередь, не на эмпирических или теоретических исследованиях, а выдвигают в центр внимания опыт осмысления и биографический опыт, вытекающий из практики исследования.

Дорогие авторы, дорогие читатели, мы, как и прежде, прилагаем все усилия к тому, чтобы бороться против коммерциализации научных публикаций. Но ввиду возросших редакционных, организационных и технических затрат в таком международном, межкультурном и многоязыковом журнале как наш, мы не избежим того, чтобы, начиная с номера 1-2015 мы предусматриваем оплату за редакционную обработку в размере 30 евро за статью. Предъявление манускриптов для коллегиальной проверки, а также рецензии остаются, как и прежде, бесплатными. Статьи, принятые к публикации, будут опубликованы после поступления оплаты.

Мы всегда рады качественно убедительным манускриптам, которые волнуют науку и практику образования. Мы убедительно просим авторов статей следовать формальным рекомендациям, которые находятся по адресу: <http://www.ide-journal.org/instructions-to-contributors/>.

Редакция желает Вам больших успехов!

<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>

<http://www.ide-journal.org/contacts/>

Liebe Autorinnen und Autoren, liebe Leserinnen und Leser,

mit der nun vorliegenden dritten Ausgabe (3-2014) unseres e-Journals „International Dialogues on Education: Past and Present“ schließen wir das Jahr 2014 ab und bereiten uns auf die redaktionelle Bearbeitung von Artikeln für die nächste Ausgabe (1-2015) vor, die im März erscheinen wird.

Angesichts der aktuellen Interessenlage behalten wir auch für die nächste Ausgabe (1-2015) die weite thematische Orientierung auf Bildungsentwicklungen in historischer, international-vergleichender und interkultureller Perspektive bei. Es wird aber auch eine thematisch fokussierte Extra-Ausgabe in Kooperation mit der Seattle Pacific University (Seattle, USA) geben, die im August 2015 erscheinen wird, und die sich auf historische und aktuelle Innovationen im Bildungsbereich konzentriert (siehe auch: <http://davidwicks.org/iste-5-engage-in-professional-growth-and-leadership/symposium-educational-innovations-in-countries-around-the-world/>).

Ein weiteres Novum besteht darin, dass wir ab sofort auch die Manuskriptkategorie des wissenschaftlichen Essays (IDE Academic Essay) aufnehmen. Damit wollen wir Wissenschaftler

anregen, auch Manuskripte einzureichen, die nicht in erster Linie auf empirischen und theoretischen Studien basieren, sondern reflektierte und auto/biographische Erfahrungen aus der Forschungspraxis in den Mittelpunkt stellen.

Liebe Autorinnen und Auroren, liebe Leserinnen und Leser, wir bemühen uns nach wie vor, einer umsich greifenden Kommerzialisierung des Zugangs zu wissenschaftlichen Publikationen entgegenzuwirken. Angesichts des gewachsenen editorischen, organisatorischen und technischen Bearbeitungsaufwandes bei einem derart internationalen, interkulturellen und mehrsprachigen Journal wie dem unseren, kommen aber auch wir nicht umhin, beginnend mit der Ausgabe 1-2015 eine Bearbeitungsgebühr in Höhe von 30 Euro pro Artikel zu berücksichtigen. Das Einreichen von Manuskripten zur Prüfung im Peer Review-Verfahren sowie Rezensionen bleiben auch weiterhin gebührenfrei. Publikationsfähige Artikel werden veröffentlicht, wenn die Bearbeitungsgebühr eingegangen ist.

Wir freuen uns auf weitere, qualitativ überzeugende Manuskripte, die die Bildungsforschung und Bildungspraxis bewegen. Wir bitten die Autoren von Artikeln ausdrücklich um Beachtung der formalen Empfehlungen unter <http://www.ide-journal.org/instructions-to-contributors/>.

Die Redaktion wünscht Ihnen viel Erfolg!

<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>

<http://www.ide-journal.org/contacts/>

IDE Academic Essay

Adrian McKerracher (Canada)

Imperfect Hospitality: A Cosmopolitan Encounter

Summary: *As a guest in another country, I witnessed a father discipline his son by striking him across the face at the table where we were seated together. In this article I revisit this scene and the site of my own sense of guilt, asking, "How am I to live ethically in a world of strangers, one in which I am both guest and host to the other?" My paper is a self-reflective scrutiny of my failure to acknowledge my own status as an ethical host, one who need not have insisted on prescriptive action, but one who failed his responsibility to not only acknowledge those who face him but also to raise his head and be faced. Through a confessional narrative I examine interpersonal, intrapersonal, and intercultural conflict as an opportunity for cosmopolitan growth. I conclude by resituating ethical difference as an invitation to a curriculum based on conversation.*

Keywords: *hospitality, self-reflection, ethical responsibility, intercultural conflict*

Резюме: *В качестве гостя в другой стране я наблюдал за тем, как отец дисциплинировал своего сына ударом в лицо, когда мы все вместе сидели за столом. В данной статье я вспоминаю об этой сцене и о моей собственной вине, когда я задаю вопрос: «Как я могу этически жить в мире чужих людей, где я одновременно являюсь гостем и хозяином?» Моя статья является рефлектирующим исследованием моего провала в отношении своей роли как гостя с этическими принципами, в качестве того, кто не хочет придерживаться предписанных действий, а того, кто потерпел неудачу в своей ответственности признать тех, кто стоит напротив него, а также в ответственности взглянуть на них и быть увиденным другими. Благодаря этому «исповедально-повествовательному» рассказу я исследую межчеловеческие, внутри человеческие и межкультурные конфликты как возможности космополитического роста. В заключение, я по-новому рассматриваю этические различия как приглашение к программе образования, основанной на диалоге.*

Ключевые слова: *гостеприимство, саморефлексия, этическая ответственность, межкультурный конфликт*

Zusammenfassung: *Als Gast in einem anderen Land habe ich beobachtet, wie ein Vater seinen Sohn mit einem Schlag ins Gesicht diszipliniert hat, als wir zusammen am Tisch saßen. In diesem Aufsatz erinnere ich mich an diese Szene und den Standort meiner eigenen Schuld, indem ich frage: "Wie kann ich ethisch in einer Welt von Fremden leben, wo ich gleichzeitig Gast als auch Gastgeber bin? Mein Aufsatz ist eine selbstreflektierende Untersuchung meines Versagens in Bezug auf meine Rolle als ethischer Gastgeber anzuerkennen, als jemand der keine vorschriftliche Handlung fördern will, sondern jemand, der sowohl versagt hat in seiner Verantwortung diejenigen anzuerkennen, die ihm gegenüber stehen, als auch in der Verantwortung, aufzuschauen und von anderen gegen gesehen zu werden. Durch diese "bekennend-narrative" Erzählung untersuche ich zwischenmenschliche, innermenschliche, und interkulturelle Konflikte als Gelegenheiten zu kosmopolitischem Wachstum. Schließlich sehe ich ethische Differenzen neu situiert als eine Einladung zu einem gesprächsbasiertem Curriculum.*

Schlüsselwörter: *Gastfreundschaft, Selbstreflexion, ethische Verantwortung, interkultureller Konflikt*

I had been staying with my host family in Peru for three weeks when I saw Miguel strike his son Alejandro twice across the face. The first blow landed with a dull thumping noise along Alejandro's jaw and snapped his head to the side. Alejandro tried to chuckle but his eyes had swarmed with tears. The second blow hit him higher up, across his cheekbone, and again his face snapped to the side, but this time his whole body reeled and he had to catch himself by grabbing the back of a chair. When Alejandro ran sobbing to his bedroom at the end of the hall, Miguel sat back down at the breakfast table and said, "I'm sorry you had to see that, Adrian."

The instant the first blow landed I looked down at my plate and I was not able to lift my eyes for more than a second for the rest of the morning. I was in my own quiet version of shock—shock that this was happening, that I was here, seeing an adult strike a child for the first time, shocked that each blow seemed so loud in a room where emptiness expanded like echoes from Miguel's hand. When it was over, I only mumbled in reply, still looking down, trying to chew a piece of bread that was now so big and so rough that swallowing it made my eyes water.

In short, I did nothing.

After all, I was a guest in Miguel's home. As I try to understand what happened in retrospect, I realize that I was submitting to "a certain hegemony of the host" that was "watch[ing] over [my] invitation" (Todd, 2009, p. 112). Something in me understood that this was Miguel's place, not mine, and that my place existed outside of his decision to strike his son. I still had a presence—Miguel felt compelled to acknowledge me with an apology, not for his actions but for my having seen them—but a ghostly one, as a witness not an agent.

There were at least two conflicts going on in that moment, the most visible of which was between Miguel and his son. I don't remember what actual events had led to the physical violence. Alejandro had spoken over his father while his father was trying to tell him something during breakfast but the details of what he had said were unclear to me. Insolence, then, would have been Miguel's charge against Alejandro. A conflict existed between Miguel and Alejandro's different ways of being in the world at that moment, a conflict that Miguel expressed with his hand.

But another conflict was going on inside me. Recognizing it requires acknowledging "the subject as split—as containing a difference to itself" (Todd, 2009, pp. 48-49; see also Kristeva, 1991). Two ways of being in the world clashed against each other, unseen. Part of me believed that striking a child was wrong (I had never seen it before, even though I knew that it happened) while another part of me believed that being a guest in someone else's house meant that their rules trumped mine. Part of me opposed what was happening; part of me must not oppose it. This created tension, anxiety, and a hollow feeling like scraping a spoon inside the walls of a pumpkin. By being subjected to my own divided will (act; don't act) I felt that I could do away with neither one of my internal differences. I was the torn space between multiple ways of being in the world. One could argue that my internal conflict was resolved by choosing, in the end, not to object. Except for an indecipherable mumble, I kept my mouth shut. I did not tell Miguel how to be a father. Who was I to tell him that, anyway? Choosing a certain response should have brought my competing differences into focus and reconciled the space between them. But the conflict was not resolved by choosing inaction as action; I still felt the tension, and it bothered me for a long time. It still bothers me. Deciding on one response had not done away with the possibility of another, divergent response. I became the site of a lingering contest.

I wondered if I had failed a responsibility that I had entrusted to myself through a righteous delusion that I was a benevolent person. A better person than me would have objected, I thought. I

could have been that better person, but I had failed to act like him; I had failed to interpret the anxiety that welled up in the wake of doing nothing as a tension between real possibilities. Instead, I wallowed in an instinctual inclination to deference, to accommodating the cultural authority of others.

In one way I had failed what I thought was good in humanity. In another I was experiencing in that very tension what it meant to be human. Sharon Todd (2009), acknowledging Levinas, writes that encounters with difference are the stuff of humanity, not its antithesis or its impediment. In her words,

For Levinas, humans are not humans by virtue of a prior, shared existence in humanity; the ego only comes into being through the traumatic encounter with an other whose existence is radically different from the ego's own. Thus humanity is not a preconceived ideal, but is located in the proximity where self and other meet. Humanity's name is the responsibility that is forged out of trauma and the ever-present threat of violence. (Todd, 2009, 19, emphasis original)

Being human, then, entails these conflictual relations and their accompanying trauma. But remaining static with these relations and this trauma is not enough.

Relations and trauma are of humanity to the extent that they lay a foundation for responsibility to others. For Levinas (1999), this responsibility doesn't take the form of obligatory intervention. It does not entail that one is responsible for correcting the actions of others according to a rationally configured map of what is right. Instead, Levinas' notion of responsibility is to "the preeminence of the other" (Levinas, 1999, 176); a receptiveness to other ways of being as a mode of one's own way of being; a responsibility to the other "that finds its best expression in the figure of hospitality" (Todd, 2009, p. 111).

Here, though, hospitality takes on a double meaning because there are two types of hospitality at play—a literal one, in which I am a guest in Miguel's house, and a figurative dispositional one, in which I have the opportunity (Levinas would say responsibility) to host the difference between Miguel and me. Superficially it might seem that I have played the Levinasian host by accommodating this difference, but this summation doesn't sit well with me. It acquiesces too easily to tolerance, an orientation that I think is inadequate as soon as the stakes are raised. I still think I failed to participate in a moment of humanity, even if those moments are by nature fraught with conflict and anxiety.

This sense of failure can be understood by returning to the site of conflict. When Todd (2009) describes rethinking "the way we negotiate between three levels of experience", she refers to "abstract principles and ideas; the way we relate to ourselves; and the meeting of actual people in time and space" (p. 49). In my writing here, that "meeting of actual people in time and space" is the site of conflict—Miguel, Alejandro, and I around the breakfast table. From there the effects spiral upwards through the other two levels of experience, into how I understand myself and how that affects my understanding of a configuration of abstract principles and ideas.

The two conflicts I mentioned above were between Miguel and Alejandro, and between my own competing values. A third conflict, however, between Miguel and me, is where I think my failure can be explained.

In a Levinasian sense, mine was a failure to exceed myself. I accommodated Miguel's action only to the extent that I shut down and was outwardly unaffected by it. If freedom is "freedom from my

own immanence”, requiring that I “transcend the ego and [...] extend [myself] beyond self-interest” in order to “attend to others around me” (Todd, 2009, 63; see also Levinas, 1994), then I fell short. I did not accommodate Miguel’s action. I simply didn’t react to it. Did Miguel fail to be a host? Did he fail to acknowledge the eminence of the other? No. The failure was mine because I never said a word about the difference that I experienced. My failure was one of communication. When I was presented with the opportunity to participate, I only mumbled. Had I said something, it needn’t have been to tell Miguel how to be a father, but to engage, “in a communicative process that focuses attention on the many faces of freedom” (Todd, 2009, p. 69; see also Arendt, 1965).

It seems to me that this is where the responsibility to the other is most urgent and most unassuming, especially for people who are inclined to silently witness the vast and violent differences of the world: we must speak. Not to change others, but to represent ourselves, so that we show up among the differences that have claimed their legitimate right to existence. It is not inherently wrong or right that Miguel struck his son, nor is it inherently wrong or right that I didn’t object. My responsibility, however, is to form one of the nodes of reference for others just as they form them for me. In order to “face humanity”, as the subtitle of Todd’s (2009) book advocates, I must also look up from my plate and be faced.

References

- Appiah, K. (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Arendt, H. (1965): *Between past and future: Six exercises in political thought*. New York, NY: Meridian.
- Kristeva, J. (1991): *Strangers to ourselves*. (L. S. Roudiez, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Levinas, E. (1999): The violence of the face. In: *Alterity and transcendence*. New York, NY: Columbia University Press, pp. 169-182.
- Levinas, E. (1994): The rights of man and the rights of the other. In: *Outside the Subject*. New York, NY: Columbia University Press, pp. 116-125.
- Pinar, W. F. (2009): *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. New York, NY: Routledge.
- Todd, S. (2009): *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm.

About the Author

Dr. Adrian McKerracher, The University of British Columbia, Vancouver, Canada (Alumnus):
Contact: adrianmckerracher@gmail.com



Laura Furcsa (Hungary)

Inequalities of Education as Consequences of Grouping Arrangements in Language Classes of Disadvantaged Children

Summary: This paper describes the potential effects of grouping arrangements (in particular ability grouping) for language education in classes for disadvantaged children in Hungarian primary schools. The findings of the present paper are based on a larger study which aimed at identifying the major problems faced by disadvantaged foreign-language learners and their teachers. The paper aims to construct a detailed and comprehensive picture of the process of language learning perceived by both the children and their teachers. The main research tool was in-depth interviewing, combined with classroom observations. The research used purposive sampling and focused on rural primary schools attended by a considerable number of disadvantaged children situated in Hungary. The findings indicate that ability grouping for language instruction is a prevalent form of arrangement; however, it seems to have long-lasting negative effects on the achievement of the children in lower ability levels.

Keywords: Inequalities, language learning, grouping arrangements, ability grouping, disadvantaged children, Hungary

Резюме: Данная статья рассматривает возможные влияния групп (прежде всего, групп по способностям) на языковое воспитание детей с физическими или умственными недостатками в венгерских начальных школах. Результаты настоящей статьи основаны на обширном исследовательском проекте, целью которого является идентификация основных проблем изучающих иностранный язык и их учителей. В статье предпринимается попытка создать детальную и обширную картину процесса изучения языка с точки зрения детей и их учителей, включая учителей по основным предметам. Основными методами были подробные интервью в комбинации с наблюдениями в классной комнате. Исследование использовало целенаправленные эксперименты и концентрировалось на сельских венгерских начальных школах со значительным числом детей, с физическими или умственными недостатками. Результаты показывают, что группы по интересам распространенной формой в деле преподавания иностранного языка, но это имеет долгосрочные негативные последствия на успехи детей в нижней группе.

Ключевые слова: неравенство, изучение языка, группировка соглашений, способность группировки, неблагополучные дети, Венгрия

Zusammenfassung: Dieser Artikel behandelt die potenziellen Auswirkungen von Gruppenarrangements (vor allem Fähigkeitsgruppen) für die Spracherziehung von benachteiligten Kindern in ungarischen Grundschulen. Die Resultate des vorliegenden Artikels beruhen auf einem umfangreicheren Forschungsprojekt mit dem Ziel, die Hauptprobleme von Fremdsprachen-Lernenden und deren Lehrer zu identifizieren. Der Artikel versucht, ein detailliertes und umfassendes Bild von dem Sprachenlernprozess zu zeichnen, aus der Perspektive der Kinder und auch ihrer Lehrer. Die hauptsächliche Methode waren Tiefeninterviews in Kombination mit Beobachtungen im Klassenzimmer. Die Studie nutzte gezielte Stichproben und konzentrierte sich auf ländliche ungarische Grundschulen mit größerem Anteil benachteiligter Kinder. Die Resultate zeigen, dass Leistungsgruppen für den Sprachunterricht ein weitverbreitetes Arrangement sind, welches aber langfristig negative Auswirkungen auf die Erfolge von Kindern in der unteren Leistungsgruppe zu haben scheint.

Schlüsselwörter: Ungleichheiten, Sprachenlernen, Gruppenarrangements, Leistungsgruppen, benachteiligte Kinder, Ungarn

Introduction

Hungary is one of the countries in which background characteristics are reported to influence student performance to a critical extent. Findings of the Programme for International Student Assessment (hereafter: PISA) indicate that family background plays a significant role in determining the achievement of children at school in Hungary (OECD, 2009). More than 20% of the differences in student performance are related to socioeconomic differences, which is more than in most OECD countries. The PISA studies draw attention to a serious performance gap between children with advantaged and disadvantaged socioeconomic background. Csapó, Molnár and Kinyó (2009) arrived at the same result when using data from other educational studies, adding that the present situation is the result of educational tendencies in the last few decades; furthermore, such tendencies seem to have become permanent in the last few years. These findings also suggest that Hungary may have an especially strong system of school selectivity.

The role of foreign language learning is crucial for disadvantaged children as it may change the future life chances of people in the labour market and help them to break from the cycle of poverty. Successful language learning may lead to better opportunities in secondary and tertiary education. The increasing socioeconomic importance of the knowledge of the English language in Hungary is unambiguous.

Public education is the main context where children start to learn a foreign language. The Hungarian National Core Curriculum (2007) requires that children must begin learning their first foreign language in grade 4 of primary school. However, the effectiveness of language teaching has often been criticized; the most common problems seem to be the lack of appropriately trained teachers, insufficient levels of intensity, outdated methodology and deficient technical aids (Petneki, 2002). More affluent families hire private teachers, pay for extracurricular language lessons at school, or send their children to language schools. Foreign language knowledge was found to be significantly influenced by family background, especially by parental educational attainment and status as children of more educated parents have much better foreign language knowledge (Andor, 1999).

These trends of foreign language learning in present day Hungary may threaten the availability of equal opportunities in education. As a consequence, for children coming from economically disadvantaged families the only context of instruction, the primary school is essential as the school may well be their only chance to learn foreign languages. The main task for schools of disadvantaged children is to create the conditions for demanding and meaningful learning and intellectual achievement, including the opportunity to learn a foreign language effectively, regardless of minority group, geographic location, socioeconomic status or disability.

The aim of a larger research study conducted for my PhD dissertation (Furcsa, 2013) was to identify the major problems faced by disadvantaged foreign language learners and their teachers, and to build up a detailed and comprehensive picture, as it is perceived from the inside by both the children and their teachers in the Hungarian context. The research paid special attention to inequalities of education. Grouping arrangements of children during language education (especially ability grouping) seem to be related to important issues of inequalities which may result in serious underperformance in language classes.

Language teachers are in charge of creating well-organized learning groups as group characteristics and group processes considerably contribute to any success or failure (Dörnyei and Malderez, 1997). A group can serve as an instrument of attitudinal change, the power of which should be exploited in groups with learners of special needs. Group characteristics such as structure of the group, norms and goals of the group or group cohesion influence the intensity and efficiency of language learning.

Grouping arrangements refer to the ways in which children are organized for language instruction. It involves important considerations to provide a learning environment where interpersonal experiences support the learning process. It is generally recognized that whole class and large group instruction are inappropriate for effective language learning (McKay, 2006). Moreover, research on special educational needs indicates that small groups are more favourable for children with special needs (Kormos, Csizér and Sarkadi, 2009). In Hungary, Act LXXIX of 1993 on Public education prescribes the upper limit of classes and groups, however, it can be exceeded under specified statutory conditions.

Small groups have several socio-psychological, pedagogical and management-related advantages in language instruction. Children have more opportunities to speak than they have in whole-class instruction, and communicative tasks are easier to set up (LoCastro, 2001). Small groups create opportunities for sustained dialogue and substantive language use (Hill and Flynn, 2006). There are more possibilities for positive interaction between the teacher and the learner (Englehart, 2009). Consequently, small groups are more feedback-rich and there are more opportunities for correction. Techniques of differentiation are more difficult to apply in large groups. In small groups, the teacher can get to know the characteristics of the children better and can meet their individual needs more easily. Additionally, a larger group size is more complicated to manage, as a result of which the teaching style is likely to become more authoritarian (Englehart, 2009). Pair and group work are more difficult to organize in large groups. Based on these arguments, educational organizers make serious efforts to make language instruction in small groups possible.

The purpose of the present paper is to analyze how the head teachers, the language teachers and the children view the grouping arrangements applied in primary schools. The qualitative methodology applied in the present research arises from the aim to explore in depth the experience, views and perceptions of socially disadvantaged children and their teachers, and to collect data that is multi-layered, incorporating behaviour, opinion and emotion.

Method

Instruments

The present research combined in-depth interviews with observation. The main source of empirical data for this study was provided by a large-scale interview study, which included interviews with the head teachers and language teachers of the schools, and focus group interviews with disadvantaged children. Direct observations were found to be necessary both to give an as complete a picture as possible and to provide additional information about what the teachers and

children say in the interview. Interviewing helped to reveal the meaning that the teachers and children attach to their behaviour or to particular issues in language teaching.

The structure of the interviews was semi- or partially-structured, where domains of inquiry were determined and actual questions were formulated, however, the interviewer had the possibility to change the sequences of questions or the questions themselves, or include extra questions during the interview process. As recommended for qualitative interviews, broad, open-ended questions were employed. In addition, general questions were used to investigate complex phenomena, prompts to clarify details and probes to ask respondents to elaborate on a topic. In order to ensure that the same essential information was obtained from every respondent, an interview schedule was created and validated for the three types of interview. Interview schedules were useful because they ensured good use of limited interview time, they made interviewing more structured and comprehensive, and they helped to keep interaction focused.

The research tool selected for the interviews with the children was focus group interviews. As usual in focus group interviews, participants were asked to reflect on the questions asked by the interviewer, give their own comments, listen to what the rest of the group had to say and react to their observations. Focus groups largely depend on the interaction within the group. Using focus group interviews is a recommended research technique when dealing with children (Darlington and Scott, 2002). The group situation may be more familiar to them and less intimidating than the individual interview; and deeper and more detailed information may be gained when children encourage each other to communicate.

The present research is a qualitative research project, which incorporates ethnographic elements. Ethnographic research can be characterized by long periods of involvement on the part of the researcher in order to get an in-depth understanding of the observed phenomena by watching behaviours, interactions and communications of participants (Patton, 2002). However, the main focuses of this study are the ideas and the interpretations of participants, therefore observation remained a subsidiary research tool applied for the purpose of triangulation.

Participants

The research focused on rural primary schools in Hungary. The aim of sampling was to select villages the schools of which were attended by a considerable number of disadvantaged children. The most important sampling criteria were educational level and unemployment of the parents. Education level referred to completed years of primary education and unemployment was determined by the rate of registered unemployment (source of data: 2001 Census in Hungary)¹.

The participants for the interviews included the head teacher of the primary schools, the foreign language (English or German) teacher(s) of the schools, and groups of children (5-8 children from grades 4-8) in each focus group taught by the teachers interviewed. The total number of interviews involves seven interviews with teachers of English and eight interviews with teachers of German. Ten focus group interviews were conducted with children in groups of 3-6. The classroom observation concentrated on the classes taught or attended by the teachers and children who were interviewed.

¹ <http://www.ksh.hu/nepszamlalas/>

Coding and data analysis

Qualitative data analysis means synthesizing the information obtained from the interviews and observations into a coherent description of meanings (Patton, 2002). The transcripts and field notes were coded through analytic induction and constant comparative methods detailed in Maykut and Morehouse (1994), which uses inductive logic to develop emerging themes and categories simultaneously from a mass of narrative data. The present paper concentrates on the category of groups including group formation and group environment. The quotes were selected to provide an understanding of the respondents' perspectives and to illustrate the observed phenomena. The narratives were translated from Hungarian.

Findings and discussions

The advantages of small group sizes

In the schools of the sample for this research, head teachers attempted to follow the recommendations for small group sizes, therefore classes were split into halves for language instruction if school resources made it possible at all. Group sizes ranged from eight to twenty-three (in whole class instruction), in the majority of the observed classes groups were halved.

Teachers emphasized the advantages of small groups and the difficulties of large groups. Their arguments were similar to the ones summarized above. On the whole, they underlined that individual attention and help is possible only in small groups:

It's more difficult to keep their attention, therefore a fewer number of students would be better, I could pay more attention to them. [S6TE1]

Teachers had serious complaints if they had to teach in classes where grouping was not possible:

I also teach in smaller groups in other grades, in groups of 7 and 9, and they are much more effective. Here I can't concentrate on every child. [S4TE2]

Teachers believed that at most ten learners should be placed in one group ideally:

Unfortunately we have no financial resources to divide this class that's why there were more than twenty children. In a group of disadvantaged learners, the maximum number of children in a group should be ten. [S5TG1]

Both head teachers (even if they are not specialized in language teaching) and foreign language teachers of the schools made it clear that that small groups are regarded as an indispensable prerequisite of effective language education.

The tendency of homogenous group formation

In terms of placement criteria, ability grouping was typical, the children were placed into groups according to their proficiency level. The specific placement criteria for language groups in the six schools participating in the research were the following:

- general school performance based on the children's marks (2 schools),
- performance during language classes in Grade 4 (language groups are formed in Grade 5) (2 schools)
- general behaviour (1 school),
- no specific placement criteria (1 school).

These groups were reported to remain relatively stable for years. In the schools, the groups of lower ability children were named as *normal*, *basic* or *regular* groups, whereas the names of the higher ability children had extremely positive labels, such as *honours*, *gifted* or *advanced* group. Neutral terms were rarely used, in one classes the groups were called *Group A* and *B*.

In a class of disadvantaged children, individual needs of students may include a wide range from gifted children to learning difficulties. The usual procedure to facilitate teaching is to create homogeneous groups of children, which enhances the selectivity of the school system. Grouping of a class of children – if available in the school – is usually based on abilities in order to create homogenous groups of children with similar abilities. The idea behind ability grouping is that in homogeneous groups it is easier for teachers to accommodate individual differences as similar students are easier to teach and manage. The following comments indicate that teaching homogenous groups of children has been regarded more efficient by language teachers:

It's much easier to get on with them if they are separated for abilities. [S2TG1]

To tell the truth, I prefer teaching in the specialized class, where the students with better abilities are grouped. [S1TG2]

Teaching used to be easier, somehow there didn't use to be so many differences among children as today. [S4TG1]

However, organizing groups by ability level has been found not to contribute to raising overall performance levels of children according to the PISA results (OECD, 2009). The high performing students profit more from stimulative environment, however, homogenous grouping does not enhance achievement in low ability groups. This view was also asserted by one teacher:

It's very difficult to work with a group from which the better ones have been removed. There's nobody the children can compare themselves to. [S4TG2]

It indicates that in more homogeneous environment, low performing children lower aspirations and gradually become demotivated. Hall (1997) calls attention to further threats of ability grouping as in the group of low performing children, "*there is less instructional time, less material covered, lower difficulty or material presented, lower teacher quality ... There are also lower teacher expectations and encouragement, more teacher interruptions of student responses and different advice about educational and occupational options*" (p. 21). Moreover, ability grouping might be used to segregate children as Farkas et al. (2007) gives account of cases when the placement of Roma children in remedial or catch-up classes was not justified by their low performance.

The inefficiency of lower achievement groups

The language classes of two special remedial groups were observed which consisted of extremely low-performing children with behaviour problems. In one group in School S1, the head teacher permitted classroom observation only in her presence. It prevented getting a real picture of the children as they behaviour seemingly changed when they realized that the head teacher would also participate in the language lesson. The language teacher mumbled under her nose after the class: *"This was a group of hopeless children. I hated coming here and I only hoped for surviving every lesson"* [S1TE1], which was not really supported by the classroom observation. The only significant difference was significantly slower pace and the lack of homework because *"they never do homework at home, so I stopped giving it"* [S1TE1]. The teacher felt in a desperate situation without any help from the school and she did not have either intentions or methodological means to improve the group. The second catch-up group in school S4 consisted of low-ability children with one dyslexic boy. The children were apparently bored and demotivated. The whole class concentrated on practicing grammar structure with drills, the exercises seemed to be well above the level of the group, after the class the teacher explained that *"we have to follow the course book, we'll have to finish it by the end of the school year"* [S4TE2].

These findings indicate that teachers provided inferior instruction and had modest educational goals for lower achieving children. They appeared to have negative feelings and lower expectations for them. They also expressed their lowered expectations to the children, which might be especially harmful for their motivation. Teaching lower ability groups was found to be regarded as low-status activity or even 'punishment' in some schools.

As the classroom observations showed, the process and the content of teaching was often not tailored to the needs of the children. A solution to this problem may be offered by using techniques of differentiated instruction which is defined as a flexible pedagogical system which accepts and responds to children's individual differences in "readiness, interests and culturally shaped ways of seeing and speaking of the world, and experiences in that world" (Tomlinson, 1999, p.1). In this framework, readiness refers to a child's starting point for learning based on his or her developmental level, which can be determined by assessment tests and / or careful observations. Teachers' comments indicate that they also share this view:

I know each and every child who I teach very well. [S4TE1]

It is essential that teachers should be aware of the specific needs of each child. The initial job for the teacher is to investigate each child's family circumstances and school history.

Behaviour problems caused by grouping arrangements

In certain cases, language groups were composed of learners from various classes. This was a frequent grouping routine in larger schools where the members of the German group came from different classes of the same grade. One of the teachers reflected on the development of subgroups:

Children from class A and B don't like each other, they are very unfriendly. They don't want to work together. Disagreements among children cause the most problems here. [S6TG1]

In the focus group interview children also mentioned problems with children of other classes, however, they did not see it as important because they experienced it also in other classes or during the breaks. The hostile atmosphere of the language group may prevent cooperation and may influence learning effectiveness severely, which was confirmed by teachers who complained about serious discipline problems in the lower ability groups.

Conclusions

The findings suggest that the acknowledged advantages of small groups in language pedagogy have led to the revival of systematic ability grouping arrangements in primary schools in Hungary. The results indicate that their negative effects concern children in lower levels significantly. In particular, motivation and discipline problems seemed to prevail in these groups. As these groups were stable for several years of primary school, the negative effects of grouping arrangements may have long lasting negative consequences for the language learning of children. The inefficiency of the so called 'catch-up groups' of lower ability children was confirmed.

The findings of the present research can inform not only teachers involved in foreign language education, but also teachers of other subjects. Moreover, the results from the present investigation might provide useful information to those involved in educational policy making. Teachers' awareness towards the negative effects of ability grouping should be raised, furthermore, successful techniques for differentiation and alternatives to ability grouping should be provided for teachers.

References

- Andor, M. (1999). A kétféle diploma. *Iskolakultúra*, 9(1), 46-54.
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 3-13.
- Darlington, Y., & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: stories from the field*. Buckingham: Open University Press.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System* 25(1), 65-81.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher-student interaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 711-722). Norwell, MA: Springer.
- Farkas, L., Németh, Sz., Papp, A., Boros, J., & Kardos, Zs. (2007). Hungary. In *Equal access to quality education for Roma, Volume 1, Monitoring reports on Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia*. Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Programme (pp. 181-324). Budapest: Open Society Institute.
- Furcsa, L. (2013). *Teaching foreign languages to socially disadvantaged children*. Unpublished doctoral dissertation, Eötvös Loránd University, Budapest.
- Hall, P. M. (1997). *Race, ethnicity, and multiculturalism: Policy and practice*. New York: Garland.
- Hill, J.D. & Flynn, K.M. (2006). *Classroom instruction that works with English language learners*. Alexandria, VA: Association for Curriculum Development.
- Kormos, J., Csizér, K., & Sarkadi, Á. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115-130.

- LoCastro, V. (2001). Teaching English to large classes: Large classes and student learning. *TESOL Quarterly*, 35(3), 493-496.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London: The Falmer Press.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Core Curriculum [Nemzeti alaptanterv]. (2007). Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. Retrieved January 30, 2013, from http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *PISA 2006. Technical report*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petneki, K. (2002). Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8), 147-160.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

About the Author

Dr. Laura Furcsa, Szent István University, Faculty of Applied Arts and Education, Hungary. Contact: Furcsa.Laura@abpk.szie.hu



Chong Jiong Wang (Germany / PR China)

Parental Attitudes to Bilingual Education of Children in German-Chinese Families

Summary: Language is one of the major ways in which culture is manifested. One can only get inside a culture if one is able to speak, read or write in its language. The earlier one starts to learn a language, the easier it will be. In this context, children from bi-national families are not consciously learning a second language but have to face the two cultures and the two languages of their parents simultaneously and unconsciously from birth. Therefore, it would seem that children from bi-national families have the best opportunity to master the two languages. This article focuses on the way parents from ten German-Chinese families living in Germany or China deal with this issue.

Keywords: bilingual education, bi-national families, familial education, Germany, PR China

Резюме: Язык является одним из важнейших факторов, в которых проявляется культура. Человек может проникнуть в культуру лишь тогда, когда он может говорить на языке, читать и писать. Чем раньше начинают изучать язык, тем проще. В этой связи дети из семей с родителями двух национальностей учат второй язык неосознанно, с самого рождения они одновременно и неосознанно соприкасаются с двумя культурами и двумя языками своих родителей. Поэтому кажется, что дети из семей с родителями двух национальностей имеют наилучшие возможности овладеть двумя языками. Данная статья в основном рассматривает то, как родители из десяти немецко-китайских семей, которые живут в Германии или в Китае, решают данный вопрос.

Ключевые слова: двуязычное образование, би-национальные семьи, семейное образование, Германия, КНР

Zusammenfassung: Die Sprache ist eines der wesentlichen Faktoren, in denen sich die Kultur manifestiert. Man kann eine Kultur nur verinnerlichen, wenn man die Sprache verstehen, sprechen, lesen, und schreiben kann. Je früher man eine Sprache lernt, umso einfacher ist es. Kinder aus bi-nationalen Familien lernen eine Zweitsprache nicht bewusst, müssen sich aber mit den beiden Kulturen und beiden Sprachen der Eltern gleichzeitig und unbewusst von Geburt an auseinandersetzen. Daher scheint es, dass Kinder aus bi-nationalen Familien die besten Gelegenheiten haben, zwei Sprachen zu meistern. Dieser Artikel behandelt hauptsächlich, wie Eltern von zehn Deutsch-Chinesischen Familien, die in Deutschland oder China leben, sich mit dieser Frage auseinandersetzen. Der Artikel schließt mit einem Vergleich und einer Analyse der Haltungen und Gewohnheiten der Eltern sowie der Leistungen der Kinder aus diesen zwei Ländern.

Schlüsselwörter: zweisprachige Erziehung, bi-nationale Familien, familiäre Erziehung, Deutschland, VR China

Introduction

For years, the number of bi-national families as well as their children has been increasing in Germany. In 2012, 10.63% of children born in Germany were born to couples in which only one of the parents was a German national (Verband binationaler Familien und Partnerschaften e.V.) (<http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=3>). This tendency has also been noted by Chinese scholars. Moreover, German-Chinese relationships can always be found in bi-national love matches in these two countries. As a matter of fact, German-Chinese marriages were already to be

seen in the 1940s. "My German wife and I were going to a café which was close to the town hall. At that time, Germany already showed signs of losing the war. There had to be a blackout at night" (Qiu, 2006, p. 205). Qiu, a renowned surgeon, gained his PhD at the University of Munich in the late 1930s and still remembered well his ten-year studies, research and life in Germany. This phenomenon continued as marriages between Chinese men from the gastronomy sector and German women were not unusual in the 1950s and 1960s (cf. Flemming & Liang, 2007, p. 443 f.). Although any bi-national relationships have their specific positive sides that mono-cultural families do not have, e.g. broadening of horizons in a different culture, the big, even huge, cultural differences are likely to be a great challenge for the couples to face.

Moreover, the couple's approach to negotiating cultural values will have a strong impact on their children. To be more precise, what are the goals of parenting within a bi-national relationship? What characteristics would they like to pass on to their offspring? Do they think that bilingual education is important and do they use both languages with their children regularly? In fact, not only the parents have to think about these questions, but children are also fully involved in the process of negotiating cultural values in bi-national families. Research on migration, however, has been mostly limited to immigrants as individuals rather than as members of a family. Nevertheless, some books have been published and a certain amount of research has been conducted on child-rearing in bi-national families in which one of the parents is Chinese. Long (2008), for instance, shared her own story of being a mother and of how she had to deal with her children, who caused her to rethink her traditional way of parenting in a bi-national family. It was no coincidence that Long was equally confronted with the issue of bilingual education. "Ann's mom is Chinese. She has spoken only Chinese to him since right after he was born. Ann's dad is German and speaks standard German. Ann speaks to him in German, but the parents communicate in English with each other. No one teaches Ann English" (ibid: pp. 18f.). Schwantes (2009) conducted her scientific research on the cultural identities of children from German-Taiwanese families. Based on interviews with 17 Taiwanese parents and some of their children living in the German city of Munich, Schwantes pointed out that not all these families were making efforts to promote the use of both languages equally. From her point of view, teaching a language had something to do with feeling, hope and fear. In order to manage bilingual education in the family, she suggested following the rule: one person – one language. Namely, each parent speaks only his or her mother tongue to the child (Schwantes, 2009, pp. 94-97). In this research it was also highlighted that if the parents could understand their partner's language, especially those languages which are difficult to learn, it would be very helpful for their children.

In this context, Chua (2011), the "tiger mother", firmly stuck to her Chinese way of parenting her children although she was already the second generation of migrants in her family. "The girls barely had time as it was to do their homework, speak Chinese with their tutor, and practice their instruments" (p. 97). Even if Chua's book is not an academic study, her experience does indeed call attention to a number of aspects which clearly contrast Eastern and Western styles of parenting in general as well as Chinese and American styles in particular. More currently, Wang (2012) conducted research on German-Chinese families, some of which live in Germany and some in China. The aim of this research was to get all the parents actively involved in this study in order to compare their different parenting styles in a larger social context. One of the findings refuted the hypothesis that children from bi-national families would have the best opportunity to master the languages of their parents. On the contrary, only some of the children from the ten families have managed it. Some, however, speak only one of their parents' languages, in most cases, this is German. Why was this the case? A closer analysis of the circumstances and factors provides some answers.

Attitudes to bilingual education and practice of German-Chinese families living in Germany

The five German-Chinese families were living in Munich, Dachau, Pulheim and Clausthal-Zellerfeld, which are located in different Federal States. In addition to the five sets of parents, altogether seven children aged from two to eleven participated in this research. In order to compare the parents' attitudes and their implementation in their children's bilingual education, their feedback is presented separately. The wish to provide a bilingual education for their children was shared by all the German parents. However, in reality only the children aged two and three could understand and express themselves in both German and Chinese. The five and seven-year-olds were not able to speak Chinese at all. The factors which led to this are explored in the following contexts.

First of all, the societal factor was paramount. Since all the children attended the local kindergartens or schools, the German language dominated in their educational environment all the time. It indicated that the Chinese language must be scarcely used and the children had little chance to speak it in their schools or kindergartens. Besides, none of the five families sent their children to extra classes to practise their Chinese.

Secondly, the parents' ability to speak their partners' language played an important role. Accordingly, only one of the German parents gained any basic knowledge of the Chinese language and was able to speak simple sentences. His little daughter aged three would love to correct his Chinese when she heard him make a mistake. This kind of domestic exercise could definitely encourage the child's motivation to learn her parents' languages in parallel, and in fact, the little one did it very well.

Thirdly, the parents' own viewpoints on bilingual education and whether they took any action to support their children also counted in this process. "I'd love to educate my children bilingually. But we are in Germany and I can hardly speak Chinese. So our three children speak little Chinese", a German mother frankly explained the circumstances in her family. Similarly, Schwantes (2009) stressed the fact of the prestige of one language in bi-national families. This suggests that the natural environment of the language of the majority obviously has priority over the learning of the language of the parents. For children, this has an impact on their motivation to learn the less used language and it can easily be lost in consequence.

What about the Chinese parents living in Germany? Unsurprisingly, the four mothers saw teaching the Chinese language as one of their parenting goals. Being fully aware of the priority of the German language in society, they felt strongly that they should talk to their children in their mother tongue only. They considered Chinese as part of their identities and the best way to introduce Chinese culture to their offspring. In other words, the four mothers put their determined efforts into their children's bilingual education. Moreover, it would not completely satisfy them if their children could only speak the language without learning the Chinese characters. In practice, this meant that they often read Chinese books to their children, listened to Chinese songs and watched movies with their children. Moreover, they travelled back to China together regularly. At times, they also invited their parents, who normally could only speak Chinese, to come to Germany. With all kinds of efforts, the children got more and more familiar with the Chinese language. Compared with the mothers, the Chinese father was not strict in requiring his children to learn his mother tongue. In his opinion, "mother tongue was the language of the mothers". He seemed to be happy that his children had already achieved this goal because all of them were fluent in German. Whether or not they were

going to learn Chinese was not an urgent issue at the moment. Therefore, the level of his children's Chinese was the lowest among the families in Germany. It should also be mentioned that two of the children were given German names only, because their Chinese mother did not think that her family name was suitable for her daughters. The other children had both German and Chinese names.

Attitudes to bilingual education and practice of German-Chinese families living in China

Five German-Chinese families living in China also took part in the research. They lived in different cities, located in different Chinese provinces, all of the cities in which the families were living being regarded as multicultural societies: Beijing, Wuxi and Taicang. All the German and the Chinese parents as well as their ten children participated in the research. The children were aged from two to twelve years and all of them had both German and Chinese names, which was different from the case in the families in Germany.

Basically, the German parents' attitudes toward their children's bilingual education were closely connected with their parenting goals. Unlike Chinese parents, who normally expect their children to get good marks at school (The extreme example would be the "tiger mother"), the German parents preferred a child-oriented style. Undoubtedly, this kind of mindset results from an historical as well as cultural background. "A glance at the historic-pedagogical publications of the first half of the 1990s indicates a new and rather impressively large trend in a revival of the discussion on a Reform Pedagogy (Progressive Education) in Germany. [...] There are diverse "innovative" educational experiments which are all reform pedagogically motivated. They are designed to replace authoritarian teaching and receptive learning with forms of "open" instruction as well as promoting the self-regulations of pupils" (Golz, 1998, pp. 189f.). Despite the fact that none of the German parents could speak Chinese, (although they were living in China), nine of the children were equally proficient at these two languages, which presented a different situation from the children living in Germany. Those who were of school age had mastered the two languages even better. The only exception was the twelve-year-old boy, the oldest of the ten children, because he could only speak German. In comparison with the factors which influenced the families in Germany, two major aspects had great impacts on the families in China. Above all, the parents' behaviour could create an encouraging atmosphere in which their children were willing to learn German and Chinese at the same time. One German father, for instance, valued the importance of managing these two languages and carefully undertook his "plan" from the first day of his child's birth. In this family, no other languages were spoken to his child apart from German and Chinese although the couple had to communicate with each other in English. He even did not want his child's Chinese grandmother to visit, only because she had a strong local accent. Furthermore, this father mentioned that learning English had replaced learning German in some German-Chinese families whom he had met because the parents thought that it would be more useful for their children in the future. Consequently, those children were rejected by the local German schools, simply due to their insufficient knowledge of the German language. Secondly, the type of educational institutions the children attended had a strong influence on their bilingual education, too. According to the four-year research, eight of the ten children attended educational institutions. Four of them went to the local Chinese schools. Three children were sent to bilingual kindergartens where Chinese and English were taught. One attended the German Embassy School, in which the German educational system prevailed and the German language dominated. The choice of the majority of the German parents indicated that they expected their children to have the opportunity to learn the Chinese language formally in local schools. Yet, the research also showed that this was simply a temporary decision because they expressed the

desire to send their children back to Germany in the future.

As to the Chinese parents' attitudes towards this issue, the traditional and non-traditional models of teaching confused them. On the one hand, the teaching of the Chinese language as well as the relatively cheap tuition fees in the local schools attracted the majority. On the other hand, the stressful learning atmosphere made the parents worry and they felt sorry for sending their children there. One Chinese mother shared her experience of choosing schools for her daughter as follows:

I felt she learned little in the foreign language school. Then I sent her to a local Chinese school. I was always unsure which one was more suitable for her. In the foreign language school, she could organize a music band and her character was open and active. There was no pressure to learn, but what they taught was too simple. Now back at a Chinese school, she has no time for making models of aeroplanes or other activities. What is taught there is pretty profound.

Thus, it can be seen that the two models basically have a totally different educational philosophy. The Western-oriented institutions pay more attention to the development of children's interests and strengths, the importance of which the Chinese educators have actually been aware for a long time, but have barely put into practice. By contrast, the traditionally Chinese school's interests as a whole are still limited to the teaching of overwhelmingly large amounts of knowledge regardless of children's comprehension. Deng (2007, p. 79) reports the results of a survey of Chinese children's development from 2005. It shows that the time children at almost any grade needed for their assignments went far beyond the national regulations. Their time was mostly occupied by learning and they were no doubt overloaded. This author frankly points out that "the current reality which opposes the education of quality still truly and stubbornly exists" (p. 77). Accordingly, most of the Chinese parents in this research expressed the same feeling that these two models were extreme. Although such a situation frequently happened in China, most of the Chinese parents were of the opinion that the Chinese language symbolized the identities of their children. One of the mothers, for instance, decided to send her child to a local school saying "as a Chinese, she has to learn this language seriously".

It was pointed out above that in Schwantes's (2009) research, the teaching of a language was closely related to one's feeling, hope and even fear. Truly, it was reflected in the research conducted by Wang (2012) as well. For the Chinese parents, their children's ability to speak the Chinese language would not only secure their feeling of being able to communicate with them in depth in the future, but could also revitalize the parents' own interest in Chinese culture. The following statement was given by a Chinese mother who was not happy with the approach of the local Chinese schools and at the same time was worrying about "losing" her son one day:

My husband disagreed with sending our children to the local Chinese schools. I don't like their teaching methods, either. The learning pressure on children in China has been increasing. The knowledge of grade one and two in primary schools is taught already in kindergartens. So, we'll not send our children to the local Chinese schools. [...] What I worry about is that the children's Chinese language will be gradually lost after going to the German schools, as this language is hardly used there. They can only understand and speak Chinese, but are not able to read and write, because they will be completely dominated by the German language. So in my eyes, they are completely foreigners. In the future, there will be three Germans in the family, but only one Chinese, me. It's my feeling.

Analysis and Conclusion

As a matter of fact, the issue of negotiating cultural values exists in almost every family relationship. No matter what the type of relationship is, e.g. mono-cultural, or bi-national, “good communication is perhaps the most essential ingredient in a successful marriage, and it is probably the most difficult to achieve” (Romano, 2001, p. 132). In the cases presented, in six of the ten German-Chinese families, the parents have to use English to communicate with each other. Even so, the majority of the ten sets of parents clearly expressed the wish that their children would grow up bilingually. Unfortunately, reality at times fell short of the theory, because not all the children in these ten families were equally proficient in Chinese and German. The three-year-old girl could speak these two languages and was able to correct her German father’s Chinese although she was one of the youngest in the research. By contrast, it was impossible for the twelve-year-old boy to express himself in Chinese. Besides, the three older boys, aged five, eleven and twelve, were left behind in the process of bilingual education as they could only speak German.

It seems clear that this result reflected their parents’ preference for cultural values. “Parents’ educational and disciplinary styles depend a great deal on their value systems: on how they perceive their role in life and their relations with others and on their perception of the world and themselves. In other words, how they will instruct their children to behave will depend in part on whether their orientation is toward doing or being” (Romano, 2001, p. 118). Those Chinese parents who had studied and worked abroad were strongly influenced by the Western child-oriented parenting style. Accordingly, they preferred to see their children as individuals and would not force them to learn. It was no wonder that these parents had deeply-felt reservations about the unchanged contemporary climate of education in China: pressure to learn, competition for good grades, little time for questioning etc.. In short, obedience is expected of all the children in China. “A good child must listen to his parents and grandparents. He should not talk back. [...] A good pupil must listen to the teacher and follow all the school regulations. In school, pupils learn the textbook by heart. No one is interested in their own needs. Children’s ability to think over with confidence is not supported” (cf. Wang, 2008, p. 202).

As far as bilingual education is concerned, these Chinese parents insisted on their own style of parenting and did not consider learning Chinese as a must for their children, as long as they had managed their German well. Indeed, the three children who hardly had any knowledge of the Chinese language speak German fluently. However, this does not necessarily mean that these Chinese parents did not care about their children’s identities at all. On the contrary, they were proud of using their children’s Chinese names at family gatherings. They felt even happier that the members of their family were used to calling their children by their Chinese names as well, which dramatically symbolized the Chinese tradition of a child’s central position in the whole family. As to the German parents, all of them were aware of the necessity of bilingual education and wished that their children could speak Chinese as well as German, but their place of residence and the choice of their children’s educational institutions slowed down any progress they were making. Some German parents living in Germany, for instance, did not see learning Chinese as an urgent task for their children, since they attended the local schools, where German was the language of instruction. In addition, those German parents working and living in China had the opportunity to witness the local atmosphere of teaching and the customary way of raising children. Gradually, they determined to send their children to German schools in which the Chinese language had no place.

To sum up, the research on the selected ten German-Chinese families serves as a mirror and indicates that the issue of bringing up children bilingually in bi-national families is not a question

which people could simply adopt or not. In fact, it demonstrates a variety of economic, social, cultural and educational facets, e.g. place of residence of the family, parents' educational backgrounds, decision about children's educational institutions and even the role of the grandparents. Surely, it would be a great achievement if the children from these families had been using both their parents' mother tongues since their childhood and could do it continuously. Does it mean that the others, e.g. the three boys, are the losers? I would say no. Learning is supposed to be a matter of happiness which has been universally agreed with. Language learning, therefore, should not be any exception. Based on the author's personal experience of being able to speak German and Chinese, both languages is a positive experience. In fact, as far as the children from German-Chinese families are concerned, their ability mostly depends on their parents. The logical way, therefore, is to firstly arouse the parents' interest in the culture of their partners, including their respective educational systems and teaching methods. Only if they develop an intrinsic interest in the other culture, is it reasonable to believe that they would encourage their children to learn the language and probably share the happiness together. In this respect, the current climate of teaching in China seems to have more "black clouds" to be cleared up.

Literature

- Chua, Amy (2010): *Battle Hymn of the Tiger Mother*. London et al.: Bloomsbury.
- Deng, Xi Quan (2007): 学习: 喜中透忧 苦乐参半 (*Learning: Half Happiness, Half Worries*). In: Sun Yun Xiao & Sun Hong Yan (Eds.): 儿童的名字是今天 (*Children's Name is Today*): 当代中国少年儿童发展状况蓝皮书 (*The Blue Book of the Contemporary Development of Chinese Children*). Beijing: Science Publishing House, pp. 63-86.
- Falkner, Annika (2005): Binationale Familien in Deutschland – Chance für eine Gesellschaft auf dem Weg zur Multikulturalität. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.) (2005): *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 172-186.
- Flemming, Christiansen & Liang, Xiu Jing (2007): Chinesische Restaurantbetreiber in den Niederlanden und in Deutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Bade, Klaus J., Emmer, Pieter C., Lucassen, Leo & Oltmer, Jochen (Hrsg.): *Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh, pp. 443-445.
- Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (2005): Immigration und Akkulturation als ein intergenerationales Familienprojekt: eine Einleitung. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 9-16.
- Geng, Jing (2008): 再分配体制的弱化 (*Decrease in the System of Redistribution*). In: Pan Shi Wei (Ed.) (2008): *Series of Commemorating 30 Years' Reform and Opening Up Policy – 中国社会生活的变迁 (The Change of the Chinese Social Life)*. Beijing: Publishing House of Chinese Encyclopedia, pp. 202-285.
- Golz, Reinhard (1998): A Component of a Paradigmatic Shift in Education: The Renaissance of Reform Pedagogy (Progressive Education) in Central and Eastern Europe. In: Golz, Reinhard, Keck, Rudolf W. & Mayrhofer, Wolfgang (Hrsg.): *Humanisierung der Bildung: Jahrbuch 1998*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, pp. 189-206.
- Hernandez, Natalie Martinez (2008): Sorry, Schatz, aber ich verstehe nur Spanisch! In: Kumbier, Dagmar & Schulz von Thun, Fridemann (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Hamburg: Rowohlt Verlag, pp. 131-150.
- Long, Ying Tai (2008): 孩子你慢慢来 (*Child Slow Down Please*). Shanghai: Publishing House of Wenhui.

- Luchtenberg, Sigrid (1997): Stages in Multicultural Theory and Practice in Germany. In: Watts, Richard J. & Smolicz, Jerzy J. (Eds.): *Cross Cultural Communication: Cultural Democracy and Ethnic Pluralism*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.125-148.
- O'Hearn, Claudine Chiawei (1998): *Half Half: Writers on Growing up Biracial and Bicultural*. New York: Pantheon.
- Qiu, Fa Zu (2006): 在德求学十年的点滴回忆 (*The Ten-year Memories of Studying in Germany*). In: Wan, Ming Kun & Tang Wie Cheng (Eds.) (2006): *Spuren in Deutschland. Memoiren chinesischer Akademiker in Deutschland in den verschiedenen Zeitperioden des 20. Jahrhunderts*. Beijing: Publishing House of Commercial Affairs, pp. 201-209.
- Romano, Dugan (2001): *Intercultural Marriage: Promises & Pitfalls*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Schwantes, Yi-Mei (2009): *Bin ich Deutsch/r oder Taiwaner/in? Eine Studie zur kulturellen Identität von Kindern aus deutsch-taiwanesischen Familien*. Münster et al.: Waxmann.
- Wang, Chong Jiong (2012): *Negotiating Cultural Values in Bi-national Relationships: A Comparative Research on Children from German-Chinese Families*. Unpublished Dissertation. Institute of Education: University of Magdeburg.
- Wang, Lei (2008): Wenn Konfuzius Schulz von Thun trifft... Kommunikationspsychologie aus Sicht einer Chinesin. In: Kumbier, Dagmar & Schulz von Thun, Fridemann (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Hamburg: Rowohlt Verlag, pp. 187-205.

About the Author

Wang Chong Jiong, project manager in the Chinese Centre of Magdeburg, Germany. She did her PhD on Education at the Otto-von-Guericke University of Magdeburg.



Галина А. Берулава & Михаил Н. Берулава (Россия)

Инновационная методологическая платформа развития личности в информационном образовательном пространстве

Summary: Current higher-education systems are characterized by an absolute crisis of an outdated methodological paradigm. Therefore the continuation of „test-tube studies“ of individual „fragments“ of human beings, without reference to new methodological realities, has no prospects. At the same time, the dominant model of the university, prevalent for 200 years, remains unaltered. Today, however, the aims, means and players of socialization are changing. This article proposes and discusses a new methodological basis for personality development from the perspective of an behavioural-therapeutic approach is. The role of behaviour patterns is portrayed in the context of social and professional personality successes.

Key Words: network paradigm, personal development, stereotypes of intellectual activity, behaviour

Резюме: В настоящее время установлен безусловный кризис старой методологической платформы, системы высшего образования. При этом исследования, в которых продолжается пробирочное изучение отдельных «фрагментов» человеческой личности без апелляции к новым методологическим реалиям является бесперспективным. В то же время доминирующая модель университета остается неизменной около 200 лет. Однако сегодня меняется цель, средства и агенты социализации. Предложена и рассматривается новая методологическая платформа развития личности с позиций поведенческого подхода. Показана роль поведенческих стереотипов в социальной и профессиональной успешности личности.

Ключевые слова: сетевая парадигма, развития личности, стереотипы интеллектуальной активности, поведение

Zusammenfassung: Gegenwärtig wird das System der Hochschulbildung durch die absolute Krise eines alten methodologischen Paradigmas geprägt. Deshalb ist die Fortsetzung von „Reagenzglas-Studien“ einzelner „Fragmente“ der menschlichen Person, ohne Berufung auf neue methodologische Realitäten perspektivlos. Zugleich bleibt das vorherrschende Modell der Universität seit 200 Jahren unverändert. Heute verändern sich jedoch die Ziele, Mittel und Akteure der Sozialisation. Vorgeschlagen und betrachtet wird eine neue methodologische Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht eines verhaltenstherapeutischen Ansatzes. Dargestellt wird die Rolle von Verhaltensmustern im Kontext sozialer und beruflicher Erfolge der Persönlichkeit.

Schlüsselwörter: Netzwerk-Paradigma, persönliche Entwicklung; Stereotype geistiger Aktivität, Verhalten

Система образования 21 века предполагает опору на новые методологические основания и инновационные образовательные технологии, обеспечивающие соответствие реалиям информационного общества. Те принципиальные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом и когнитивном развитии современной молодежи под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально другого подхода к разработке содержания и технологий обучения и, соответственно, к выработке новых критериев оценки качества обучения как в школе, так и в вузе.

Известно, что практика обучения определяется теми теоретическими конструкциями, на которые она опирается. Так, на своем длинном пути психология, и во многом ориентирующаяся на нее педагогика, предлагали самые различные приоритеты. В мировой

психологии это и увлекательный психоанализ, при этом, впрочем, забывалось, что он никогда не имел под собой какой-либо экспериментальной базы, но, в то же время, его несомненная эвристическая заслуга в том, что он обратил внимание на роль сферы бессознательно в жизнедеятельности человека. Это и когнитивная психология, которая показала роль когнитивной сферы и ее возможности в развитии сознания и личности. Это гуманистическая психология, которая выявила необходимость собственной активности для успешности человека. Каждое из этих направлений, как и многие другие, внесли большой вклад в понимание психологических ресурсов личности. Их достижения во многом не исключают, а взаимодополняют друг друга.

Отечественная педагогика и психология в значительной степени шли своим путем. Не секрет, что марксистско-ленинская идеология в значительной степени формировала теоретические конструкции отечественных гуманитарных наук. Не были исключением и современная психология и педагогика. Воплощением реализации постулатов данной идеологии стала полная доминанта в отечественной науке теории деятельности, хотя ее роль в развитии психологии нельзя переоценить. В то же время каждая теория имеет свой круг приложения и реализации, свой исторический контекст и не может иметь всеобъемлющего доминирования на очень длительных этапах развития общества. Период создания данной теории не характеризовал эпоху развития общества как всеобъемлюще информационного. Сегодня современной психологии и педагогике требуется новая парадигма развития личности, разработанная с позиций реалий информационного общества.

Апелляция только лишь к сфере рационального сознания получила воплощение в доминировании вербально-монологической формы обучения, к построению обучения в направлении от общего к частному, от теории к практике, от знаний - к умениям и навыкам. Однако, оказалось, что многие молодые люди имеют совершенно другой стиль мышления, апеллирующий к другим когнитивным стратегиями (Берулава Г.А., 2001). Оказалось, что вербально-теоретические конструкции часто приходят в противоречие с поведенческими, коммуникативными, когнитивными стереотипами, которые оказываются более устойчивыми.

Результатом доминирования в отечественной системе образования теории деятельности явилось то, что во многих учебниках по отечественной психологии мы сегодня не увидим даже разделов, посвященных поведению, сфере бессознательного. Но известно, что именно поведение во многом определяет менталитет нации, его культуру.

Хотелось бы отметить, что очень часто под поведением понимается внешний план фиксируемой психической активности человека. Это достаточно устаревший, малопродуктивный и неэвристичный подход.

Мы понимаем, как и многие другие исследователи, под поведением вид психической активности, который не осознается человеком на этапе ее осуществления, хотя в дальнейшем он может целенаправленно анализироваться. В отличие от поведения деятельность – это вид психической активности, который детерминирован сознательно поставленной целью. Деятельность человека, также имеет внешние проявления, но она обязательно имеет рациональную целевую основу.

Хотелось бы подчеркнуть очень важный психологический момент. Поведенческие стереотипы намного устойчивее, чем рациональные формы деятельности: «сформируешь

привычку – поженить натуру». Но именно этот пласт развития личности сегодня остается вне сферы внимания нашей системы образования.

К сожалению, не только в теоретической психологии и педагогике, но и в отечественной образовательной практике на задний план отошла поведенческая психология, не соответствующая идеологии марксизма с его доминантой деятельностного подхода. И, по нашему мнению, совершенно незаслуженно. Очень многое в психической активности человека занимают не рациональные и продуманные виды деятельности, а бессознательные автоматизированные паттерны поведения, называемые стереотипами. Это могут быть поведенческие стереотипы, когда человек совершает стереотипные действия и поступки совершенно бессознательно, на автомате, не задумываясь о том, что он делает. Не меньшее значение в нашей жизни имеют коммуникативные стереотипы, когда человек общается в стандартных ситуациях с помощью устоявшихся и привычных шаблонов, не задумываясь - что надо сказать и как ответить, а делает это с помощью привычных фраз и словесных клише. Каждый человек использует в межличностном общении эмоциональные стереотипы, выражая свои эмоции, симпатии и антипатии привычным способом. Индивидуальные когнитивные стереотипы содержат представления о действиях в конкретных ситуациях, о сопровождающей их коммуникации и их эмоциональной окраске. Такие стереотипы формируются до сформированности реального опыта поведения.

Действительно, культурный человек, у которого сформированы эффективные стереотипы поведения, не должен задумываться: встать ему или нет, чтобы уступить место старшему, женщине, маленькому ребенку. Он должен делать это автоматически. У него должны быть сформированы соответствующие стереотипы поведения. Он не должен думать, что надо помочь перейти пожилой женщине через дорогу, помочь, если она что-то уронила. Он должен делать это автоматически. Он не должен стоять в стороне, если видит, что обижают или унижают женщину, ребенка, пожилого человека, вообще более слабого. Он должен прийти на помощь, не раздумывая. Для этого у него должен быть сформирован соответствующий эффективный шаблон поведения.

Не менее важны позитивные стереотипы в сфере эмоциональной активности человека. Надо уметь долго не рефлексируя улыбнуться, приветствуя другого человека. Надо уметь правильно эмоционально реагировать на стандартные и типичные ситуации в социальной и межличностной сфере взаимоотношений.

Не секрет, что у нас много молодых людей, которые не понимают, что культурный человек должен уметь выразить радость, когда кому-то хорошо, не знают, как красиво себя вести в той или иной стандартной ситуации, не знают - как говорить с чиновниками, как звонить в какие-то службы, как говорить с руководством. Эффективный и социально адаптивный человек не должен задумываться - как поздороваться, что нужно сказать, когда у другого человека случилось горе, что надо сказать, когда другому человеку хорошо, как донести до него свою радость. Не секрет, что очень многие люди не умеют делать этих элементарных вещей. Их родители тоже не умели этого делать, поэтому в процессе домашнего воспитания у них не сформировались эти очень позитивные и очень необходимые для их дальнейшей успешной жизни стереотипы. У многих не сформированы умения радоваться чужим талантам, чужим достижениям, чужой радости. А это также должны быть привычные и естественные формы поведения, человек не должен заставлять себя раздумывать – как это сделать.

Совершенно понятно, что школа не ставила перед собой эту задачу профессионально. Несомненно, школьникам говорили, что надо вести себя хорошо. Но как хорошо, как и в каких ситуациях (очень часто и учитель не является образцом этого поведения). Профессионально создавать такие ситуации и формировать стереотипные формы поведения, которые презентовались бы уже на уровне бессознательного, - такую задачу не ставит перед собой сегодня система школьного и вузовского обучения, не предусматривают новые образовательные стандарты. А ведь это не менее важная задача, чем задача развития рационального сознания, развития мышления, формирования знаний.

Именно в этом видим мы сегодня основной недостаток школьного и вузовского обучения и соответственно всех образовательных программ и стандартов. Нельзя получить развитую личность, формируя только ее сознание, и не формируя ее поведение, поскольку они имеют разные психологические механизмы.

В дореволюционной школе было понятие муштры. В советское время, да и сейчас это понятие всегда используется со знаком минус. Но сегодня очень многие стремятся отдать своих сыновей в суворовские училища, в армию, подсознательно понимая под термином «там их научат жить» именно то, что у них сформируют стереотипы продуктивной психической активности (поведенческой, коммуникативной, аффективной, двигательной). В быту это, как правило, называют привычками. Научат рано вставать, быстро одеваться, убирать за собой одежду и кровать, привычки личной гигиены, тому, что со старшими, с женщинами надо общаться в определенном формате, с уважением, привычку к систематическому чтению и другие, не менее важные стереотипы психической активности.

Многие состоятельные люди отдают своих чад в закрытые школы, где очень жесткий и часто аскетический режим. И привлекает их там не столько то, что у их детей сформируют высокий творческий потенциал, а чаще именно то, что ребенок будет учиться в «жестких рамках», смыслом чего является желание, чтобы у детей были сформированы определенные поведенческие стереотипы. Когда будет выработана привычка весь день работать, а не бить баклуши. Даже то, что их там научат правильно танцевать – а ведь танцы – это стереотипы двигательной активности – когда вы танцуете вы не думаете каждый момент куда повернуть ногу или руку – вы делаете это бессознательно. Родители уверены, что после такой школы у их детей будет сформирована привычка (поведенческий стереотип) заниматься спортом – то есть привычки в двигательной активности.

Многих руководителей шокирует поведение молодых людей, приходящих устраиваться на работу и не имеющих элементарных навыков общения в конкретном стандартном формате. Сейчас все чаще употребляется термин «формат общения», он очень специфичен для различных сфер взаимоотношения людей. Но сегодня из школы и из вуза выходят молодые люди, имеющие крайне ущербный и очень узкий диапазон таких коммуникативных шаблонов поведения. Но именно умение общаться, которое в значительной степени определяется наличием у человека адекватных и продуктивных коммуникативных и эмоциональных стереотипов, определяет очень во многом их успешность в сфере социальных и личных взаимоотношений, а значит в целом их карьерную и личностную успешность. Говорят «по одежке встречают». Поведенческие стереотипы – это та же психологическая одежда, которая определяет первое впечатление о человеке, и если это впечатление отрицательное, то жизнь и карьера такого человека сложится не так, как она могла бы сложиться.

Не менее важную роль в жизнедеятельности человека имеют когнитивные стереотипы. В большинстве случаев мы не сначала видим, а потом даем определение, мы сначала определяем для себя то или иное явление, а потом уже наблюдаем его. При этом во всей бессистемности внешнего мира мы имеем очевидную тенденцию воспринимать информацию в форме стереотипов, то есть, включаем эту информацию автоматически в определенную систему координат. Они формируются по отношению к типичным ситуациям жизнедеятельности человека и потом бессознательно активизируются в этих стандартных ситуациях.

Когнитивные стереотипы, как определенные гештальты представлений, являются приоритетными по отношению к дальнейшему формированию поведенческих, коммуникативных и аффективных стереотипов, которые уже будут выступать как актуальные формы психической активности субъекта.

Таким образом, в реальных практических ситуациях поведение человека в значительной степени автоматизировано за счет предпроектного когнитивного этапа, при этом оно реализуется в актуальных стереотипах психической активности собственно в поведенческих актах, в коммуникации и эмоциональном реагировании. В практических ситуациях когнитивные стереотипы актуализируются автоматически. Это не значит, что человек будет действовать только на их основе, поскольку в дальнейшем эти действия могут сопровождаться определенной аналитико-синтетической рефлексией. Когнитивные стереотипы – устойчивые когнитивные алгоритмы, опирающиеся, прежде всего, на неявные знания, в которых априори присутствует стратегия решения проблемы.

Таким образом, стереотипы играют колоссальную роль в жизнедеятельности человека. Любое изменение стереотипов воспринимается человеком как атака на основы мироздания.

Мы уже отметили, что очень важным механизмом формирования позитивных поведенческих стереотипов является имитация повторяющихся внешних образцов поведения и интериоризация их во внутренний план. Очень большую положительную роль в этом плане в прошлом играли средства массовой информации – лучшие наши режиссеры, артисты, вообще целые поколения выросли на положительных примерах отечественного кино.

В век информационных технологий не менее велика роль средств масс-медиа, и состоит она в том, чтобы предъявлять гуманистические паттерны поведения, которые должны переноситься во внутренний план, поскольку это один из необходимых и наиболее эффективных механизмов их присвоения. Существенно и то, что если раньше передача определенных культурных ценностей, стереотипов культурного поведения осуществлялась из поколения в поколение, то сейчас эти цивилизационные паттерны кардинально меняются всего за несколько лет.

К сожалению, необходимо констатировать, что современное телевидение уже давно не является источником положительных и продуктивных образцов поведенческой активности: наоборот - настойчиво, практически 24 часа в сутки оно презентует шаблоны патологического, агрессивного, антигуманного, ущербного поведения, которое по законам психологии не может не присваиваться молодым человеком, превращая эти шаблоны в отрицательные поведенческие стереотипы, которые в целом формируют менталитет современного поколения.

Нельзя сегодня недоучитывать и роль колоссальную роль Интернета в формировании стереотипных форм психической активности личности. Сегодня Интернет во многом психологически заменяет для молодых людей реальную деятельность, способность реализовать себя в жизни – на активность в виртуальном мире. Современная система образования не учитывает, что внедрение новых информационных технологий поставило перед фактом глобального перехода к сетевым механизмам познания окружающей действительности, приходящим на смену системному подходу вооружения знаниями. Для сетевого образования характерны эклектичность, неоднородность, отсутствие иерархии в получаемой информации, логика восприятия которой определяется, прежде всего, мотивацией обучаемого, опосредованной его смысложизненными ориентациями.

Виртуальная сфера коммуникации и получения информации субъектом формирует собственные паттерны психической активности, в значительной степени, отличающиеся от тех, которые формируются в традиционном образовательном пространстве. Необходимо учитывать, что информационные сети перестали быть только техническим средством, но приобрели статус новой культуры, обладающей собственной семиосферой. Тексты, презентруемые электронными носителями информации, выступают сегодня как сенсорные и перцептивные эталоны, а представляемые сетью возможности достижения целей и удовлетворения потребностей – как нормы поведения и социального взаимодействия.

Итак, виртуальное пространство превратилось в новую реальность, которая для многих молодых людей подменяет собой действительный мир вещей, людей, отношений. Анализ жизнедеятельности человека в виртуальном пространстве дает основание говорить о ранее неизвестных процессах, оказывающих воздействие на восприятие людей и их психическое функционирование. Замена объективной реальности виртуальной становится для многих людей образом жизни. Это дает основания констатировать существенные сдвиги в эволюции человека.

Необходимо особо подчеркнуть то, что сегодня очень значимой может быть и должна быть роль школы и вуза в формировании продуктивных поведенческих стереотипов.

Если в семье они формируются сначала как реакция имитации и затем уже - как шаблоны поведения, которое стимулируется родителями, то в системе организованного обучения они точно также должны формироваться как имитация поведения педагогов, но в более значительной степени - как систематический, целенаправленный тренинг гуманного поведения в создаваемых психологом и педагогом ситуациях и стимуляция такого поведения. Мы много ругаем систему советского образования, но именно в ней молодым людям предлагались и ими успешно интериоризировались образцы нравственного поведения.

Этот пробел могли бы исправить в значительные степени психологи, работающие в школе и вузе в процессе специальных поведенческих тренингов. Если человек 100 раз произнесет необходимые слова и улыбнется в процессе типичных тренинговых ситуаций - эти реакции будут у него в сфере бессознательного, «на автомате», и он будет произносить их совершенно свободно и именно в ту минуту, когда их надо сказать. Какими словами выразить свой восторг, какими словами удивление, какими презрение. От этого очень во многом зависит: как сложится карьера и судьба молодого человека.

Эту задачу во многом могла бы решить система обучения, прежде всего через работу психологов, создающих данные типичные ситуации общения и отрабатывая у школьников и студентов необходимые коммуникационные паттерны. Однако поведенческое направление в деятельности психологов сегодня отошло на задний план. Тренинговая работа сегодня по сути дела базируется на создании совершенно нетипичных и искусственных ситуаций, апеллируя к ним, как к форме эмоционального самовыражения, к поиску ассоциаций и другим искусственным построения схем жизнедеятельности молодых людей. Во многих случаях общение психологов с обучаемыми превращается в адаптированное изложения курса психологии с опорой на вербально-монологический стиль изложения материала. При этом практические психологи не занимаются целенаправленно и систематически формированием эффективных, социально одобряемых паттернов поведения молодых людей.

Таким образом, система образования игнорирует и не использует сегодня очень важный пласт человеческой активности, которая может проявляться не только в сфере целенаправленной деятельности, но и в сфере бессознательного поведения, часто носящего стереотипный характер. Однако опора лишь на апелляцию к сфере теоретического сознания, с опорой на соответствующие этому методы обучения, носящие вербально-монологический характер, привели к сегодняшней ситуации, когда результатом школьного обучения является миру малокультурная, неадаптивная, агрессивная, нетолерантная личность с неадекватными формами поведения.

Какова же теоретическая основа разработанной нами теории сетевого образования, которая, с нашей точки зрения должна являться новой методологической платформой современной системы образования. Ее основополагающим постулатом является постулат о необходимости развития личности не только с опорой на сферу рационального сознания, но и на сферу бессознательного. Это предполагает необходимость формирования не только сферы знаний, умений и навыков, механизмов мышления, творческого потенциала личности в процессе рациональной целенаправленной деятельности, но и продуктивных поведенческих, коммуникативных, аффективных и двигательных стереотипов психической активности.

Известно, что психика человека в значительной степени активна не только за счет сферы рации, но и за счет сферы бессознательного. Бессознательное «не отделено от сознания какой-то непроходимой стеной – процессы, начинающиеся в нем часто имеют свое продолжение в сознании и, наоборот, многое сознательное вытесняется в подсознательную сферу. Существует постоянная, ни на минуту не прекращающаяся, живая динамическая связь между обеими сферами ... бессознательное влияет на наши поступки, обнаруживается в нашем поведении, и по этим следам и проявлениям мы научаемся распознавать бессознательное и законы, управляющие им» (Выготский, 1965, с. 94). Именно эта сфера продуцирует всевозможные стереотипы психической активности, которые реализуются через стереотипы поведения, общения, эмоционального реагирования, двигательной активности. Однако многие люди либо не имеют навыков, необходимых для совладения с проблемами повседневной жизни, либо приобрели неправильные навыки и ошибочные паттерны поведения, некоторые люди не знают, как быть дружелюбными, как вести разговор, как выразить соответствующим образом гнев, как отклонить неразумные просьбы и т.д. (Хьелл & Зиглер, 1997).

Специалисты давно акцентируют внимание на том, что фактически автоматическое, стереотипное поведение у людей превалирует, поскольку во многих случаях оно наиболее

целесообразно, а в других случаях – просто необходимо (Bodenhausen & Lichtenstein, 1987). Известный британский философ А.Н. Уайтхед (1999) утверждал, что цивилизация движется вперед путем увеличения числа операций, которые мы можем осуществлять, не раздумывая над ними. У. Джеймс также настаивал на том, что «девятьсот девяносто девять сотых и, возможно, девятьсот девяносто девять тысячных наших действий совершенно автоматичны и привычны, от утреннего вставания до вечернего отхода ко сну. Одевание и раздевание, еда и питье, здоровье и прощание, более того, большая часть форм нашей обычной речи столь стереотипизированы повторением, что могут быть названы почти рефlekсами. На каждый род впечатлений мы имеем автоматическую, заранее готовую реакцию (...) Итак, мы связки привычек, стереотипизированные создания, имитаторы и копии самих себя в прошлом. И поскольку при любых условиях это то, к чему мы склонны, из этого следует, что первая забота педагога должна состоять в том, чтобы заложить в обучаемом набор привычек, которые будут ему наиболее полезны в жизни. Образование создает поведение, а привычка – тот материал, из которого поведение состоит. Нет более несчастного существа, чем человек, в котором нет ничего привычного, кроме нерешительности, для которого закуривание сигареты, поднесение ко рту чашки, время, когда он встает и когда ложится спать, начало любого фрагмента работы – дело явного волевого решения. Добрая половина времени такого человека уходит на решение делать – или отказ от делания вещей, которые должны быть столь прочно укоренены в нем, чтобы вообще не занимать его сознания» (1996, стр. 226-227). Речь в данном случае естественно идет не о том, что существуют люди, которые в своем поведении руководствуются только установками своего сознания, а о том, что очень многие сферы поведения человека, в дальнейшем важные для его самореализации, не в должной мере используют возможности сферы бессознательного.

Во многих сферах межличностного взаимодействия и профессиональной деятельности человек основывается на непродуктивных поведенческих, коммуникативных, аффективных стереотипах психической активности, которые в итоге становятся мощным тормозом в развитии личности.

В разработанной нами теории сетевого образования под стереотипами понимается форма психической активности, детерминированная сферой бессознательного и актуализируемая в процессе решения типичных проблем. То есть мы говорим о стереотипности поведения в том случае, если определенный аттитюд является устойчивым для поведения конкретного человека в рамках возникновения типичных для его жизнедеятельности проблем. Понятие стереотипов базируется на понятии поведения в широком смысле слова. В отличие от деятельности поведение не подчинено предварительно поставленной цели: здесь нет предварительного обдумывания, плана действий, предвидения, оно опосредовано сферой бессознательного.

Характерно, что исследователи, как правило, не акцентируют внимание на дифференциации рациональной и бессознательной составляющих психической активности субъекта, не учитывают, что субъект очень часто выстраивает свои отношения с людьми с опорой на сложившиеся у него бессознательные стереотипы поведения. Под поведением в данном случае понимается уровень психической активности, первоначально не контролируемый сознанием. В широком смысле слова поведение включает в себя и неконтролируемые акты коммуникационного и аффективного поведения, а также поведение в узком смысле этого слова, как совокупность определенных поведенческих актов. Таким образом, отличие между понятиями деятельности и поведения достаточно существенно. Отличительной особенностью деятельности является ее осознанность, целенаправленность, предметность, орудийность. Осознанность деятельности означает ее

продуманность, планирование и предвосхищение результата, наличие определенной логической схемы. Наряду с этим существует точка зрения, что особенностью деятельности является ее безличный характер, в том смысле, что она не зависит от того, кто именно ее совершает.

В то же время необходимо учитывать, что поведение и деятельность неразрывны, как неразрывно сознательное и бессознательное в ходе постоянного изменяющегося взаимодействия индивида с внешним миром, что и обеспечивает непрерывность психической деятельности. Бессознательное «не отделено от сознания какой-то непроходимой стеной - процессы, начинающиеся в нем часто имеют свое продолжение в сознании и, наоборот, многое сознательное вытесняется в подсознательную сферу. Существует постоянная, ни на минуту не прекращающаяся, живая динамическая связь между обеими сферами (...) бессознательное влияет на наши поступки, обнаруживается в нашем поведении, и по этим следам и проявлениям мы научаемся распознавать бессознательное и законы, управляющие им» (Выготский, 1965, с. 94). В любом психическом явлении бодрствующего человека нет ничего, что было бы полностью осознанным или полностью бессознательным (Брушлинский, 1994).

В выборе человеком тех или иных стереотипов психической активности определяющее значение имеет сформированный у него интегративный образ мира. При этом устойчивость образа мира и его личностная обусловленность во многом определяются тем, что «наши эмоции, аффекты, стремления существуют в нас стойко только потому, что на протяжении определенных фаз своего существования они выступают как системы неосознаваемых психологических установок, обеспечивая тем самым единство личности субъекта и последовательность его поведения» (Бассин, 1985, стр. 445).

В связи с этим необходимо изучение поведенческих стереотипов современных молодых людей, являющихся бессознательным средством интерпретации событий в соответствии с индивидуальным социально-культурным опытом и охватывающих любые виды телесного и ментального опыта. Такая культурная схема личности в обязательном порядке должна учитываться при организации индивидуальной образовательной траектории.

Отличительной особенностью образовательного пространства в современном информационном обществе является то, что объем информации, накопленной человечеством, глобально превосходит тот объем знаний, который может быть усвоен отдельным человеком. Современная система образования ориентирована на выработку принципов выделения ядра имеющейся информации, которая должна быть усвоена. Но при современной динамике появления нового знания проблема является практически неразрешимой, особенно для гуманитарных наук, где кумулятивный эффект не снижает роль более раннего культурного слоя. В то же время акцент на изучении «архива информации», ее различной кластеризации и систематизации не делает готовым выпускника вуза к профессиональной деятельности. Решить эту проблему может только апелляция в развитии личности ко всем видам ее психической активности, то есть не только к сфере рационального сознания, но и к области бессознательного.

Литература

Berulava, G.A. (2008): *Psychology in Practice*. Seattle Pacific University, 2008.

- Bodenhausen, G.V. & Lichtenstein, M. (1987): Social stereotypes and information-processing strategies: The impact of task complexity. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52-1987, pp. 871-880.
- Бассин, Ф.В. [Bassin, F.V.] (1985): *О некоторых современных тенденциях развития теории бессознательного: установка и значимость*. [Über einige gegenwärtige Tendenzen der Entwicklung einer Theorie des Unbewussten.] Тбилиси: Изд.-во Мецниереба, т. 4.
- Берулава, Г.А. [Berulava, G.A.] (2009): *Методология современной психологии*. [Die Methodologie der gegenwärtigen Psychologie.] Москва: Издательство Московского психолого-социального института.
- Берулава, Г.А. (2001): *Стиль индивидуальности: теория и практика*. [Der Stil der Individualität.] Москва: Педагогическое общество России.
- Берулава, Г.А. (общ. ред.) (2010): *Роль стереотипов психической активности в развитии личности*. [Die Rolle der Stereotype der psychischen Aktivität in der Persönlichkeitsentwicklung.] (Вклады: Г.А. Берулава, М.М. Берулава, З.С. Боташева, О.В. Непша, Э.М. Сагилян, Н.В. Сплавская.) Москва: Изд-во «Гуманитарная наука».
- Берулава, Г.А. (2003): *Методологические основы деятельности практического психолога*. [Methodologische Grundlagen der Tätigkeit des praktischen Psychologen.] Москва: Высшая школа.
- Берулава, Г.А. (2010): Инновационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного информационного пространства. [Das Innovative Netzwerkparadigma Studium und Lehre von Studenten in der heutigen Informationsraum.] В: *Гуманизация образования, № 4-2010, стр. 8-24*.
- Берулава, М.Н. & Берулава, Г.А. [Berulava, M.N. & Berulava, G.A.] (2009): Методологические основы развития личности студента в вузе. [Methodologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden an einer Hochschule.] В: *Вестник Университета Российской академии образования, № 4-2009*.
- Брушлинский, А. В. [Brushlinskiy, A.V.] (1994): *Проблемы психологии субъекта*. [Probleme der Psychologie des Subjekts.] Москва: Институт психологии РАН.
- Выготский, Л.С. [Vygotskiy, L.S.] (1965): *Психология искусства*. [Psychologie der Kunst.] Москва: Изд-во «Искусство». (см. также: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Vugotsk/_PsIskus_Index.php)
- Джеймс, У. [James, W.] (1996): *Теория и практика личностно-ориентированной психологии*. [Theorie und Praxis der Persönlichkeitspsychologie.] Москва: Изд-во ПИК ВИНТИ.
- Фэйдимен, Д. [Fadiman, J.] (1996): *Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста*. [Theorie und Praxis der Persönlichkeitspsychologie: Die Methodik der persönlichen und sozialen Entwicklung.] Москва, Изд-во Три Л.
- Хьелле, Л. & Зиглер Д. [Hjelle, L. & Ziegler, D.] (1997): *Теории личности. Основные положения, исследования и применение*. [Die Theorie der Persönlichkeit. Positionen, Forschungen und Anwendung.] СПб.: Питер Пресс.

ОБ АВТОРАХ

Др. Галина Алексеевна Берулава, профессор, директор Учреждения Российской академии образования «Институт образовательных технологий», академик Российской Академии Образования (РАО), электронная почта: iotrao@hotmail.com

Др. Михаил Николаевич Берулава, профессор, заместитель Председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ, академик Российской Академии Образования (РАО), электронная почта: berulava@duma.gov.ru



Елена А. Бауэр & Мухамед К. Кабардов (Россия)

АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ И ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

***Summary:** This article deals with selected aspects of migrants' psycho-social adaptation and with processes of foreign-language proficiency. Adjustment to a new culture involves the loss of home and social relationships and typically causes stress. Lack of proficiency in another language has an additional negative effect on the psyche of migrants and, eventually, on the process of adaptation to the new sociocultural context. The authors' study shows the necessity of considering typical and individual characteristics of migrants learning the language of the receiving country.*

***Summary:** Educational Psychology, Adaptation of migrants, foreign language acquisition, socio-cultural environment, individual-typical features*

***Резюме:** В статье речь идет об избранных аспектах психолого-социальной адаптации мигрантов и о процессе овладения иностранным языком. Адаптация в новую культуру сопровождается потерей родины и социальных связей и является типичным стрессофактором. Недостаточное знание иностранного языка оказывает дополнительное негативное влияние на психику мигранту и, в конечном счете, на сам процесс адаптации в новой социо-культурной среде. Проведенное авторами статьи исследование показывает необходимость учета индивидуально-типических особенностей мигрантов при изучении ими иностранного языка в стране пребывания.*

***Ключевые слова:** психология образования; адаптация мигрантов, приобретение иностранного языка, социально-культурная среда, индивидуально-характерные черты*

***Zusammenfassung:** In dem Artikel geht es um ausgewählte Aspekte der psycho-sozialen Adaptation von Migranten und um Prozesse der Beherrschung einer Fremdsprache. Anpassung an eine neue Kultur wird durch den Verlust der Heimat und sozialer Beziehungen begleitet und ist ein typischer Stressfaktor. Mangelnde Kenntnisse in einer Fremdsprache haben einen zusätzlichen negativen Einfluss auf die Psyche von Migranten und letztlich auf den Prozess der Adaptation an das neue sozio-kulturelle Umfeld. Die von den Autoren durchgeführte Studie zeigt die Notwendigkeit der Berücksichtigung individual-typischer Besonderheiten der Migranten bei ihrem Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes.*

***Schlüsselwörter:** Pädagogische Psychologie, Adaptation von Migranten, Fremdsprachenerwerb, sozio-kulturelles Umfeld, individual-typische Besonderheiten*

Психолого-социальная адаптация мигрантов является очень сложным и многоплановым процессом. Значительные языковые и социокультурные различия между мигрантами и местным населением обостряют и без того сложную интеграцию в новое общество. Лишь учет данных кросскультурных особенностей различных групп мигрантов позволит облегчить и ускорить процесс интеграции и адаптации к условиям другой страны. Проблемы адаптации и интеграции мигрантов также очень актуальны и для России. В связи с этим очень полезным может оказаться опыт стран Западной Европы, в частности Германии.

Как показывают многочисленные исследования, миграция сопровождается разрушением привычного социального окружения и стрессом, что создает благоприятную почву для возникновения различных психических расстройств и заболеваний (Givens, 2007). Речь идет о взаимосвязи между миграцией и возникновением отклоняющихся социальных и личностных структур (Lambert / McKevitt, 2002).

В связи с этим хотелось бы отметить значение проблемы межкультурной адаптации, при успешном прохождении которой мигрант приспосабливается к новой социальной и культурной среде. Составляющими частями межкультурной адаптации являются психологическая и социальная адаптация. Если психологическая адаптация связана с ощущением благополучия или удовлетворенности, то социальная – с достижением соответствия с новым социокультурным окружением (Günter, 1999).

Адаптация в новую культуру, которая сопровождается потерей родины и социальных связей, является типичным стрессофактором (Grinberg L. / Grinberg R. / Ribas, 2010). К факторам, усиливающим негативное влияние миграции на психику человека, относятся наряду с переменой климата, социального окружения также культурный шок и недостаточное знание иностранного языка.

Проведенный нами опрос русскоязычных мигрантов в Германии (в опросе участвовали 300 человек в возрасте от 18 до 65) показал, что к наиболее частым проблемам после переезда в Германию были:

1. Недостаточное или полное незнание иностранного языка (65%).
2. Невозможность найти подходящую работу (60%).
3. Недоброжелательное отношение со стороны местного населения и официальных учреждений (56%).
4. Экономические трудности (40%).
5. Проблемы со здоровьем (45%).
6. Проблемы в семье (20%).

Как показывает данный опрос, проблема знания языка является очень актуальной для мигрантов. От знания языка зависит социальная, экономическая и, в конечном счете, психологическая (чувство субъективного благополучия, удовлетворенность своей жизнью) адаптация и интеграция мигранта.

Нами проводится исследование, основной целью которого является экспериментально-теоретическое изучение индивидуально-психологических особенностей овладения иностранным языком в условиях пребывания в стране изучаемого языка. Важной целью исследования является выявление характеристик когнитивных стилевых особенностей разных групп овладения иностранным языком и изучение психологических и психофизиологических особенностей коммуникативной деятельности. Кроме того, к приоритетным задачам исследования относится разработка и применение методик, учитывающих индивидуально-типические особенности учащихся, обусловленные межполушарной асимметрией мозга, и активизирующие доминирующий тип овладения иностранным языком (ИЯ). Речь идет о выделенных М.К. Кабардовым типах овладения ИЯ – коммуникативно-речевом, когнитивно-лингвистическом и смешанном (Кабардов, 2013).

Исследование проводилось на скомбинированной выборке молодых испытуемых общим количеством 100 человек в возрасте 18-26 лет и осуществлялось на базе курсов немецкого языка для русскоговорящих учащихся в Германии. Преобладающий метод обучения – традиционный с элементами коммуникативной методики.

В результате проведенного исследования нам удалось выявить:

- 1.) Особенности зрительной, моторной и слуховой асимметрии учащихся.
- 2.) Особенности усвоения ИЯ учащимися и типы овладения ИЯ: а) уровень достижений учащихся по ряду характеристик владения ИЯ; б) особенности памяти и показатели вербального и невербального интеллекта учащихся с различными типами овладения ИЯ; в) особенности коммуникативного поведения учащихся и восприятия ими иноязычной речи на слух; г) особенности личности обучающихся.

Как показали данное исследование и ранее проводимые исследования, существуют достаточно устойчивые индивидуально-типические особенности, проявляемые при обучении ИЯ. Эти особенности имеют тенденцию сохранения от возраста к возрасту: их наличие обнаруживается уже в младшем школьном возрасте, сохраняясь в подростковом, юношеском и более старшем возрастах (Кабардов, 2013; Смирнова-Бауэр, 2007).

Важной особенностью проводимого нами исследования является наличие естественной языковой среды, в которой находятся обучаемые. С одной стороны, данное условие должно оказывать положительное воздействие на скорость и эффективность усвоения ИЯ. Речь идет о непосредственной возможности применять полученные знания в жизни и совершенствовать их. С другой стороны, наличие языковой среды является некоторым стресс-фактором для обучающихся, которые, по их признанию (55%) испытывают давление со стороны преподавателей и общества, возлагающих на них определенные ожидания. Как показывают многочисленные тестирования уровня усвоения получаемых знаний, наличие языковой среды не оказывает существенного влияния на успешность овладения ИЯ.

При исследовании успешности овладения ИЯ обучающихся в стране изучаемого языка, была выявлена дифференциация не по признаку наличие или отсутствие языковой среды, а по наличию-отсутствию способностей и соответствующей методики преподавания ИЯ, учитывающей индивидуально-типические особенности в овладении ИЯ.

Литература

- Кабардов, М.К. (2013) [Kabardov M.K.]: *Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика*. [Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy] Москва: Изд-во Смысл.
- Смирнова-Бауэр, Е.А. (2007) [Smirnova-Bauer E.A.]: *Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку*. [Hemispherical Asymmetry of the Brain and Technologies in Foreign Language Learning] Москва: Изд-во МГОУ.
- Günter, A.; Groenemeyer, A.; Stallberg, F.W. (Hrsg.) (1999): *Handbuch Soziale Probleme*. Westdeutscher Verlag: Opladen
- Givens, T. E. (2007): Immigrant Integration in Europe: Empirical Research. In: *Annual Review of Political Science*, 10(1), pp. 67-83.
- Grinberg, L.; Grinberg, R.; Ribas, F. (2010): *Psychoanalyse der Migration und des Exils (...)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lambert, H.; McKeivitt, C. (2002): Anthropology in Health Research: From Qualitative Methods to Multidisciplinary. In: *British Medical Journal* 325, S. 210-213.
- Treibel, A. (2008): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*, 4. Aufl., Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Об авторах

Бауэр, Е. А., др. психологических наук; Психологический институт Российской Академии

Образования (РАО), Москва. Ведущий научный сотрудник лаб. дифференциальной психологии и психофизиологии ПИ РАО,. Contact: elena-bauer@web.de

Кабардов, М.К., др., проф., заместитель директора Психологического института РАО, зав. лаб. дифференциальной психологии и психофизиологии; зав. кафедрой общей психологии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы "Московский городской психолого-педагогический университет". Contact: kabardov@mail.ru



Book Reviews

Рецензии книг

Buchbesprechungen

Popov, N.; Wolhuter, C.; Skubic Ermenc; Hilton, G.; Ogunleye, J.; Chigisheva, O. (2014) (Eds.): *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens. BCES Conference Books. Volume 12. Sofia (Bulgaria): Bulgarian Comparative Education Society. (759 pages; ISBN 978-954-92908-4-4)*

Die Bulgarische Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Bulgarian Comparative Education Society [BCES]) ist eine der aktivsten und produktivsten ihrer Art in Europa, und sie hat sich besonders seit 2002 mit jährlichen internationalen Konferenzen und Publikationen auch weltweit Anerkennung verschafft. Das ist vor allem das Verdienst ihres Vorsitzenden, Prof. Dr. habil. Nikolay Popov, seines Teams an der Universität Sofia und der internationalen Herausgeber: Charl Wolhuter (Südafrika), Klara Skubic Ermenc (Slowenien), Gillian Hilton and James Ogunleye (Großbritannien), Oksana Chigisheva (Russland), Bruno Leutwyler (Schweiz) u.a. Unter der editorischen Leitung von Nikolay Popov entstanden inzwischen 12 Sammelbände mit Beiträgen von Vertretern der Vergleichenden (und historischen) Erziehungswissenschaft aus aller Welt. In diesem Kontext sei auch eine weitere Arbeit von Popov erwähnt: Попов, Н. [Popov, N.] (2014): *Сравнително Образование. Учебник. [Comparative Education. A Textbook.]* София: Българско дружество по сравнително образование.

Der nun vorliegende 760 (!) Seiten umfassende 12. Sammelband „Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens“ enthält sowohl Beiträge der XII. Jahreskonferenz der BCES, die im June 2014 in Sofia und Nessebar (Bulgarien) stattfand, als auch Beiträge der II. „International Distance Partner Conference“, die durch das „International Research Centre ‘Scientific Cooperation‘“ in Rostov am Don (Russland) durchgeführt wurde. Außerdem wurden Beiträge aufgenommen, die im Oktober 2013 auf einem von der BCES organisierten internationalen vergleichend-erziehungswissenschaftlichen Symposium in Sofia diskutiert wurden.

Der Band enthält in sieben thematisch gegliederten Teilen 103 Beiträge von 167 Autoren und Co-Autoren. Die Komplexität der Beiträge zeigt sich – wie schon in den vorherigen 11 Bänden auch in dem nun vorliegenden 12. Band. Aus der Sicht der Bildungssysteme werden alle Bereiche angesprochen, von der Vorschule über die Primarschule, die unterschiedlichen Stufen der Sekundarschule bis hin zur Höheren Bildung und Programmen der Doktorandenausbildung.

Die Teile des Bandes sind wie folgt strukturiert. Im Teil 1 gibt es 11 Artikel zu Aspekten der Vergleichenden und Historischen Erziehungswissenschaft; Teil 2 enthält 20 Artikel über Probleme der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer sowie über Lern- und Lehrmethoden. Im Teil 3 gibt es 8 Beiträge zu Fragen der Bildungspolitik und des Schulmanagements. Teil 4 umfasst 23 Beiträge über Höhere Bildung, Lebenslanges Lernen und Soziale Inklusion. Der umfangreichste Teil 5 enthält 28 Beiträge zu Strategien der Bildungsentwicklung in nationalen, regionalen und globalen Perspektiven. Die 5 Beiträge des Teils 6 beschäftigen sich mit gegenwärtigen internationalen Hauptrichtungen und Charakteristiken der Forschungsorganisation. Teil 7 schließlich widmet sich

mit 8 Beiträgen der internationalen bildungswissenschaftlichen Kooperation bei der Lösung aktueller globaler Probleme („vom globalen Wettstreit zur weltweiten Integration“).

Von den 103 Beiträgen sind 70 in englischer, 1 in spanischer und 32 (!) in russischer Sprache verfasst. Letzteres stellt freilich eine spezielle Herausforderung für jene Leser dar, die des Russischen unkundig, aber dennoch an bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussionen und Entwicklungen in Russland interessiert, und auf Übersetzungen angewiesen sind. Es ist zu wünschen, dass die englischen Übersetzungen der Titel, der Zusammenfassungen und der Schlüsselwörter, die jedem russischen Beitrag hinzugefügt wurden, interessierte Leser anregen, sich bestimmte Beiträge auch vollständig übersetzen zu lassen. Nicht zuletzt sind auch die den russischen Beiträgen angefügten Literaturlisten wertvoll für die auf Russland bezogene internationale bildungswissenschaftliche Transformationsforschung.

Nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Systeme in Mittel- und Osteuropa war das Interesse an der russischen Sprache sowie an russisch-sprachiger pädagogischer Literatur gesunken. Immer weniger deutsche Professoren der Pädagogik, aber auch der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Psychologie usw. waren und sind in der Lage, russische Texte zu lesen und wissenschaftlich zu verarbeiten. In der pädagogischen Terminologie hatte sich die Kluft zwischen dem Russischen und den westlichen Sprachen nicht verringert (vgl. z.B. Golz, R. [2000]: Probleme des Vergleichs deutscher und russischer Fragestellungen der Pädagogik im gegenwärtigen Transformationsprozess. In: Humanisierung der Bildung. Moskau / Sotschi (in Russisch und Deutsch), Nr. 1/2000, S. 90-125.).

Russische Pädagogen haben im Allgemeinen gute Kenntnisse ausländischer pädagogischer Publikationen (vgl. Golz, R. [2013]: Comparative Pedagogy in Russia: Historic and Current Discourses. In: Wolhuter, C.; Popov, N.; Leutwyler, B.; Skubic Ermenc, K. [Eds.]: Comparative Education at Universities World Wide. Sofia [Bulgaria]: BCES, pp. 122-129.). Unter westlichen Pädagogen gibt es dagegen nur wenige Russland-Interessierte, die neben übersetzten Texten auch originalsprachige Literatur („aus erster Hand“) nutzen.

Vertiefte Kenntnis der historisch-pädagogischen und aktuellen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen in Russland ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Diskurs über Kooperationsmöglichkeiten mit Wissenschaftlern und Institutionen dieses Landes. Hier leistet insbesondere die Bulgarische Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft durch ihre Kooperation mit russischen Institutionen und mit ihren jährlichen internationalen Konferenzen durchaus Pionierarbeit.

Diese Konferenzen und die daraus hervorgehenden Publikationen sind immer auch geprägt durch ihren wirklich globalen Charakter. Das zeigt auch die beeindruckende Liste der Länder, aus denen die Autoren dieses Sammelbandes kommen: Armenien, Brasilien, China, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Hong Kong, Indien, Irland, Israel, Italien, Kanada, Kasachstan, Kroatien, Lettland, Litauen, Mazedonien, Mexiko, Namibia, Niederlande, Nigeria, Österreich, Polen, Rumänien, Russische Föderation, Serbien, Slowenien, Südafrika, Spanien, Türkei, Ukraine, Ungarn, USA.

Eine Nennung der Namen der 167 (!) einzelnen Autoren und Co-Autoren sowie der Titel ihrer Beiträge würde den Rahmen dieser kurzen annotierenden Bemerkungen sprengen. Verwiesen werden kann jedoch auf die im Internet zur Verfügung gestellte diesbezügliche Übersicht, die mit der Eingabe des Buchtitels leicht auffindbar sind.

Bildungsentwicklungen in international-vergleichender Perspektive sind unerlässlich, wenn es

darum geht, sowohl die positiven als auch die problematischen Seiten der Globalisierung und die Möglichkeiten der Mitgestaltung humanistischer und demokratischer globaler Entwicklungen im Bildungsbereich sichtbar zu machen und zu erweitern. Ein tieferes Verständnis der existierenden globalen, ökonomischen, technologischen, kulturellen, sozialen Zustände und Prozesse (Globalisierung) geht einher mit subjektiven Wahrnehmungen, Bewertungen, Haltungen und Einflussnahmen auf diese Prozesse (Globalismus). Das bezieht sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche, wiewohl dem Bildungsbereich eine besondere Rolle zukommt. Dieser Sammelband bereichert die diesbezügliche internationale und vergleichende bildungswissenschaftliche Diskussion, die sich richtet auf ein tieferes Verständnis und auf die Stärkung von „Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens“.

► Rezensiert von Prof. Dr. Reinhard Golz, Mitherausgeber von „International Dialogues on Education: Past and Present“. Homepage: www.reinhard-golz.de; Contact: reinhard@golz.tk

