

МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ПРОЕКТИ: культурний вимір

ЛАЙЄН Ф. І.

УДК 378.014.25(477)

НА V південно-східній конференції з питань досліджень у вищих навчальних закладах (м. Балі, Індонезія, 2005) розглядали проблеми, пов'язані з кооперативною співпрацею між інститутами з різними культурними спадщинами [www.seaair.au.edu]. Зрозуміло, вивчаючи досвід цих закладів, насправді я мав на увазі людей, оскільки саме вони є стрижнем будь-якої установи. Вищі навчальні заклади акумулюють культуру та спадщину й у високому її розумінні, і кожної людини, яка має до нього відношення, незалежно від її ролі. І як зазвичай люди, які вирішують повсякденні завдання, у будь-якому інституті мають більший вплив на культуру установи, ніж люди, які обіймають керівні посади.

У цій роботі основну увагу приділено міжнародним проектам у вищій освіті. Усе більше західних університетів шукають співпраці зі студентами зі Сходу. Своєю чергою, східні університети раді співпраці із західними університетами. З огляду на завдання цієї статті, традиційні межі Сходу та Заходу будемо розглядати широко. Схід поєднуватиме всі країни Азії, зокрема Середньої Азії. Захід включатиме США, Австралію та Великобританію, оскільки вони є ініціаторами програм на Сході.

У взаємодії Сходу та Заходу неминучі розбіжності в культурних аспектах. Готовність обох сторін проаналізувати причини розбіжностей сприятиме успіху міжнародних програм.

Серед представлених на розгляд проблем слід назвати: педагогічні методи, відношення вчитель – учень, стосунки в педагогічному колективі, а також їхні педагогічні переконання. Я спробую розглянути ці проблеми на прикладах з реального життя.

Наші висновки не повинні ґрунтуватися тільки на поведінці студентів, оскільки професори відіграють центральну роль у створенні ефективної взаємодії в аудиторії й задають лейтмотив атмосфери під час занять. Я представлю кілька пропозицій щодо вирішення культурного непорозуміння в ключових питаннях. Моя думка заснована на тому, що єдиного правильного рішення з цього питання не існує, але я переконаний, що і університети, і люди, які мають до них відношення, повинні бути залучені до міжнародних програм. Ідеї, представлені в роботі, стосуються не тільки сфери вищої освіти, але й бізнесу.

Такі різні речі, як рушники та **кімчі**¹, здавалося б, не мають відношення до статті, присвяченої культурному взаєморозумінню, однак вони ілюструють саму суть міжнаціональної взаємодії.

Нещодавно в Японії чимало традиціоналістів було засмучено звісткою про те, що чайні рушники будуть імпортуватися з Китаю. Чайні рушники грають важливу роль в традиційній чайній церемонії. І, незважа-

¹ Кімчі – гостра корейська овочева страва, яку готують здебільшого взимку. Головними інгредієнтами кімчі є пекінська капуста та редька, пряні овочі, маринована риба та червоний перець. Страва готується в Кореї з VII ст. (<http://www.kimchi.or.kr/eng/>).

ючи на те, що китайські чайні рушники коштують дешевше й мають ідентичні якість та дизайн, багато японців вважають, що закордонні рушники порушують «святість» і традицію чайної церемонії.

У Південній Кореї стався схожий інцидент щодо кімчі – одного з національних продуктів харчування. Китай знову виступив учасником цієї суперечки, а причиною розбрату стала ціна. Імпорт пекинської капусти, головного інгредієнту кімчі, виявився дешевшим за вирощування овочу в Кореї. З погляду західної людини рішення імпорту здається більш вигідним, оскільки якість продукту однакова. Кореїці побачили в цьому загрозу національній культурі та традиціям. Зрештою, кімчі – одна з національних страв Кореї та як чайна церемонія є предметом національної гордості, відображенням самоідентифікації народу.

Багато хто з нас, почувши про ці проблеми, вигукне: «Невелике лихо!». На тлі міжнародних подій ці проблеми значущими не здаються. Не важливіше, ніж британський податок на чай, який фактично знизив вартість чаю, однак спровокував війну за незалежність США. Ми говоримо не про те, що перераховані вище непорозуміння можуть отримати схожий розвиток подій, а про те, що проблеми міжкультурної взаємодії не повинні залишатися без уваги. Про міжкультурні відмінності слід не тільки мати уявлення, але й бути уважним і прихильним до поведінки, що за інших обставин та в іншому контексті здавалася б неприйнятною. Ми не можемо й не повинні висловлювати свої побоювання та незгоду щодо поведінки, з якою ми не погоджуємося, якщо прагнемо успіху в міжнародному середовищі. Так, куріння є звичною справою в Азії, але на Заході люди не скупляться у висловах свого невдоволення з цього приводу. Незадоволення такою поведінкою на діловій зустрічі може спричинити непередбачувані наслідки, оскільки в сторони, яка приймає гостей, може скластися враження, що ви засуджуєте її.

Ідеться не про те, що ми зловживаємо осудженнями, образами або іншими діями, які викликають неприйняття в усьому світі, а

про те, що нам не слід нав'язувати свої звичай і систему переконань людям, які оточують нас.

Зазначимо, що взаємодія не є вулицею з одностороннім рухом. Ми також повинні розуміти, що наша поведінка може засмутити співрозмовника й навпаки. Так, молода жінка показувала мені територію Корейського університету. Ми підійшли до дверей, і я поквапився відчинити їх. Жінка заперечувала, але я наполіг. Коли ми входили, я пояснив, чому я так вчинив. Вона відповіла, що втратила обличчя через мій вчинок, а її керівник буде незадоволений. Наступні двері я дозволив їй відкрити самостійно. На мій погляд, дрібниця, але це приклад того, що компроміс виявився краще, ніж упертість у своїх звичках у чужій країні. У Таїланді я дізнався, що мені не слід було вітатися з персоналом першим, оскільки я вищий за положенням. У багатьох мусульманських країнах західні люди засуджують місцеву манеру одягатися та поведінку. Цікаво, але варто мусульманину прокоментувати наш одяг або поведінку, ми розцінюємо це як екстремізм та релігійну нетерпимість.

Старе прислів'я *Не все те золото, що блищить* дуже актуальне в міжнародному середовищі, особливо в країнах Азії. Зазвичай західні люди, особливо американці, пишаються своєю прямоотою та відвертістю під час переговорів. Ми проводимо переговори на загальнодоступному рівні й відчуваємо себе задоволеними, оскільки віримо, що в наших силах вплинути на прогрес. На жаль, пізніше ми дізналися: те, що здавалося нам зрозумілим, – лише одна сторона медалі. Наші партнери діяли на кількох рівнях, про які ми навіть не підозрювали. З часом ми зрозуміли, що майже всі переговори є багаторівневими і, якщо пощастить, можна розрізнити кілька прихованих рівнів. Ми були доволі розумними, щоб усвідомити, що нам ніколи не охопити всі нюанси переговорів. Знаючи про існування прихованих рівнів та їх взаємодію, ми, принаймні, могли спрямувати переговори в потрібне русло та не дивувалися, якщо результати нарад відрізнялися від тих, до яких ми дійшли раніше. Після того, як ми набралися

досвіду на міжнародних аренах, ми усвідомили, що, незалежно від нашої старанності в спробах і вченні, нам ніколи не зрозуміти всі нюанси та звичай керівних переговорів. Це розуміння підвладне лише тим, хто є частиною цієї системи з вродженим почуттям, характерним для певної культури.

Нерідко після закінчення переговорів ми починали будувати плани про переведення в наш університет на перший курс 50 студентів. Насправді виявилось, що студентів 10, і ми здивувалися: чому так мало. Відповідь була простою: наші партнери вважали, що обговорення й зосередженість на 50 запланованих студентах схилить нас до угоди, а також висловить зобов'язання й добру волю наших колег. Ми раді, а значить, і вони задоволені, навіть якщо знають, що поставлена мета не буде досягнута. Коли ж ми порушили це питання, наші партнери були здивовані: як так сталося, що ми не були обізнані, що цифри в 4 рази перебільшені заради успіху переговорів, однак вони не розглядалися як фактичні.

У статті журналу «Економіст» від 24 лютого 2005 р. особливу увагу приділено інтернаціоналізації вищої освіти як феномену, що розвивається в усьому світі, і цей розвиток не сповільнюється протягом останніх кількох років. Звісно, це становить проблему для обговорення й породжує переосмислення наших методів навчання, взаємодії зі студентами, наших переконань і педагогічних підходів, а також нашого ставлення до учнів. Насправді, навчання та робота в міжнародному середовищі надає чудову можливість розширити свої знання й перевірити культурні переконання. За словами письменника, будь-яке ствердження обов'язково зміниться під впливом взаємообміну, який відбувається під час роботи в міжнародному середовищі з людьми, які дотримуються різних культурних традицій та переконань. Працюючи з людьми, які додержуються власних культурних цінностей та переконань, людина буде змушена переглянути всі аспекти свого життя, особливо якщо взаємодія відбувається між викладачем та студентом.

Під час роботи в м. Гонконг я розговорив-

ся із своєю студенткою: «Доктор Лайєн, я знаю відповідь на запитання, яке Ви поставили на занятті минулого тижня». «Але чому ж Ви не відповіли?» Студентка пояснила це тим, що вона китаянка й не хотіла виділятися серед загальної маси учнів. Ця безвинна розмова демонструє відмінність у поглядах щодо поведінки під час занять. Як американський професор, я очікую від студента відповіді на поставлене мною запитання. Як китайська жінка, вона була привчена до того, що їй не слід привертати увагу до себе. Це приклад явної невідповідності очікувань професора й культурної спадщини студента. Звісно, мені слід було внести зміни до свого педагогічного підходу, щоб дозволити студентам почувати себе комфортно під час обговорень на занятті.

Через кілька днів після цієї розмови моя колега з Австралії поділилася своїми переживаннями з приводу розбіжності її стилю викладання з очікуваннями студентів від професорів. Ні педагогічні підходи, з якими учні не знайомі, ні читання текстів, заснованих на західній філософії та практиці, ні жваві дебати під час занять не принесли очікуваного успіху. Їй також засмутило те, що студенти не повідомили її про свої труднощі, а вирішували їх самостійно зі змінним успіхом. Через зазначені вище причини в моєї колеги склалося враження, що студенти незацікавлені в її предметі або, ще гірше, не здатні впоратися з тим обсягом роботи, який передбачається університетською програмою. Тільки згодом вона зрозуміла, що помилялася і що їй необхідно внести зміни до свого стилю викладання й тим самим допомогти студентам пристосуватися до нього.

Ці два приклади висвітлюють проблеми навчання в міжкультурному врегулюванні. Так, дві різні системи цінностей та переконань функціонували одночасно, але без чітко злагодженого механізму, який би згладив кути. Через це склалося враження, яке не відповідає реальності. Студент знав відповідь, інші учні теж старанно працювали. Утім, непорозуміння сприяло зміцненню вже наявних упреждень та стереотипів. Звісно, можна було б приписати відмінності до культурної спадщи-

ни й уважати, що велике відкриття зроблено. Але чи буде це вичерпним поясненням? Чи є це гарантією того, що між професором і студентами, які виховалися в різних культурних середовищах, не буде упередженості та бездушності? Ні, такої гарантії не існує.

Незважаючи на те, що стаття присвячена проблемі вчителювання західних викладачів у країнах Азії (ураховуючи, що країни Азії різняться між собою так само, як і європейські), можна легко провести паралель із будь-яким середовищем, де і лектор, і студенти дотримуються різних культурних традицій та спадщини. Ці проблеми виявляються не тільки у сфері освіти, але й бізнесу, проте в менш формальному та церемоніальному вигляді, який властивий ієрархічному порядку в навчальній аудиторії. Але слід пам'ятати, що ієрархічний компонент є невід'ємною частиною ділових зустрічей, які додержуються церемоніальності в навчальних аудиторіях.

Під час обговорення міжкультурного навчання слід ураховувати центрованість проблем, властивих аудиторії, де студенту належить прослухати лекцію, прочитану іноземною мовою. І учню, і лектору важливо встановити, який словниковий запас є закладеним на культурному рівні. Лектору не варто розраховувати на те, що студенти правильно зрозуміють той чи той ідіоматичний вираз, замість цього краще використовувати конкретні приклади, зрозумілі цій культурі. Учні слід уникати буквального перекладу та вчитися ставити запитання, якщо він не розуміє значення слова. Р. Гілберт у дослідженні навчальних стилів у китайсько-англійській аудиторії стверджує, що «згідно з отриманими даними, моделі навчання часто залежать від культури та мови» [7, с. 203]. Розмірковуючи про мовне навчання в Гонконгу, П. Гленрайт стверджує, що «культура, безперечно, не єдиний чинник, який викликає труднощі. На практиці лінгвістична та педагогічна компетенції також важливі» [8, с. 11]. Д. Елліс у міркуваннях про західний стиль викладання у В'єтнамі стверджує, що від західного викладача очікується, що він буде «...еталоном правильної мови, представником і місіонером своєї куль-

тури, наставником учня, його другом та порадиником, однак навряд чи все це можна втілити в чужій культурі» [6, с. 6]. Звісно, що така роль занадто сумнівна, а нездатність лектора та студента виправдати особисті очікування один одного стає проблематичною.

Л. Виготський [19] уважав, що індивідуальний і соціальний контексти є взаємодоповнювальними елементами єдиної взаємодіючої системи та когнітивного розвитку в процесі освоєння культури. Головним чином, комунікація – це передусім процес, коли повідомлення передається від відправника до одержувача за встановленою формою, яка має глибоке культурне значення. Застосування його теорії до традицій міжкультурного навчання у В'єтнамі або Гонконгу викликає безліч питань та потребує однозначної відповіді. Однак доволі часто ідея не передається в повному обсязі іноземцю в комунікаційній парадигмі. Наслідки цього є передбачуваними. І студент, і викладач, які спілкуються іноземною мовою, можуть виявитися неповноцінними співрозмовниками, оскільки вони не знайомі з культурним навантаженням слова в процесі комунікації.

Може статися, що кивок головою студентів-азіатів не є ознакою розуміння чи згоди, як прийнято вважати на Заході, а, скоріше, показником збентеження або ввічливості. Чи можна стверджувати, що посмішка в американській аудиторії означатиме те саме, що й в азійській? Складно сказати з цілковитою впевненістю, адже вона може свідчити про радість, ніяковість або спробу зберегти обличчя. Доки викладач не усвідомить усі культурні чинники та нюанси, йому не уникнути непорозумінь, а спілкування може серйозно постраждати.

Цікаво, що велику увагу в літературі приділяють студентам і проблемам, з якими стикаються вони в процесі навчання іноземною мовою. К. Оуенс [14] відзначив, наскільки насправді недостатньо висвітлюються проблеми викладачів, чого не можна сказати про учнів або проблеми навчання. Тому, цілком зрозуміло, що навчання в міжкультурній аудиторії викликає безліч труднощів педагогічно-

го та культурного характеру, які пов'язані не тільки з банальним розумінням метамови. До того часу, поки ці питання не будуть поставлені, ефективна робота в навчальній аудиторії буде залишатися неможливою. Цілком імовірно, що за таких умов упереджені ідеї та переконання лише підтвердяться. У випадку, якщо ці переконання виявляться помилковими, упереджене ставлення стане неминучим, воно посилиться, що негативно позначиться на ефективності навчання.

Подібні труднощі можуть виникнути й під час ділових переговорів. А. Троп [18] стверджує, що в міжкультурних переговорах визнання національних відмінностей має відбуватися не на чуттєвому рівні, а на автоматичному. Перед початком прийняття угоди учасники мають унікальну можливість обміркувати контраргументи та знайти мовні засоби, які будуть особливо вдалимими під час переговорів.

Труднощі, які виникли через мовні відмінності, загострюються залежно від особистісних характеристик учнів, педагогічного стилю та філософії. Чимало літератури присвячено вивченню умов, у яких навчаються азіати. Прошу звернути увагу, що далі в статті можуть бути узагальнення, і автор усвідомлює, що вони можуть бути неправильно сприйняті. Узагальнення здебільшого послаблюють аргументи, однак за специфікою цього обговорення користь від їх використання переважає над недоліками: читач не повинен забувати про це. Образ студента-азіата в Америці та західних країнах представлений таким чином: людина, позбавлена уяви, працююча, поступлива, віддає перевагу вивчанню напам'ять. Наскільки це залежить від культурної спадщини та традицій і наскільки від непорозуміння щодо форми та стилю навчання – питання не вирішене. Цілком імовірно, багато стверджень щодо образу азіатського студента насправді є наслідком західних переконань і стереотипів без заглиблення в культурні особливості, якими сповнені східний підхід та концепція навчання й педагогіки.

К. Чен [4] вивчав концепт східноазіатської культури. Суспільство в Східній Азії він описував як «...сім'ю зі спільними культурни-

ми рисами, якщо проводити паралель з рештою світу. Ця сім'я включає Японію, Гонконг, Південну Корею, Тайвань, материкову частину Китаю та Сінгапур як основних членів сім'ї, до яких також можна зарахувати В'єтнам і Північну Корею. Вивчення впливу культурних особливостей на освіту в цій сім'ї може мати відношення і до двох інших сфер дослідження: освіта в південно-східному азіатському суспільстві, у якому важливу роль відіграє Китай, а також характеристики навчально-професійних якостей студентів східноазіатського походження в західному суспільстві» [4, с. 89]. Грунтуючись на результатах своїх досліджень та досвіді, він зробив кілька стверджень щодо сфери освіти в цих суспільствах:

1) традиційні східноазіатські суспільства так чи так розглядаються своїми членами як ієрархії, у яких кожен індивідуум повинен знати своє місце;

2) і все ж, незважаючи на те, що такі ієрархії є доволі постійними, вони допускають зміну соціального статусу, а освіта – єдиний законний спосіб досягти цього;

3) у таких суспільствах індивідууми зазвичай підпорядковані існуючій системі настільки, наскільки це можливо, і нерідко це приймає форму змагань;

4) освіта в цих суспільствах стала відігравати роль механізму, що дозволяє виховувати в людях насамперед покірність, а лише потім давати знання та практичні життєві навички.

З урахуванням зазначеного вище, К. Чен доходить таких висновків:

а) у цих суспільствах працюючість постає не тільки результатом, але й метою виховання, що, безумовно, применшує роль генетичного фактора;

б) відносна зручність у поєднанні з невідповідним і однотипним навчальним планом є природним (але необов'язковим) наслідком освітньої системи (що виявляється, наприклад, під час вступу до університету);

в) «бездоганність», якою відрізняються східноазіатські студенти, є результатом їхньої готовності відповідати встановленим правилам та вірі в дієвість праці;

г) на відміну від західних, східноазіатські

цінності більше підходять для сучасної системи освіти, розрахованої на загальні стандарти. Іншими словами, своїми досягненнями східноазіатські студенти зобов'язані своїй відповідності до ідеології [4, с. 94 – 95].

Ці твердження надають короткий огляд цілей освіти в східноазіатських суспільствах.

Д. Уоткінс і Дж. Біггс [21] запропонували цікаві погляди на образ китайського студента та порушили чимало питань щодо деяких міфів, пов'язаних з його манерою, кругозору та стилю навчання. Дослідження Г. Стівенсона [16], Д. Уоткінса [20], К. Вонга і К. Чена [22] та інших показують, що образ китайського студента – не більш ніж стереотип, який ґрунтується на недостатній кількості достовірної інформації, неналежному аналізі (наприклад, судження з погляду лише західної філософії та науки), і здебільшого поверхневому знайомстві й роботі зі студентами-азіатами. Крім того, багато європейців зберігають ці стереотипи в пам'яті та погоджуються з ними, навіть не вголос, кожного разу, коли бачать, що азіатський студент не відразу засвоює навчальну програму й не сприймає педагогічні методи, задіяні в навчальній аудиторії. Автор повинен визнати, що сам перебував під впливом упереджень, і йому знадобилося докласти чимало зусиль, щоб навчитися судити про учня не через призму власних поглядів, а пристосовуючись до реальності навколишнього світу.

Чи можна сказати, що східний підхід до навчання й викладання настільки сильно відрізняється від західного? Безсумнівно, існують доволі істотні відмінності, і необхідно врахувати їх, здійснюючи відповідні заходи для забезпечення ефективності міжкультурного навчання. В. Лі [12] розглядає конфуціанський погляд на вдосконалення людини, її здатність до наук, значення завзятості та сили волі в навчанні, водночас приділяючи увагу соціальним і особистісним ролям процесу навчання. Конфуціанська традиція звертає велику увагу особистій ініціативі, соціальній відповідальності та поваги до вчителів. Це ґрунтується на вірі в те, що кожна людина має

здібності до навчання; наполегливість набагато важливіша, ніж вроджені здібності, а досягнення успіху за допомогою освіти приносить честь родині й готує людину до провідної ролі в суспільстві (наприклад, В. Лі [12], В. Янг, В. Чжен і М. Лі [23], Г. Стівенсон [16], К. Чен [4], Д. Уоткінс і Дж. Біггс [21]).

Студенти-азіати зазвичай поступливі, поважають викладача й не претендують на самовладдя. Це не означає, що вони позбавлені уяви, консервативні або безініціативні. Імовірно, спостереження, зроблені західними дослідниками з урахуванням західних критеріїв, можуть бути неточними у визначенні поведінки на заняттях та завдань, зокрема опитувань, які заохочують творчість, ініціативу. Г. Стівенсон [16] звертає увагу на те, що в азіатських аудиторіях також часто застосовуються підходи та прийоми, які спрямовані на розвиток творчості, але вони не обов'язково представлені в тій формі, яка була б очевидна західному спостерігачеві або досліднику. С. Лау, А. Хуей і Г. Хуан [11] видали книгу «Креативність: коли Схід зустрічається із Заходом», у якій детально виклали непорозуміння щодо розвитку творчості в азіатських аудиторіях і пояснили це вузькими та стереотипними переконаннями західних учених, особливо американців.

Багато європейців висловлюють упереджену думку про те, якими повинні бути сприятливі для навчання умови в країнах Східної Азії. Дж. Біггс [2] посиляється на більш ранні роботи Дж. Біггса та П. Мура [3], у яких висвітлено критерії середовища, що сприяють плідному навчанню. Він продовжує стверджувати, що ці чинники могли не зберегтися в аудиторіях, де вшановується вчення Конфуція. Він однак стверджує, що, згідно з отриманими результатами, «...педагогічні методи, які міцно ввійшли в наше життя, зобов'язані своєю появою конфуціанському вченню в навчальних класах» [2, с. 50]. Дж. Біггс акцентує увагу на тому, що процес навчання все одно успішно проходить у межах цих аудиторій, незалежно від того, що, на думку західних учених, умови цьому не сприяють. Цілком імовірно, що «...не все те, що бачать західні

дослідники, збігається з тим, що вони про це думають» [2, с. 50].

Цікаво, що, незважаючи на те, що основну увагу в цій роботі приділено проблемі, з якою стикаються студенти-азіати в межах західної навчальної аудиторії, у матеріалах I міжнародної конференції, присвяченої міжкультурному навчанню в північних країнах (див. Ф. Дарнелл [5]), було висвітлено чимало таких проблем. Цілком можливо, що ці проблеми генетичного характеру й не є властивими іншим культурним групам. Звісно, у будь-якому середовищі виникають труднощі на ґрунті культурних, лінгвістичних та філософських відмінностей між викладачами та студентами. Це логічний висновок, який підтверджується наведеним вище прикладом. Завдання, яке має бути вирішеним, полягає у визначенні шляхів нейтралізації наслідків цих проблем.

Ми всі виховані в умовах нашої культурної спадщини й надзвичайно цінуємо та шануємо її. Культура впливає на нас і на свідомому, і на підсвідомому рівнях у всіх сферах нашого життя, і потрібно додати чимало зусиль, щоб вийти з-під впливу власної культури. Чи можна повністю подолати культурний вплив – питання, що перебуває поза компетенцією цієї статті. Доволі часто люди з широким кругозором можуть подолати культурні рамки та прийняти поведінку людей іншої культури. Але навіть у цьому випадку слід виявляти обережність. Іноді прагнення зрозуміти та прийняти відмінності може призвести до непередбачуваних наслідків і ненавмисних дій. Існує небезпека неправильно розтлумачити причину, за якою студенти повністю розуміють і підтримують наші педагогічні методи або переконання щодо процесу навчання. Нам, наприклад, може здатися, що погане виконання завдання або відсутність ентузіазму – це наслідки культурних чинників, а насправді для студентів це завдання виявилось складнішим, ніж ми очікували. А ми потім шукаємо виправдання та пробачаємо їхню поведінку. Це приклад зворотньої реакції, якої треба запобігати.

Інша проблема, на яку слід звернути увагу, обговорюючи міжкультурні відносини, –

співпраця між представниками викладацького складу в університеті. Доволі часто трапляються ситуації, коли культурні відмінності можуть призвести до розладу та непорозуміння серед викладачів. Ці ж проблеми наявні під час спілкування учасників бізнес-переговорів. Західним викладачам, наприклад, складно зрозуміти стриманість своїх азійських колег. Нерідко складається враження, що вони дуже неохоче залучаються до відкритих дебатів або обговорень питань керівництва під час нарад. Західні представники покладають надії на викладачів університету, але не поважають їх особу й повністю ігнорують культурні передумови, на яких ґрунтується їхня поведінка. З іншого боку, наші азійські колеги можуть сприймати цілеспрямованість своїх західних партнерів як відкритий виклик начальству та публічно не погодитися з нашою думкою через її брутальність, владність, недисциплінованість, безкультур'я. Вони не визнають культурних передумов, які пояснюють поведінку, але беруться оцінювати наші вчинки згідно зі стандартами, які застосовуються в їхньому професійному житті. Ми, своєю чергою, чинимо так само. У діловому світі часто трапляються випадки, коли стриманість азійців і красномовство європейців викликали труднощі.

На Заході зустріч або засідання зазвичай розпочинаються тільки в час, на який їх призначено. Я засмучуюся, якщо зустріч, призначена на 9:00, розпочинається не раніше 9:30, адже, як західний викладач, ціную свій час. Як з'ясувалося, моїх азійських колег цілком влаштовує такий стан справ. Фактично, вони навіть не приходять раніше 9:15. Подібна поведінка була б припустимою, якщо б це були внутрішні збори працівників університету, але в цьому випадку це виглядало як неповага та неухважність до гостей університету. Так, принаймні, це виглядає з позиції західної людини. Крім того, початку та завершення занять, так само як і порядку скасування або зміни часу або дати, на Сході не настільки чітко дотримуються, як на Заході. Фактично, зручність лектора цінується більше, ніж установлений графік. Така поведінка вважається припусти-

мою, проте спричинила мені чимало клопоту, оскільки раніше я з таким не стикався. Звісно, такі ситуації трапляються й на Заході, але не такою мірою й не з такою систематичністю. Під час обговорення цього питання з моїми азіатськими колегами їхні відповіді варіювалися від «ми враховуємо різницю між в'єтнамським та корейським часовими поясами» до «студенти не заперечують». Ці приклади й відповіді показують, як один вчинок може розглядатися з двох різних поглядів, на які впливають культурне середовище та переконання.

Оскільки культурна спадщина є важливим чинником, і європейці, і азіати повинні остерігатися використовувати її як щит. Дуже важливо навчитися розрізняти, коли поведінка вважається дозволеною або неприпустимою у відповідних культурах. Крайні форми поведінки неприпустимі в жодній із культур. До такої поведінки можна віднести агресивність та ізольованість. Перенесення спадщини однієї культури в іншу, при цьому не спотворюючи її суті та значення, – складне завдання. Створення навчальних та орієнтаційних програм, здатних вирішити таку проблему, – науковий проект, який буде започатковано в майбутньому. Однієї лише роботи або спілкування з представниками інших культур недостатньо. Проживання в іншій країні буде корисним, але виховання поваги до чужинної культури та її розуміння можливі лише за допомогою навчання, соціалізації, інтенсивної взаємодії й готовності прийняти ідеї, відмінні від ваших власних, як цінні та правильні. Це складне завдання.

Особистий приклад щодо цього питання, можливо, допоможе побачити, наскільки відносини між різним викладацьким складом можуть бути хиткими, особливо якщо їхні думки істотно відрізняються. Справа стосувалася існуючого навчального плану або практичних занять, якого дотримувалися в одному з відділів спеціальної освіти. Мій колега з Австралії та я були налаштовані критично й ставили під сумнів наявну програму. Ми були готові внести зміни. Ми володіли істинними знаннями щодо заходів, необхідних для

підготовки викладачів закладів спеціальної освіти. Для того щоб внести заповітні зміни, нам довелося вступити в безліч неприємних, відкритих, а часом гарячих (принаймні, з нашого боку) суперечок з китайськими колегами. Ми наполягли на своєму: поправки були внесені в навчальний план. Поміркувавши, я не зміг відповісти, чому саме ми так відчайдушно виступали в цих суперечках. Чи була справа в нашій впевненості в своїй правоті або ж ми просто намагалися поставити нашу систему вище за іншу, яка зумовлена іншими культурними спадщинами, про які ми не знали, і, що ще гірше, не намагалися зрозуміти. Ціна цих змін залишилася неясною. Можливо, ми виграли битву, але програли війну, тому що перемогли наших колег і змусили їх змиритися? Незважаючи на те, що зміни були прийняті, я не був упевнений, що вчинив належним чином. Чи було правильним для нас із колегою виставляти наші культурні цінності, коли ми засуджували іншу культуру? Я часто думав про те, що, цілком імовірно, зробив погану послугу, а також становив ненайкращий приклад західної поведінки.

Наведений вище приклад показує, як філософські та педагогічні переконання були впроваджені в Гонконгу з мінімальним урахуванням (або зовсім без нього) наявної ситуації та культурного чинника. Цікаво, що на території Азії в підтримку західних практик виступали ті, хто здобули освіту на Заході або ж перебували під впливом західних учених та їхніх праць. Ці викладачі опинилися в дуже цікавій ситуації (Дж. Кетч [9]). Вони були залучені до поширення ідей або використання педагогічних підходів, які не походять з їхньої культурної спадщини. В інститутах, де мені пощастило працювати або читати лекції, теорія та практика педагогічної науки, експериментальні дослідження й педагогічне портфоліо були тими поняттями, на яких будувалися обговорення навчального плану. Найчастіше їх проведення вважалося престижним, оскільки панувала думка, що безмежні західні знання є більш передовими, ніж східні. Саме тому вважалося необхідним впровадити їх, навіть якщо вони не збігаються з культурною спадщиною

рідної країни. Дуже іронічно, що навчальні досягнення східноазіатських студентів відбуваються в системі, яка, здається, не сприяє такому успіху (Г. Стівенсон [16], І. Кідерра [10]). Чи можна вважати, що це приклад зворотньої реакції, коли спадщина однієї культури постає вище за іншу, змінює спосіб думок та переконання, і, як наслідок, ми виявляємо неповагу до існуючої системи? Подібні пастки стають можливими, коли ми застосовуємо досвід західних переговорів у східних країнах. Цікаво, але паралельні проблеми з'являються в той час, коли на Заході збільшується кількість магістрів ділового адміністрування. Чи зможуть ці магістри впоратися з культурним дисонансом, з яким вони обов'язково зіткнуться, працюючи на Сході?

Які підходи дозволять вирішити проблему культурного непорозуміння? Наведені вище пропозиції відображають не тільки думки автора, але й міркування західних та східних колег. Незважаючи на те, що йдеться про освіту, багато порад застосовані й до світу бізнесу. По-перше, можна заснувати систему, де колеги-представники різних культур будуть співпрацювати в парі за схемою «старша сестра / брат». Це створило б їм умови для пізнання інших культур, а також дозволило б виступати представником власної культури. Можна було б навіть створити команди, щоб досягнути цієї мети. Проектування подібної програми вимагає особливого планування та уваги. Іншим можливим варіантом може бути проведення серії семінарів для співробітників. Вони могли б включати кілька педагогічних нарад та обговорень особливостей інших культур. До програми увійдуть обговорення таких тем, як філософія, кінематограф або дискусії, які ґрунтуються на обраних читаннях. Спільний науковий інтерес і заохочення міжкультурних дослідних груп може сприяти більшому розумінню. Це допоможе створити систему, де викладачі, не знайомі з іншою культурою, могли б пристосувати свої навчальні матеріали та підходи до культурних потреб студентів, а іноземці могли б надавати місцевим факультетам матеріал, представлений на

конференціях або в журналах, які публікують англійською мовою.

Незважаючи на те, що окреслені вище заходи заслуговують на увагу, існує програма, яка, на думку багатьох моїх західних колег, є необхідною. Слід обов'язково ввести орієнтаційну програму для нового факультету. Крім того, було б доцільно запроваджувати її не на початку, а систематично протягом року. За певних обставин може виявитися вигідним упровадження аналогічної програми для місцевих викладачів, особливо якщо серед них чимало іноземців. Вступна програма для нових викладачів повинна бути спрямована на ознайомлення з правилами зарубіжного етикету і, можливо, навчити співробітників кільком простим фразам, які стали б в нагоді їм у повсякденному житті: покупки, замовлення продуктів, транспорт та ін. Путівник або набір, що складається з карт, торгової інформації, громадських заходів тощо, також можуть стати в нагоді. Мовні курси теж необхідні. Це не тільки допоможе викладачам у повсякденному житті, але й сприятиме розумінню культури, оскільки мова є її відображенням. Зазначимо, що навіть за умов дотримання цих умов труднощі та непорозуміння неминучі до того часу, доки обидві сторони не звикнуть і не зрозуміють несхожість один одного.

Звісно, культурні відмінності, наявні між викладачами, виникають також між студентами та лекторами-іноземцями. Ієрархічні відносини в азіатській аудиторії, як вже згадувалося раніше, можуть суперечити багатьом методам навчання, які застосовують західні викладачі. Так, лектори очікують дискусій, що переходять у змагання, прагнуть до розвитку глибокого концептуального навчання, заохочують навчальну діяльність студентів, а також використовують підходи, які відображають віру в демократичний підхід до навчання. Зазвичай західні викладачі не підозрюють, як складно вдається студентам із Азії пристосуватися до цих методів. І в західного викладача є думки щодо ідеальних умов навчання, і в студентів є свої ідеї. На жаль, студентам нелегко відкрито висловлювати свої сумніви та занепокоєння, що пояснюємо їхніми культурними традиціями та роллю, яка приписана для них.

Це було схоже на донкіхотство, адже дослідники, усвідомивши ці проблеми, часто вдавалися до змін навчальної програми або освіти викладачів. Недостатньо уваги приділяли сприянню студента пристосуватися до змін. Фактично, очевидне нехтування стратегіями та програмами, спрямованими на допомогу студентам звикнути до стилю викладання лектора, може не тільки перешкоджати навчанню, але й сприяти посиленню стереотипів, які сформовані в студентів щодо викладачів, і навпаки.

Я віддаю перевагу неофіційному стилю викладання. Я люблю ставити навідні запитання та не захожую написання одних лише конспектів. Цей стиль виявився важким для моїх студентів з Азії. І всі мої запевнення в тому, що вони отримують увесь обсяг необхідної інформації, не заспокоїли їх. Більшість моїх азійських колег, навпаки, давали навчальний матеріал із розрахунком на самостійне використання навчальної літератури за скороченим списком, рясно використовували роздавальні матеріали, а також незмінно дотримувалися підручника. Можна помилково припустити, що ці «нововведення» не настільки ефективні, як традиційні для цієї культури методи. Крім того, іноді студенти самі відзначали, що вони віддають перевагу повній інформації та роздатковому матеріалу, до яких звикли. Я дещо змінив свій підхід, але наскільки я міг і повинен був це зробити? Чи існує золота середина? Чи потрібно привчати студентів до різних стилів викладання? Відповіді на ці запитання були б позитивними, якби існував узгоджений план, який би дозволив студентам ознайомитися з культурним фоном своїх викладачів.

Проте такої програми не існує, і це може призвести до поляризації думок щодо іноземних викладачів, яку привнесуть студенти в клас, або до загострення реакції на різні підходи до навчання. Ф. Лайєн [13] у попередньому вивченні дискурсу кураторів у різних культурах зазначив, що необхідно допомогти студентам зрозуміти стиль спілкування керівників-іноземців. Крім того, він виявив, що стиль спілкування куратора часто не виправдовує очікувань студентів. Китайські студен-

ти сподівалися, що лектори виявлять критичність і сконцентрують увагу на труднощах, а не на забезпеченні емоційної та психологічної підтримки. Західні викладачі зазвичай уважають, що другий підхід є більш правильним. Звісно, обидві сторони мають потребу в сприянні, щоб зрозуміти позиції інших людей, особливо якщо йдеться про обмін досвідом серед викладачів. Це свідчить про те, що програми покликані допомогти студентам пристосуватися до підходів західних учителів. Тип найбільш ефективної програми на сьогодні не встановлено, але, цілком імовірно, указані вище пропозиції для навчальних програм можуть бути спрямовані на спільне зі студентами використання.

У статті були наведені яскраві приклади, які показують, що упередженість і непорозуміння можливі і трапляються у випадках, коли люди з різних культур співпрацюють у доволі напружених умовах. Незважаючи на те, що суб'єкти у вищому навчальному закладі мають спільні цілі, що, як очікується, сприяє більшому порозумінню, ніж серед населення загалом, стереотипні переконання, нечутливість і помилкові припущення щодо інших культур працюють так само, як і в суспільстві. Єдиний спосіб подолати такі серйозні проблеми полягає в тому, щоб через готовність усієї установи вдатися до змін, а також бажання окремих її членів бути відкритими та прагнути змінити свою поведінку та переглянути власні культурні очікування.

Ідеї, представлені в цій статті, ґрунтуються на особистому досвіді та спостереженнях, проте люди не завжди чинять так, як говорять. Вище я згадав про випадок з китайкою (Пеггі), яка не захотіла привертати до себе увагу й саме тому не відповіла на моє запитання. Я зрозумів і дізнався про це з її пояснень. Через кілька місяців я попередив студентів про те, що змушений залишити їх на деякий час, оскільки маю виступити з доповіддю на конференції. Мені необхідно було попередити їх, що в цей день лекцію їм прочитає інший викладач. У відповідь на запитання одного із студентів, я розповів про місце конференції та тему своєї доповіді. Потім я

подякував Пеггі за те, що вона звернула мою увагу на дуже важливий аспект поведінки китайських студентів. Вона дуже засмутилася. Я здивувався і спробував заспокоїти її при всьому класі. Оскільки мої спроби виявилися марними, я запропонував їй підійти до мене під час перерви. Ми поговорили, і я зрозумів, що знову порушив той самий принцип, який і перешкодив їй відповісти на моє запитання минулого разу. Я вибачився за те, що привернув увагу всієї групи до неї. Я також пояснив, що це яскравий приклад нечутливості західного викладача, який забув, що перебуває в іншій культурі, і додав, що в моїй країні ніхто б і не подумав, що мій вчинок був недоречним. На щастя, вона прийняла мої вибачення. Побороги упередженість та нечутливість можна, виявляючи увагу до культурних традицій та переконань людини, яка є носієм іншої культури, про які я і дізнаюся щодня завдяки повсякденному досвіду та саморефлексії.

Література

1. **Biggs, V.** (1989). Overture. In Bickley, V. (ed.) *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Culture* (pp. 8 – 19). Hong Kong: Institute of Education.

2. **Biggs, J. B.** (1996). Western Misconceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture. In Watkins, D.A. and Biggs, J.B. (eds.) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 45 – 67). Hong Kong: Comparative Education Research Center.

3. **Biggs, J. B.** and Moore, P.J. (1993) *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.

4. **Cheng, K. M.** (1995) The neglected Dimension: Cultural Comparison in Educational Administration. In Wong, K. C. and Cheng, K. M.(eds.) *Education Leadership and Change* (pp. 87 – 102). Hong Kong: Hong Kong University Press.

5. **Darnell F.** (ed.) (1972). *Education in the North*. Nome: University of Alaska.

6. **Ellis D. E.** (1994) *Contributions of Cross-Cultural Research in the Transfer of Western*

Teaching Styles to Vietnam. APEX-J Asia Pacific Exchange (electronic) Journal.

7. **Gilbert R. A.** (1989) *The Dangers of Learning Styles in the Mandarin/English Classroom*. In Bickley, V. (ed.) *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Culture* (pp. 227 – 235). Hong Kong: Institute of Education.

8. **Glenwright P.** (1996) *Chinese Culture and Western Culture – Strengths and Weaknesses in English Language Education in Hong Kong*. Paper presented at the 9th World Congress on Comparative Education, Sydney, Australia.

9. **Katchen J. E.** (1998) *Teaching English American Style at a Chinese University*. In Bickley, V. (ed.) *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Culture* (pp. 81 – 89). Hong Kong: Institute of Education.

10. **Kiderra I.** (2011) *Is there a «Tiger Mother» Effect?* University of California San Diego, May 5, 2011.

11. **Lau S., Hui, A., Ng, G.** (2004) *Creativity: When East Meets West*. Singapore, World Scientific Publishing Co.

12. **Lee W. O.** (1996) *The Cultural Concept for Chinese: Concepts of Learning in the Confucian Tradition*. In Bickley, V. (ed.) *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Culture* (pp. 25 – 41). Hong Kong: Institute of Education.

13. **Lyon P. E., Klenowski V. and Bryant, S.** (1996) *Comparative Study: Supervisory Behavior of Native and Non-native Language Speaking Supervisors in Teacher Training at the Hong Institute of Education* Paper- 13th annual conference of Hong Kong Educational Research Association. Hong Kong, Nov. 1996.

14. **Owens K.** (1989) *Teacher Training and Intellectual Frustration*. In Bickley, V. (ed.) *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Culture*. (pp. 34 – 40) Hong Kong: Institute of Education.

15. **Payne N.** (n.d.) *Cross-cultural Negotiation*. Retrieved July, 2005 from www.sideroad.com/crosscultural

16. **Stevenson H. W.** (1992) *The Learning Gap: Why our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York; Summit Books.

17. **Tang C.** (1996) *Collaborative Learning: the*

latent dimension in Chinese students' learning. In Watkins, D.A. and Biggs, J.B. (eds.) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 85 – 93). Hong Kong: Comparative Education Research Center.

18. Trope A. (2000) *Philosophical Counseling and Cross-cultural Negotiations*. Retrieved June, 2005 from www.cic.sfuca/forum Gregory/Tropea

19. Vygotsky L. S. (1979) *Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior*. *Soviet Psychology*, 17 (4), pp. 3 – 35.

20. Watkins D. (1996) *Learning Theories and Approaches to Research: a Cross-cultural Perspective*. In Watkins, D.A. and Biggs, J.B. (eds.) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 3 – 24). Hong Kong: Comparative Education Research Center.

21. Watkins D. A. and Biggs, J.B. (eds.) (1996) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Center.

22. Wong K. C. and Cheng, K. M. (eds.) (1995) *Education Leadership and Change*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

23. Yang B., Zheng, W., and Li, M. (2006). *Confucian View of Learning and Implications for Developing Humans*. *Advances in Developing Human Resources*, 8(3), pp. 346 – 354.

* * *

Лайен Ф. І. Міжнародні освітні проекти: міжкультурний вимір

У статті розглянуто численні питання міжкультурної взаємодії, які виникають на стадії розробки або реалізації освітніх проектів між західними та азіатськими навчальними закладами. Ґрунтуючись на власному великому досвіді, а також публікаціях, доступних у цій галузі, автор робить висновок про те, що сьогодні, коли все більше й більше університетів на Заході та в Азії прагнуть до такої співпраці, простого визнання факту міжкультурних відмінностей уже недостатньо, а тому пропонує ефективні шляхи їх усунення в умовах нової хвилі глобалізації в галузі освіти.

Ключові слова: міжнародна вища освіта, культурні / лінгвістичні труднощі, освітня модель, заснована на конфуціанській культурній традиції, західна освітня модель.

Лайен Ф. И. Международные образовательные проекты: межкультурное измерение

В статье рассматриваются многочисленные вопросы межкультурного взаимодействия, которые возникают на стадии разработки или реализации образовательных проектов между западными и азиатскими учебными заведениями. Основываясь на собственном обширном опыте, а также публикациях, доступных в этой области, автор делает вывод о том, что сегодня, когда все больше и больше университетов на Западе и в Азии стремятся к такому сотрудничеству, простого признания факта межкультурных различий уже недостаточно, а поэтому предлагает эффективные пути их устранения в условиях новой волны глобализации в области образования.

Ключевые слова: международное высшее образование, культурные/лингвистические трудности, образовательная модель, основанная на конфуцианской культурной традиции, западная образовательная модель.

Lyon P. E. An Examination of the Cross-Cultural Dimensions of International Educational Partnerships

This article addresses multiple cross-cultural issues that emerge and become evident when educational partnerships between Western and Asian educational establishments are contemplated or already in progress. Drawing from his own extensive experience and various publications available in this area today, the author maintains that being merely aware of these issues is not sufficient (in light of the growing number of universities seeking such partnerships both in the West and in Asia) and offers concrete recommendations to address the inevitable issues that arise in the evolution of these partnerships in a new era of educational globalization.

Key words: international higher education, cultural/linguistic difficulties, Confucian-heritage culture classroom, Western educational tradition.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.