СОДЕРЖАНИЕ

К читателям	4	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ		
Вульфсон Б.Л.	Модернизация содержания общего образования: компаративистский контекст5	
Савина А.К.	Европейское образование: основные пути обновления23	
Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С.	Поликультурное образование как предмет сравнительного педагогического исследования (на материале российской и американской школы)	
Тагунова И.А.	Феномены «теория образования», «теория обучения» и «теория воспитания» в американской педагогике51	
Жижко Е.А.	Компетентностный подход в профессиональном образовании маргиналов в Мексике и Венесуэле63	
Дудко С.А.	Интеграция иммигрантской молодёжи во Франции как социально-педагогическая проблема70	
Мариносян Т.Э.	Укрепление единого образовательного пространства Содружества Независимых Государств с позиции взаимоотношений педагогической науки и образования81	
Найдёнова Н.Н.	Измерение ключевых компетенций в национальных стандартах школьного образования98	

Содержание |

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИУМЕ	
Невская В.И.	Сравнительный анализ понятий «коммуникация» и «онтологическое общение» с позиции ценностносмысловых отношений-связей108
Куровская Ю.Г.	Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре при обучении иностранным языкам133
Казарьянц К.Э.	Диалог культур в билингвальном образовании студентов143
Каньковский И.Е.	Информационно-клиническая модель образовательной среды для подготовки инженера-педагога153
ОБЗОР НОВЫХ ИЗДАНИЙ	161
НАШИ АВТОРЫ	163
SUMMARY	165
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ 1	
подписка	173
РЕКЛАМА	174

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА • 2013 №3(12)

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772

Редакционный совет:

Балыхин Г.А. Левицкий М.Л. Рыжаков М.В. Болотов В.А. Логвинов И.И. Салимова К.И. Булаев Н.И. Мартиросян Б.П. Семенов А.Л. Вульфсон Б.Л. Матросов В.Л. Соломин В.П. Иванова С.В. Ткаченко Е.В. Миронов В.В. (главный редактор) Никандров Н.Д. Фельдштейн Д.И. Кусаинов А.К. Ничкало Н.Г.(Украина) Glenn DeVooad (США)

(Казахстан) Новиков А.М.

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный редактор)

Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)

Савина А.К. (научный редактор)

Дьяконова Л.М. (редактор)

Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Безрогов В.Г. Мариносян Т.Э. Савина А.К. Богуславский М.В. Меськов В.С. Селиванова Н.Л. Ермоленко В.А. Найденова Н.Н. Сорина Г.В. Ломакина Т.Ю. Орешкина А.К. Тагунова И.А. Лукацкий М.А. Осмоловская И.М. Турбовской Я.С.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7

E-mail: redactor@itiprao.ru

Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение

«Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70х100/16. Подписано к печати: 10.06.2013

Печать офсетная. Усл.п.л. 14,90. Стр. 174

Периодичность 6 номеров в год Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*

Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №

121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» 83284

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

Уважаемые читатели!

В очередном номере (№3, 2013г.) журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» вашему вниманию предлагаются статьи, посвящённые актуальным вопросам отечественного образования в компаративистском контексте.

Авторы рассматривают проблемы модернизации содержания общего образования в аспекте сравнительной педагогики, разделяя понятия «модернизация» и «инновации» и выступая за эволюционный путь развития образования; анализируют феномены «теория образования», «теория воспитания», понятие «коммуникация» в сравнении с «онтологическим общением»; исследуют поликультурное образование как предмет сравнительной педагогики на материале российской и американской школы. В журнале читатель найдёт интересный материал А.К.Савиной, анализирующий основные пути обновления европейского образования.

В номере представлена актуальная проблема современного общества – интеграция иммигрантской молодёжи. Автор исследует эту проблему на материале французских реалий, но эта социально-педагогическая проблема имеет место и в российской действительности.

Кроме того, в журнале помещены статьи, касающиеся вопросов измерения качества образования, изучения иностранного языка как феномена культуры и фактора воспитания толерантности.

В этом номере открыта новая рубрика «Обзор новых изданий». Читатель познакомится с рецензией на книгу А.К.Савиной, доктора педагогических наук, специалиста по сравнительной педагогике – «Опыт интеграции дошкольного и начального образования за рубежом».

А.К. Савина является соавтором коллективного труда и научным редактором книги, созданной исследователями-педагогами: О.И. Долгой, канд. пед. наук; С.А. Дудко, ст. научн. сотр.; Ю.Г. Куровской, канд. филол. наук; Е.Б. Лысовой, канд. пед. наук.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

В статье рассматриваются основные направления модернизации содержания школьного образования в развитых странах, системы дифференцированного обучения, принципы обновления учебных дисциплин, гуманизация и гуманитаризация образования.

Модернизация, инновации - эти термины, часто используемые при характеристике современного развития образования, нередко употребляются синонимично. Представляется, однако, что они могут нести разную смысловую нагрузку. В нашем понимании модернизация - это обновление, улучшение, усовершенствование того, что уже существует, тогда как инновация - создание чего-то принципиально нового, того, чего в прошлом вовсе не было. Элементарный, упрощенный, но очень наглядный пример приведен в одной из газетных статей: замена в стационарном телефоне диска на кнопки - модернизация, а переход от стационарного телефона к сотовому - инновация.

В развитии образования благотворные перемены происходят, как правило, в рамках модернизации, когда изменения движутся обычно эволюционным путем при тщательном учете разнообразных аспек-



Б.Л. Вульфсон

Ключевые слова: инновации, модернизация, гуманизация, гуманитаризация, авторитаризм, нравственность.

© Б.Л. Вульфсон

тов прошлого педагогического опыта. Это, разумеется, не отрицает возможности позитивных инновационных прорывов, когда для этого созревают необходимые условия, резкие изменения не превращаются в опасное прожектерство.

Коренные изменения в экономике, технике и науке, в социальных отношениях и общественном сознании, а также новые функции разных звеньев школьной системы обусловили необходимость глубокой модернизации содержания образования.

Это важнейшее направление школьных реформ сталкивается с большими трудностями во всех странах современного мира. В условиях небывало быстрого приращения научного знания расширяется объем учебного материала в школьных программах. Предпринимаемые время от времени попытки его сокращения оказываются в большинстве случаев малоэффективными. Место редуцированных разделов учебных курсов немедленно занимает новый материал, часто еще более объемный. Составители программ всегда исходили из посылки, согласно которой каждый учащийся должен овладеть совокупностью необходимых знаний и умений. Но что считать необходимым? Широко распространенная формула «культурный человек не может не знать...» имеет смысл только тогда, когда ее конкретное содержание вписано в определенный исторический и социальный контекст.

Какие знания должны стать достоянием каждого современного человека? Какие компоненты нынешнего образовательного багажа выпускника школы, сохранят свое значение в ближайшие десятилетия, а какие окажутся вскоре безнадежно устаревшими? Где проходит граница между специализированными знаниями и материалом, относящимся к «общей культуре»? Как установить адекватное соотношение в содержании среднего образования между гуманитарным и естественнонаучным циклами предметов, между теоретическим и эмпирическим материалом, между историей и современностью? Вокруг этих вопросов ведется оживленная полемика, идут трудные поиски оптимальных решений.

Зарубежная литература свидетельствует о наличии большого числа теорий, концепций, научных школ, по-разному трактующих вопросы развития образования. Некоторые концепции, сохраняющие внешнюю обособленность, становятся во многом конвергентными, но между ними не прекращается полемика. Они используют разную аргументацию, обращаются к разным слоям педагогической общественности.

В отличие от многих областей науки и практики, где развитие идет, как правило, по восходящей линии, а прошлые концепции и идеи относительно быстро устаревают и, образно выражаясь, помещаются в музеи древности, в сфере образования существуют поистине вечные проблемы, переходящие от одной эпохи к другой. Поиски их решения идут по спирали. При сопоставительном исследовании порой обнаруживается своеобразная негативная историческая преемственность, т.е. возвращение к идеям, уже обнаружившим в прошлом научную несостоятельность и практическую бесплодность.

Осознание глубокого несоответствия содержания общего образования объективным запросам жизни нашло отражение в конце прошлого века в докладах авторитетных международных комиссий, созданных под эгидой ЮНЕСКО. В докладе Комиссии Э.Фора «Учиться быть» (1973 г.) говорилось: «Академическая модель средней школы, которая в определенных социально-исторических условиях давала ожидающиеся от нее результаты, сегодня устарела. Она исчерпала себя не только по отношению к широким слоям населения, но и применительно к буржуазной молодежи, в интересах которой была некогда создана. Она... неправомерно изолирует гуманитарные знания от естественнонаучных. Всякий практический труд вызывает у нее острые аллергические реакции» (1, р. 222). Через четверть века доклад Комиссии Ж.Делора продолжил негативные оценки: «В школьном образовании во все большей степени отдается предпочтение развитию абстрактного мышления в ущерб другим человеческим качествам, таким, как воображение, способность к общению, стремление работать в коллективе, уважение к ручному труду» (2, с.30).

Известный американский педагог и деятель просвещения Ф.Г.Кумбс так резюмировал различные подходы к определению характера школьного образования: «Должны ли это быть практические навыки плюс какой-то запас общеобразовательных знаний? Или же, наоборот, на первом месте должно стоять общее образование, на втором – развитие способностей, необходимых для приобретения производственных навыков?.. Если принять последний вариант, то какого рода общее образование должны получать учащиеся? Будет ли это бледная копия программы старой школы, которая готовила учащихся в университет и лепила всех по одному образцу? Или это будет новый тип общего образования? И в любом случае, как эта новая, перестроенная система образования сможет вооружить всех учащихся высокими знаниями,

обеспечить им должное положение в обществе и уважение их сограждан?» (3, с. 118).

Становилось все более очевидным, что модернизация общего образования не может ограничиться теми или иными отдельными изменениями и нововведениями в учебных курсах. Современное полноценное общее образование предполагает органический синтез дидактически обработанных научных знаний, которые в своей совокупности отражали бы как прогресс науки и техники, так и изменения в социальных отношениях и общественном сознании.

Модернизация содержания учебных курсов стала неотложным императивом школьной политики во всех странах постиндустриального мира. Известный афоризм «знание – сила», сформулированный Ф.Бэконом четыре века назад, в наше время приобрел особую актуальность. Получило распространение новое понятие – культура знаний. Имеется в виду повышение значимости накопления и ассимиляции людьми таких знаний, которые способствуют не только успешной социализации и профессиональной деятельности индивида, но и интериоризации им принципов высокой нравственности и гуманистической культуры. Реализация этих кардинальных задач в огромной степени зависит от того, чему и как учат детей в общеобразовательной школе, через которую проходят теперь все подрастающие поколения.

Но перед реформаторами встают специфические трудности, отражающие особенности национальных историко-культурных традиций. Каждая национальная педагогическая культура обнаруживает определенный лимит восприятия новаций, который опасно превышать. Утрата привычных традиционных ориентиров, перестройка педагогического сознания – болезненный процесс, через который так или иначе проходит каждая национальная система образования. И поневоле соседствуют «свое» и «чужое».

Модернизация содержания общего образования непосредственно связана с разработкой и реализацией национальных образовательных стандартов, т.е. того обязательного минимума знаний и умений, которым должны овладеть все школьники данной страны. В некоторых странах вместо термина *стандарт* употребляются термины «ядро содержания», «общенациональная программа» и т.п., но фактически все они синонимичны.

Создание стандартов и методы их воплощения в жизнь зависят от особенностей систем образования. В централизованных системах на-

циональные стандарты фактически всегда существовали в виде обязательных учебных планов и программ, утвержденных государственным ведомством образования. Но для децентрализованных систем общенациональные стандарты содержания школьного образования – принципиально новое явление. Поэтому именно в этих странах, прежде всего в США и Великобритании, в данной области были предприняты наибольшие усилия.

Более 20 лет назад в США был сформирован Национальный совет по стандартизации образования и тестированию, под эгидой которого действуют комиссии, разрабатывающие стандарты по математике, английскому языку, естествознанию, истории, географии. Как указывало федеральное ведомство образования, эти стандарты «ясно определят, что необходимо знать и уметь учащимся для того, чтобы жить и работать в XX1 веке».

На основе разработанных стандартов бы создан образец учебного плана средней школы. Он делится на две части: первая – от детского сада до VIII класса включительно, вторая – IX-XII классы. Согласно этому документу в восьмилетней школе действует единый ученый план. По ее окончании все учащиеся должны обладать прочными навыками чтения, грамотного письма, литературной речи и арифметических действий, иметь начальные сведения по естествознанию, знать важнейшие события истории Америки и мира, т.е. должны быть подготовлены к серьезной учебе в старших классах средней школы. В IX–XII классах предусматривается значительное повышение роли обязательных академических дисциплин. Элективные предметы остаются, но они могут занимать не более 25-30% учебного времени. Но этот образец пока далек от массовой реализации.

В Англии крайне децентрализованная система образования, при которой школы могли самостоятельно создавать свои учебные планы и программы, порой значительно отличавшиеся друг от друга, долгое время вызывала резкую критику со стороны разных групп общественности страны. Переломным моментом можно считать Закон об образовании 1988 г., провозгласивший обязательным установление национального стандарта образования. После принятия закона были организованы комиссии по пересмотру содержания основных школьных дисциплин. Они разработали новые учебные программы, которые так же, как и в США, предусматривают усиление акцента на изучение обязательных дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов.

В странах с централизованными системами образования также ведется интенсивная работа по установлению новых стандартов содержания общего образования, т.е. о пересмотре государственных учебных планов и программ. Но здесь, в отличие от США и Англии, выдвигается задача не сокращения, а, напротив, увеличения роли элективных предметов.

Такие установки реализуются в ряде стран, в частности, в Японии. В нашей литературе последних лет японская система образования характеризуется преимущественно комплиментарными эпитетами. Однако сами японцы далеко не во всем удовлетворены положением дел в этой области. Государственные органы и общественные организации критикуют национальную систему школьного образования за крайнее единообразие, отсутствие необходимой гибкости, недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся, а также за перенасыщение учебных программ, ведущее к сильной перегрузке школьников. Поэтому японские деятели просвещения и видные педагоги ставят вопрос о необходимости большой вариативности в содержании школьного образования. Эти тенденции в определенной мере просматриваются в последних преобразованиях.

В зарубежной литературе отмечается, что стандартизация содержания образования таит в себе определенные опасности, поскольку жесткие стандарты навязывают всем детям «единую культурную и интеллектуальную модель» без достаточного учета индивидуальных способностей и склонностей. В США высказываются опасения, что повышение планки стандартов общего образования может привести к дальнейшему социальному расслоению молодежи. Американский педагог П.Поссемото писал о том, что «повышение стандартов приведет к отсеву из школ, вызовет у многих учащихся чувство боязни и разочарования в учебе»; важно учитывать разнородность американского общества».

В нашей стране до недавнего времени не употреблялся термин образовательный стандарт, но его роль реально играли государственные учебные планы и программы. Они предусматривали относительно большой объем содержания учебных дисциплин. Но многие учебные курсы были крайне идеологизированы, а жесткое единообразие программ не обеспечивало достаточных условий для развития индивидуальных способностей и склонностей учащихся. «Учебные планы, программы, учебники, - отмечал российский педагог Н.Д.Никандров, -

были предельно унифицированы, что не позволяло должным образом учесть ни индивидуальные особенности школьников и студентов, ни естественные различия в образовательных потребностях на всей огромной территории страны» (4, с. 149-150).

Для российской школы важность изучения международного опыта разработки и внедрения в практику национальных образовательных стандартов очевидна. Стандарты способствуют консолидации населения страны, формированию чувства общности, осознанию духовной и культурной идентичности, наконец, укреплению целостности государства. Представляется, однако, что сегодня в России вряд ли возможна повсеместная и полная реализация федеральных стандартов среднего образования. Многие школы, особенно сельские, не имеют преподавателей необходимых специальностей и поэтому не смогут дать образование, соответствующее стандарту. В рзультате пока сохраняется фактическое неравенство образовательных возможностей разных групп молодежи. Задача его преодоления вписывается в контекст реформы образования.

Стандартизация содержания образования ни в коем случае не должна означать стандартизацию личности учащегося. Этим и определяется первостепенная важность диалектической связи между стандартизацией образования и дальнейшим совершенствованием систем дифференцированного обучения.

Как наиболее адекватно определить различия в учебных планах и программах, время введения дифференциации, методы и темпы ее углубления? Соответствует ли та или иная система дифференциации обучения реальным нуждам национального производства? В какой мере она учитывает индивидуальные способности и склонности учащихся? Эти вопросы до сих пор не получили однозначного решения нигде в мире, проводятся многочисленные эксперименты, идет поиск новых более рациональных форм и методов дифференциации, порой методом проб и ошибок.

Характеризуя международный опыт, можно выделить две основные системы дифференциации обучения в общеобразовательных школах.

Одна система – наличие стационарных отделений и секций. Каждая из них строит занятия в строгом соответствии с учебными планами и программами, введенными именно для данного профиля обучения. Факультативы, предметы по выбору играют вспомогательную роль, и их удельный вес в общем балансе учебного времени относительно не-

велик. Выразительный пример такой системы – трехлетний французский общеобразовательный лицей (10 – 12-й годы обучения). В X классе действует общий обязательный для всех учащихся учебный план, содержащий основные общеобразовательные предметы, который дополняется набором предметов по выбору, занимающим примерно 10% учебного времени. В X1 и XП классах дифференциация углубляется и принимает жесткие организационные формы: образуется четыре направления – гуманитарное, естественнонаучное, социально-экономическое и технологическое; каждое направление делится, в свою очередь, на несколько секций. Различия между ними велики; представляется, что при такой углубленной специализации старшие классы в какой-то мере утрачивают общеобразовательный характер и превращаются в своего рода пропедевтические отделения соответствующих факультетов высшей школы.

Дифференциация может строиться и на иной основе, кода главную роль играет широкий спектр элективных предметов. Такая система наиболее характерна для средней школы США. Уже в младшей средней школе элективные предметы занимают очень большое место, а в старшей средней школе многообразие учебных профилей в конечном счете можно свести к двум типам - академическому и практическому. Их принципиально разные целевые установки реализуются прежде всего с помощью элективных предметов. Наряду с весьма ограниченным числом обязательных дисциплин (английский язык, общественные дисциплины, небольшие курсы математики и естествознания) - многие десятки предметов по выбору. Учащиеся академических потоков, ориентирующиеся на поступление в университет, в большинстве случаев выбирают традиционные предметы гуманитарного или естественнонаучного циклов. Возможен также выбор новых предметов, прежде не входивших в школьные программы (например, антропология или социальная психология). Те же, кто не предполагает учиться в университете, предпочитают учебные курсы практического цикла - автомеханика, электроника, информационные технологии, основы земледелия и животноводства, стенография, экономика домашнего хозяйства и т.п. Ряд элективных предметов не имеет профессиональной направленности; это - музыка, танцы, спортивные игры, уход за ребенком и т.п. Практическая полезность таких курсов очевидна.

Дифференциация должна способствовать повышению активности школьников в их учебной деятельности, лучшей готовности к осоз-

нанному выбору будущей профессии; создается возможность изучать профилирующие предметы на более высоком теоретическом уровне, подчас вводить в них разделы, выходящие за рамки традиционных школьных программ.

Некоторые ученые и деятели просвещения в разных странах считают, что для эффективной подготовки будущих специалистов, особенно в области математики и естественных наук, следует углублять дифференциацию, позволяющую изучать профилирующие предметы на высоком теоретическом уровне. По их утверждению, наибольшая продуктивность научных работников этого направления падает, как правило, на молодой возраст, поэтому следует начинать их специализированное обучение как можно раньше; в противном случае будет нанесен ущерб поступательному развитию науки. Такие соображения заслуживают внимания. В то же время опыт стран, где дифференциация обучения в средней школе осуществляется повсеместно в течение многих десятилетий, свидетельствует, что жесткая специализация таит в себе угрозу сужения интересов и общего кругозора учащихся, односторонности их интеллектуального и эмоционального развития, а тенденция к сокращению материала гуманитарных дисциплин в естественнонаучных отделениях может отрицательно сказаться на формировании нравственных качеств личности. К тому же выбор школьниками того или иного специализированного отделения нередко происходит не по способностям, а, так сказать, «по неспособности». Определенная часть молодежи выбирает гуманитарное направление занятий не столько по склонности к этим наукам, сколько из боязни математики и физики. В результате гуманитарные отделения средних школ оказываются самыми многочисленными, что впоследствии приводит к диспропорциям в системе специализированной подготовки кадров и обостряет ситуацию на рынке труда (Франция, Италия, Бельгия). При этом наличие в учебных планах обширных курсов гуманитарного характера мало влияет на развитие нравственной и эмоциональной сферы личности ученика.

Проблема соотношения гуманитарного и естественнонаучного знания ставит перед реформаторами трудные вопросы при определении содержания общего образования. В какой мере будущий гуманитарий должен быть знаком с основами естествознания? Какова минимально необходимая база гуманитарных знаний инженера или агронома? Актуальность этих вопросов в современную эпоху очевидна. Известный

английский ученый и писатель Ч.Сноу (1905-1980) более полувека назад обозначил их выразительной формулой - «две культуры». По его мнению, между традиционной гуманитарной культурой и новой научно-технической культурой растет все более глубокий разрыв, что может, в конце концов, привести к гибели современную цивилизацию. Поэтому следует существенно сблизить гуманитарное и естественнонаучное образование и добиваться взаимопонимания между представителями этих разных областей знании и культуры (5).

Дискуссии вокруг этой проблематики продолжаются и поныне. Сторонники технологического детерминизма ратуют за всемерное увеличение удельного веса естественнонаучных дисциплин в учебных планах школ. Рассматривая образовательные и воспитательные функции различных школьных предметов, они решительное предпочтение отдают естествознанию и математике. В физике и химии, утверждают они, любое положение может быть доказано или аргументированно отвергнуто экспериментальным путем. В математике упор делается на строгость и четкость дефиниций, на развитие дедуктивного мышления. Поэтому эти курсы представляют первостепенную важность не только для умственного развития учащихся, но и для их нравственного формирования. Гуманитарные же дисциплины принципиально несовершенны, их данные невозможно верифицировать и поэтому они являются, в конечном счете, не наукой, а «собранием мифов».

Как оценить подобную позицию? Некоторые основания для таких упреков действительно есть. Видные западные педагоги считают, что школьные гуманитарные дисциплины «окаменели», не содержат информации о важнейших общественных событиях современного мира или уклоняются от их объективной оценки. Подобные же оценки можно найти и в российской педагогической литературе и в общественнополитической публицистике. Но, конечно, это не может оправдать высказываемые порой установки на сокращение объема гуманитарных дисциплин в школьном образовании.

Ученые гуманистической ориентации с тревогой констатируют, что в учебных заведениях господствует сухой рационализм, а эмоциональная сфера ребенка фактически подавляется. Внимание только к развитию интеллекта, к успеху в учебных занятиях не делает ребенка ни лучше, ни счастливее, а, напротив, часто обедняет личность, тогда как развитые эмоции способствуют гуманным импульсам и помогают избрать этически правильное решение в сложной жизненной ситуации.

Американский культуролог Т.Роззак в книге «Личность – Планета» писал, что взрослые озабочены лишь интеллектуальным развитием детей, их подготовкой к будущей деятельности с позиций узкого функционализма, но игнорируют задачи эмоционального воспитания. Критика американской школы, замечал Роззак, сводится главным образом к тому, что Джонни не умеет бегло читать и грамотно писать. Разумеется, это плохо, но почему мы не думаем о нравственно-эмоциональной сфере? Почем нас не волнует, что Джонни находится в постоянном нервном напряжении, не умеет расслабляться, преодолевать агрессивность и зависть, выражать доверие и нежность, не готов к подлинной самореализации (6).

Нельзя утверждать, что конкретная школьная практика непосредственно определяется такими гуманистическими тезисами, но они оказывают известное воздействие на формирование педагогического мировоззрения общественности.

Показательно, что пренебрежительное отношение к гуманитарным наукам осуждается вдумчивыми представителями самой математической науки. Вот как пишет об этом российский математик Н.Х.Розов: «Гуманитарии не любят точных дефиниций и формально-логических рассуждений вовсе не в силу слабости их мышления по сравнению с математиками. Причиной этого – у лучших представителей гуманитарных наук – является более глубокое понимание сложности бытия, противоречивости и неоднозначности реальности в отличие от примитивной детерминированности математических конструкций» (7, с. 5).

Первостепенная задача общего образования – формирование гуманистически ориентированной личности, приверженной высоким нравственным идеалам. И это, безусловно, касается всех сторон и аспектов содержания образования.

Международный педагогический опыт свидетельствует, что гуманизация содержания образования, конечно, должна иметь в виду и математику, и естествознание. Эти науки сами по себе нравственно нейтральны. Но другое дело – процесс их изучения в школе. Задача состоит в том, чтобы больше внимания уделять «человеческому фактору», показывать противоречивое воздействие научных открытий и изобретений на жизнь людей, всемерно использовать воспитательный потенциал этих курсов, знакомя учащихся с трагическими судьбами многих ученых, с их мужественной борьбой за отстаивание научных истин. А мужество требовалось ученым-естествоиспытателям в

разные исторические эпохи. И не все были способны проявить героизм в отстаивании своих идей, имея перед глазами костер инквизиции.

В 1920-х гг. ожесточенной травле и оскорблениям на так называемых « обезьяньих процессах» в США подвергались педагоги, не побоявшиеся в школах консервативной американской «глубинки» излагать учение Дарвина. А какое мужество проявили отдельные советские ученые, выступавшие во время известной биологической дискуссии 1948 г. против антинаучных идей Т.Д.Лысенко, зная, что последнего поддерживает лично всесильный Сталин?! Такие примеры имеют большое воспитательное значение.

Безусловно, однако, что первостепенная роль в формировании гуманистических идеалов принадлежит гуманитарным дисциплинам, которые непосредственно обращены к человеку, к его интеллекту и эмоциям, к осознанию им своего жизненного предназначения.

«Тысячелетия назад человеческие племена, – писал академик А.Д.Сахаров, - проходили суровый отбор на выживаемость; в этой борьбе было важно не только умение владеть дубинкой, но и способность к разуму, к сохранению традиций, способность к альтруистической взаимопомощи членов племени. Сегодня все человечество в целом держит подобный же экзамен» (8, с. 163).

В большинстве западных стран гуманитарные знания традиционно рассматриваются как наиболее важная составная часть общеобразовательной подготовки в средней школе. Это находит отражение и в современных учебных планах, где по количеству часов гуманитарные дисциплины занимают доминирующее положение.

В выпускном классе французского коллежа (9-й год обучения) в обязательном учебном плане на гуманитарные предметы отводится вдвое больше часов, чем на естественно-математические. К тому же из предметов по выбору значительная часть учащихся выбирает усиленное изучение иностранных языков. В западногерманских гимназиях родной язык, иностранные языки, история и география, предметы эстетического цикла занимают до 60% учебного времени. В Великобритании примерно такая же пропорция. Тем не менее, западная общественность уже длительное время выражает крайнюю неудовлетворенность содержанием школьного гуманитарного образования.

В последние десятилетия развернулся интенсивный процесс обновления гуманитарных дисциплин. Ставится задача, чтобы дидактически обработанные гуманитарные знания в своей совокупности

отражали важнейшие проблемы общественной и духовной жизни человечества XX1 века.

Каким должно быть современное гуманитарное образование, которое развивало бы и интеллект, и «доброкачественные» эмоции? Какие мировоззренческие и теоретические ориентиры лежат в основе осмысления и решения его актуальных проблем? Эти вопросы сохраняют большую остроту во всем мире.

На Западе в условиях мировоззренческого плюрализма обнаруживается множество различных подходов, между сторонниками которых происходит порой резкая полемика, а перед педагогом-теоретиком стоит проблема выбора между исходными установками различных философских, социологических и психологических школ. Во многих исламских странах принципы организации и содержания образования непосредственно выводятся из норм шариата.

В нашей стране до недавнего времени фактически отсутствовала проблема выбора. Марксизм являлся не только единственной легальной философией, но и единой государственной идеологией. Она представлялась как некий монолит, поставленный над всеми науками и имеющий окончательные и неоспоримые ответы на самые сложные вопросы мышления и бытия. При этом марксизм был предельно примитивизирован, что, впрочем, вполне закономерно: когда социальнофилософская теория превращается в массовую идеологию, то ее собственно научный компонент неизбежно несет потери. Любая жесткая идеология неизбежно ведет к упрощению, лишает возможности стереоскопически взглянуть на то или иное явление, препятствует его объективной оценке.

Может показаться парадоксальным, но против идеологизации школьного образования решительно выступал в свое время Карл Маркс. В речи на заседании Генсовета 1 Интернационала в 1869 г. он заявлял: «Ни в начальные, ни в средние школы не следует вводить таких предметов, которые допускают партийное или классовое толкование, только такие предметы, как естественные науки, грамматика и т.д. могут преподаваться в школе. Предметы, допускающие противоречивые выводы, должны быть исключены из школ; их изучением могут заниматься взрослые» (9, с.597). Не вдаваясь в оценку такой поменьшей мере спорной мысли, отметим лишь, что ей резко противоречила политика пришедших к власти в России последователей Маркса – большевиков, которые стремились к всемерной политизации шко-

лы и включению ее деятельности в контекст идеологической борьбы, имея в виду даже младших школьников. Соответственно содержание гуманитарных и обществоведческих дисциплин было крайне идеологизировано.

С середины 1980-х гг. перед российскими педагогами открылись широкие возможности разработки разнообразных педагогических концепций с учетом и отечественного исторического наследия, и зарубежного опыта, и достижений современной российской науки. Такую множественность отечественных и зарубежных концепций можно оценить по-разному: либо как богатство педагогической мысли, либо, напротив, как свидетельство ее неспособности адекватно решать насущные вопросы образования и воспитания. Отрывшаяся возможность опираться в процессе образования на различные принципы, использовать разные подходы и методы отнюдь не гарантирует непременное обретение истины; возникает лишь свобода ее поиска. Конкретные решения могут строиться и на истинных, и на ложных теоретических посылах. Спорить о них можно до бесконечности; только время покажет их подлинную ценность и значение.

Выше указывалось, что важнейшей целью социально-культурной стратегии во многих странах современного мира провозглашается гуманизация образования. В рекомендациях ЮНЕСКО и других международных организаций гуманистическое воспитание учащихся объявляется главной задачей школы: весь педагогический процесс должен быть гуманизирован и соответствовать принципам природосообразности и культуросообразности. Отметим, что такие установки четко формулируются и в Российском Законе об образовании 2012 г.: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и суждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (10).

Установки на гуманизацию содержания образования могут показаться банальными, само собой разумеющимися и потому легко достижимыми. Об этом иронически писал бард-шестидесятник Ю.Ким:

Впрочем, знают даже дети, Как прожить на этом свете. Легче этого вопроса Нету ничего! Просто надо быть правдивым, благородным, справедливым, Умным, добрым, честным, смелым – – Только и всего!

Но в действительности как сложны эти «простые» вопросы!

Известно, что гуманизм как идеология внутренне противоречив. Как совместить антропоцентрический культ индивида, провозглашение приоритета интересов отдельной личности с объективными потребностями общества, государства? К тому же существуют разные версии гуманизма, имеющие часто специфическую национальную окраску. Гуманизм не коренится в биологической структуре человека, он не присущ человеку от рождения. Поэтому подлинно гуманистическое воспитание сталкивается с рядом сложнейших проблем, оно не может осуществляться как бы автоматически, требует глубоких изменений в системе образования, переосмысления ряда принципов педагогической деятельности, казавшихся в прошлом аксиоматическими.

Задачи образования нередко рассматриваются в рамках дихотомии «гуманизм-авторитаризм». Такое жесткое противопоставление не всегда адекватно характеризует реальную диалектику соотношения этих принципов. Но огромные различия очевидны. Авторитарное воспитание, полностью подчинявшее ребенка воле взрослых, веками господствовало и в семье, и в школе. Такой казавшийся незыблемым порядок был поставлен под вопрос более столетия назад сторонниками «свободного воспитания» на Западе и в России, а в середине XX века большую популярность приобрели концепции «недирективной педагогики» американцев А.Маслоу (1908-1970), К.Роджерса (1902-1987), антиавторитарной системы Френе (1896-1966), Вальдорфской педагогики. Они подчеркивали необходимость строго учитывать органические потребности и интересы детей, индивидуальную неповторимость и личное своеобразие каждого ребенка. Большой вклад в разработку проблем теории и практики гуманистического воспитания внесли российские педагоги Л.И.Новикова, В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова, Е.А.Ямбург... Всех не перечислишь!

В конечном счете, содержание общего образования - важнейший

фактор, способствующий освоению индивидом основных элементов культуры. Существуют десятки различных определений сущности культуры. Не занимаясь их сопоставительным анализом, будем исходить из того, что культура – способ организации человеческой деятельности, воплощающейся в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, в духовных ценностях, в межличностных отношениях. Первостепенна роль культуры при передаче социального и духовного наследия от поколения к поколению; здесь связь культуры и образования поистине нерасторжима.

Культура всегда обнаруживает специфическую национальную окраску. Она создает, воспроизводит и отображает особенности менталитета того или иного народа, его верования, устремления, порой и мифы. Обладая неповторимыми, уникальными чертами, национальные культуры тем не менее не отгорожены наглухо друг от друга. В условиях глобализации современного мира развиваются как процессы взаимопроникновения и взаимообогащения различных культур, так и их конфронтация, нередко принимающая острый характер. Приходится констатировать, что наша эпоха, знаменующаяся грандиозными успехами в науке и технике, стала одновременно временем страшного агрессивного национализма, охватившего значительные группы людей в самых разных странах планеты. Проблема «встречи культур», соотношения патриотизма и национализма выразительно проявляется и на поле образования. Историческая память народов сохраняет стереотипы взаимных обид, недоверия. Это может быть результатом застарелых конфликтов, уходящих корнями в далекое прошлое: «отцы ели незрелый виноград, а у детей на зубах оскомина». Тем более не забываются недавние войны, действительные или мнимые угнетения. Нет ни одной страны, полностью свободной от тех или иных проявлений национальной неприязни или вражды.

В какой мере образование может противостоять углубляющимся опасностям, воскресшим предубеждениям и новообретенным предрассудкам?

Безусловна огромная роль учителя. В материалах и документах международных организаций (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Совета Европы, Организации экономического развития и сотрудничества и др.), относящихся к положению и подготовке учителей в различных регионах мира, особо подчеркиваются воспитательные функции учителей, первостепенная важность их подготовки к разъяснению школьникам

комплекса глобальных проблем, стоящих перед современным миром, усвоение принципов взаимопонимания, толерантности, уважения прав и свобод человека, указывается на необходимость включения в программы подготовки учителей, кроме собственно педагогических дисциплин, материалов из области философии, политологии, истории.

Базовым принципом межнациональных и межкультурных отношений в современном мире провозглашается толерантность. В биологии толерантность означает способность организма переносить неблагоприятное воздействие какого-либо фактора окружающей среды. Прямой перенос такого значения этого термина на область социальных отношений неправомерен, однако, в иной интерпретации он теперь широко используется в человековедческих дисциплинах.

В современном международном социологическом и психологическом лексиконе "толерантность" – это стремление и способность проявить уважение к культурным и этическим ценностям других народов. В 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов толерантности», объявившую эти принципы ключевым понятием, которое должно определять межличностные и межэтнические взаимоотношения. На формирование толерантности должны быть направлены интенсивные воспитательные воздействия. В педагогических рекомендациях ряда стран выражается надежда, что эффективное воспитание толерантности будет противодействовать конфронтации и недоверию между народами, снимет чувство страха и отчуждения и, напротив, станет способствовать развитию интеграционных процессов и сближению на всех уровнях – межличностном, групповом, этническом.

Толерантность не требует ни принятия, ни обсуждения чужих норм. Нужна лишь готовность к взаимопониманию и доброжелательным отношениям с соседом, сослуживцем, соучеником, исповедующим другую религию, обнаруживающим иные привычки и стереотипы поведения, если они не нарушают существующий порядок и права окружающих.

Эффективная реализация задач формирования толерантности возможна и в семье, и в различных общественных структурах, но, пожалуй, прежде всего именно на образовательном поле. В таких условиях проблемы содержания общего образования выходят за собственно педагогические рамки и приобретают первостепенное общественное значение.

Литература

- 1. Apprendre a etre UNESCO, 1973.
- 2. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1997.
- 3. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире / Пер. с англ. М., 1970.
- 4. *Никандров Н.Д.* Проблемы взаимосвязи образования, экономики, социальной политики и культуры в современной России //Соц.-полит. журн. 1997. № 2.
 - 5. Сноу Ч.П. Две культуры / Пер. с англ. М. 1973.
- 6. *Roszak Th.* Person-Planet: the Creative Disinted-ration of Industrial Society. N. Y, 1979.
- 7. *Розов Н.Х.* Гуманитарная математика//Вестник МГУ. 2004. Cep.20. № 2.
 - 8. Сахаров А.Д. Тревога и надежда. М., 1990.
 - 9. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 16.
 - 10. Российский Закон об образовании. М., 2012.

ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ

В статье характеризуются условия, при которых образование становится фактором укрепления конкурентоспособности стран Европейского Союза в экономической, социальной и образовательной сферах. Раскрываются основные направления обновления образования, ориентированные на достижение этой стратегической цели.

Превращение образования в странах Европейского Союза в средство укрепления конкурентоспособности в области экономики, научных и технических инноваций, формирования полноценной личности, способной активно участвовать в образовательном процессе, адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию, а также осознавать последствия ксенофобии, насилия и нетерпимости, связано с выполнением образовательными системами ряда важнейших требований, выдвинутых европейским содружеством.

Первым требованием является строительство «европейского гражданства», в основе которого лежит гуманистическая идея развития общей Европы. Европейское содружество с его культурным и экономическим разнообразием, специфическими естественными условиями жизни народов, объединено общей цивилизацией и общепризнанной европейской культурой. Перед



Ключевые слова: Европейский Союз, конкурентоспособн ость,»Лиссабонская стратегия», стратегия «Европа 2020»,образовательные системы, реформы образования, европейская образовательная интеграция.

© А.К. Савина

Европейское образование: основные пути обновления

образовательными системами поставлена задача воспитывать у молодежи чувство гражданской принадлежности к Европе и общеевропейским ценностям; уважение к правам человека и человеческому достоинству; межчеловеческую солидарность; понимание значения мира на земле и противостояния насилию как средству достижения цели. Образование должно содействовать устойчивому развитию обществ; умело использовать сложившееся равенство возможностей, формировать ответственность за сохранение экосистемы и личную ответственность молодежи за предпринимаемые действия.

Второе требование состоит в укреплении европейской конкурентоспособности и обеспечении занятости молодого поколения. На образовательные системы возлагается ответственность за повышение качества образования, вооружение молодых европейцев знаниями, многосторонними компетенциями, квалификациями, развитие инновационных способностей, необходимых для наиболее востребованных и быстро обновляемых профессий. Образование несет также ответственность за повышение уровня технических знаний молодежи, формирование межкультурных отношений, способствующих свободному общению в международной среде. Важная роль в выполнении данного условия приписывается западными специалистами укреплению взаимосвязи между общим и профессиональным образованием. Ни одна форма общего образования, по их мнению, не может лишить молодое поколение возможности приобрести профессиональные умения и никакое профессиональное образование не может лишиться основных компетенций, которыми вооружает молодежь общее образование. Выполнение данного требования связывается с установлением тесного сотрудничества между предприятиями и учебными заведениями.

Третье требование предполагает формирование общественных связей в условиях демократизации образования, повышения уровня сколяризации, функционирования гибких и легко адаптируемых к возникающим потребностям школьных систем, максимальное использование европейскими странами пилотажных программ и результатов педагогических экспериментов.

Наконец, четвертое требование связано с использованием последствий интенсивного внедрения информационных технологий в область образования. Возрастающая роль коммуникации в учебном процессе предполагает более активное использование в обучении новых информационных технологий как вспомогательных инструментов и методов. Из-за угрозы дегуманизации образования за ними признается дополнительная функция по сравнению с традиционными методами.

В начале XX века направления развития образования в странах ЕС на ближайшие десятилетия определила «Лиссабонская стратегия» (март 2000 г.), широкомасштабная программа по укреплению конкурентных позиций Европейского Союза в мире и важнейший ускоритель реформ в государствах – членах ЕС.Она придала образованию значение одного из основных столпов развития содружества, важнейшего средства его превращения в ведущую экономику мира, базирующуюся на «интеллектуальных обществах» [1].

Разразившийся в последнее десятилетие XX века кризис либерально-рыночной модели экономического развития оказал влияние на все области жизни стран содружества и самым непосредственным образом сказался на образовании. Он охватил страны «богатого» севера – Великобританию, Германию, Францию, страны Бенилюкса, Швецию, Австрию, северную Италию и «бедного» юга – Испанию, Португалию, Грецию, южную Италию, Болгарию и Румынию, с разной скоростью «врастающие» в общее социально-экономическое пространство. Недостаточная конкурентоспособность экономики ЕС, объединяющего страны разной экономической мощи, привела к экономической стагнации наиболее развитые страны Европы, замедлению динамики экономического роста, усилению социальной напряженности, вызванной увеличением безработицы [2]. Европейское содружество оказалось перед необходимостью разрешения ряда сложных экономических и социальных проблем.

Выход из затянувшегося кризиса связывается в Европе с подготовкой новой стратегии социально – экономического развития, более адекватно отражающей уровень достигнутой стадии интеграции и изменившуюся роль ЕС в мире. Принятая в 2010 году стратегия «Европа - 2020» фактически раскрывает европейскую социально – экономическую концепцию XXI века. Она предусматривает меры по консолидации усилий государств – членов ЕС для выхода из кризиса и создания условий для устойчивого развития и всеобъемлющего роста. Среди семи важнейших направлений деятельности, являющихся приоритетными как для ЕС, так и для государств – членов, вторую позицию занимает пункт «Движение молодежи», под которым понимается «усиление результативности образовательных систем и способствование

Европейское образование: основные пути обновления

привлечению молодых людей на рынок труда» [3].

Превращение во второй половине XX столетия образования в средство борьбы стран и регионов за лидерство, конкурентную и развивающуюся экономику оказало решающее влияние на дальнейшее развитие европейских образовательных систем. Пришло осознание того, что при переходе человечества к информационному этапу развития европейские системы образования, сформировавшиеся в разные исторические эпохи под влиянием системно - политических, экономических и культурологических факторов, а также на основе многообразных педагогических традиций, не совместимы по многим параметрам. Несопоставимыми оказались способы управления и финансирования образования, уровень образования, продолжительность обязательного обучения, возраст детей, начинающих обучение в школе, содержание учебных программ и многое другое, что вступило в явное противоречие с новой социально – экономической и образовательной ситуацией, сложившейся в европейских странах. Это противоречие проявилось в усилении культурно-цивилизационных барьеров, разделяющих эти страны.

Принятию «Лиссабонской стратегии» и стратегии «Европа -2020» предшествовала в 90-е годы XX столетия в Европе бурная перестройка систем образования, которая была вызвана техническим перевооружением и политическими процессами ведущих европейских государств. Под влиянием императивов глобальной конкуренции, подразумевающей существенное сокращение присутствия государства в сфере образования, в том числе и в области финансирования, введение рыночных принципов в образовательную систему, децентрализация управления, связь с бизнесом и производством, стимулирование конкуренции между образовательными заведениями - образование начало перестраиваться на рыночные рельсы и требования рынка все заметнее стали играть роль катализатора трансформации традиционных систем образования. Начались глубокие преобразования в привычных европейских моделях образования, содержании и методах обучения, системах подготовки учителей. От школьных систем потребовалась большая гибкость, вариативность, внедрение новых типов учебных заведений, открытость переменам, способность адекватно реагировать на них. Повышенные требования к образованию предъявили усложняющееся производство, возрастающий спрос на кадры высокой профессиональной квалификации и меняющаяся структура занятости европейцев.

Усилилось внимание деловых кругов к образованию как средству обеспечения непрерывной подготовки «человеческого ресурса» к его рентабельному использованию в постоянно меняющихся условиях. В жизнь активно стали внедряться такие понятия, как «рынок образования», «образовательные услуги», «образовательный бизнес» и др. Для промышленных корпораций образование и подготовка кадров приобрела значение стратегической инвестиции, жизненно важной для их будущего процветания. С позиции неолиберализма особые требования были предъявлены к ориентированному на запросы рынка содержанию образования, задача которого прививать научному и техническому персоналу инновационные способности, обеспечивающие эффективность функционирования предприятия. Школе вменялось в обязанность постоянно отслеживать изменения, происходящие на постиндустриальном рынке труда и вооружать будущего работника широким образованием, включающим знания из области промышленности, предпринимательства, разрешения кризисных и конфликтных ситуаций, формировать мотивацию к постоянному обновлению знаний и приобретению трудовых навыков.

Реформы систем образования в европейских странах стали важным аспектом социальной политики этих государств, проявляющейся в формировании единой европейской идентичности, достижение которой связывается с интеграционными процессами в Европе. Эти процессы отражают тенденцию к синтезу, новому уровню целостности, формированию нового общественного сознания [4. С. 58]. Ключевую функцию в формировании единой европейской идентичности и ее укреплении в условиях отсутствия социальной сплоченности европейских обществ призвана выполнять в ЕС интеграция образовательных систем, основывающаяся на образовательном диалоге и международной мобильности, реализующая стратегии открытого образования на базе мультилингвизма и поликультурализма.

Наиболее значимые изменения в образовательной сфере, требующей создания открытого образования, способного отвечать на изменения в общественном развитии и интегрировать культурные, научные и педагогические достижения других стран, происходят на территории западноевропейских государств, сыгравших уникальную роль в истории человечества. Реализуя политику интеграции, страны – члены содружества, с одной стороны, способствуют идентификации граждан ЕС с его институтами, разработке и внедрению идеала и статуса «ев-

Европейское образование: основные пути обновления

ропейского гражданина», воспитанного в духе диалога, открытогого восприятия многообразия культур, принимающего общеевропейские ценности, не противоречащие национальной специфике, а, с другой решают проблему политического и экономического единения Европы.

Значение единой европейской идентичности существенно возросло в связи с присоединением в 2000 - е гг. к Европейскому содружеству ряда стран Центральной и Восточной Европы (ЦВЕ), бывших членов Союза Экономической Взаимопомощи (СЭВ), характеризующихся разным уровнем социально – экономического развития и разнообразием образовательных систем, сформировавшихся в принципиально иных исторических условиях. С усилением гетерогенности Европейского содружества увеличилось значение образовательной интеграции, которая ориентирована на поиск способов включения отдельных стран в мировое образовательное пространство. Она проявляется в сближении, взаимоприспособлении и сращивании национальных образовательных систем на основе согласованной межгосударственной образовательной политики. Интегрирование образовательных систем ведет к их взаимопроникновению и переплетению, структурным изменениям внутри систем и признанию необходимости целенаправленного регулирования интеграционными процессами.

Политика Евросоюза в области европейской интеграции, конечная цель которой сближение, или унификация образовательных систем, не находит полной поддержки в зарубежной научной среде и в западноевропейских обществах. Несмотря на положительное отношение большинства европейских политиков и исследователей к идее создания интегрированных образовательных систем, взаимосвязанного и открытого европейского образовательного пространства, определяющего будущее Европы и ее граждан, противники этого процесса считают, что он ведет к снижению уровня образования и его подчинению приоритетам рынка.

Вместе с тем, в условиях поликультурализма и мультилингвизма реформирование европейских образовательных систем, характеризующихся открытостью международному сотрудничеству и ориентированных на выравнивание уровня образования стран-членов Евросоюза, не ставит перед собой задачу создания единой для всей Европы образовательной системы. ЕС не вмешивается в образовательную деятельность своих членов. Основная функция ЕС в области образовательной политики – способствовать достижению образования высокого каче-

ства через организацию сотрудничества между странами – участницами содружества, оказывать им поддержку в их образовательной деятельности в условиях культурного и языкового разнообразия, а также содействовать обмену международным опытом в рамках Европейской Информационной Сети (Eurydice).

Перед образовательными системами, функционирующими в условиях демократии и европейской интеграции, стоит задача изменить менталитет европейских обществ, навыки и привычки, стили жизни, а также убеждения и поведение людей, вооружить молодое поколение соответствующим объемом знаний и подготовить к профессиональной деятельности в условиях международных структур унифицированного европейского рынка труда [5]. Школе вменяется в обязанность готовить молодое поколение к осознанному выбору «идей, культур и стилей жизни», к функционированию в новых правовых условиях, прививать умение слушать, вести дискуссию, аргументированно отстаивать свою позицию, защищать основные гуманистические и нравственные ценности.

Все европейские государства высоко ценят сложившееся разнообразие, гарантией которого является принцип субсидиарности, зафиксированный в Маастрихтском Трактате. В соответствии с этим принципом к образованию, которое остается сферой национальной политики стран европейского содружества и развивается с учетом специфических национальных ценностей, проявляется уважение, сочетающееся с соблюдением образовательных приоритетов, разработанных европейским содружеством. Наблюдающееся развитие интеграционных процессов в европейском образовании, дает основание говорить о тенденции его европеизации. При отсутствии непосредственного влияния руководства ЕС на формирование образовательных систем стран содружества, Европейский Союз через нормативные акты, распоряжения и другие официальные документы опосредованно влияет на формирование единой образовательной политики государств, регулируемой статьями 126, 127 и 308 Маастрихтского Трактата. Эти статьи предусматривают присутствие европейской идеи в образовании, сотрудничество в области образования, оказание поддержки государствам - членам содружества в деле организации систем образования, с учетом их языкового и культурного разнообразия, продвижение изучения иностранных языков, достижение «европейского измерения» в образовании, продвижение обмена учащимися и учителями, призна-

Европейское образование: основные пути обновления

ние сроков обучения и дипломов, выдаваемых другими странами, развитие непрерывного образования.

В настоящее время образовательные системы европейских стран содружества перестраиваются на основе европейской модели образования, имеющей целью подготовить молодежь к эффективной реализации идеалов и задач интеграции. Эта модель базируется на четырех фундаментальных принципах, сформулированных в Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века под председательством Ж. Делора «Образование: сокрытое сокровище» (The Treasure Within): учиться, чтобы знать; учиться, чтобы делать; учиться, чтобы сосуществовать, и учиться, чтобы быть. Европейское образование, реализуемое на основе этих принципов, рассматривается в трех основных аспектах: вооружение молодежи основами знаний о Европе с учетом глобальной и локальной политики; обучение в Европе, предусматривающее формирование отношений и умений, необходимых для молодых европейцев, ознакомление с европейской действительностью, обеспечивающей приобретение международного опыта, и обучение для Европы, включающее подготовку молодежи к постоянным контактам, к совместному труду с представителями других европейских стран [6] Реализация заявленных ЕС направлений образовательной деятельности связана с глубокой трансформацией систем образования европейских стран. В 2001 году Совет Европы принял доклад «Конкретные будущие цели систем образования и обучения» (The concrete future objectives of education and training systems), в котором с позиций экономического развития европейского континента сформулированы три общие стратегические образовательные цели, приоритеты, раскрывающие и конкретизирующие эти цели, а также ключевые проблемы или виды деятельности, необходимые для достижения стратегических целей и реализации образовательных приоритетов. Доклад приобрел значение документа, определяющего развитие формального и неформального образования, комплексно решающего проблему приведения европейских образовательных систем в соответствие с требованиями современных европейских обществ. Эти цели следующие:

Стратегическая цель № 1 предусматривает повышение эффективности и качества образования в странах ЕС за счет реализации следующих приоритетов – повышения качества образования и профессионального совершенствования учителей; развития квалификаций и

компетенций, необходимых для общества знания; обеспечения доступа к информационно-коммуникационным технологиям; увеличения набора студентов на технические и естественнонаучные направления; увеличения расходов на образование.

Стратегическая цель N° 2 предполагает расширение доступа к системам образования за счет создания открытого образовательного пространства, обновления и совершенствования процесса образования, обеспечения равенства образовательных возможностей.

Стратегическая цель N° 3 рассматривает интеграцию систем образования с внешним миром в качестве важнейшего фактора укрепления связи с миром труда, исследовательскими институтами, работодателями и сотрудниками, развития предпринимательства, оптимизации изучения иностранных языков, увеличения мобильности и обмена учащимися, студентами и учителями, укрепления европейского сотрудничества [7].

Реформаторская деятельность европейских национальных ведомств образования, имеющая конечной целью сближение национальных образовательных систем и формирование мирового образовательного пространства, направлена на преодоление барьеров, разделяющих образовательные системы разных стран, образующих европейское содружество, выравнивание стандартов и норм их функционирования и организационное и содержательное обновление. Достижению этой цели способствует процесс трансформации национальных систем образования, который приобрел непрерывный характер.

Под влиянием интеграционных процессов, происходящих в объединенной Европе XXI века, формируются взаимосвязанные, сравниваемые, близкие по структуре и содержанию образовательные системы, гибкие, открытые переменам, способные адекватно реагировать на них, и вместе с тем, сохраняющие свою идентичность и национальную специфику. Есть все основания говорить о формирующихся европейских системах образования, обладающих многими общими признаками и ориентированных на реализацию стратегических задач, сформулированных в «Лиссабонской стратегии» и скорректированных стратегией «Европа – 2020». Между отдельными звеньями устанавливается преемственная связь, которая нацелена на разрушение сформировавшихся барьеров, ликвидацию возрастных кризисов, возникающих при переходе с одной школьной ступени на другую, стимулирование раз-

Европейское образование: основные пути обновления

вития детей, в соответствии с их индивидуальными потенциальными возможностями и с учетом особенностей их культурной и социальной среды.

Обновление европейских образовательных систем начинается на уровне дошкольного образования. Характерной тенденцией для мировой педагогической теории и практики XX - начала XXI веков является стремление превратить дошкольное образование, которое во всех развитых европейских странах стало предметом национальной образовательной политики, в обязательное звено образовательной системны и обязательную форму работы с детьми соответствующего возраста. В результате изменения своего статуса дошкольное образование преобразовывается в исходную, неотъемлемую и полноценную ступень образовательной системы. Его задача обеспечить всем детям равные стартовые возможности и создать условия для развития их потенциальных данных. Необязательность дошкольного воспитания в большинстве европейских стран не освобождает детей от обязательного посещения, за год до поступления в школу, дошкольного учреждения. В его задачи входит социальная адаптация ребенка к новым условиям жизни, стимулирование его развития в соответствии с потенциальными возможностями, развитие коммуникативных навыков, моторной активности детей, формирование нравственных ценностных ориентаций, корректировка некоторых недостатков в развитии ребенка, связанных с социально - культурными условиями его жизни и специфическими личностными чертами характера

Во многих европейских странах охват детей дошкольным воспитанием приближается к 100% Дети от 0 до 3 лет в Австрии, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Германии, Голландии, Дании, Италии, Испании, Польше, Португалии Румынии, Франции, Чехии и ряде других европейских стран посещают ясли. Дети в возрасте от 3 до 6 лет охвачены детскими садами. В некоторых европейских странах, таких как Литва, Латвия, Исландия, Словения, Норвегия, Швеция и Финляндия существуют интегрированные дошкольные учреждения, объединяющие ясли и детские сады [8.].

В рамках интеграционных процессов в настоящее время в Европе успешно развивается одно из важнейших направлений интеграции – формирование единого образовательного пространства, объединяющего дошкольное и начальное образование. Этот процесс отражает стремление к достижению «высокого качества наций», оптимального

развития детей всех возрастных групп, обеспечения общедоступности дошкольного образования и создания для каждого ребенка адекватной среды его развития. Он становится приоритетным направлением образовательной политики зарубежных стран.

Преемственность дошкольных учреждений и начальных классов решается на уровне целей и задач дошкольного и начального образования, отбора и структурирования содержания образования, применения методов и средств работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, организации коррекционной деятельности, направленной на выравнивание образовательных возможностей дошкольников и младших школьников, индивидуальной работы с детьми, нуждающимися в педагогической и психологической помощи и поддержке Начальное образование становится логическим продолжением учебного –воспитательного процесса, начатого в дошкольных зарубежных учреждениях. Усиление преемственности между звеньями систем образования отражает поиск специалистами оптимальных путей реализации принципа непрерывного образования и повышения его качества;

В рамках трансформации европейских образовательных систем происходит сближение их структур. Наиболее распространённой является структура, состоящая из начального образования, длительностью от 4 до 6 лет, двух последовательных ступеней среднего образования продолжительностью 3-5 или 2-4 года соответственно. Таким образом, школьное обучение осуществляется по одной из следующих схем: 6+3+3=12 (наиболее распространённая схема); 5+4+3=12 или 6+5+2=13. В ряде стран Евросоюза (Дания, Швеция, Финляндия) начальное образование не выделяется в виде самостоятельной ступени, и первый уровень школьного образования продолжительностью 8-9 лет характеризуется как базовое (основное среднее образование).

Важным направлением на пути сближения образовательных систем является тенденция к снижению возраста начала обучения (с 7 до 6 и менее лет) и увеличению продолжительности обучения. В большинстве стран (Австрия, Бельгия, Германия, Ирландия, Италия, Исландия Норвегия, Португалия, Румыния, Словакия, Чехия, Эстония и многих других) в школу поступают дети в возрасте 6 лет. В Люксембурге и на Кипре обучение детей в детских садах начинается с 4 лет. В Великобритании, Голландии и на Мальте в обязательную школу поступают дети в возрасте 5 лет. Обязательной предшкольной подготов-

Европейское образование: основные пути обновления

кой охвачены дети 5 – летнего возраста в Венгрии, Голландии, Дании, Латвии, Польше и других европейских странах. В возрасте 7 лет идут в школу дети Болгарии, Латвии, Литвы, Швеции, Финляндии и Эстонии.

В 2009 году почти 90 % 17-летних европейцев продолжало обучаться в школе. Суммарная продолжительность общего среднего образования в Европе составляет от 11 до 13 лет, при этом в более чем в 80 % стран, включая Францию, Испанию, Швецию, страны Балтии и некоторые страны Восточной Европы, она составляет 12 лет. 13-летний срок обучения введен в Великобритании, Германии, Италии, Нидерландах, Чехии и Румынии.

Особенно глубоко процесс трансформации школьных систем затронул этап среднего образования, которое преодолевает инерцию традиций, культурно-цивилизационные национальных вызванные неравномерностью социально-экономического развития стран членов ЕС, спецификой национальных ценностных систем, недостаточной согласованностью образовательных стандартов, отсутствием необходимой гибкости и открытости для окружающей среды. Традиционная средняя школа ряда европейских стран освобождается от наиболее очевидных пороков старой иерархической структуры, ограничивающей многим школьникам получение полноценного среднего образования. В первом десятилетии ХХІ века 20 % молодых людей в возрастной группе 18-24- летних ежегодно отсеивалось из школы не завершив полную программу подготовки. Предполагается, что в третьем десятилетии XXI века 85 % молодых европейцев в возрасте 22 лет станут обладателями свидетельств об окончании средней школы, по сравнению с 76 % в 2002 г. [9.16 -17]. Новый тип среднего учебного заведения формируется на основе сближения исторически сложившихся различных неполных средних школ практического и теоретического профиля. Он способствует демократизации образования, ликвидации традиционной для многих стран кастовости и обособленности разных направлений образования, уменьшению расхождений между учебными программами, снижению барьеров на пути установления преемственной связи между ступенями школьной системы.

Важнейшим показателем обновления и сближения европейских образовательных систем является стандартизация содержания общего образования, которая на рубеже двух тысячелетий стала одной из наиболее динамично развивающихся образовательных реформ. Разработка стандартов имеет исключительное значение для стран с

децентрализованными системами управления. Если в централизованных системах национальные стандарты практически всегда существовали в виде учебных планов и программ, утвержденных государственными ведомствами образования, обязательные для школ всей страны, то для децентрализованных систем образовательные стандарты явление новое. Образовательный стандарт как способ повышения качества образования и вхождения в мировую культуру, повлиял на решение проблемы взаимодействия в образовании обязательного для всех и индивидуального содержания образования; баланса между передачей знаний и процессом формирования навыков и компетенций, которые в настоящее время приобретают ключевое значение; между гуманитарными и естественнонаучными циклами учебных дисциплин; между повышением качества образования и удовлетворением склонностей и потребностей учащихся.

Общей тенденцией в области стандартизации содержания общего образования является смещение акцента с содержания образования на прогнозируемые результаты обучения, уровень знаний и компетенций, которыми должен владеть учащийся на отдельных этапах школьной системы. Поскольку национальные образовательные стандарты реализуются через систему требований, отраженных в документах, нормативных актах и учебных программах, формируется о нем представление как о совокупности требований к системе образования в целом, приоритете национальной политики государства, ведущем средстве повышения качества образования. Практически во всех странах содружества содержание общего образования стандартизации, которая является более жёсткой и всеобъемлющей для обязательного образования и постепенно ослабевающей по мере продвижения к завершающему этапу среднего образования.

Обновление и сближение образовательных систем стран европейского содружества осуществляется также в процессе формирования оптимальной модели управления образованием, в которой распределяются и согласовываются компетенции, полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, прежде всего, образовательных учреждений, органов местного самоуправления, региональных и центральных образовательных структур. Системы управления образованием освобождаются от формализма, директивности, и многоступенчатости, преобладания бюрократических и ад-

Европейское образование: основные пути обновления

министративных методов управления, догматического толкования сущности управления. Максимум прав и свобод предоставляется местным органам самоуправления, школам, учителям, родителям, общественности и самим учащимся. В деятельности управленческих структур всех уровней образования смещены акценты с административно-организационных вопросов на проблемы высокого уровня качества образования, переориентированы на личностно-субъектный способ управления. В школу вводятся механизмы саморегуляции, внедряются современные технологии управленческой деятельности и применяются объективные критерии отбора руководящих кадров. Под влиянием новой морально-психологической обстановки, сложившейся в современных обществах, в развитии которой приоритетную роль играют общечеловеческие ценности, а гуманизм является ядром и связующим звеном, в зарубежной педагогике, все активнее поднимается вопрос о необходимости возвращения к исследованию воспитания вообще и проблемы формирования гуманистически ориентированной личности – в частности.

Усиленное внимание к воспитанию является реакцией на глубокий и многоаспектный кризис современной цивилизации, возникший в результате недооценки приверженцами технократической ориентации в образовании социальных последствий НТР, приведших к абсолютизации науки и научного мышления позитивистского толка, переоценке роли профессионального образования в ущерб общекультурному и общегуманистическому развитию личности. Сложившаяся в образовательной среде ситуация привела к «хаосу и драме ценностей» в молодежной среде. Под влиянием агрессивных СМИ начался процесс формирования «медийного или массового человека» - отчужденного, апатичного, авторитарного, агрессивного, смешения нравственных ориентиров, произошла утрата многих национальных ценностей и традиций, складывающихся в обществах веками. Происходит разрушение духовной среды, дегуманизация отношений. Проявилась неготовность современного поколения к жизни в многокультурном мире, недоверие и враждебность к «чужому», притязание на расовую и национальную исключительность, конфликты и войны на этнической и конфессиональной основе, активизация деятельности террористических организаций. Стало очевидным, что научно-технический прогресс и глобализирующийся мир, не опирающийся на нравственные императивы, не в состоянии автоматически разрешить наиболее острые проблемы общества и личности. Переориентация зарубежных образовательных систем на формирование гуманистически ориентированной личности в условиях, прежде всего, европейской образовательной интеграции, поставила перед системами образования задачу способствовать духовному сближению народов, формировать европейское сознание, объединяющее западноевропейскую цивилизацию с присущими ей уникальными чертами, сложившимися в результате совместного культурного развития и взаимодействия народов.

В рамках адаптации образовательных систем к потребностям «обществ знаний» в интегрирующейся Европе происходит процесс обновления образования и профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с вызовами времени. В странах содружества национальные системы подготовки учителей обновляются с учетом специфики экономических и политических условий отдельных стран, историко-общественных отношений и традиций образования. Сближение национальных систем осуществляется в рамках разработанного Европейской Комиссией в 2005 году набора ключевых компетенций для профессии и квалификации европейского учителя, которые подразделяются на две группы: компетенции, связанные с процессом учения/обучения, и компетенции, ориентированные на формирование отношений учащихся. Документ Европейской Комиссии определил также общие принципы, на которых строится процесс подготовки учителей: учителей должны готовить высшие учебные заведения; у учителя должно быть понимание, что его профессия связана с учением в течение всей жизни; учитель должен быть мобильным и, наконец, в основе профессии учителя должны лежать партнерские отношения, обеспечивающие ему сотрудничество со школами, промышленностью и институтами и прохождение практики [10].

Изменение в Европе отношения к детям с особыми образовательными возможностями привело к возникновению так называемого инклюзивного образования, которое является не только альтернативой специальному образованию, но и становится детерминантом европейского образования. В настоящее время оно представляет собой важное звено в модернизируемых системах образования, которые работают на основе принципов, соответствующих международным стандартам: ранней диагностики, партнёрских отношений, автономии воспитанников, мотивации и активизации учащихся.

Итак, процесс обновления образования в странах Европейского

Европейское образование: основные пути обновления

Союза, глубоко связанного с национальными педагогическими традициями, особенностями исторического и социально – экономического развития стран стал объективной необходимостью, вызванной глобализационными и интеграционными процессами, происходящими в современно мире. Обновлению подвергаются все элементы образовательных систем, оказывающие влияние на достижение стратегических целей, стоящих перед странами европейского содружества.

Литература

- 1. Лиссабонская стратегия Евросоюза разочарования и надежды: http://www.perspektivy.info(oykumena)europe/ lissabonskaja _strategija_jevrosojuza_razocharovanija _ I _nadezhdy_2007 -09-26.htm.
- 2. Интеграция Зарубежной Европы в конце 20-го века [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://geoinfoed.ru/geo3/125integraciyazarubieznoj evropyvkonce20-goveka.html
- 3. Europe 2020-Europes growth strategy http://ec.europa.eu/europe 2020/index_en
- 4. Левченко, В. В. Интеграционный процесс как педагогический феномен / В. В. Левченко // Ученые записки университета им. Л. Ф. Лесгафта. 2008. № 1. С. 58–61.
- 5. Banach, Cz. Strategia I zadania edukacji w integracji Polski z Europa / Cz. Banach // Nowe w szkole, 1998/99, № 1.
- 6. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной Комиссии по образованию для XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». М., 2007.
- 7. Edukacja tradycje, rzeczywistosc, przysz£osc [Electronic resource]. Mode of access: http://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/Content/1936/161513_C. pdf
 - 8. http://www.eurydice.org.pl
- 9. Лукичев, Г. А. Образование стран европейского союза устремлено в будущее / Г. А. Лукичев. http://www.russianenic.ru/publications/DOC/1%20lukichev166-177.pdf
- 10. Sielatycki, M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M.Sielatycki // K. Sujak Lesz (red.). Ksztalcenie nauczycieli w szkole wyzszej. Wybrane zagadnienia. Wroclaw, 2008.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ СРАВНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЫ)

В статье рассматриваются методологические аспекты сравнительных педагогических исследований на материале поликультурного образования в школах США и России. Раскрыты типы сравнительных педагогических исследований. Представлен сравнительный анализ основных компонентов поликультурного образования в американской и российской школах на философском, общенаучном, конкретно научном и технологическом уровнях.

В сравнительной педагогике отечественные и зарубежные ученые выделяют три основных типа исследований: описательные, аналитические и обобщающие [17, с.950-953; 12, с.46]. Описательные исследования представляют собой первый и необходимый этап накопления материала о состоянии образования в одной или нескольких странах. Они дают представление о генезисе педагогической теории и практики, о количественных показателях образования, позволяют более полно познакомиться с образовательными традициями, основными направлениями и стратегиями образовательной политики, проблемами и перспективами развития школы в конкретной стране.



Л.Л. Супрунова



Ю.С. Свиридченко

Ключевые слова: Анализ, компоненты, контекст, методология, поликультурное образование, система, сравнительное педагогическое исследование, школа.

© Л.Л. Супрунова © Ю.С. Свиридченко

Поликультурное образование как предмет педагогического исследования...

Назначение второго типа сравнительно-сопоставительных исследований заключается в том, что на основе изучения и анализа проблем образования в одной или нескольких странах ученые предлагают концептуальные идеи по совершенствованию образовательных систем, модернизации образовательной политики, повышению качества обучения и воспитания.

Третий, обобщающий тип изысканий чаще всего представляет собой завершающий этап сравнительно-сопоставительных исследований, поскольку они нацелены на выявление и систематизацию объективно существующих, повторяющихся связей и зависимостей в сфере образования, раскрывают факторы, определяющие положение образования в обществе. Такие исследования позволяют более полно осознать глубинные процессы, а также тенденции развития образования, формирующиеся не только на уровне государств, но и в рамках геополитических регионов, а также глобального сообщества.

Исследование теоретических и прикладных аспектов поликультурного образования в школах России и США относится ко второму, аналитическому типу изысканий, поскольку оно нацелено на выявление позитивного потенциала подготовки российских и американских школьников к продуктивной жизнедеятельности на основе сопоставительного анализа педагогических реалий и сущностных характеристик этого феномена на международном уровне. Изучение проблемы поликультурного образования в школах России и США представляет собой также бинарное сравнительно-сопоставительное исследование, так как объектом сопоставления здесь являются общеобразовательные школы двух стран. Бинарные исследования позволяют более четко определить общие и специфические процессы, развивающиеся в анализируемых странах, стимулируют исследователя к более широким теоретическим обобщениям.

Американские и российские школы развиваются в различных социокультурных контекстах. Вместе с тем на образование в России и США оказывает влияние ряд сходных факторов: обширность территории, полиэтнический и многоязычный состав населения, многообразие форм религиозной и культурной жизни, направленность педагогического сообщества на поиск новых ресурсов и способов повышения качества работы школы с учётом многокультурности общества. Названные факторы создают благоприятные предпосылки для сравнения процессов поликультурного образования в США и России и выявления

прогностического значения американского позитивного опыта для российской школы, т. к. в сравнительных исследованиях «целесообразным считается сопоставление тех систем образования, которые имеют, наряду со специфическими отличиями, некоторые сходные черты [2, с. 45]. Обзор научной литературы свидетельствует о том, что в общем массиве сопоставительных изысканий бинарные сравнительно-сопоставительные исследования в отечественной педагогике занимают незначительное место.

В числе таких исследований можно выделить работы И.В. Балицкой, Н.Е. Боревской, А.Н. Джуринского, Э.В. Мухамедовой [1; 11; 5; 8; 10]. На наш взгляд, немногочисленность сравнительно-сопоставительных исследований в педагогике объясняется сложностью методологии проведения такого рода изысканий.

Так, теория и практика поликультурного образования в США и России базируются на различных философских идеях и педагогических концепциях. В связи с этим американские и российские ученые рассматривают педагогические реалии с различных методологических позиций, по-разному оценивают проблемы и результаты, достигнутые в ходе решения задач по подготовке школьников к жизни в многокультурной среде.

Для корректного сравнения феномена поликультурного образования в США и России важное значение имеет уточнение основных методологических позиций исследования в контексте сравнительной педагогики. Мы полагаем, что отечественный исследователь должен опираться, прежде всего, на методологические положения, сформулированные российскими методологами педагогической науки. Вместе с тем для формулирования достоверных выводов важно учитывать концептуальные положения, разработанные американскими учеными.

В гуманитарном знании под "методологией" понимается система принципов, подходов и способов научно-познавательной деятельности (В.И.Загвязинский, В.В. Краевский, Е.В.Бережнова, Н.М.Борытко, А.И. Кочетов). В структуре методологического знания ученые выделяют несколько уровней. В педагогике наиболее устоявшейся является четырехуровневая структура методологии, в которой выделяются философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни. На философском уровне методология изучения поликультурного образования представляет собой систему наиболее общих исходных установок на природу, общество, человека, которая основана

Поликультурное образование как предмет педагогического исследования...

на определенном философском направлении (экзистенциализм, бихевиоризм, диалектический материализм, гносеологизм, прагматизм, гуманизм). Наше знакомство с публикациями педагогов-компаративистов И.В. Балицкой, И.С.Бессарабовой, Н.Е.Боревской, В.П.Борисенкова, Б.Л.Вульфсона, И.Р. Луговской, З.А.Мальковой, Л.Л.Супруновой показало, что чаще всего отечественные компаративисты осуществляют свои исследования в рамках гуманистического направления философии.

Анализ работ отечественных учёных позволяет сделать вывод о том, что центральной методологической проблемой сравнительного исследования поликультурного образования школьников США и России является выявление соотношения общего, особенного и единичного. «Между этими категориями существует тесная диалектическая взаимосвязь: единичное и особенное не существует вне общего и наоборот» (Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков. - М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2006. - С.4). Необходимость выявления общего в педагогических процессах и явлениях обусловлена тем, что современная жизнь предъявляет известный комплекс сходных требований к системам образования разных стран. Определенное сходство обнаруживается также и в поисках решения ряда важнейших проблем.

Среди таких проблем одной из приоритетных в современном глобальном мире становится поликультурное образование. В самом общем виде поликультурное образование трактуется американскими и российскими специалистами как важный компонент общеобразовательной подготовки, как эффективный механизм развития у молодёжи способности к продуктивному взаимодействию в многокультурной среде [9; 4; 6; 14; 15; 13].

Сравнительный анализ определений поликультурного образования в трудах американских и российских ученых свидетельствует о заметной общности в подходах к этому феномену. В отечественной педагогической науке наряду с термином «поликультурное образование» (И.С.Бессарабова, О.В.Гукаленко, З.А.Малькова, Л.Л.Супрунова) используются такие понятия, как «многокультурное образование» (Г.Д.Дмитриев), «мультикультурное образование» (И.В.Балицкая), «поликультурное воспитание» (Н.В.Бордовская, А.А.Реан, А.Н.Джуринский, В.В.Макаев). Мы согласны с Г.Д.Дмитриевым, что по сути эти понятия тождественны, поскольку первая часть всех названных терминов обозначает одно и то же, но имеет разное лингвистическое происхожде-

ние: русское, греческое, латинское [7, с.8 – 9]. Однако исследователи обоснованно подчеркивают, что в теории и практике подготовки учащихся к жизни в многокультурной среде в американской и российской школе всё же имеются существенные отличия, обусловленные национальной спецификой историко-культурных и собственно педагогических традиций.

В ходе исследования проблем поликультурного образования мы опираемся на идеи гуманизма, которые получают все большее распространение в США и в России. Изучение теоретических и практических аспектов поликультурного образования с позиций гуманизма дает возможность строить научную деятельность с учетом критерия оценки человека как главной ценности общества и культуры, позволяет осуществлять сопоставительное изыскание на основе таких принципов, как соблюдение прав взрослеющего человека, уважение к его интересам и потребностям, вера в его возможности и способности к самосовершенствованию.

Как справедливо отмечает известный специалист по поликультурному образованию А.Н.Джуринский, гуманистически осмысленные нравственные, этические, эстетические, культурные нормы, лежащие в основе поликультурного образования и воспитания, отражают сложную и динамичную систему человеческого бытия, которая условно может быть представлена в виде нескольких групп идеалов и ценностей: общечеловеческих, гражданских, семейных. «Все они специфически проявляются в определенном педагогическом контексте многонациональных социумов»[6, с.26]. В рамках гуманистического подхода в поликультурном образовании можно выделить такие приоритеты, как культурная уникальность личности и группы, межкультурный диалог, толерантность, продуктивное взаимодействие носителей различных культур. Трактовка всех названных выше понятий в значительной степени зависит от того, какой смысл вкладывают американские и российские исследователи в определение «культура».

В сравнительно-сопоставительном исследовании поликультурного образования школьников особую значимость приобретает принцип гносеологического плюрализма, реализация которого предполагает признание исследователем множественности подходов и многовариантности оценок педагогического явления. Нам представляется что, изучая теоретические концепции американских ученых по вопросам поликультурного образования, необходимо наряду с гуманистическим

Поликультурное образование как предмет педагогического исследования...

подходом учитывать положения философии прагматизма, которая оказывает значительное влияние на теорию и практику американской школы.

Исходным положением прагматизма является представление о деятельностной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе приобретаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к этой среде. Поэтому школа должна не столько приобщать учащихся к знаниям основ наук, сколько готовить человека к практической деятельности. В соответствии с данным положением в педагогическом процессе основное внимание должно быть уделено практическим способам приобретения знания, позволяющим ребенку более успешно проявлять свои способности и развивать заложенные природой задатки.

В разработке теоретических аспектов поликультурного образования американские исследователи чаще всего используют прагматические идеи свободы личности, демократии и полезности для индивида и общества такой черты, как толерантность, такой категории, как относительность понятий и нравственно-эстетических ценностей.

Кроме того, широкое распространение в теоретическом обосновании проблем поликультурного образования в США выразилось в положении прагматической педагогики о том, что школа должна не только давать учащимся знания, но и создавать благоприятные условия для их социализации [16, с.146-147].

Опора американских специалистов по поликультурному образованию (Дж. Бэнкс, К.Грант, Ю.Гарсиа) на положения прагматизма приводит к тому, что в содержании школьного образования и учебном процессе основное внимание уделяется не столько изучению понятий и закономерностей, сколько использованию различных практикоориентированных стратегий: методов и видов деятельности, которые дают ребенку возможность проявить свою активность и уникальность. Эти позиции важно учитывать при анализе проблем поликультурного образования учащихся школы в США. В российском образовании ведущим дидактическим принципом является научность содержания обучения, поэтому в поликультурном образовании значительное место уделяется, помимо формирования практических умений, усвоению школьниками базовых знаний, раскрывающих сущность научных понятий, связанных с поликультурным образованием.

Концепции поликультурного образования американских ученых

базируются также на экзистенциалистских идеях свободы выбора и трансцендентальности восприятия людьми друг другом. В соответствии с этими идеями каждый индивид может самостоятельно определять свою этническую, родовую, социальную идентичность. В условиях общеобразовательной школы это означает, что учащиеся имеют право выбирать и обогащать выбранную ими культурную идентичность. При этом важной задачей учителя становится создание условий для развития и утверждения личной идентичности.

Общенаучный уровень методологии сравнительного исследования в педагогике представляет собой систему подходов к осмыслению реальности, применяемых в подавляющем большинстве научных дисциплин. На этом уровне определяются типы научно-педагогических исследований, их этапы и понятийный аппарат: объект, предмет, проблема, тема и др. Таким образом, если на философском уровне выявляются характеристики исследования, имеющие мировоззренческое значение, то на общенаучном - исследователь выбирает общие способы изучения педагогических явлений. К общенаучному уровню методологи относят прежде всего системный подход.

Системный подход к оценке зарубежного и отечественного педагогического опыта предполагает рассмотрение как отдельных инвариантных компонентов образовательного процесса, так и систем образования России и США в их единстве и внутренних связях. Системный подход позволяет выявлять тенденции и противоречия развития образования, факторы, оказывающие влияние на этот процесс, определять позитивный опыт, критически и творчески использовать зарубежные достижения в школьной практике.

В рамках системного подхода поликультурное образование целесообразно рассматривать как педагогическую систему, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов (методологические позиции, субъекты, цель, задачи, содержание, технологии поликультурного образования), расположенных в определенной последовательности и обладающих внутренней логикой. Системный подход также обеспечивает возможность рассматривать поликультурное образование как составную часть более общих систем (социальной, культурной, образовательной, информационной), которая находится в зависимости и взаимосвязи с этими системами.

Учитывая сказанное, при исследовании феномена «поликультурное образование» важно изучать, помимо названных выше компонентов

Поликультурное образование как предмет педагогического исследования...

педагогической системы, внешние факторы, оказывающие влияние на характер и направленность подготовки американских и российских школьников к жизни в многокультурной среде. К числу таких факторов относятся демографические, политические, социокультурные, информационные, научные.

Использование системного подхода в сравнительном изучении проблем поликультурного образования США и России позволяет корректно определить основания нашего исследования. Основание трактуется в словарно-справочной литературе как «существенный признак, по которому распределяются явления, понятия». Мы рассматриваем основание как сопоставимую характеристику компонентов поликультурного образования, выраженную в их системообразующих свойствах. В нашем исследовании к таким основаниям относятся: методологические позиции ученых, субъекты, цель, задачи, содержание, технологии поликультурного образования.

Конкретно-научный уровень сравнительно-сопоставительного исследования представляет собой систему принципов, методов исследования и исследовательских процедур, специфичных для педагогики и применяемых только в этой области научного знания. Кроме того, на этом уровне уточняются основные понятия по проблеме исследования. Важное значение для нас имеет уточнение концептов, т.е. смысловой наполненности понятий, входящих в концептуальную схему сравнительно-сопоставительных изысканий в сфере поликультурного образования.

Одним из таких концептов является мировое образовательное пространство. Как отмечает Б.Л. Вульфсон, мировое образовательное пространство представляет собой «совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни» [3, с.3]. Основываясь на приведённом определении, можно сделать вывод о том, что в рамках мирового образовательного пространства процессы и результаты поликультурного образования в одной стране оказывают влияние на становление личности взрослеющего человека, в других странах - через сотрудничество учёных этих стран, а также посредством международной деятельности образовательных и воспи-

тательных учреждений, научно-педагогических центров и др.

Не менее значимым для нашего исследования является понятие «культура». Имеется множество определений этого понятия в контексте различных отраслей гуманитарного знания. Проведенный нами анализ публикаций дает основание считать, что в американской педагогической литературе феномен культуры рассматривается чаще всего как образ жизни, набор принятых определенной социальной группой взглядов, а также разделяемых ее членами ценностей, традиций, норм существующих социальных и политических взаимоотношений [16, с. 138].

Российские педагоги трактуют культуру, прежде всего, как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях; как уникальную совокупность духовных богатств (Г.М. Коджаспирова, А.Н. Джуринский) В приведенных определениях американских и российских исследователей имеются как общие, так и особенные характеристики. К общим элементам можно отнести рассмотрение культуры как формы жизнедеятельности людей. Особенное заключается, на наш взгляд, в том, что отечественные ученые характеризуют культуру главным образом как совокупность достижений людей в духовной и материальной сферах, а американские эксперты включают в этот концепт все проявления образа жизни человека. Такой подход не позволяет делить культуру на высокую и низкую, цивилизованную и примитивную, полноценную и неполноценную, хорошую или плохую (Г.Д. Дмитриев).

Нам представляется, что в данном случае имеют место два разных подхода к теоретическому обоснованию понятия «культура». Американские учёные рассматривают это понятие в контексте теорий культурного релятивизма и мультикультурализма. Российские исследователи трактуют его с культурологических позиций.

Конкретно-научный уровень методологии объединяет в себе множество концептуальных подходов к исследованию педагогической реальности. В рамках сравнительного исследования проблемы поликультурного образования в школах России и США целесообразным представляется использование гуманистического, культурологического, аксиологического и компетентностного подходов.

Культурологический подход позволяет рассматривать культуру как

Поликультурное образование как предмет педагогического исследования...

универсальную характеристику деятельности, которая задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных особенностей и результатов. Таким образом освоение личностью культуры предполагает и освоение способов практической деятельности. Культурологический подход к исследованию поликультурной образовательной реальности предполагает опору на национальные традиции народа, его нравственные ценности и культурные достижения.

Исследование педагогических явлений с позиций аксиологического подхода обеспечивает возможность рассматривать образование, во-первых, как общечеловеческую ценность, во-вторых, как процесс, направленный на присвоение учащимися системы ценностей. При сопоставительном исследовании проблем поликультурного образования школьников в США и России аксиологический подход позволяет более четко выявлять гуманистические ценностные основания обучения, воспитания и развития взрослеющего человека в многокультурной среде, а также конструировать его содержание на основе оптимального сочетания общечеловеческих, национальных и личностных ценностей, понимаемых отечественными учеными как «образцы культурной, достойной жизни человека и общества» (Е.В. Бондаревская).

Выбор компетентностного подхода в качестве методологической основы изучения теоретических и практических аспектов поликультурного образования позволяет рассматривать межкультурную компетентность как важную характеристику личности в современном многокультурном мире. На технологическом уровне методологии педагогики осуществляется выбор методов, обеспечивающих достоверность эмпирического материала и его первичную обработку, после которой этот материал может включаться в массив научного знания. Основным методом исследования поликультурного образования в американской и российской школе стал сравнительный анализ. Использование сравнительного анализа позволил более тщательно изучить составные компоненты этого явления как педагогической системы по определённым основаниям и во взаимосвязи с социокультурными факторами в обоих государствах для выявления как инвариантных характеристик так и отличительных черт. Кроме того, такой анализ способствует обоснованному определению перспективных направлений развития теории и практики поликультурного образования школьников в российском государстве.

Мы полагаем, что грамотное сочетание различных подходов к поликультурному образованию школьников на философском, общенаучном и собственно педагогическом уровнях методологии позволяет обеспечить объективность сравнительно-сопоставительного изучения исследуемой проблемы, не допустить абсолютизации и стереотипизации выводов и суждений по этой проблеме, а также дает исследователю возможность осознать многомерность и неоднозначность педагогической реальности в различных социокультурных контекстах.

Подводя итог сказанному, подчеркнём, что, определяя свою методологическую позицию, современный исследователь имеет возможность опираться на различные идеи, концепции, использовать разнообразные методы изучения педагогических явлений. Вместе с тем исследовательская стратегия учёного во многом определяется его мировоззренческими установками, которые зависят от традиций, сложившихся в определённой научной школе, а также от ценностей, принятых в качестве образца современным образовательным сообществом на глобальном уровне. В своём исследовании мы руководствуемся гуманистическим подходом к изучению феномена поликультурного образования школьников в России и США, который дает возможность предложить педагогической теории и практике способы воспитания человека, готового к свободному выбору культурных ценностей на основе идей гуманизма, способного уважать и ценить культурное многообразие современного мира и умеющего продуктивно взаимодействовать с носителями других культур.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. *Балицкая И.В.* Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. М., 2009.
- 2. *Боревская Н.Е.* Об опыте бинарных сравнительных исследований в образовании // Актуальные проблемы развития образования в современном мире: Материалы Всерос. методол. семинара/ Под ред. В.В.Макаева, Л.Л.Супруновой. Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
- 3. *Вульфсон Б.Л.* Мировое образовательное пространство на рубеже веков. М.: Изд–во Московского психолого-социального института, 2006.
- 4. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: теория и практика. Ростов-на-Дону, 2003.
 - 5. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспи-

Поликультурное образование как предмет педагогического исследования...

тания: сравнительное исследование. – М.: Academia, 2008.

- 6. Джуринский А.Н. Философский культурологический и социологический контекст идей поликультурного воспитания в мировой педагогике // Известия Российской Академии Образования. –2006. № 3.
- 7. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М: Народное образование. 1999.
- 8. *Луговская И.Р.* Параметрический подход к анализу систем образования разных стран. Дис... д-ра пед. наук. СПб., 2004.
- 9. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л., Концепция поликультурного образования в современной школе России. Пятигорск, 1999.
- 10. Мухамедова Э.В. Профессионально-педагогическая ориентация старших школьников в Российской Федерации и Соединённых Штатах Америки (сравнительно сопоставительный анализ): Автореф. дис.... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005.
- 11. Россия–Китай: сравнительный анализ образовательных реформ на рубеже XX XXI вв./ Под ред. Н.Е. Боревской, В.П. Борисенкова, Чжу Сяо Мань. М., 2007.
- 12. Супрунова Л.Л. Концепция исследований по сравнительной педагогике: Региональный аспект. Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
- 13. *Garcia E.* Student Cultural Diversity: Understanding and Meeting Challenge. Boston, New York. 2002.
- 14. *Gollnick D., Chinn P.,* Multicultural Education in a Pluralistic Society. New Jersey, 2006.
- 15. *Grant K., Gomez M.* Campus and Classroom: Making Schooling Multicultural. New Jersey, 2001.
- 16. *Nieto S.* Affirming Diversity: The Sociopolitical Content of Multicultural Education. N. Y., 1996.
- 17. The International Encyclopedia of Education. Vol. 2. Oxford: Pergamon Press, 1994.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

ФЕНОМЕНЫ «ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ» И «ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ» В АМЕРИКАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматриваются современные подходы к развитию теорий обучения и воспитания в США. Автор выявляет и определяет понятия: "теория обучения" и "теория воспитания", анализирует методологические основания теорий обучения и воспитания, выделяет новые направления развития этих теорий и описывает ведущие педагогические теории.

В самом широком смысле под «образованием» в США понимается любое действие или опыт, который оказывает формирующее воздействие на ум, характер или физические способности человека. В практикоориентированном смысле «образование» - это процесс, посредством которого общество сознательно передает накопленные поколениями ценности, знания и умения от одного поколения к другому в специально организованных в этих целях учреждениях. Такая трактовка «образования» свидетельствует о том, что это понятие в США рассматривается и как деятельность, и как процесс; оно подразумевает и воспитание, и обучение [12].

Сравнительный анализ и обобщение американских источников, посвященных рассмотрению понятия «теория образо-



И.А. Тагунова

Ключевые слова:
феномен, теория,
образование, обучение,
воспитание

© И.А. Тагунова

вания» показал, что этот термин в целом сегодня понимается как документ, определяющий цель и основные направления развития образования, имеющий концепциею воспитания и обучения учащихся в разные возрастные этапы их развития. По мнению большинства американских ученых-педагогов, в теории образования США обязательно должна присутствовать характеристика образовательных идеалов и ценностей, особое внимание в которой должно быть сосредоточено на описании оригинальных идей по объяснению различных педагогических феноменов. Анализ разных современных американских теорий образования показывает, что важное место в них отводится представлению новых подходов к развитию когнитивных способностей учащихся. В теории образования определяются не только главные, но и конкретные задачи образования, которые направлены как на подготовку учащихся к активному участию в социальной и политической жизни, так и на достижение ими финансового благополучия благодаря получению соответствующего образования. Современные американские теории образования обязательно фокусируются на таких задачах обучения, как саморазвитие и самоопределение личности учащегося; особая роль в них отводится способам воспитания характера учащегося. Цели практически всех теорий образования США сегодня направлены на воспитание размышляющего, заботливого, ответственного и надежного члена общества [5].

В американской научно-педагогической литературе принято различать теорию образования и философию образования. Между тем граница между этими областями не всегда соблюдается в работах педагогов-исследователей. Философия образования – область знаний, имеющая очень длинную историю, а теория образования появилась сравнительно недавно, всего несколько сот лет назад. Несмотря на тот факт, что и философия образования, и теория образования опираются на общее научное наследие, они отличаются и по содержанию и по форме выражения.

Некоторые американские ученые считают, что между философией образования и теорией образования существуют огромные различия. В частности, педагог А.Баттон относит к ним использование этими двумя областями знаний различных методов исследования, а также их фокусирование на различных аспектах образования. Философы образования, уточняет он, свои идеи черпают в процессе размышления и мозгового штурма, а теоретики образования делают выводы на основе

результатов, полученных в процессе научного исследования и тестирования. Ученый утверждает, что большинство теоретиков образования выросли не столько на идеях философии образования, сколько на результатах крупнейших исследований в других научных областях; на тех работах, в которых в процессе осуществления лабораторных экспериментов были сделаны умозаключения о том, как люди запоминают и хранят информацию. Так, например, отмечает он, педагогическая психология появилась благодаря экспериментальной работе А. Маслова, направленной на выявление способов стимуляции обучения [3].

Философы занимаются абстракциями, такими как «ум» и «сознание», задаются вопросами о том, как их можно охарактеризовать и описать. Теоретики образования размышляют об образовании как о социально обусловленном явлении. Следовательно, пишет А.Баттон, философия образования – это область абстрактного мышления, а теория образования – область научного поиска [3].

Обе области знаний, по его мнению, играют разные роли в образовании. Философия образования сосредоточена на размышлениях о роли образования в обществе, а теория образования – на выявлении закономерностей и принципов обучения учащихся, а также на том, как повысить эффективность педагогического процесса. Соответственно, считает А.Баттон, философия образования более теоретико-направленная, а теория образования – более практико-ориентированная [3].

Такое разведение терминов «теория образования » и философия образования» у А. Баттона не случайно. Он опирается на естественнонаучное понимание термина «теория» в американских источниках. В науке (в США педагогика не относится к разряду «наука», она трактуется как «гуманитарная область») понятие «теория» используется для исчерпывающего объяснения какой-то важной особенности феномена, подтвержденной серьезными фактами, собранными в течение длительного времени. Научные теории, согласно данным им определениям в американских источниках, должны быть экспериментально обоснованы и подтверждены.

Между тем в социальной и гуманитарной областях знаний в США сегодня все активнее поддерживается идея о том, что исследования естественнонаучные и социальные (а также гуманитарные) должны осуществляться на основе разных подходов, с применением абсолютно разных методов. Считается, что область социальных и гуманитарных знаний обладает своеобразной спецификой, отличной во многом

от особенностей понимания, познания и осмысления материального мира естественниками. Именно поэтому многие ученые-педагоги точку зрения А.Баттона на понятие «теория образования» не поддерживают. Неприятие этой позиции отражено как в самих трактовках термина «теория образования», так и в содержании разных американских теорий образования. Анализ американской научной литературы действительно показывает, что согласиться с постулатами А.Баттона можно лишь тогда, когда речь идет о теориях обучениях; тому есть методологическое подтверждение. Эти теории, как правило, строятся на основе результатов экспериментальных исследований, многократно подтверждающих выдвинутые идеи и гипотезы. А когда идёт речь о теориях образования, то, в основном, предполагается, что это некая идеология, на основании которой следует развивать теории обучения воспитания.

В частности, на одном из крупнейших сайтов, посвященных исследованиям в области образования, говорится, что теория образования – это теория или философия цели, внедрения и интерпретации образования и обучения. В XX веке, согласно сайту, теория также стала «зонтиком» для описания педагогических подходов, оценки знаний, законов образования, многие из которых информируют о различных идеях философии образования [12]. Очевидно, что в этой формулировке не различаются понятия «теория» и «философия» образования.

Теперь посмотрим, как многие ученые трактуют понятие «философия образования»; возможно, их определения дадут ключ к пониманию истинных отличий «теории образования» от «философии образования». Под «философией образования» во многих научных источниках США понимается следующее: осмысление ведущей цели, процесса, природы и идеалов образования с позиции философии, с помощью ее методов. Философия образования согласно этим источникам - это отрасль и философии, и образования. Прикладная отрасль: философия образования, опираясь на традиционные области философии (онтологию, этику, гносеологию и др.) и ее подходы (спекулятивный, предписывающий, аналитический), предлагает свои решения вопросов образования, особенно тех, которые относятся к политике в области образования, особенностям развития человеческого потенциала, методологии исследования и теории учебного плана [12]. При такой формулировке философии образования различия теории и философии образования более очевидны, но, в целом, тоже тесно пересекаются.

В американской научной литературе существует еще один принцип

разграничения понятий «теория образования» и «философия образования». Предлагается их разделять на «философию образования» и «науку об образовании». Философия образования при этом трактуется как область, связанная с идеалами и целями образования, а также с методами осмысления проблем образования. А наука об образовании рассматривается как область, изучающая образование как объективно существующий, наблюдаемый феномен. Наука об образовании отличается от философии образования тем, что исследует и разрабатывает школьные программы, типы и виды оценок учащихся, методологию тестирования, методы обучения, вопросы управления образованием и так далее [11].

Такое разночтение в понимании термина «теория образования» связано также с трактовкой термина «теория». Так, в американских источниках «теория» имеет много различных значений в зависимости от направленности и контекста обсуждения. В самом общем смысле «теория» в американских источниках трактуется как объединяющий принцип, который объясняет факты и закономерности описываемого феномена. В некоторых трактовках «теория» - это объяснение, обобщение и осмысление множества наблюдений, а ее важнейшая характерная особенность - наличие в ней таких научных процедур, как проверка и доказательство/ фальсификация гипотез. В ряде определений указывается на то, что теория – это прежде всего прогноз на будущее. Согласно другим источникам, отличительной чертой «теории» является то, что она состоит их взаимосвязанных и согласованных идей и моделей. При этом «модель» трактуется либо как презентация с целью описания конкретных аспектов феномена, либо как способ взаимодействия множества явлений. Изложение теории в американской социальной науке, как правило, гипотетическое.

Определение термина «теория образования» через понятия «философия» и «идеология» связано, как правило, с тем, что многие современные теории образования носят междисциплинарный теоретико-методологический характер и характеризуются, прежде всего, рассуждениями по поводу потребностей государства, и/или общества, и/или человека, и возможных способов удовлетворения этих потребностей. В таких теориях редко речь идет о развитии учебных способностей или формировании человеческих качеств личности (хотя, безусловно, среди теорий образования есть и такие, которые сосредоточены именно на последнем). Сегодня развитие американской тео-

рии образования осуществляется, в основном, в дискурсе социологов и педагогов; союзы экономистов и педагогов, а также политологов и педагогов в разработке теорий образования остались пока в прошлом. Это совместное обсуждение в США ведется в контексте трех основных направлений: функционализма, конфликта и символического интеракционизма. Но поскольку исторически, как уже отмечалось выше, в США теория образования разрабатывается, по большей части, как механизм решения политических и экономических проблем страны, то и сегодня в обсуждении направлений развития современной теории образования на первое место ставятся социальные функции современного американского образования [4].

Теперь обратимся к рассмотрению определений терминов «теория воспитания» и «теория обучения» американскими учеными. Первое, что обращает на себя внимание в развитии современных теорий обучения и воспитания в США – это то, что они сегодня, прежде всего сосредоточены на развитии детей самого младшего школьного возраста и малышей. Другая отличительная черта современного американского образования связана с тем, что в нем есть термин «теория обучения», но нет термина «теория воспитания». Между тем эти понятия существуют и постоянно переосмысливаются.

Среди научных источников вместо термина «теория воспитания» можно найти теории морального, гражданского, религиозного, этического, мультикультурного образования, теории наказания и другие. А также разные модели образования, в частности, модель развития характера. Кроме того, в научной литературе к источникам, имеющим прямое отношение к теориям воспитания, можно отнести теории ценностей, которые развиваются и описываются в таких областях знаний, как философия, экономические науки, психология и социология и оказывают огромное влияние на теории образования. На их основании выстраиваются также модели образования. Характерной чертой американских теорий такого содержания является их ярко выраженный междисциплинарный характер, они формируются исключительно на основе теорий других социальных наук и являются, согласно нашему российскому пониманию, скорее, технологиями, нежели теориями.

Большое значение в теории воспитания в США уделяется определению социальных ценностей. В процессе обсуждения ценностей образования (воспитания) в дискурсе американских исследователей по-прежнему доминируют идеи известных теоретиков ценностей.

Это философ Дж. Роулз (разработчик «Теории справедливости»), психолог Л. Кольберг (один из основателей «Теории когнитивизма» и «Теории развития нравственности»), психолог М. Рокич (разработчик «Концепции ценностных ориентаций личности»), философ в образовании Н. Бурбулис (идеолог «Концепции коммуникативной педагогики»), ученый-политолог А. Вилдавски (теоретик культурологической теории «Выбор предпочтений путем построения институтов»). Эти ученые представляют четыре основные ценностные концепции (рациональную, развивающую, интуитивную и социальную). Помимо этих концепций, в дискурсе обсуждаются еще только четыре источника образовательных ценностей в обществе: политика, социальная жизнь, экономика и религия.

Для всех американских теорий воспитания (будем употреблять этот термин, несмотря на его отсутствие в педагогике США) характерно наличие жестких методологических и теоретических ориентиров - базовых теорий, в рамках которых они развиваются и расходятся.

Рассмотрим, например, ориентиры педагогической теории гражданского воспитания. Но сначала поясним, как в американской научной литературе понимается «гражданское образование». Воспитать гражданина в США – значит «получить доброго хорошего гражданина» в конкретный возрастной период. Чтобы этого добиться, в американских образовательных учреждениях введен курс гражданского образования, в котором содержание и способы работы с учащимися изменяются в зависимости от главной доктрины ведущей теории образования на данный период времени. Единственное, что не меняется в этом курсе, так это принцип воспитания такого гражданина, т.е. развитие гражданственности осуществляется на протяжении всего жизненного цикла человека.

Несмотря на разнообразие теорий гражданского образования в США, все они сконцентрированы на трех основных аспектах: во-первых, историческом эффекте («следствии», оставшемся от перенесенных человеком переживаний, связанных с неким событием, имевшим место какое-то время назад; при этом возраст потерпевшего не имеет значения); во-вторых, возрастном эффекте (охватывается весь жизненный цикл человека); в-третьих, эффекте генерации (следствии того, через что пришлось пройти человеку в молодости (например, через войну).

Для педагогических теорий гражданского образования теоретиче-

скими ориентирами выступают: «Стадиальная теория» психолога Э. Эриксона, «Критика классической психологии» Дж. Юнисса, «Теория поколений» философа и социолога К. Маннгейма, совместные труды политолога Дж. Вестхеймера и педагога Дж. Кахна [10].

Теперь обратимся к рассмотрению базовых теорий формирования нравственности в США («морали» - в американской терминологии). Теории морали в США представляют собой набор нравственных принципов, объединенных в общей установкой. Они обеспечивают платформу для реализации стандартов этического поведения и поэтому тесно переплетены с этическими теориями.

Теории морали выполняют три функции: представляют полемику относительно сохранения/изменения моральных стандартов; дают классификацию моральных принципов; направлены на развитие у учащихся моральных суждений и соответствующих поступков [9]. Разные теории морали опираются на различные представления об этике и поведении человека. Некоторые теории так называемой деонтологической этики акцентируют свое внимание на правилах поведения и обязанностях человека и предлагают их в качестве стандарта морали. Другие используют теологический подход, в котором подчеркиваются результаты нравственного поведения. Этика добродетели провозглашает признание целесообразности давления со стороны общества при выработке моральных норм. Среди всех теорий морали следует выделить четыре базовых, являющихся основными ориентирами при разработке моделей нравственного воспитания: «Результативную теорию» (Consequentialist), «Деонтологическую теорию», а также «Теорию добродетельной этики» и «Теорию прав».

В отличие от теорий воспитания, как уже было сказано выше, теории обучения в американской литературе присутствуют в большом количестве и разнообразии как «теории обучения».

Ведущими в США научными идеологиями, оформляющими направления развития современных теорий обучения, выступают по-прежнему когнитивизм, конструктивизм, бихевиоризм, природное обучение (brain based learning), «Теория социального сознания», «Теория эмоционального интеллекта» и «Теория социального обучения». Помимо этих направлений, сегодня развиваются: «Теория стилей обучения» (Learning Styles), «Теория множества интеллектов» (multiple Intelligences Theory) и «Теория сообщества практик» (Communities of Practice) [6].

Появление новых информационных технологий и современная тенденция к акцентированию когнитивных аспектов процесса обучения способствовали появлению новых теорий обучения. Среди них педагог-исследователь Дж. Валлас особенно выделяет: «Коннективизм; обучение, основанное на мультимедиа»; «Демократическое обучение»; «Совместное обучение» и «Компетентностное обучение». Остановимся кратко на их характеристике.

Коннективизм (Connectivism) - это обучение путем непрерывного подключения относящейся к предмету обучения информации, которая хорошо взаимодействует с другими источниками информации. Так, в процессе обучения, согласно «Теории коннективизма», педагогам следует постоянно вводить одновременно концепции, идеи и другую информацию (знания), которые, с первого взгляда, кажутся разнородными и никак не перекликающимися и не согласующимися. Но, на самом деле, все эти знания подбираются осмысленно и целенаправленно; таким образом, чтобы учащиеся на основе их прочтения и анализа научились продуцировать новые ассоциации. Коннективизм в обучении направлен на развитие у учащихся критического анализа в оценке информации. Основная идея этой теории состоит в следующем: точность информации (знаний) не может не подвергаться сомнениям в современном обществе; поэтому информация (знания), получаемая в процессе обучения, должна адаптироваться к новой информации (знаниям) разными способами. Наука движется вперед, часто отвергая кажущиеся непоколебимыми предыдущие гипотезы, так как все изменяется. Соответственно учащийся должен понимать, что знание, которое ему предлагается в образовательном учреждении, возможно, будет пересмотрено как правомерное в ближайшем будущем. Следовательно, учащегося следует так обучать, чтобы любое знание он научился подвергать сомнению и анализу; чтобы он умел постоянно обновлять знания, привлекая большие противоречащие друг другу массивы информации. Коннективизм, считает С. Бакер, особенно хорошо работает в информационно-технологической среде, где информация заархивирована и постоянно обновляется. В такой учебной ситуации поиск учащегося становится с каждым днем все более глубоким и продуманным [1].

Теория «Обучение, основанное на мультимедиа» (Multimedia Learning) базируется на развитии одновременно слухового и зрительного опыта учащихся и тем самым способствует процессу усвоения. Согласно этой теории, тот, кто обладает развитыми пространствен-

ными способностями, а также может удержать визуально-слуховую информацию в своей рабочей памяти одновременно, выигрывает от совместного учебного эффекта: презентации визуальной информации и аудио - повествовательного изложения содержания урока. Так, в частности, оказать серьезную помощь учащемуся в процессе обучения могут представленные вместе документальное видео и Power Point презентация, которые являются мультимедийными средствами [8].

Теория «Демократическое обучение» (Democratic Learning) предлагает расширение прав и возможностей учащихся в выборе способов и методов их обучения по любому школьному предмету. Поэтому основная идея теории – это необходимость разработки большого количества разнообразных стратегий обучения (демократических моделей). Ведущий принцип этой теории состоит в том, что демократическая модель обучения должна «подбираться конкретно под личность каждого учащегося» с учетом его индивидуальных особенностей и предпочтительного для него стиля и типа обучения. Идеологи этого направления считают, что осуществление подлинно демократической модели обучения не только способствует повышению качества обучения индивидуального учащегося, но также увеличивает эффективность группового обучения. В такой учебной ситуации даже самый слабый учащийся проявляет себя активно, так как он работает в комфортных для себя учебных условиях [7].

Теория «Совместное обучение» (Collaborative Learning) построена на идее активного динамического взаимодействия учащихся (двух групп или более) в процессе коллективной работы над решением какой-то проблемы или при достижении какой-то учебной цели. Ведущий принцип теории гласит, что процесс обучения становится более эффективным только в том случае, если такое обучение является интересным и комфортным для каждого учащегося. Вызвать интерес у учащихся в процессе обучения и сделать учебную ситуацию комфортной, с точки зрения идеологов этой теории, может помочь такая форма организации обучения, которая проходит в условиях постоянного доброжелательного обсуждения противоположных точек зрения на решение поставленной задачи; когда в процессе совместного обучения учащиеся учатся активизировать свои способности и умения и использовать таланты и возможности своих товарищей в поиске общего (совместного) решения поставленной задачи [2].

Теория «Компетентностное обучение» (Competence Learning) осно-

вана на идее развития компетенций в процессе обучения, в противовес принципу механического запоминания содержания. Основной принцип теории состоит в том, что формирование компетенций достигается путем активного вовлечения учащихся в решение задач и посредством организации проблемно-ориентированной учебной деятельности. И тогда, утверждают идеологи этого направления, процесс решения проблем начинает работать как средство, значительно облегчающее процесс усвоения материала. В результате энергичные усилия их концентрации на решении проблем активно содействуют развитию уровня компетенций учащихся [13].

Анализ современных американских источников, посвященных феномену «теории образования, обучения и воспитания», в самом общем виде показал, что новый поиск направления развития теории образования характеризуется совместными усилиями педагогов и социологов, а не педагогов и экономистов, как это было раньше; что теории воспитания развиваются в тесном взаимодействии светского и религиозного образования; а теории обучения объединены, с одной стороны, поиском принципов эффективного сочетания индивидуализма с групповым подходом, а с другой стороны - поиском решений проблемы старения знаний, получаемых учащимся.

Литература

- 1. Baker Th. Connectivism and Connected Knowledge: a Personal Journey CreateSpace Independence Publishing Platform, 2012 64р.; В электронном режиме: http://www.ehow.com/about_5278299_new-learning-theories.html /от 2 февраля 2013.
- 2. Bruffee K. Collaborative Learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge John Hopkins Univ. Press, 1999 319р.; В электронном режиме: thttp://www.ehow.com/ehow-home/от 15 марта 2013.
- 3. Button A. Differences between Philosophy and Theory in Education. В электронном режиме: http://www.ehow.com/info_8414810_differences-between-philosophy-theory-education.html от 12 марта 2013.
- 4. Cliffsnotes. В электронном режиме: http://www.cliffsnotes.com/от 11 марта 2013.
- 5. Excite. В режиме электронного ресурса: http://www.excite.com/education/ от 2 марта 2013].
 - 6. Funderstanding. В электронном режиме: http://www.

Феномены «теория образования», «теория обучения», и «теория воспитания»...

funderstanding.com/category/theory/other-learning-theories от 21 марта 2013

- 7. MacBeath J. Democratic Learning: the Challenge to School Effectiveness Routledge, 2003 200 р.; В электронном режиме: http://www.ehow.com/about_5278299_new-learning-theories.html / от 12 марта 2013.
- 8. Mayer R. Multimedia Learning Cambridge university Press, 2001 210 р.; В электронном режиме: http://www.ehow.com/about_5278299_new-learning-theories.html /от 23 февраля 2013.
- 9. Moral-theories. В электронном режиме: http://www.ehow.com/info 8202370 moral-theories.html от 22 марта 2013.
- 10. Peterlevine. В электронном режиме: http://peterlevine.ws/; http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/WestheimerKahnePS.pdf от 12 марта 2013
- 11. Unification-thought. В электронном режиме: http://www.unification-thought.org/eut/eut05.html#top от 11 марта 2013.
- 12. WIKIA com. В электронном режиме: http://psychology.wikia.com от 12 марта 2013].
- 13. Westera W. Competence Learning in a Virtual Company: a Paradigm Shift in Education в электронном режиме: http://www.open.ou.nl/wim/publicationspdf/Competence_learning_2.pdf; http://www.ehow.com/about_5278299_new-learning-theories.html от 26 марта 2013.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МАРГИНАЛОВ В МЕКСИКЕ И ВЕНЕСУЭЛЕ

В статье рассмотрено использование компетентностного подхода в профессиональном образовании маргиналов в Мексике и Венесуэле. Анализ работ латиноамериканских исследователей показал, что модернизация образовательных систем, согласно основным положениям Болонской декларации, в начале XXI в. обусловила обеспечение профессионального образования маргиналов в Мексике и Венесуэле на основе компетентностного подхода.

На современном этапе развития профессионального образования в формировании его содержания используется новый концептуальный ориентир - компетентностный подход. Традиционно цель профессионально-технического образования - дать учащимся определённый набор знаний, умений, навыков, необходимых специалисту. Сегодня такой подход оказывается недостаточным. Обществу и прежде всего работодателю, производству нужны работники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать жизненные и профессиональные проблемы. Эти способности во многом зависят не от полученных знаний, умений и навыков, а от дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляют-



Ключевые слова: компетентностный подхода; профессиональное образование маргиналов; системы образования Мексики и Венесуэлы; модернизация

образовательных

систем.

© Е.А. Жижко

Компетентностный подход в профессиональном образовании маргиналов...

ся понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Для обозначения профессиональных знаний, умений, навыков в современной практике профессиональной подготовки маргинальных слоев социума Мексики и Венесуэлы используется термин «профессиональная компетенция», который означает способность работника выполнять работу в соответствии с требованиями рабочего места, то есть выполнять задачи и следовать стандартам, принятым на предприятии, в организации или отрасли.

Понятие компетентности и проблема совершенствования системы образования путем внедрения компетентностного подхода активно обсуждается в педагогической науке такими учеными, как А. Авраменко, В. Анищенко, В. Байденко, Н. Бибик, В. Болотов, К. Бондаревская, В. Васылюк, В. Введенский, А. Жук, И. Зимняя, И. Ермаков, В. Ковальчук, Н. Копылова, К. Корсак, Н. Кузьмина, С. Кульневич, И. Курджас, А. Маркова, А. Михайличенко, А. Овчарук, Л. Паращенко, А. Парфенова, А. Пометун, А. Посторонко, Дж. Равен, С. Ракова, Т. Равчина, А. Россошанская, Г. Селевко, В. Сериков, А. Сытник, И. Тараненко, С. Трубачева, А. Хуторской, Т. Чопик, Е. Шорт и др. Некоторые вопросы, связанные с профессиональной компетентностью, рассматриваются в трудах таких ученых, как М. Васильева, В. Кремень, Т. Лебединец, Л. Лукьянова, А. Маркова, Н. Нычкало, Л. Петровская, Л. Пуховская, С. Сыслева, В. Тюрина и др.

Большой толковый словарь современного украинского языка так определяет «компетенцию» и «компетентность». Компетенция – глубокое знание чего-либо; круг полномочий какой-либо организации, учреждения или лица. Компетентность – производное от «компетентный», т.е. имеющий достаточные знания в какой-либо области, осведомленный, толковый, квалифицированный; который имеет определенные полномочия, полноправный, полновластный [1].

По определению экспертов из стран Европейского Союза, понятие «компетентность» следует рассматривать как способность эффективно и творчески применять знания и умения в межличностных отношениях ситуациях; как умения взаимодействовать с другими людьми в социальном и профессиональном контекстах [3, с.3].

Ученые европейских стран считают, что приобретение знаний, умений и навыков, направленное на совершенствование компетентности личности, способствует ее интеллектуальному и культурному развитию, форми-

рованию у нее способности быстро реагировать на запросы времени [10].

В Болонской декларации качество образования трактуется как совокупность компетенций, позволяющих устанавливать сбалансированность между спросом и предложением квалифицированных кадров на рынке труда. Исходя из этого, в современных системах образования должен происходить переход от квалификационной модели к компетентностной модели специалиста, менее жестко привязанной к конкретному объекту и предмету труда, обеспечивающей мобильность выпускников. При этом важнейшей стратегической задачей профессионального образования в эпоху постиндустриального общества является переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме обучения (передачи компетенций) [3, с.3].

Латиноамериканские ученые, в том числе исследователи Мексики и Венесуэлы, которые занимаются вопросами компетентностного подхода в профессиональном образовании (М.Арнольд, Ф.Арсе-Гурза, Г.Байардо, К.Баррон, Б.Вальдеррама, А.Діас-Барріга, Р.Дінгвол, М.Гійен, В.Гомес-Кампос, Х.Енебраль, Ф.Естевес-Луго, Г.Естрада-Корреа, К.Муньйос, Т.Пачеко-Мендес, Г.Пеньялоса-Суарес, Х.Родрігес, М.Фернандес-Енгіта, Х.Фернандес-Перес, Е.Фрейдсон, А.Хирш-Адлер и др.), выделяют два основных направления толкования понятия «профессиональная компетенция»:

- 1) компетенция как способность человека действовать в соответствии со стандартами;
- 2) компетенция как характеристика личности, которая позволяет ей добиваться результатов в работе [7, с. 28–43.].

Первый подход можно условно назвать «функциональным», поскольку он основан на описании задач и ожидаемых результатов, а второй – «личностным», потому что в его фокусе находятся качества человека, обеспечивающие успех в работе.

По мнению латиноамериканских исследователей, существуют профессиональные компетенции, а также компетенции, владение которыми необходимо каждому работающему человеку, живущему в информационном обществе, стремительно развивающемся. Примерами этого являются управленческие компетенции; организационные навыки; коммуникативные навыки; умение проводить презентацию; умения, необходимые для управления проектами; умение работать в команде; надежность; ответственность; умение продвигать дело и влиять на людей. К профессиональным компетенциям специалистов

Компетентностный подход в профессиональном образовании маргиналов...

можно отнести следующие: умение добросовестно и качественно работать, знание, умение и навыки в профессиональной области; коммуникативные умения и навыки, способность вести беседу, общаться [10].

В латиноамериканской педагогике одной из категорий организационно-методического обеспечения профессионального образования является формирование профессиональных компетенций. В основе профессионального обучения лежит выполнение практических задач, а также овладение теоретическими знаниями будущей специальности и общеобразовательное развитие. Первичная профессиональная подготовка на уровне освоения определенного ремесла осуществляется путем индивидуального ученичества. Однако профессионально-техническая компетентность на производстве требует организованной подготовки рабочих различных профессий, которые будут выполнять определенную работу или группу работ на уровне, обеспечивающем качество, требуемое потребителями продукции [6].

Одним из основных признаков учебных программ профессионального образования маргиналов Мексики и Венесуэлы является сочетание в процессе обучения информационных, воспитательных и профессиональных аспектов, которое способствует развитию компетенций. Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, причем как результат образования рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Ученые Латинской Америки считают, что компетентность является многофункциональным понятием, для ее формирования необходимо определенная учебная среда, которая позволяет преподавателю моделировать ту или иную реальную ситуацию, а также использовать эффективные средства контроля деятельности ученика в этой среде. Реализация компетентностного подхода требует от преподавателя организации учебного процесса как межличностного взаимодействия. Применение различных форм межличностного взаимодействия (парного, группового, коллективного) позволяет каждому ученику активно участвовать в учебно-познавательной деятельности, сознательно конструировать собственное обучение. Учитель-профессионал не только учит своих слушателей, но и учится у них, анализирует учебные ситуации и использует наиболее целесообразные в определённых условиях методы обучения. Меняется роль преподавателя, которая определяется уровнем соотношения педагогического руководства и активности,

самостоятельности учащихся. Интерактивная модель обучения ведет к демократическому, равноправному партнерству между преподавателем и слушателями [7].

Изучение работ латиноамериканских ученых показало, что они рассматривают приобретение профессиональных компетенций организованной деятельностью, способствующей личностному развитию человека, его социально-экономическому росту [6]. В ХХІ в. профессия является основным компонентом рынка труда и играет решающую роль в организации предприятий, повышении их производительности, в развитии «общества знаний», в котором профессиональные кадры являются важным фактором экономического развития стран и регионов мира. Профессия определяется как особая форма организации труда, основанная на совокупности знаний, которая консолидируется за счет интеграции новых профессиональных профилей, постоянного конкурса знаний и профессиональной практики [10, с. 95-118].

Признаки нового тысячелетия: глобализация, научно-технический прогресс, большая концентрация производства и капитала, зависимость предприятий от высококвалифицированной рабочей силы, узкая специализация знаний и одновременно мульти- и интердисциплинарность научных отраслей, рост значения сферы услуг и т.п. - ведут современных латиноамериканских ученых к определению профессии как определенной социально-экономической деятельности. Это означает, что человек, имеющий профессию, использует свои знания, умения, навыки в деятельности, которая признается социумом, и получает за это денежное вознаграждение, соответствующее своему социальному статусу, установленному обществом [10, с. 95-118].

В современном обществе многогранное измерение профессии проявляется на производстве, в сфере услуг, секторе социального развития. Быть профессионально компетентным означает не только стать высококвалифицированным специалистом в своей области, но также осознавать компромисс с окружающей средой, быть готовым непрерывно пополнять свои знания и генерировать новые знания, которые могут улучшить производственный процесс.

На современном этапе постиндустриального развития руководство предприятий особенно беспокоит вопрос профессиональной компетентности их работников, повышение их квалификации, или переквалификации, поэтому связь предприятий с учебными заведениями по профессиональной подготовке постоянно укрепляется. Инвестиции в

Компетентностный подход в профессиональном образовании маргиналов...

сферу профессионального образования направлены на повышение потенциала будущих работников на производстве и получение большей прибыли от их работы. Особенно важна финансовая поддержка для развития одаренных специалистов [10, с. 95-118].

По мнению ученых Латинской Америки, в том числе Мексики и Венесуэлы, профессиональное образование должно быть делом государства, которое обязано гарантировать всем своим гражданам право на получение профессии и достойный образ жизни. В то же время развитие новейшего социума требует постоянного повышения квалификации специалистов различных отраслей, развития их компетентности, поэтому учебные программы по профессиональной подготовке должны постоянно трансформироваться, быть гибкими, пригодными к обновлению своего содержания и методов [8, с. 108].

Итак, латиноамериканские ученые считают, что в современном обществе наличие профессиональной компетентности является залогом успешной интеграции в профессиональную, социальную, экономическую и политическую сферы жизни; а профессиональные компетенции рассматривают как способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями рабочего места, т.е. задачами и стандартами, принятыми на предприятии, в организации или отрасли. Профессиональные компетенции – это знания, умения, способности и готовности личности действовать в определенной ситуации и решать профессиональные задачи с высоким уровнем отдачи, способность и готовность к достижению качественного результата труда, отношение к профессии как ценности.

Таким образом, проведенное нами научно-педагогическое исследование дает основания утверждать, что модернизация образовательных систем согласно основным положениям Болонской декларации обусловила обеспечение профессионального образования маргиналов в Мексике и Венесуэле на основе компетентностного подхода, который направлен на подготовку высококвалифицированных специалистов, приобретение ими профессиональных компетенций, поддержку их квалификации и стремления к постоянному получению новых знаний, методик и технологий.

Проектирование содержания и методов профессионального образования маргиналов в Мексике и Венесуэле с использованием компетентносто-ориентированной парадигмы является теоретико-практической процедурой со своим правилами.

Литература

- 1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. 2-е видання К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
- 2. Вишнякова С. М. Ключові поняття, терміни, актуальна лексика. Професійна освіта: Словник / С.М. Вишнякова М.: НМЦ СПО, 1999. 538с.
- 3. . Вища освіта України і Болонський процес Навчальний посібник За редакцією Кременя В. Г. Авторський колектив: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
- 4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 12-17.
- 5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. М. : Когтито–Центр, 2002. 396 с.
- 6. Fernández Pérez J. Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión // Revista de Investigación educativa, Vol. 3, núm. 1, 2001, México. .- pp. 63-79
- 7. Freidson E. La teoría de las profesiones. Estado del arte // Perfiles educativos, Vol. 23 -093, México, UNAM, 2001. pp. 28-43.
- 8. Lang V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos // Tenti Fanfani E. (comp.), El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, IIPE-UNESCO, FUNDACIÓN OSDE, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. 2006
- 9. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe, $2002. 28 \, \mathrm{p}$.
- 10. Peñaloza Suárez L., Medina Cuevas J., Herrera Márquez A., Vargas Leyva R. La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica // Revista de la educación superior, Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre de 2011, pp. 95-118

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ



С.А. Дудко

Ключевые слова:
интеграция учащихсяиммигрантов,
республиканские
ценности, фактор
интеграции, фактор
исключенности из
жизни общества,
геттоизация школ,
проблемы французских
учителей.

ИНТЕГРАЦИЯ ИММИГРАНТСКОЙ МОЛОДЁЖИ ВО ФРАНЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются особенности французской модели интеграции иммигрантов в социокультурное пространство Франции и представлены взгляды ученых и педагогов-практиков на проблемы интеграции детей иммигрантов из стран Северной Африки во французскую общественную и учебную среду.

Французская политическая модель интеграции иммигрантов предполагает, что каждый гражданин страны, независимо от своего происхождения, должен принять общие для всех политические принципы и идеалы, исключающие проявление расовой и этнической сегрегации в обществе [8:39]. Независимо от места рождения, цвета кожи, языка, который человек считает родным, если он гражданин Франции, то он француз. Все формы так называемой этнической идентификации вытесняются из сферы государственной в сферу частную. На официальном уровне и в общественной сфере приверженность республиканским принципам, а именно непринятие во внимание расовых, этнических или конфессиональных отличий среди французских граждан было, есть и остается главным правилом для всех государственных учреждений и органов власти [10].

© С.А. Дудко

В тексте программы гражданского воспитания в лицеях Франции (ECJS) отмечается дуалистическая природа интеграции, не всегда всеми понимаемая: «Интеграция - это, с одной стороны, членство в политическом сообществе, которое отменяет расовые и этнические различия людей, и, с другой стороны, признание понятия «самобытность», которая обогащает принимающее сообщество» [20]. От новых граждан требуется уважение демократических ценностей республики и соблюдение её законов.

Среди французских исследований, касающихся интеграции иммигрантов и их детей в учебную среду и социальную жизнь общества, выделяются работы педагога и общественного деятеля Жан-Пьера Обена (Jean-Pierre Obin). В своих книгах и выступлениях он сочетает теоретический анализ и своё видение проблематики интеграции иммигрантов во Франции. Лейтмотивом его работ выступает мысль, которую он считает очень важной: интеграция обязывает общество работать над собой. Интеграция предполагает рефлексию и взаимодействие. Если индивид (иммигрант) интегрировался, то он уже не тот, что был раньше, он и интегрирующее общество приобретают новые качества [19; 18].

Приспособление друг к другу принимающего общества и иммигрантов, принцип равноправия культур не следует понимать излишне прямолинейно. Как пишет известный компаративист Б.Л. Вульфсон «негры и арабы во Франции, турки в Германии вынуждены усваивать языки и культурные стереотипы тех стран, куда они прибыли. Но вряд ли нужно проживающему на своей родине французу или немцу овладевать языками пришельцев – арабским, турецким, суахили» (2009 г.). Между тем, африканская и арабская музыка, некоторые стили моды и виды искусства, арабские и африканские блюда и многое другое уже прочно вошли в жизнь европейцев [2].

Как известно, выходцы их североафриканских стран (в основном, из стран Магриба: Алжира, Марокко и Туниса) представляют собой наиболее проблемную часть всего массива иммигрантов во Франции. Некоторые иммигрантские семьи из этих стран достаточно быстро адаптируются, живут, не противопоставляя своих детей французскому обществу. Другие же семьи всячески пытаются оградить своих детей от влияния западной культуры и навязывают им культуру родины предков. Но всё же большинство иммигрантских семей придерживается середины: с одной стороны, они принимают внешние атрибуты культуры общества, в котором предстоит жить их детям, но в то же время

Интеграция иммигрантской молодежи во Франции...

соблюдают дистанцию по отношению к нему, сохраняя традиционные ценности. В связи с чем североафриканская молодёжь обладает признаками «двойственной культуры». С одной стороны, это культура, унаследованная от родителей, а с другой – западная, окружающая молодых людей на протяжении всей жизни в европейском обществе [3; 81].

Радия Мумен-Марку, изучающая вопросы интеграции молодого поколения во французское общество, сама родилась в семье североафриканских иммигрантов и поэтому знает все проблемы «изнутри». Она считает, что молодые иммигранты находятся в очень сложной ситуации. Официально они французы, большинство из них родились во Франции. Однако во Франции они всё равно воспринимаются обществом как арабы. Поэтому молодые люди не всегда способны интегрироваться и становятся «маргиналами», что невольно приводит к конфликту с обществом [16].

Французские исследователи пишут о том, что школа только тогда способствует интеграции учащихся-иммигрантов, когда она учитывает различия семейной и культурной жизни детей и стремится к сотрудничеству, а не создаёт противостояние детей и школы, педагогов и родителей. Школа должна учитывать непохожесть детей и также принимать во внимание позицию родителей. Между тем, современная школа может являться как фактором интеграции детей иммигрантов в жизнь общества, так и фактором их исключенности из жизни общества (facteur d'exclusion ou d'intégration) [17]. Во Франции дискуссия по этому поводу развернулась во всех научных сферах: среди педагогов, демографов, социологов и политиков.

Франсуаза Лорсери, специализирующаяся на изучении этнических проблем в школе, считает полиэтничность серьёзным вызовом для современной школы, которая не всегда умеет справиться с возникающими проблемами [15].

Немаловажное наблюдение сделал французский социолог Франсуа Дюбе. Проводя исследование во французских школах, он заметил, что некоторые ученики, происходящие из малообеспеченных семей (но принадлежащих к коренному населению страны), открыто демонстрируют негативное отношение к своим магрибинским сверстникам, давая им понять, что «они не здешние» и «чужие» в этой стране. Причем это касается в основном именно детей из неимущих семей. По мнению социолога, это объясняется двумя причинами. Во-первых, боязнью быть уподобленными «арабам», а во-вторых, страхом потери своей традици-

онной культуры, в которой они родились и выросли. Находясь с иммигрантами в сходной ситуации, они постоянно стремятся отличаться от них: стараются покидать кварталы, где живет много иммигрантов, учат своих детей не общаться с «арабами» и «чернокожими» [9].

Встретившись в подростковом возрасте с проявлениями бытового расизма, дети иммигрантов начинают искать его повсюду, принимать за него порой совершенно обыденные вещи: любое замечание со стороны французов или случайный толчок прохожего. Якобы недружелюбные взгляды окружающих нередко порождают агрессивность иммигрантской молодёжи. Многие дети из среды иммигрантов говорят о «школьном расизме», который при этом имеет свою временную специфику. Если учащиеся 80-х гг. говорили о негативном к ним отношении не только одноклассников, но и учителей, то в 90-е гг. речь шла уже только о негативном к ним отношении французов-подростков [3].

В начале 90-х гг. педагог Роберт Байон обратил внимание на то, что «некоторые учебные учреждения объективно играют роль своеобразного «абсцесса» («abcès de fixation»). Речь идёт о геттоизации некоторых учреждений, в которых обучается подавляющая часть детей иммигрантов разных поколений и из которых родители-французы забирают своих детей. И, наоборот, существуют школы, в которые стараются разными способами не принимать детей иммигрантов, чтобы защитить «хорошие учебные учреждения» от «плохих учащихся» [5; 56].

Исследователи Ф. Лорсери, Фр. Дюбе, Ж. Фелузи, Ж. Перротон, Ф. Льо считают, что республиканская политическая модель интеграции иммигрантов, несмотря на провозглашение принципа «безразличия к различиям», не смогла уберечь общество и школу от дискриминации и от создания настоящих школьных гетто, особенно на окраинах городов [9; 11; 15]. Было проведено анкетирование 144 000 учеников из 333 государственных школ относительно происхождения учащихся, среды проживания и общения, успехов и отставания в усвоении школьной программы. Вывод был таков, что перед современной школой стоит важная задача: решить вопрос о справедливости в школе, которая провозглашает принцип равенства шансов для всех детей, но в действительности не всегда его соблюдает. Уровень знаний учащихся в школах районов «гетто» ниже среднего, мотивация – ниже, учащиеся более враждебно относятся к школьным правилам и академическим стандартам. Преподаватели также стараются приспособиться к учащимся, ставят заниженные цели, занятия упрощаются, оценки завы-

Интеграция иммигрантской молодежи во Франции...

шаются, и качество знаний, в итоге, значительно понижается [11;48]. Урегулирование данного вопроса не имеет простых решений и, как пишет Даниель Транкар, во многом связано с психологией родителей [23;48]. Конечно, можно понять стремление французских родителей отдавать детей в сильные классы и хорошие школы. Но ни о какой интеграции детей иммигрантов не может быть и речи, если процесс обучения строится по принципу этнической сегрегации.

Учителя со своей стороны жалуются на «жуткую текучку» педагогических кадров в школах тех районов, где компактно проживают иммигранты. Министерством образования определены зоны, где неуспеваемость среди учащихся наиболее высокая и наибольшее число трудных подростков, имеющих серьёзные проблемы с дисциплиной. В таких школах обычно организуют классы адаптированного обучения, где по специальным программам обучаются дети, испытывающие серьёзные трудности в обучении, среди них много учащихся из среды иммигрантов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Работать в таких классах по инструкциям Министерства образования должны педагоги-добровольцы, которые в течение целого года проходят специальную подготовку. Им дают специальные знания и психологически готовят для работы с трудными подростками. Однако из-за недостаточности финансирования и нехватки подготовленных кадров (немного находится волонтёров, желающих работать в подобных школах) нередко в такие школы направляются выпускники педагогических институтов. Согласно министерским инструкциям работа с трудными детьми входит в обязанности не только учительского коллектива, но и социальных работников. Но социальный работник не всегда имеет возможность «оказаться в нужное время в нужном месте» и вовремя помочь учителю справиться с проблемой [21].

В 2011 г. был проведён опрос, в котором приняли участие около 12 000 учителей. В ходе опроса выяснилось, что 46% респондентов, работающих в районах компактного проживания иммигрантов, испытывали в том или ином виде насилие со стороны учащихся. В первую очередь, речь идёт о словесных оскорблениях. 36% говорили о том, что слышали различные ругательства в свой адрес. 4% учителей признались, что были случаи, когда им наносили удары, но без серьёзных последствий, а 6% уточнили, что учащиеся иногда толкали их в коридорах школ. Менее 1% опрошенных учителей испытали физическое насилие со стороны родителей. Но каждый пятый подвергался оскорблениям с их стороны. Половина опрошенных учителей, работающих в

неблагополучных пригородах, встречали в классах неадекватных учащихся, которые отрицательно влияют на одноклассников и портят общую атмосферу в школе. Напротив, 92% учителей обычных школ удовлетворены условиями работы и находят школьный климат в разной степени благоприятным[18]. Различие в условиях работы в обычных школах и в школах с подавляющим количеством детей из среды иммигрантов, как видим, огромная.

В 1985 г. для создания условий равенства шансов для учащихся из всех слоёв населения перед средним образованием была поставлена благородная цель: стремиться к тому, чтобы 80% школьников смогли успешно сдать экзамен на степень бакалавра после окончания лицея. В отличие от других западных стран, где этот диплом свидетельствует о получении высшего образования, во Франции диплом бакалавра – это аттестат об успешном окончании средней школы. Он даёт право поступления без вступительных экзаменов в университет, где на первых курсах большинства факультетов число мест не лимитировано. Властям из числа левых партий виделось в достижении данной цели решение проблем молодёжи: «бак» (так французы называют диплом бакалавра) представлялся лучшим средством для уменьшения безработицы среди молодёжи из неблагополучных районов.

Действительно, количество неудач на экзаменах до середины 80-х гг. было достаточно высоким и составило 30%. А в 2000 г. диплом бакалавра получили уже 79,8 % от всех сдававших этот экзамен. Таким образом, число неудач снизилось до 20% [4:352]. Но исследования, проведенные в районах компактного проживания иммигрантов, обнаружили, что всё не так просто. Стефан Бо, преподаватель социологии в университете г. Нанта, сотрудник Национального центра научных исследований Франции, по результатам десятилетней исследовательской работы выпустил книгу, в которой показал, как надежды и иллюзии «детей школьной демократизации» из среды иммигрантов сменились разочарованием. Выяснилось, что огромное влияние на учащихся-североафриканцев оказывает ближайшее окружение: пример одноклассников, мнение родителей, друзей и соседей. Очень важным, если не определяющим, является отсутствие позитивного примера. Трудно разрушается бытующий в среде иммигрантов стереотип о неизбежности неудач арабской и африканской молодёжи. Большинство из них считают, что бессмысленно получать высшее образование, т.к. на хорошую работу их всё равно не примут, они постоянно будут встречать

Интеграция иммигрантской молодежи во Франции...

препятствия, связанные с расистскими предрассудками французов. К тому же, у учащихся из бедных кварталов часто нет ни места, ни времени для занятий, и, конечно же, денег для продолжения учебы. Надо помогать семье. Нет возможности покупать книги и необходимое оборудование и т.д. Они чувствуют себя изгоями. Говорят, что в лицеях и университетах преподаватели относятся к ним как к людям второго сорта. Им трудно найти друзей. Поэтому многие бросают университеты на первом цикле обучения, даже при том, чтопоказывают хорошие результаты в учёбе [6].

Луи Вебер, руководитель Института исследований федерации преподавательских профсоюзов, также считает, что цель демократизации образования оказалась до сих пор не достигнутой. Хотя есть и положительные сдвиги: за 20 лет произошло значительное увеличение количества получивших степень бакалавра, но это не устранило социальное неравенство в школах. Количественный рост, прежде считавшийся главным индикатором прогресса образования, теперь уже не может играть эту роль. Исследователи говорят всё больше о «демографизации», чем о «демократизации» образования. За этой лингвистической игрой прячутся реалии, беспокоящие всех тех, кто выступает за социально справедливую образовательную систему [1].

Получение качественного образования по-прежнему зависит не только от индивидуальных способностей учащегося, но в большой мере - от социального статуса его семьи. Ребенок из среды иммигрантов, как и раньше, имеет гораздо меньше шансов преуспеть в учебе, а затем получить хорошо оплачиваемую работу. В начале 2000-х гг. две трети окончивших школу без диплома детей иммигрантов являлись детьми рабочих. В большинстве таких семей мать или отец не имели никакого диплома, а в семье воспитывалось не менее четырех детей. Один из трёх таких детей учился в школе района, где проживает подавляющее большинство иммигрантов [25]. Некоторые родители-иммигранты поддерживают своих детей, гордятся их успехами. Но многие уверены в неудаче своих детей и заранее настраивают их идти сразу по окончании школы работать. «Если ты был хорошим учеником в школе, пошёл учиться в университет, написал диплом, но потом не нашёл работы, то какой смысл в этом? - говорят они» [3; 137]. По утверждению французского исследователя А. Жазули, «молодой дипломированный безработный, живущий в пригороде, приносит больший вред, чем где бы то ни было, потому что является своего рода символом» [13; 87].

Страхи детей иммигрантов, однако, преувеличены ими самими. Статистические исследования показывают значительную динамику роста дипломированных специалистов среди иммигрантской молодёжи. Так в 1982 г. только 6% иммигрантов в возрасте от 30 до 49 лет имели диплом о высшем образовании. Тогда как в 1999 г. их количество выросло до 21% [12].

Анкетирование иммигрантских семей, проведённое по заказу Министерства национального образования в 2003-2004 учебном году, показало, что родители-иммигранты, приехавшие во Францию из Алжира (а также из Европы, за исключением Португалии) более всех других иммигрантов настроены на то, чтобы их дети получили высшее образование. Большинство из них полагают, что дети должны учиться, по крайней мере, до 20 лет, т.е. до получения диплома первого цикла высшего образования [12].

Кризис взаимоотношений французского общества и выходцев из среды иммигрантов не всеми учеными оценивается однозначно. Э. Тодд считает, например, что существует взаимосвязь погромов со стороны иммигрантской молодёжи в 2005 г. и выступлений французских студентов в 1968 г. Ученый видит в бунте иммигрантской молодёжи протест против маргинализации и стремление к равенству. Дети иммигрантов воспитывались на лозунге «свобода-равенство-братство», но на себе почувствовали, что республиканские ценности в реальности «не работают» и высказали свой протест погромами и поджогами. Такое поведение вполне вписывается во французскую традицию социальных возмущений, которыми так богата история Франции [22].

Несмотря на большую роль религиозных традиций в жизни иммигрантов-мусульман, социологические исследования показывают, что роль религии многим из них не мешает положительному восприятию концепции светского государства. Лишь 5% мусульман хотели бы, чтобы их дети обучались в частной мусульманской школе. Остальные же в подавляющем большинстве одобряют создание мусульманских школ, но при этом предпочли бы для своих детей светские государственные учебные заведения (67% мусульман Франции) [7; 19].

Уместно привести как ример недавно вышедшую книгу «Судьба детей иммигрантов. Разрыв связей между поколениями» (К. Аттиас-Донфю и Фр. Вольф, 2009 г.). В книге опровергаются устоявшиеся стереотипы французов об иммигрантских семьях. Мнение авторов расходится также с мнением большинства политиков. И поэтому ученые

Интеграция иммигрантской молодежи во Франции...

не очень верили, что их книгу воспримут достаточно серьёзно. Между тем, они опираются на серьёзные статистические данные и множество опросов, проводимых в течение двух лет (2002-2003 гг.). В анкетировании приняли участие 61 211 иммигрантов в возрасте от 45 до 70 лет и 19 285 их детей [14].

Авторы утверждают, что политики не говорят о судьбе детей иммигрантов, которые смогли добиться значительных успехов, точно так же, как и журналисты не интересуются поездами, которые приходят вовремя. Вот уже почти 25 лет как «левые», так и «правые» твердят о неудачах интеграции. Очень удобная «запевка», чтобы свалить на иммигрантов всю ответственность за ошибки социальных институтов, школьной системы и просчеты городских властей, а потом ловко перевести тему на скользкий путь обсуждения «чисто этнических» вопросов. Авторы исследования считают, что в мусульманских семьях нет уже такой зависимости детей от родителей, как это было между первым и вторым поколениями иммигрантов. Разрыв связей между поколениями в семьях начинается с того, что дети забывают культуру и язык родителей, в их памяти стираются воспоминания об их исторической родине [14; 9]. Более того, конфликты между поколениями отцов и детей в семьях иммигрантов чаще всего возникают именно тогда, когда родители проявляют излишнюю приверженность традициям и обычаям своей родины. Желание родителей вернуться на родину или отправить туда детей - наиболее частая причина разрывов детей с родителями-иммигрантами [14; 209].

Согласно социологическим опросам, две трети всех опрошенных детей иммигрантов считают, что в жизни они более успешны, чем их родители. Важно также то, что две трети родителей-иммигрантов с ними согласны и также утверждают, что путь их детей во Франции развивается по восходящей линии. Хотя многих родителей раздирают противоречивые чувства: они хотят, чтобы дети соблюдали обычаи и традиции родины родителей, но в то же время понимают, что интеграция во французское общество необходима для успешности молодёжи в дальнейшей жизни.

В заключение ученые делают оптимистический вывод: дети иммигрантов в подавляющем большинстве стремятся к успеху во французском обществе и находятся в процессе интеграции в его жизнь [14; 280].

Таким образом, говорить о «закрытости» североафриканцев, об их неподверженности европейскому культурному влиянию не приходится. Исследование, проведённое в начале 2012 г., показало, что 90% детей, которые родились во Франции в семьях иммигрантов, считают

себя французами. 67% из них считают, что к ним относятся так же, как ко всем остальным [12]. Напротив, находясь на родине родителей, почти 75% детей иммигрантов чувствует себя иностранцами. Прежде всего это касается выходцев из Алжира [24:102]. Однако реальные плоды интеграции не соответствуют стереотипам и ожиданиям самих французов. Поиск адекватного соотношения и сосуществования различных культур продолжается.

Литература

- 1. Вебер Л. Проблемы образовательной системы во Франции. Ресурс в интернете http://scepsis.ru/library/id_389.html.
- 2. *Вульфсон Б.Л.* Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур / Вульфсон Б.Л. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009. –80с.
- 3. Деминцева Е.Б. Быть арабом во Франции. М.: Новое литературное образование, 2008. 192 с.
- 4. Annuaire statistique de France. Ed. 2002, vol.105, Resultats 2000. C. 352.
 - 5. Baillon R.. La Bonne École. Paris. 2002.
 - 6. Beaud S. 80% au bac... et après? Edition La Decouverte, Paris, 2003.
- 7. Brouard S., Tiberi V. Rapport au politique des Français issus de rimmigration. Paris: CEVIPOF-Sciences Po, 2005. P. 17, 19.
- 8. *Castles S., Miller M.* The age of Migration: International Population Movement in the Modern World. New York. 1993.
- 9. Dubet Francois. Le racisme et l'école en France // Wiewiorka M. Racisme et modernite. Paris: La Decouverte, 1993.
- 10. http://www.coupdepoucecle.fr/ сайт клуба по обучению чтению и письму младших школьников.
- 11. Felouzis Georges, Perroton Joëlle et Liot Françoise. L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les colleges. Paris, les éditions du Seuil, 2005.
- 12. Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). http://www.insee.fr.
 - 13. Jazouli A. Les années banlieues. Paris: Seuil, 1992.
- 14. Le destin des enfants d'immigres. Un désenchainement des generations. Claudine Attias-Donfut, François-Charles Wolff. Paris, Stock, Collection "Un ordre d'idées", 2009, 320 p.

Интеграция иммигрантской молодежи во Франции...

- 15. Lorcerie F. L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration. Paris, 2003.
- 16. Moumen-Marcoux R. Immigration, Prison, Sida d'une anthropologie des conflits touchant la jeunesse maghrebine. Paris, 1998.
- 17. *Natanson* J. L'école, facteur d'exclusion ou d'intégration ? // Le Portique, 2006. №3.
 - 18. Nouvel Observateur. Paris. 16.06. 2011
- 19. Obin Jean-Pierre & Obin-Coulon Annette (1999). *Immigration et intégration*. Paris: Hachette education, 1999.
- 20. Programmes d'éducation civique-ECJS au lycée Программа по гражданскому образованию в лицее: сайт минобразования Франции. Источник в интернете: http:// éduscol. éducation.fr/cid45840/programmes-éducation-civique-ecjs-lycee.html.
- 21. Ras-le-bol des professeurs du premier degré. Le café pedagogique. 21.09.2012. Источник в Интернете: www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/09/21092012Article634838102452261960.aspx
- 22. *Todd E.* Rien ne sépare les enfants d'immigrés du reste de la société // Le Monde. Paris, 12.11.2005
- 23. *Trancart D.* L'évolution des disparités entre collèges publics // Revue française de pédagogie, Paris, 1998. nº 124, P. 43-54.
- 24. *Tribalat M.* De Immigration a l'assimilation: enquete sur les populatioans d'origine étrangère en France. Paris: La Découverte, 1996.
- 25. *Villari M.* Gli esclusi della societa globale // Gli Argomenti Umani. № 12. 2005.
- 26. http://www.coupdepoucecle.fr/ сайт клуба по обучению чтению и письму младших школьников.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

УКРЕПЛЕНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОДРУЖЕСТВА НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ С ПОЗИЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам взаимоотношений стран СНГ в области образования. Не только происходит сохранение и воспроизводство культурных общечеловеческих ценностей, влияющих на установки и поведение личности в духе толерантности, но и формируются те значимые философские представления, культурные навыки, которые помогают народам быстро и эффективно решать стоящие перед ними проблемы.

На примере стремлений России и Армении к развитию взаимоотношений, в частности, в области образования, можно утверждать, что отношения между странами Содружества не только формальный процесс в условиях глобализации, но и социальное, культурное, философское, духовное явление, имеющее глубокие исторические корни.

Усиление межгосударственного сотрудничества при одновременном расширении межвузовских связей, проведение различных мероприятий в сфере образования и педагогики свидетельствует о заинтересованности России и других стран СНГ в



Т.Э. Мариносян

Ключевые слова:

Содружество независимых государств (СНГ), интеграция, глобализация, отечественная педагогика. образовательная система, единое образовательное пространство, межгосударственные образовательные связи стран СНГ, русский язык, русско-армянские связи.

© Т.Э. Мариносян

укреплении единого образовательного пространства.

В последние годы активность исследований образовательных интеграционных процессов с позиций гуманитарного знания в целом и философии образования в частности повысились. В анализ проблем образовательных связей между различными странами, интеграционных процессов вовлечены как руководители учебных заведений, специалисты в области экономики и политики, так и историки, психологи, философы, социологи, этнологи.

Современные исследования и разработки в сфере образования отражают процесс существенных структурных изменений пути перехода к интеграционному этапу образовательных связей в условиях глобализации. Ведущие философы современности, обращаясь к педагогической теории и практике, к проблемам образования, предлагают различные формы преобразования воспитательно-образовательного процесса с целью повышения его эффективности в условиях новых интеграционных реалий.

В истории формирования и развития российского многонационального государства взаимоотношения между народами, населяющими Россию, имели важное и во многом определяющее значение. Изучение проблем взаимоотношений народов, проживавших на территории России, во все времена было актуальным не только для политиков, представителей различных сфер научной деятельности. Активное сотрудничество со странами ближнего и дальнего Зарубежья является важной составляющей инновационных проектов и программ России. Страны СНГ всегда были и ныне остаются своеобразными площадками столкновений интересов различных государств и народов. Интерес ученых - историков, философов, социологов, культурологов, этнографов - к изучению взаимоотношений России и стран Содружества не ослабевает и по сей день. Одной из областей, традиционно представляющих взаимные интересы для России и стран Содружества, является образование.

При рассмотрении процесса формирования единого образовательного пространства СНГ как двуединого – регионализации-глобализации пепред педагогами-исследователями встают задачи выявить противоречия между регионализацией и глобализацией образовательного пространства с социокультурных позиций, раскрыть их диалектическую взаимосвязь; определить понятие «образовательное пространство» в контексте процесса интернационализации; выявить

исторические закономерности формирования и развития межгосударственных образовательных связей на основе культурологических, социально-философских методологических ориентаций.

При этом следует отметить, что учитывается факт многообразия философских концепций образования, что, в свою очередь, обусловлено мировоззренческими представлениями, а также традициями системы образования, сложившимися в той или иной стране.

В настоящее время в условиях вариативности образования важной задачей педагогической науки становится новое осмысление идей и опыта отечественных и зарубежных педагогов в рамках новой педагогической парадигмы с целью оценить и использовать их вклад в теорию и практику личностно ориентированного образования, занимающего ведущую позицию в мировой педагогической науке. Взаимодействие педагогической науки и практики, их взаимная обусловленность в условиях глобализации требует значительного расширения проявлений педагогической практики, усиления проявления, учета и реализации педагогических аспектов различных сфер человеческой деятельности и общения. Как известно, смена парадигмы образования непосредственным образом связана со сменой модели общественного развития. По этой причине в педагогической науке государств СНГ, до настоящего времени переживающих политические, социальные преобразования, присутствуют и сосуществуют разные парадигмы. Вместе с тем анализ современного состояния образовательных систем стран Содружества Независимых Государств показывает, что антропоцентристская модель образования находит все большее применение как в теории, так и практике обучения и воспитания в этих странах. Индивидуализация, гуманизация, интеграция и вариативность становятся приоритетными направлениями развития образования в этих государствах. Происходит переориентация целей образования с овладения знаниями, умениями, навыками на многогранное интеллектуальное, физическое, нравственное развитие ребенка. При этом педагогическая наука и практика в отдельных государствах развивается с учетом необходимой связи с этнопедагогикой - наукой, предметом изучения которой является народная педагогика как традиционная практика воспитания и обучения, исторически сложившаяся у своего народа.

Современные направления развития систем образования странучастниц Содружества Независимых Государств, как и большинства

стран мира - интеграция в мировое образовательное пространство, переход к новой, гуманистической образовательной парадигме - обусловливают необходимость переосмысления исторического наследия национальной и зарубежной педагогики, реформирования педагогической науки, поиска эффективных путей взаимодействия и взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности. Исследование педагогических проблем образования в странах СНГ особенно актуально, поскольку позволяет выявить основные тенденции развития различных образовательных систем в условиях глобализации, пути преодоления кризисных явлений в сфере образования. По этой причине сравнительная педагогика переживает период стремительного развития. Систематически проводятся международные научно-практические конференции в области образования, издаются национальные и международные журналы, освещающие вопросы сравнительной педагогики, устанавливаются прямые связи между педагогическими коллективами образовательных учреждений стран Содружества.

Сегодня становится очевидным, что формирование единого образовательного пространства СНГ необходимо не только для развития образования, но и для сохранения и развития всех форм отношений между государствами Содружества. За последние двадцать лет в государствах-участниках Содружества достигнуты ощутимые успехи в области образования и педагогики. Для понимания соотношения национальных особенностей стран СНГ и мирового развития в рамках образовательных парадигм необходим анализ истории зарождения и развития антропологических оснований образования. В свою очередь, анализ содержания образовательных парадигм имеет прагматический смысл в целях его практического применения в педагогической практике.

Для решения современных образовательных задач, стоящих перед странами СНГ в процессе формирования единого образовательного пространства, требуются новые подходы, так как интеграция педагогических сообществ государств Содружества не может происходить на тех же основаниях и в тех формах, в которых она осуществлялась в советское время. При формировании единого образовательного пространства СНГ возникают не только различные организационные проблемы, но и сугубо педагогические, решение которых позволит выявить организационно-педагогические условия эффективной реа-

лизации межгосударственных соглашений и программ в сфере образования с учетом национальных интересов субъектов Содружества. В процессе осуществления самоопределения стран СНГ становится важным вычленить основные направления и эффективные пути к углублению их отношений и взаимодействий. Особое значение приобретает проблема сохранения, укрепления и расширения общей языковой базы на территории Содружества, использование русского языка как универсального средства формирования общеобразовательного пространства, а также развития международных отношений между странами СНГ в целом.

Исходя из опыта сотрудничества между представителями педагогической общественности стран-участниц СНГ, становится очевидным, что образовательные системы этих стран сталкиваются, как правило, с одинаковыми проблемами в процессе переосмысления сущности воспитания с позиций личностно ориентированной педагогической концепции. Перед современной педагогикой стоит сложная задача всестороннего раскрытия сущности и закономерностей воспитания, обучения, образования в целом в условиях его вариативности, в единстве теоретических и методических основ. Пытаясь решить эту задачу, педагогика закономерно переводит ее в область практического осуществления. Сравнительный анализ и обобщение инновационного педагогического опыта различных стран, определение конкретных подходов к содержанию, методам и средствам обучения позволяют выявить предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства.

Интеграция стран Содружества в систему современных экономических связей, в единое образовательное пространство с соблюдением баланса интересов всех субъектов СНГ, с учетом их национальных особенностей составляет сложнейшую задачу современного развития взаимоотношений между этими государствами. Решение этой задачи возможно лишь при условии глубокого и всестороннего изучения опыта прошлого, осмысления исторических предпосылок формирования единого педагогического пространства многонациональной Российской империи и Союза ССР, исследования истоков международного сотрудничества педагогов, вклада отечественных педагогов в развитие педагогической мысли в странах Содружества, влияния процессов интернационализации педагогической науки и практики на системы образования этих стран.

Как уже отмечалось, в концепциях школ стран СНГ закладывается идея личностно ориентированной педагогики. Надо отметить, что для этих стран переход к гуманистической парадигме не означает полного отказа от прежней модели образования. Речь идет о диалектическом взаимодействии объектной и субъектной образовательных парадигм, проявляющемся в том, что человек одновременно является и субъектом, и объектом образования.

Межгосударственные образовательные связи стран СНГ как фактор укрепления гуманитарного сотрудничества между странами СНГ

Образование в современных условиях является одним из наиболее эффективных способов международного общения. В век глобализации обмен информацией, специалистами, научными исследованиями, образовательными достижениями является обязательным условием экономического и социального успеха любой страны мира. Нарастающий интерес к вопросам образования обусловлен еще и тем, что в настоящее время образовательные системы государств-участников Содружества, как и многих стран мира переживают период серьезных преобразований, от которых зависит будущее современного гуманитарного и технологического прогресса. Сложность этих реформ заключается в том, что при всех их национальных особенностях они имеют также глобальный характер. Известно, что в процессе создания национальных систем образования, ориентированных преимущественно на американские и европейские стандарты, страны СНГ сталкиваются с определенными проблемами, требующими переосмысления как процесса образования, так и условий социальной и культурной жизни. Как правило, новые условия развития образования приходят в противоречие с национальными особенностями, культурой, мировоззрением народов этих стран, и обмен опытом разрешения этой сложной проблемы между государствами-участниками может быть весьма ценен для них.

Отношения со странами СНГ одно из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации, унаследовавшей развитый комплекс связей с республиками бывшего СССР. Развитие отношений РФ с государствами-участниками СНГ в области образования, педагогики, изучения русского языка, подготовки кадров для стран

Содружества обеспечивается вузами и общественными организациями как путем реализации межправительственных соглашений, так и посредством проведения совместных семинаров, конференций, круглых столов.

Система двусторонних и многосторонних межгосударственных соглашений обеспечивает взаимодействие стран СНГ по следующим направлениям: подготовка кадров, формирование условий для осуществления контроля качества образования, создание филиалов высших учебных заведений, совместных учебных заведений - российсконациональных университетов (славянских университетов) в странах СНГ. Действуют также Соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях и Соглашение о предоставлении равных прав на поступление в учебные заведения гражданам государств-участников СНГ.

Государствами-участниками СНГ создана нормативно-правовая база сотрудничества и развития интеграционных процессов в области образования. Действует ряд межправительственных договоренностей - Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств и Межгосударственная программа её реализации, Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств.

Одна из основных задач этих соглашений, концепций, программ, организаций – дальнейшее расширение всестороннего взаимодействия системы образования России с системами образования стран Содружества. Для этого проводятся совместные работы по сохранению исторически сложившихся культурных традиций, в особенности, по сохранению русского языка как языка обучения. Например, в рамках федеральной целевой программы "Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств" осуществляются поставки в общеобразовательные учреждения, ведущие обучение на русском языке в странах СНГ учебников и учебно-методической литературы и мультимедийных обучающих программ. Программа также предусматривает сотрудничество по информационному и научно-методическому обеспечению изучения русского языка, созданию сети центров обуче-

ния, в том числе дистанционного, в государствах-участниках СНГ.

Активную роль в развитии интеграционных процессов в сфере образования играет Евразийская Ассоциация университетов (ЕАУ). ЕАУ, созданная ведущими университетами стран СНГ, рассматривает проблемы развития национального образования, задачи сохранения единого образовательного пространства и обеспечения эквивалентности университетских дипломов, развития сотрудничества университетов – членов Ассоциации в области образования и университетской науки, основные учебно-методические вопросы совершенствования университетского образования.

Непрерывное развитие информационных технологий в образовательных системах стран Содружества способствует установлению межвузовских связей в сфере высшего образования, укреплению сотрудничества между учебными заведениями, а также академической мобильности студентов, аспирантов на пространстве СНГ. Примером успешно функционирующей системы дистанционного образования может послужить Сетевой открытый университет СНГ, действующий с 2010 учебного года.

Сетевой открытый университет СНГ позволяет студентам странучастниц СНГ учиться как в высших учебных заведениях своей страны, так и в вузах, являющихся участниками сетевого образовательного проекта. Проект предусматривает выдачу студентам дипломов о высшем образовании по окончании учебы, обмен аспирантами, совместные магистерские программы, проведение совместных научных исследований и повышение академической мобильности. Основными направлениями образовательной деятельности Сетевого открытого университета СНГ являются юриспруденция, международное право, международный менеджмент, филология.

В укрепление и развитие сотрудничества между государствамиучастниками СНГ в сфере образования, науки и культуры вносят весомый вклад такие организации, как Федеральное Агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству - Россотрудничество, Русский фонд, Совет по гуманитарному сотрудничеству государств-участников СНГ. Программы и проекты этих организаций направлены на взаимообогащение национальными культурами и накопленным в странах СНГ научно-образовательным потенциалом. Российской Федерацией и другими странами СНГ периодически разрабатываются национальные и межгосударственные программы по поддержке интеграции государств-участников Содружества в образовательной сфере.

В последнее время во всех странах СНГ активно обсуждается идея создания единого образовательного пространства, которое становится потребностью и необходимостью, определяемыми комплексом причин. Реальные обстоятельства жизнедеятельности государств Содружества диктуют новые условия их взаимоотношений в политической, экономической, культурной и других сферах. Формирование единого образовательного пространства играет важную роль в углублении отношений взаимодействия стран СНГ, так как в нем создается особая психологическая ситуация взаимопонимания между народами, способствующая осмыслению общезначимых для современных обществ целей, задач, тенденций. Формирование единого образовательного пространства происходит в условиях все еще продолжающихся процессов реформирования систем образования стран Содружества, считающих приоритетным возрождение ценностей национального образования, усиление роли воспитательной функции образования в духе национальных культур. Здесь важно учитывать психологическую готовность народов, более семидесяти лет находившихся в рамках единого государства, пользовавшихся единым языком общения и обучения, при ориентации на большое многонациональное пространство научно-культурных, торгово-экономических отношений. Построение на новом качественном уровне единого образовательного пространства, по убеждению многих ученых и специалистов, не должно проходить без учета позитивного опыта разрушенной единой системы образования, обеспечивавшей высокий, признанный во всем мире уровень организации учебно-воспитательного процесса на территории бывшего Союза ССР. При этом нельзя забывать о политизации образовательной системы – только декларировании, а не реальном учете национальных принципов воспитания и образования. Вместе с тем в условиях глобализации субъекты Содружества в своих образовательных целевых программах закладывают механизм вхождения высших учебных заведений в Болонский процесс. Эти факторы и обстоятельства делают весьма важными постановку и решение задачи формирования единого образовательного пространства.

О состоянии российско-армянского сотрудничества в сфере образования

Образование всегда было и остается одним из приоритетных направлений в социально-культурном развитии Армении – страны с 1600-летней историей грамотности. Школа в нелегкой судьбе Армении была основой и гарантом культурного и политического выживания нации, стимулом национального прогресса.

После провозглашения независимости Армении в 1991 г. система образования страны оказалась в сложной ситуации как по причине ее несоответствия требованиям рыночной экономики и демократических реформ, так и в результате возникших социальных проблем, что не могло не привести к резкому падению качества образования в стране. В Армении на протяжении 70 лет в школах использовались учебные книги и материалы, переведенные с русского языка. После провозглашения независимости Республики Армения перед системой образования страны остро встал вопрос о создании новой учебно-методической литературы. Несмотря на определенные сложности в сфере книгоиздания, связанные с резким снижением финансирования, вопросы относительно издания и обеспечения учебными книгами окончательно были решены в 1997–2001 гг. в рамках проведения кредитной программы «Реформы в системе управления и финансирования образования».

В настоящее время система образования в стране действует в рамках «Закона Республики Армения об образовании», принятого Национальным Собранием РА в 1999 г., Государственной программы развития образования Армении на 2011–2015 гг., государственных стандартов образования, утвержденных правительством РА.

Преобразования в сфере образования, начавшиеся во второй половине 90-х гг., привели к непрерывной целостной системе образования. Формальное образование в Армении представляет собой непрерывную систему последовательных уровней, на каждом из которых действуют государственные, негосударственные и муниципальные учебные заведения:

- дошкольные (образование для детей в возрасте 3-6 лет);
- общего среднего образования (включает начальную школу (I-IV классы), среднюю, или основную школу (V-IX классы) и старшую, или полную школу (X-XII классы);

- начального и среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- послевузовского профессионального образования;
- дополнительного образования детей;
- дополнительного образования взрослых;
- специальные (коррекционные);
- для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Система образования РА включает:

- комплекс государственных образовательных стандартов, программ разного уровня и направленности, обеспечивающих последовательность образования;
- сеть образовательных учреждений разных типов, осуществляющих эти программы;
- систему органов управления образованием и подведомственных учреждений.

В настоящее время в РА осуществляется Государственная программа развития образования на 2011–2015 гг., одной из основных целей которой является интегрирование в международное образовательное сообщество. В Республике Армения действуют десятки международных и местных организаций, таких как UNICEF, UNESCO, UNDP, USAID и др., способствующих внедрению новых предметов, распространению новых методов обучения, подготовки и переподготовки учителей, специалистов системы образования.

Политика в области образования Армении естественным образом связана с тенденциями развития международного образовательного сообщества в условиях глобализации. Интегрирование Республики Армения в мировое образовательное пространство происходит как путем сотрудничества с Советом Европы и Союзом Европы, так и путем восстановления и расширения взаимоотношений со странами СНГ с целью формирования единого образовательного пространства. Особое значение для Армении имеет сотрудничество с Россией. Россия и Армения имеют длительные тесные и устойчивые связи в сфере образования и педагогики. До распада СССР Армения, как и другие республики Союза, имела развитую систему образования, созданную и получившую свое развитие за период Советской власти.

На современном этапе российско-армянские отношения в сфере образования осуществляются в условиях, которые определяются формированием единого образовательного пространства СНГ, развитием

процессов европейской и евразийской интеграции, усиливающимися процессами глобализации. На межправительственном уровне систематически обсуждаются вопросы, представляющие взаимный интерес для развития систем образования обеих стран в рамках Конференции министров образования стран Содружества, Совета по сотрудничеству в области образования. Договорно-правовая база отношений между РФ и РА периодически пополняется новыми соглашениями и протоколами, затрагивающими различные сферы сотрудничества, а двусторонний диалог между странами на всех уровнях носит интенсивный и доверительный характер. В настоящее время на повестке дня обеих стран - реформы в рамках Болонского процесса, которые сопровождаются соответствующими преобразованиями структуры и содержания высшего образования.

Наряду с имеющимися межправительственными соглашениями о сотрудничестве существует также форма двусторонних взаимодействий между российскими и армянскими школами и высшими учебными заведениями. В основном Россия представлена учебными заведениями Москвы и С.Петербурга.

В настоящее время в Армении действуют свыше десяти высших учебных заведений как в качестве филиалов российских вузов, так и совместно созданных образовательных учреждений, занявших определенную нишу в образовательном пространстве страны:

- 1. Армянский институт туризма филиал Российской международной академии туризма.
- 2. Ереванский филиал Московской международной академии предпринимательства.
- 3. Ереванский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса.
- 4. Ереванский филиал Московского государственного университета сервиса.
- 5. Российско-Армянский (Славянский) университет.
- 6. Ереванский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики.
- 7. Филиал Московского нового юридического института в городе Ереване.
- 8. Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Ереване.
- 9. Ереванский филиал Санкт-Петербургского института внешнеэ-

кономических связей, экономики и права.

- 10. Ереванский филиал Московского института бизнеса и права.
- 11. Армяно-российский международный университет "Мхитар Гош".
- 12. Российско-Армянский современный гуманитарный институт (филиал Московской гуманитарной академии).

Среди названных вузов особую роль в распространении русской словесности и культуры в Республике Армения играет Российскоармянский (Славянский) университет - РАУ. Славянский университет является не только образовательным, но и культурным центром в республике, пропагандирующим русский язык и русскую культуру. При РАУ создан Институт русской словесности, на базе которого действует Центр повышения квалификации армянских русистов. Сотни учителей из различных регионов РА в Центре проходят обучение и получают сертификаты Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина и Московского института открытого образования.

Институт русской словесности организует и проводит в регионах Армении выездные семинары по методике преподавания русского языка, разрабатывает исследовательские программы и проекты, среди которых следует отметить программу «Социологический и культурологический аспекты функционирования русского языка в Армении как средства международного общения". В РАУ действует отдел аспирантуры. Русскую культуру и словесность Славянский университет представляет посредством своего Дома культуры, а также театра и художественной гостиной.

Все филиалы российских высших учебных заведений действуют в рамках законодательств обеих стран, имея лицензию на право ведения образовательной деятельности от министерств образования и науки России и Армении. Между РФ и РА с 2001 г. действует межправительственное Соглашение "О взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и званиях".

В Республике Армения наблюдается стабильная тенденция увеличения количества филиалов российских высших учебных заведений, что в свою очередь способствует продвижению российских образовательных стандартов.

Многие из филиалов не только предоставляют образовательные услуги, но и являются культурно-просветительскими центрами. На

базе филиалов российских высших учебных заведений создаются ассоциации, общественные организации, как, например, Ассоциация армянских выпускников российских (советских) вузов на базе филиала Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права.

В условиях глобализации и стремительного расширения информационного пространства особую важность приобретают вопросы усиления научно-творческого потенциала и подготовки высококвалифицированных специалистов. В рамках межправительственных соглашений совместно с российской высшей школой решается также вопрос послевузовского образования посредством обеспечения местами в аспирантуре граждан Армении, получивших право на продолжение образования в России по программе государственных стипендий. Ежегодно Министерство образования и науки России выделяет для Армении государственные стипендии на обучение армянских студентов и аспирантов в вузах РФ.

Расширению сотрудничества между вузами, школами и другими образовательными учреждениями РФ и РА также способствует функционирование различных общественных организаций, объединяющих преподавателей русского языка и русскоязычных специалистов в различных областях деятельности.

Состояние русского языка в Республике Армения

С 1999 г. в республике действует Концепция «Русский язык в системе образования и общественно-культурной жизни Республики Армения», принятая Правительством РА. В настоящее время, согласно положению о функционировании школ с углубленным изучением русского языка, утвержденному в 2000 г., в Армении действуют свыше 60 школ; в 40 школах функционируют классы с русским языком обучения. Во всех общеобразовательных школах РА со второго класса в обязательном порядке русский язык изучают или как отдельный предмет, или как иностранный язык, в то время как другие иностранные языки изучают только с пятого класса.

В республике также действуют школы со специальными классами, в которых преподавание ведется на русском языке. В этих школах преподавание ведется по российским учебникам и программам. Выпускники школ сдают единый централизованный экзамен по русскому языку и

литературе. Ежегодно среди учащихся школ проводятся республиканские олимпиады по русскому языку.

Обучение русскому языку в учебных заведениях проходит по государственным стандартам, определяющим необходимый уровень подготовки учащихся школ и позволяющим им продолжить обучение на русском языке в высших учебных заведениях Армении и России.

В настоящее время в республике действуют четыре государственных высших учебных заведения, в которых ведется подготовка учителей русского языка и литературы. На кафедрах этих учебных заведений функционирует аспирантура, докторантура, ведется подготовка соискателей. Систематически проводятся семинары и конференции для преподавателей-русистов, приглашаются ведущие специалистыфилологи и лингвисты из России.

С 2009 г. в Армении действует «Ассоциация учителей русского языка школ Армении», целью которой является создание системы условий для профессионального развития учителей русского языка и литературы в республике. Среди задач Ассоциации - совершенствование системы обмена опытом между учителями русского языка, содействие работе по реализации инновационных технологий педагогической деятельности учителей русского языка и литературы, организация методической и практической помощи учителям русского языка в подготовке учащихся к участию в олимпиадах на территории РФ и обучению в российских вузах.

В Армении функционирует Российский учебно-методический центр русского языка (РУМЦРЯ) представительства Россотрудничества в РА, целями и задачами которого являются популяризация русского языка в Армении, расширение и укрепление образовательного пространства русского языка и русской культуры, создание необходимых условий для практического применения русского языка, получение образования на нем, оказание содействия в изучении и распространении русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и действенного инструмента развития интеграционных процессов и межнационального общения и рабочего языка Содружества Независимых государств.

В РУМЦРЯ действуют курсы русского языка для:

- детей различных возрастных групп, которые хотят углубить свои знания по русскому языку и расширить сферу его использования;
- сотрудников государственных учреждений и силовых структур, работников различных промышленных предприятий и сферы услуг

(краткосрочные и интенсивные курсы);

- выпускников российских и советских вузов, стремящихся поддерживать свой уровень знаний русского языка, не прерывать связи с Россией;
- молодых людей, желающих получить высшее образование в России.

В рамках представительства Россотрудничества в РА также действует консультативный кабинет по содействию обучению в российских высших учебных заведениях.

В Республике успешно применяются дистанционные формы обучения на русском языке. Они востребованы как российскими военнослужащими и членами их семей, российскими соотечественниками, проживающими в РА, так и определенным контингентом граждан Республики, ориентированных на русскоязычное образование. В разработке и распространении новых информационных технологий, используемых в дистанционном образовании, принимают участие местные учебные заведения совместно с филиалами российских вузов.

В РА проводятся ежегодные конференции, семинары, посвященные теории и методике преподавания русского языка, издается профессиональный журнал для преподавателей «Русский язык в Армении», одним из учредителей которого является Центр образовательных реформ Минобразования и науки Республики Армения.

Литература

- 1. Аршаруни. Московский университет и прогрессивная армянская интеллигенция. Ереван, 1995.
- 2. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. М., 2003.
- 3. *Григорян К.* Из истории русско-армянских литературных и культурных связей. Ереван, 1974.
- 4. Лифоров А.П. Россия-Армения: научно-образовательные и историко-культурные связи: Международный научный альманах/ Под общей ред. А.П.Лифорова. Рязань, 2008.
- 5. *Мясников В.А.* СНГ: Интеграционные процессы в образовании. М., 2003.
- 6. *Мясников В.А., Найденова Н.Н.* Постсоветское образовательное пространство в контексте педагогических измерений. М., 2006.

- 7. *Пискунов А.И.* Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (вторая половина XIX века). М., 1976.
- 8. *Ромашина Е.Ю.* Становление гуманитарного подхода к среднему образованию в педагогической теории и практике учебных заведений России второй половины XIX начала XX вв. М., 2006.
- 9. Турбовской Я.С., Лукацкий М.А. Философия образования: связь науки и практики: Сборник научных статей. Институт теории и истории педагогики РАО/ Науч. ред. Я.С. Турбовской. М.; Тверь, 2002.
- 10. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; Гл. ред. Б.М. Бим-Бад.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ



Н.Н. Найденова Ключевые слова: Измерения, компетенции, стандарт, традиционная и

современная оценки.

ИЗМЕРЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАЦИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен аналитический материал о современных стандартах образования в разных странах в контексте измерений ключевых компетенций. Выявлены подходы европейских стран к развитию ключевых компетенций; установлена роль измерений при реализации стандарта; приведена классификация стран-участниц международных сравнительных исследований по реализации измерений в своих системах образования.

Измерение ключевых компетенций в студенческой оценке составляет неотъемлемую часть учебного процесса и процесса обучения и является основой инструментария с целью улучшения качества образования. Далее в статье будем употреблять вместо неудобного термина «обучающиеся» слова «учащийся» или «студент», которые в мировом образовательном пространстве не различаются; под «студентом» понимаются люди любого возраста, обучающиеся в образовательных учреждениях.

В большинстве стран студенческая оценка (оценивание знаний, умений и компетенций) имеет разные формы и строится с использованием различных методов и инструментов измерения. Модели измерения могут быть внутренними или внешними,

© Н.Н. Найденова

формативными или суммативными, а результаты измерений могут использоваться с различными целями [1].

То, что преподается в школах, часто определяется тем, что измеряется. Особенно, если оценки результатов работы студентов используются в целях селективного отбора. Природа и содержание модели измерения может диктовать содержание обучения и может ограничить использование более инновационных способов преподавания [2]. Оценка – решающий аспект изменения национальных стандартов, в которые включены ключевые компетенции как в содержание, так и в инструментарий их измерения, обязательно прилагаемый к стандарту [3].

Поэтому актуально рассмотреть степень развития ключевых компетенций в конкретных странах и, прежде всего, какие ключевые компетенции измеряются в национальных контрольно-измерительных материалах в обязательном школьном образовании и как это измерение выполняется. Среднее школьное образование выбрано в качестве объекта исследования потому, что в большинстве стран именно на этой ступени и применяется национальное тестирование.

Национальное тестирование студентов, например, в ЕС, широко распространено. В качестве инструментария используются стандартизированные тесты или определенные экзаменационные испытания, которые предлагаются странам централизованно [4]. В настоящее время в пяти регионах (немецкоговорящая Бельгия, Чешская республика, Греция и Уэльс из Великобритании) не проводится национальное тестирование (типа ЕГЭ) на основной ступени обучения (низшая средняя школа). Уэльс и Чехия планируют ввести такие тесты в 2013 г. и 2014 г. соответственно. Кроме того, органы управления образованием в Италии, Литве, Румынии и Англии планируют включить новые национальные тесты на протяжении всех лет обучения.

Результаты национальных тестов используются, во-первых, чтобы выдать сертификаты о прохождении и успешном завершении определенной стадии обучения, и, во-вторых, чтобы контролировать реализацию национальных стандартов в образовательных учреждениях и оценить школы или в целом систему образования. Национальные тесты реже используются с формирующей целью для идентификации определенных потребностей в обучении студентов. Национальное тестирование может быть обязательным для всех студентов или быть выборочным, то есть либо этот

Измерение ключевых компетенций в национальных стандартах образования

экзамен выбирается добровольно, либо тестированию подлежит какая-то стратифицированная группа, например, только студенты конкретного региона или специального вида обучения.

Под "основной ступенью" обучения, или "основной школой" далее везде принимается младшая средняя школа, в $P\Phi$ – это V-IX классы, в разных странах диапазон классов отличается, но суть остается. То есть тестирование на основной ступени обучения соответствует российской государственной итоговой аттестации в IX классе (ГИА). Тестирование в выпускных классах средней школы подразумевает тестирование в старшей средней школе, в $P\Phi$ – это единый государственный экзамен (ЕГЭ) в XI классе.

После постепенного изменения национальных стандартов знаниевого содержания на содержание в рамках компетентностного подхода – некоторые национальные измерения переместили акцент на компетенции. Этатенденция лучшевсего отражена в Венгрии и Испании. В венгерском национальном оценивании базовых компетенций (NABC) оценивается не уровень усвоения учебного материала, а степень способности студентов использовать свои знания и умения, например, в чтении и математике, в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, Испания определила восемь ключевых компетенций, и некоторые из них уже оцениваются национальными тестами. Наконец, во Франции, с 2013 г. вводится диплом по завершении обязательной ступени обучения (DNB), в который включена ратификация всех компетенций общего базисного плана младшей ступени средней школы. В Польше национальное тестирование компетенций существует по польскому языку и математике в выпускных классах начальной и основной ступеней обучения, только на основной ступени еще добавляется оценивание компетенций по иностранному языку, естествознанию, социальным предметам и граждановедению. В Германии, например, оцениваются компетенции лишь в конце основной ступени обучения и только по немецкому и иностранным языкам, математике [5].

Подходы европейских стран к развитию ключевых компетенций

Страны, входящие в ЕС, имеют разные подходы к развитию ключевых компетенций. Большинство стран и регионов ЕС находятся в процессе развития национальных стратегий образования с целью совершенствования национальных стандартов обучения путем включения

полного спектра ключевых компетенций или совокупности определенных знаний и умений. Заметим, что, говоря в дальнейшем о стандарте, следует понимать не просто включение тех или иных знаний, умений и компетенций в текст стандарта, а и обязательное сопровождение стандарта измерительным инструментарием. Стандарт без инструментария не является стандартом. При этом почти во всех странах ЕС в стандарты включены позиции по развитию ключевых компетенций как рекомендованные центральными органами по образованию, так и разработанные на их основе и адаптированные к национальной системе образования. Среди рекомендованных ЕС стратегий развития ключевых компетенций особое внимание уделяется включению интегрального измерения в национальные стратегии развития образования, по крайней мере, трех ключевых компетенций - по чтению, математике и естествознанию. Кроме того, в стандарты включается информационная компьютерная грамотность и экономические знания по предпринимательству.

Тем не менее, около одной трети стран имеют недостаточно развитый стандарт для обучения государственному и родному языкам, математике и естествознанию, что требует специальных усилий от общих органов управления образованием в ЕС. В современный стандарт обязательно включают и компетенции по иностранным языкам, при этом около половины стран ЕС не имеют в национальных стандартах этого раздела.

Страны, в которых отсутствует национальная стратегия измерения ключевых компетенций, за основу взяли центрально-координированные инициативы по формированию определенных ключевых знаний. Но все равно, чаще крупномасштабные инициативы на национальном уровне наблюдаются для развития компетенций по государственному и родному языкам и естествознанию в конкретной стране. А на центральном уровне в школьной практике всех стран ЕС и всего мирового образовательного пространства эти компетенции, наоборот, являются менее частотными.

Хотя национальная стратегия развития ключевых компетенций не является предпосылкой дальнейшего совершенствования стандарта, в определенном контексте при наличии потребности модернизации национальных стандартов в соответствии с международными требованиями быстрая модернизация системы образования возможна с учетом всестороннего стратегического подхода по развитию ключевых компетенций. Стратегия как план действий, содержащий конкретные

Измерение ключевых компетенций в национальных стандартах образования

цели для усовершенствования и политику реформ вместе с указанием периодов завершения каждой стадии, могут помочь мобилизовать усилия в стране по развитию ключевых компетенций, в результате которых будут реализованы необходимые существенные изменения. При реформировании вносятся изменения во все позиции национального стандарта (программы обучения, учебный план, переподготовку учителей, поддержку слабых учеников, парапедагогическое образование и др.).

Ключевые компетенции, которые не имеют предметной принадлежности (компьютерные технологии, экономика и граждановедение), уже широко интегрированы в национальные стандарты на начальной и основной ступенях обучения. При этом около одной трети стран ЕС не включают знания по экономике даже в стандарт средней школы.

Роль измерений при реализации стандарта

Стандарт без доступных и прозрачных измерителей не является стандартом, так как невозможно судить о реализации стандарта с достаточной объективностью и достоверностью. Для оценивания уровня обученности студентов требуется множество инструментов оценки в целях точной идентификации уровня их образования, при этом учитываются различные факторы, которые вносят в оценку бльшую достоверность.

Идентификация студентов, имеющих затруднения в учебе, часто основана на комбинации текущей оценки, сделанной учителями, и оценки стандартизированными тестами, используемыми для диагностических и формирующих целей. В Ирландии, например, в инструментарий оценки включают также протоколы наблюдений учителя, анализ выполнения учащимися работ дома и в классе, интерактивные задания (экранные тестовые задания на текущие темы), результаты испытаний стандартизированными и диагностическими тестами.

В Норвегии обязательному измерению подлежат умения учащихся II класса по арифметике и математической грамотности. Хотя на добровольной основе такое измерение можно проводить и в I, и III классах. Кроме того, следует отметить, что норвежские учителя поощряются за применение в учебной практике оценивания знаний диагностических тестов, основанных на вэб-тестах (тесты через Интернет или специальные вэбинары).

В целом измерения в стандартах, направленные на оценку знаний, умений и компетенций, в XXI веке сменили вектор своего развития (см. таблицу ниже). Можно сказать, что компетентностный подход сменил фокус оценивания. Грамотным человеком является человек, умеющий письменно выразить свое мнение в разных предметных областях.

Таким образом, новый фокус в оценивании реализуется только вместе с новым стандартом образования. Новое оценивание включает:

- формирование критического отношения к старым знаниям и самостоятельное создание учеником нового знания в отличие от традиционной системы обучения, направленной лишь на приобретение знаний, которые транслируются учителем;
- целостное изучение проблемы вне предметных рамок с целью создания решения, контекстно связанного с разными предметами и просто жизненным опытом или обучением вне школы;
- мета-уровень изучения студентом проблемы, в том числе самостоятельное приобретение новых знаний, размышление о путях решения, выражение собственной позиции и обзор точек зрения других авторов по исследуемой проблеме, предметные способы решения и др;
- оценивание умения учиться как ключевой компетенции непрерывного образования; но пока нет ответа в международных исследованиях на вопрос, как измерять это умение.

Таблица Сравнение оценивания результатов студентов до и после 2000 г.

Цель измерений	Традиционная оценка	XXI век
Грамотность	Чтение, письмо и счет	Написание эссе с применением иллюстраций, музыки, видео и т.п. (чтение, математика, естествознание, родной и иностранный языки, социальные науки, информатика, экономика, художественное образование, физическая культура)
Знания	Письменные тесты, эссе, экзамены, рефераты, проекты и т.п.	Решение проблемы на междисциплинарном уровне в неучебной ситуации

Измерение ключевых компетенций в национальных стандартах образования

Умения	Заранее известный перечень умений	Реализация умений в действиях, необходимых в каждой новой ситуации, что является базисом непрерывного образования
Социализация	Экспертно оценивается учителем	Развитие гражданской ответственности внутри и вне школы при изменяющихся социально-
	учителем	культурных условиях

Реализация международных измерений в разных странах

Разные страны по-разному используют педагогические измерения качества образования в школах, имеются в виду именно независимые измерения типа ПИЗА (PISA – международная программа студенческой оценки), а не школьное оценивание. В качестве показателей сравнения выберем следующие:

Частое или редкое применение измерений качества образования для определения эффективности деятельности школы и в качестве информационных целей.

Частое или редкое применение измерений качества образования для принятия управленческих решений.

Понятно, что страны по этим показателям можно разделить на четыре группы: 1) часто-часто, 2) редко-редко, 3) часто-редко, 4) редко-часто. Тогда по методологии ПИЗА применение измерений определялось в процентах к общему числу школ в стране.

Критерий применения измерений по первому показателю – определение эффективности школы – включал: а) обеспечение родителей сравнительной информацией; б) сравнение школы с другими школами района, региона, страны; в) мониторинг результатов; г) открытый (публичный) доступ к результатам тестирования; д) отслеживание результатов школы со стороны органов управления.

Тогда индикатор «часто» для этого показателя в процентном отношении ко всем школам стран соответственно равен: а) 64%, б) 73%, в) 89%, г) 47%, д) 79%. А индикатор «редко» – 33, 38, 57, 20 и 46% соответственно.

Критерий по второму показателю для принятия управленческих решений состоит из: а) модернизации программ и стандартов; б) перераспределения школьных ресурсов; в) мониторинга практической деятельности учителей.

Тогда индикатор «часто» для второго показателя в процентном от-

ношении ко всем школам стран соответственно равен: а) 88%, б) 40%, в) 65%. А индикатор «редко» – 60, 21, 50% соответственно.

Первая группа стран («часто-часто») — это большинство стран: Австралия, Канада, Чили, Чехия, Эстония, Исландия, Израиль, Корея, Мексика, Новая Зеландия, Польша, Португалия, Словакия, Швеция, Великобритания, США, Албания, Азербайджан, Бразилия, Болгария, Колумбия, Хорватия, ОАЭ, Гонконг-Китай, Индонезия, Иордания, Казахстан, Кыргызстан, Латвия, Литва, Панама, Перу, Катар, Румыния, РФ, Шанхай-Китай, Сингапур, Таиланд, Тринидад и Тобаго, Сербия.

Вторая группа («редко-редко») – Австрия, Бельгия, Финляндия, Германия, Греция, Ирландия, Люксембург, Нидерланды, Швейцария, Лихтенштейн.

Третья группа («часто-редко») – Венгрия, Норвегия, Турция, Черногория, Тунис, Словения.

Четвертая группа («редко-часто») – Дания, Италия, Япония, Испания, Аргентина, Макао-Китай, Тайвань, Уругвай.

Итак, в большинстве стран измерения применяются в школах часто как для оценки эффективности образования, так и для проведения определенной политики в области образования. В этой группе стран государства постсоветского образовательного пространства, Канада и Корея как страны со стабильно высоким качеством образования, Великобритания и США, другие страны. Заметим, что в группу стран с редким использованием измерений по двум показателям также относятся страны с высоким качеством образования, например, Финляндия. Среди стран, которые в основном используют измерения в управленческих целях, также есть страны с высоким качеством образования: Япония, Тайвань, Макао как провинция Китая. Незначительную группу стран составляют страны, которые в основном используют измерения в школьной практике и редко в целях управления.

В качестве примера приведем некоторые особенности современной системы образования в Японии: а) стандарты и обязательный учебный план (учебники компактны, не более 100 стр., в мягкой обложке, дешевы и доступны, минимум информации); б) процесс обучения: число учащихся в классе – 35-40 чел.; развитие самостоятельности в решении незнакомой учебной ситуации (решение проводится всеми учащимися в классе, затем лучшие и смелые выходят к доске и пишут свои решения, класс выбирает оптимальное решение, и только тогда вступает учитель как модератор); дискуссии на уроке (шум в классе –

Измерение ключевых компетенций в национальных стандартах образования

признак успешности процесса обучения); инновационные формы процесса обучения; в) коммуникации между школой и семьей [6].

Заключение

Таким образом, педагогические измерения составляют значительную часть национальных стандартов. Примерный инструментарий измерения ключевых компетенций включается в национальный стандарт разных стран.

Поэтому можно сделать следующие выводы:

- 1. Модели измерения бывают внутренними и внешними, формативными или суммативными.
- 2. Использование национальных тестов связано с выдачей сертификатов об успешном завершении стадии обучения и с контролем реализации национальных стандартов в школе.
- 3. Национальное тестирование бывает обязательным или добровольным.
- 4. Оценивание результатов обучения происходит в рамках компетентностного подхода.
- 5. Развитие ключевых компетенций в Европейских странах ведется централизованно через рекомендательные документы комиссии по образованию в ЕС или регионально (например, скандинавские страны) или национальными органами управления.
- 6. Минимальный состав централизованно рекомендованных основных ключевых компетенций включает компетенции по чтению, математике и естествознанию
- 7. Также рекомендуется добавить в перечень измеряемых компетенций информационную грамотность, экономику и граждановедение.
- 8. Эти три добавочные компетенции являются межпредметными.
- 9. На национальном уровне чаще измеряются компетенции по естествознанию и языкам: родному, государственному и иностранным.
- 10. Начиная с 2000 г. фокус измерения сместился от традиционных измерений к измерению креативных умений с учетом социально-педагогических факторов.
- 11. По результатам ПИЗА применение измерений в школах России осуществляется регулярно как в целях контроля обучения, так и для оценки эффективности школы (Россия находится в основ-

- ной группе стран по этому показателю).
- 12. Эффективность школы оценивается наличием в практике школы обеспечения родителей сравнительной информацией, сравнением результатов школы с другими школами города, мониторинга качества образования, открытого доступа к результатам тестирования и отслеживания качества образования со стороны органов управления.
- 13. Контроль обучения в школах с целью принятия управленческих решений оценивается наличием в системе управления качеством образования функций модернизации учебных программ и стандартов, перераспределения школьных ресурсов и мониторинга практической деятельности учителей.

Литература:

- 1. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy (2013), ISSN 978-92-64-19052-8, OECD Publishing: Paris.
- 2. Mathematics resources for Secondary and FE Teachers in Training Personal Learning and thinking skills (2013), NCETM Publishing, www. ncetm.org.uk.
- 3. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance (2012), Commission Staff Working Document. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. European Commission, 2012b.
- 4. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy (2012) European Commission; EACEA; Eurydice, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- 5. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results (2009), Brussels: Eurydice.
- 6. Lessons from PISA for Japan: Strong Performers and Successful Reformers in Education (2012), ISSN 978-92-64-11851-5, OECD Publishing: Paris.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИУМЕ



В.И. Невская

Ключевые слова:

коммуникация, онтологическое общение, сравнительный анализ, космос, диалог, монолог, установка, диалектика, модель, духовность, становление, процесс, результат, энергия, аура, эмерджентность, обучение, рефлексия, саморефлексия, сознание.

© В.И. Невская

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОММУНИКАЦИЯ» И «ОНТОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ» С ПОЗИЦИИ ЦЕННОСТНОСМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ-СВЯЗЕЙ

В статье осуществлен сравнительный анализ понятий «коммуникация» и «онтологическое общение» с позиции адекватного осмысления границ их использования в педагогической области знания. Доказывается, что онтологическое общение является действенным средством становления полноценного человека, предпосылочным условием раскрытия личностной индивидуальности во всей ее целокупной полноте, научно обосновывается необходимость разработки проблем духовной технологии обучения.

Для осуществления оптимального управления образованием, повышения качества процессов обучения как эмерджентной формы реализации содержания образования объективно необходимо уяснить ценностно-смысловой статус понятий «коммуникация» и «онтологическое общение». Осознание различий между этими понятиями убедит как педагога-исследователя, так и учителя-практика в необоснованности попыток рассматривать понятия «коммуникация» и «общение» в одном синонимическом ряду. Общение как базовое понятие педагогики, как доминантный инструмент решения всех педагогико-дидактических целей и задач требует такого анализа.

КОММУНИКАЦИЯ

ГЛУБИННОЕ ОБШЕНИЕ¹

VDOBHЯ утилитарно вещей-средств удовлетворения целесообразностей социума), так низводится до системы ролей, функций т.д.): (общество, родовой человек, т.е. человечество) - «сам себе субстанция».

1. Социальная категория: ориен- 1. Социально-онтологическая категория: тирована прежде всего и главным ориентирована по своей сути на бытие чеобразом на социальное бытие ловека в мировом контексте, на признание человека; все освещено идеей уз бытийственной взаимности и ответстсоциоиентризма с его иенност- венности человека и человечества перед ным нигилизмом, направленным Вселенной, перед ее беспредельной диакак вовне, на Вселенную (она лектикой, что в принципе исключает вознизводится до кладовой полезных можность универсалистских притязаний средств, феномены природы – до родового человека, возможность конфликта полезных между культурой и Природой; ориентирована на умение субъективировать Мир, олицетворять, одухотворять, и внутрь, на самого человека (он воспринимать его как инобытие человека; ориентирована на потребность человека в социум «очеловечивании» всей окружающей его предметной среды, на его способность дополнять объектное восприятие природы субъектированием (по принципу дополнительности Н.Бора) и общением с ней как с субъективированным объектом, на способность человека общаться «не только с людьми, но и с предметами»², на умение уважать самостоятельное, моценное значение в тенденциях природы; ориентирована на необходимость диалога с Природой, диалога с открытым Миром, на необходимость пенностно-эстетического

¹ Глубинное общение как проблема была в центре исследовательского интереса безвременно ушедшего из жизни Г.С.Батищева, философа не только по профессии, но и по образу жизни. Он призывал педагогов полноценно использовать возможности отнобщения для воспитания ребёнка как эколичности, а так же для совершенствования человеческих отношений. Ему принадлежит и честь самой постановки проблемы отнообщения. См: Батищев Г.С. Диалектика творчества. Деп. В ИНИОН, №18609, от 1/ХІ 1984.

Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1973.

Является чисто форинформационным мальным процессом передачи сообщений, посланий. при этом процесс имеет характер ярко выраженной однонаправленности: от отправителя к получателю (отправитель \rightarrow послание \rightarrow получатель). Однонаправленный инток коммуникации, уменьшение количества информации в ходе ее всеобъемлющая (объясняется это несовершенством понимания запоминания, как своя, личная информация, а они как готовая, поступающая извне глубинной дующему Главная установка получателя: воспринять или визуально, дитивно (устно или

отношения к Миру³, отношения к последнему изнутри (!) его смысла.

2. Является онтологическим процессом адресованности самого себя (своего ума, своего сердца, своей души и т.д.) всем другим вовлеченным в этот процесс и через них – Вселенной, Универсуму и, наоборот, адресованности Вселенной всем и каждому, ил, иначе - является процессом себяадресованности каждого всем и всех каждому. Здесь ничто не «сообщается», формации (она течет в одну сто- ничто не «передается» с назидательнообусловливает согласно дидактической, проповеднической целью. законам, установленным теорией Здесь - бытийственно весомая, собственно действительная (не квази, не псевдо) обшность-проиессдвижения от отправителя к полу- встреча со-беседников (равно-чест-ных, равно-достой-ных), обязывающая навсегда процессов и повсюду быть собой, а не казаться кеми то, не терять своего Лица, лица своего подвоспроизведения, поскольку эта линного «Я». Здесь нет места «проповединформация воспринимается не никам», поглощающим самость других, вытесняются «со-исповедниками» взаимной со-причастности и подлежащая фиксации и после- Вечности, Непреходящему, Подлинному, воспроизведению). «со-исповедниками» в едином Духе и по для единому Духу. Взаимность всех и каждого (ау- и каждого и всех по Бытию (каждый прит.е. сутствует в Целом, а не в части его, нареципировать) и воспроизвести ходится в том невыделимом (!) моменте письменно). Целого, где содержание и форма слива-Вследствие этого коммуникация ются. Вектор взаимной адресованности

³ См.: Пригожин И., Стенгерс И. Возвращенное очарование мира // Природа. – 1986. – № 2.

всегла асимметричный (отправитель – получатель) характер и привкус дидактизма, назидательства, проповедничества. Коммуникация может быть определена и как процесс обмена сообщениями. Но и в этом случае вектор однонаправленности сохраняется, ибо обмен осуществляется по типу маятника, чел-«сначала» (так называемая прямая информационная связь) и «потом» (*обратная* информационная связь), т.е. в логике самостоятельных, независимых процессов. Обмен сообщениями не партнерами. предполагает появление качественно новой (эмерджентной!) информации, он ведет лишь к суммативному возрастанию сообщений («... если у вас есть идея и у меня есть идея, и мы обмениваемся этими идеями, то у каждого из нас будет по две идеи», – шутил Б.Шоу). И понятие передачи, и понятие обмена равно предполагают, во-первых, статичность (!) процесса (передачи, обмена), во-вторых, – обособленность (атомистичность, внутреннюю,

обусловливает то, что духовные интересы (бытийственно необходимые сведения и встречи) выступают в качестве единящего фактора и обязывающего к исповедальности отношений между со-беседующими, на которых (на всех и каждом) лежит печать Свободы Духа и потому не отгороженности от Истины, но обращенности к ней). Глубинное общение как дар встречи бодрствующих Сознаний имеет свою онтологию нока «туда⇔сюда» и в логике в Природе, Бытии и потому оно воплощает себе полифонию человеческих отношений, всю гамму отношений между субъектами (а не только социальных, общественных), бесконечно мерные отношения между со-беседниками, равноправными Именно поэтому VTверждается, что глубинное общение как подлинное объединение предполагает индивидуально-качественные различия (разъединение!). Отношения между «единением» и «разъединением» суть отношения взаимной дополнительности (а не иерархии, господства-подчинения), которые актуализируют способность каждого совмещать в своем лице здесь и теперь и субъекта, объекта. способность переключаться с роли учащегося на роль учащего, с роли исполнителя на роль инициатора, со-автора и обратно, с роли реципиента на роль интерпретатора и глубинную обратно (как переходы-скачки микрочастиц разобщенность) участников про- с противоположными зарядами на орбиты

цесса, в-третьих, – утрату каждым друг участником обменного акта той симметрично-асимметричный веши (объекта). которой рата касается только получателя, отправителя-субъекта сообщения образом утрачивает, теряет лицо, лицо субъекта получения сообщения (оно, сообщение, для него не личное, чужое, так как он, отчужденный от своего лица, унижен до вместилища, сосуда-хранилища для готового поступающего извне послания). Субъект-объектные отношения всегда отмечены печатью отношений господства-подчинения, которые не щадят в объекте субъектного достоинства4, и придают всей коммуникации инструментальный характер, представляющий собой питательную среду для формирования навыков утилитарнопрагматического поведения: человек приучается смотреть на встречи с другими, на «общение» с ними исключительно с позиции междусубъектное,

друга!). обусловливает что характер он отношений глубинного обшения. обменялся В случае *передачи* ут- которых учитель *не* может *не* воспринимать всех учащихся как в приниипе равибо он низводится до уровня ных себе (а не как орудие слепого исполобъекта воздействия со стороны нения своей воли, своих команд-понуканий). Изначальным, исходным условием подлинного (онтологического) человеческого общения, стало быть, является индивидуальное своеобразие участников по общению. Именно индивидуально своеобразный стиль общения обусловливает достоинство каждого участника как партнера общения, т.е. субъекта, стремящегося единству co всеми остальными партнерами. Причем глубинная диалектика различия партнеров и их стремления к единству приводит не к стиранию этих различий, а к гармонии полифонизма, к единству многообразия, в условиях которого каждый из партнеров реально, действенно относится к другим как к самому себе и к себе как ко всем другим, вследствие чего противопоставление «я» и «они» преодолевается понятием «мы» («республика субъектов»), достижением бытийственной обшности: бытие субъектного мира осмысливается как бытие т.e. осмысливается

⁴ Факт *утраты* хорошо обыгран в анекдоте: «Что такое обмен мнениями? Это когда приходишь к начальству со своим мнением, а уходишь с его».

Собственно, в такой ситуации нет и обмена как такового; на его месте – квазиобмен, так как обмен информацией без обмена энергиями невозможен по определению.

критерия «полезности для себя», релевантность ДЛЯ **УДОВЛЕТВОРЕНИЯ** потребностей. ДЛЯ т.е.. иначе говоря, инструментальность представление об общении, представление. исключающее общения духовность, бытийственную взаимность и ответстперед Вселенной, перед беспредельной диалектикой. Десистемы. Поэтому пространство закона коммуникации «забито» шумом определяющего связанной с получением готового диалектику: ответа вопросы: «как?», «чем?». способом?». «каким Выпадение из этой вопросной обоймы главного вопроса - во имя чего? – неминуемо ведет смысловой инфляиии всех содержаний, полученных в качестве ответов на перечисленные вопросы. И таким образом – внешняя результативность (статика) вместо самой жизни (процесса), т.е. инфляция личностной жизни. Инфляция оказывается в рамках

междусубъектных своих связей для пре-бывания каждого и всех подведения здесь и теперь, что кардинально меняет встречающихся под свое мерило, смысл (качество!) отношения друг к другу и к миру вообще: бытие для каждого коммуникации субъекта отныне не просто бытие (статика), формирует дезонтологизирующее оно становится «непознанным и неувиденным бытием». Отношение к другому переживается, осмысливается не как к просто таковому, а также как к непознанному, неувиденному другому, венность человека и человечества такому, который достоин быть познаваемым и увиденным со стороны других, достоин стать объектом их пристального зонтологизируется представление внимания и познания, узревания (создается о всех элементах общения как таким образом пространство для действия триадных отношений. закона. иелостность «коммуникативной активности», знавательного поступка, его подлинную



Отношения междусубъектные обретают качество отношений «иенностной посвященности» (а не просто взаимного информирования, которое может быть узкопрагматическим, вещно-утилитарным, своекорыстным). Перед со-причастными субъектами как будто спадает пелена с подлинно действительного. они принимают действительность друг друга как в видимых, так и в невидимых (вирту-

субъект-объектных сопряженной не только с объек- лостности своего Бытия. тами (учениками), но и с субъектом (учителем, ибо его субъектный статус автоматически размывается при отсутствии вектора взаимной адресованности между учителем и учениками). Субъект (учитель) в контексте отсутствия бытийственной обращенности к своим учениам обретает характеристики псевдосубъекта: его поведение никогда не потребует принятия подлинных решений, ощутить ответственность перед учениками и миром, в котором живем. Возникает ситуация анонимности отношений и безличностного поведения, ситуация полмены личностной жизни безличностной и антиличностной; ситуация, которая, мало сказать, далека от междусубъектности, но еще и разрушительна для нее.5 ибо, игнорируя бытийственную взаимность и обращенность друг к другу как к уникальностям, утверждает «бессубъектное единство». ипи что TO единство однообразия как характерную форму объединения при авторитарном социуме (и,

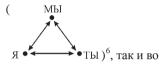
отношений альных) слоях, т.е. во всей полноте и це-

⁵ Батишев Г.С. Диалектика творчества ...

соответственно, обучении), при процветает котором «ЭМОциональное» слияние и одержи-«коллективными мость страстями» при максимальном подавлении голоса совести (т.е. истинно Человеческого!) у каждого, ибо голос совести умолкает при отсечении личностно-субъектной, внутренней глубины, при отсечении виртуальных бытия субъекта при его встрече с другими, уступая место голосу единства однообразия, «слепой и немой, грубо бессубъектной сопринадлежности», стискивающей индивидов В плотную массу вещеподобного свойства, позволяет манипулировать ими и их сознанием, навязывая последнему шпаргалки восприятия, понимания, умозаключения и т.д. То есть создается обстановка, в которой обучение теряет свою энергийную (созидательную) сущность И превращается формальное, a вернее, мертвое и мертвящее взаимодействие, когда его участникам уже не нужно быть и становиться Человеком, поскольку оно (взаимодействие) деиндивидуализированно и освобождает каждого от

самого себя как притязания на *са*мобытие.

- 3. Форма осуществления монолог. потому что все участники коммуникации даны вне отношения «уз взаимности», глубинной со-причастности друг объективной другу К лиалектике Участники коммуникации coсуществуют, но не тийствуют, что и обусловливает статичность мира коммуникации (в нем все готово, нет движения, становления!), монологовый характер отношений в нем при видимости диалога: участники или обмениваются «проповедями» (нисколько не прислушиваясь к друг другу, не стремясь вникнуть В смысловое ядро высказывания друг друга, руководствуясь одной целью - утвердить своемерие как истину в последней инстанции, победить «оппонента», одержать победу
- дествления 3. Форма осуществления *диалог*, что все диалог-встреча сознаний, судеб (а не речей-кации даны арий, последовательно сменяющих друг ззаимности», друга). Диалогическая встреча *внутренне* стности друг противоречивый процесс *духовного* объективной общения, осуществляемого между Универсума. субъектами как во *внешнем* плане



внутреннем (лиалог разных ипостасей одного субъекта: эмпирического «к» и духовного, подлиниого «к»). Это – диалог душ, поэтому он носит исповедальный, искренний характер, не терпящий «коммуникабельного шума», требующий *безусловной* ориентации бытийственную со-причастность, бинную взаимность. В атмосфере этой взаимности (и только в ней) общение сохраняет свою подлинность и продуктивность, a вернее, креативность, способность искать и находить Истину

⁶ Диалого между культурами следует относить также в эту сферу: «я» – воплощение одной культуры, «ты» – воплощение иной культуры, а «мы» – олицетворение диалектического синтеза двух культур, плодом которого является *нечто новое*, не присущее ни первой, ни второй культуре.

над ним во что бы то ни стало)7, (буквально – истина рождается в диалоге, в утверждая основе или один говорит. своеиентризм И и говорит), ибо редуцируется Поэтому ДИТ междусубъектности себя не адресуя, человек отсут- которые,

которого пежит догматику междусубъектности!) тем самым И образов бытия, а всё остальное обогащать и очищать душу ищущих ее, духовно безответно молчит (хотя устремленных к ней партнеров по диалогу. глубинное обшение (онговорящим к фону для своего са- тообщение) призвано быть самогенным по моразвертывания, для самоутвер- своей сути. Все партнеры устремлены к ждения, становясь узником свое- поиску Истины, к поиску единого, общего центризма говорящего и навязан- и потому достойны именоваться ной догматики. И в первом, и во беседниками в поиске Истины (здесь они втором случае $\frac{\partial compv_{mushocmb}}{\partial compv_{mushocmb}}$ уже не проповедники, а - $\frac{\partial compv_{mushocmb}}{\partial compv_{mushocmb}}$ уже не проповедники, а $\frac{\partial compv_{mushocmb}}{\partial compv_{mushocmb}}$ квазидиалога очевидна: он приво- что в принципе исключает монологичное девальвашии самоутвержденчество порождает тем субъектно-созидательный смысл самым – к деградации субъ- отношений (а не утилитарно-вещный!), т.е. ектного мира каждого. Никому отношения «ценностной посвященности», не погашая адресованности ствует также и внутри самого личностей друг другу (а также и «себе-адсебя, все больше умерщвляя себя ресованности» - отсюда диалог с самим духовно и душевно при физиче- собой!), не могут, по определению, опусской видимости жизни. Вытесняя тошить ценностно ни самих со-беседнииз себя бытие в реальном по- ков, ни предмета их общего искания. Поиск

⁷ Ярким примером монологовых отношений в диалоге могут служить «дебаты» парламентариев, организуемые на радио России в «программе от первого лица»: каждый «разоблачает», «отчитывает» другого, не желая и не умея искать общими усилиями объективную истину. Непродуктивность дебатов-монологов бесспорна. Участники дебатов сидят на одной скамейке (символ формального единства), но смотрят в разные стороны, проявляя слышащую только саму себя коммуникативную активность; в итоге -«коммуникабельный шум» внешнего противоборства, взаимного давления, взаимного глушения вместо общения. Итог - «энтропия души и духа». Или другой образ - диалог глухих (вспомнить: глухой глухого звал на суд судьи глухого; глухой вопил: им сведена моя корова! Помилуйте, - кричал глухой ему в ответ, - сей пустошью владел еще мой дед! Судья решил: чтоб не было разврата, жените молодца, хоть девка виновата!).

можность что-либо личностно поразрушая безусловное, духовное движение, приводит к тому, что слоев бытие чеповека выводится за сам человек низводится аппарата передачи объективного знания, когда он, дом через другого другому, когда т.e. предает богатство приговаривая себя ленно

ступке, человек утрачивает воз- общего оказывает прямо организующее влияние на образ человека в целом. ведать другим, т.е. опустошает погружая его в состояние самососредотосебя. Стало быть, квазидиалог ченности, в состояние внутреннего (дусуть патогенное общение (а ведь ховно-душевного!) напряжения, ибо обяон в нашем производстве играет зывает каждого со-беседника внести свою преимущественную роль!), оно, лепту в достижение искомого⁸ и тем самым осознать, что диалог - это синтез всех (эмпирических виртуальных) И (ребенка) индивидуальностей со-беседующих, синскобки тетический процесс синфазного звучания педагогического процесса, так как их умов (и душ), или, что более точно, синфазного столкновения умов субъектов приема (в их душевно-духовной целостности), плокоторого является приниипиально человек, не может осуществить новая информация. Диалог как творческий связь «самости с самостью» (Карл синтез предполагает поэтому в качестве Ясперс), прийти к себе самому своих безусловных оснований: а) униблагодаря кальность каждого партнера; б) их принцичеловек пиальное равенство (pares inter pares); в) (ребенок) не может стать, каким диалектику различия партнеров, он должен быть и тем самым образия их точек зрения и стремления всех своих к единству, которое не стирает различия, а возможностей (даров!), вынуж- утверждает единство многообразия; 10 г) к свой путь движения к общему результату (к

ввести в методический тезаурус категорию состояния.

 $^{^{8}}$ Этот момент надо иметь в виду, ибо он помогает понять, что онтологическое общение (онтообщение) в отличие от коммуникации предполагает не обмен идеями или вещами, но проиесс превращения состояния каждого партнера в их общее достояние, что, в свою очередь, делает понятным, почему именно обшность, а не обособленность (черта коммуникации!) осмысливается в качестве имманентного свойства онтообщения (Ухтомский, Бубер, Рубинштейн, Бахтин, Библер, Каган и др.). Учитывая как раз это, мы и предложили

⁹ «Не однообразие, а своеобразие ... подобно тому, как в сочетании разных голосов Именно единство многообразия и своеобразия прокладывает путь к поется одна песня». Истине, к выявлению общей позиции, глубинной общности точек зрения, результирующей информации, что и обусловливает факт не уменьшения, но увеличения информации в процессе подлинного (глубинного) общения. (Какабадзе З.М. Культура и цивилизация // Культура в свете философии. - Тбилиси, 1979).

ществления его (ребенка) под- изменение Пре-бывания во всех процессах видения бездушной по-«В искаженным своем бывании (своей Исказив себя как звание, свою слышимым только средства, предмета,

существованию (небытию!), ли- результирующей информации), в процессе шенному действительности осу- которого может и должно происходить исхолной точки зрения линности, непосредственного его партнера, ее обогащение новыми ракурсами объекта, новым составом аргументации И контраргументации кинутости своего существования» (последнее нередко оказывается причиной он оказывается просто функцией, полного отхода от занимаемой позиции, от т.е. человек (ребенок) оказывается первоначальной точки зрения). Именно эта завершенным в своем небытии, особенность придает диалогу как синтезу Пре- характер бесконечного движения. Свободе!). становления, характер вечно неготового, Свободу, «вечно творимого и творящего целого»: человек утрачивает свое При- здесь все живо, открыто, чуждо успокоеуникальность, нию в собственной самости, все готово «... «становится в своем корне нераз- прорвать границы этой самости и выйти за личимым» 10 оказывается глухим и пределы себя для встречи с сущностной незрячим, *закрытым* к Бытию, инаковостью» 11 и тем самым обрести которое становится видимым и глубинную общность друг с другом и через поднять эту найденную общность на новый собственное Бытие (Sic! не суще- уровень. 12 В этих условиях происходит ствование в качестве функции, взаимная энергоподпитка (никто никого не орудия угнетает, не «снимает», чужого воления и хотения!). Од- диалектически слиты и взаимообусловли-

¹⁰Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 391.

 $^{^{11}}$ Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995.

¹² Эта сущностная особенность диалоговых отношений обязывает дидактику (методику) как теоретическую научную дисциплину ввести в свой понятийный оборот принцип взаимной дополнительности или, что то же, принцип комплементарности. Осознание всей смысловой полноты содержания данного понятия, несомненно, будет способствовать эмоциональному освобождению от привычной логики «сначала и потом» и подходу к необходимости осознать философские основы дидактики (методики), без которых она, собственно, безосновна. Это поможет реализовать диалог именно как диа-лог (гречю: dias через), т.е. это адекватное осознание смысла диалога избавит от заблуждения понимать диалог как беседу двух и вводить в научный обиход понятие «полилог» как его антитезу (лат. дуо два, поли – много).

ничто. В ситуации «бездушной являясь (вернее, субъекта использования ДЛЯ совершения поступка, истоком которого яввнутреннее ляется ребенка к миру, то, как он осоз- п-рождения). нает себя в своем мире (само- незавершимые «душевной другой учебный предмет)также отчуждается ОТ статуса (ot процесс овладения языком руется как

ним словом, человек катится в вают друг друга), все участники диалога, сторонами елиного процесса покинутости своего существова- движения к искомому, сливаются в одно ния» и преподаваемое знание смысловое и ценностное Целое (каждый - занимает в нем своеобразное, но и необмертвым грузом в памяти), ибо о- ходимое и незаместимое место в полном смысл-ение его прямо зависит от соответствии со своими индивидуальностепени бытия ребенка в качестве психологическими свойствами, т.е. в со-(этого ответствии со своим При-званием). В ходе знания для выражения своего этого процесса каждый имеет шанс познать внутреннего (субъектного) мира, себя в богатстве своих потенциальных речевого возможностей. пережить метаморфозы сознания, мироощущения, мировидения и отношение понимания (эффекты второго, третьего ... и Словом, диалог ведут открытые личностирефлексия), и содержание того, целостности, участвуя в диалоге своим что его удовлетворяет. В ситуа- творчеством как своеобразные стороны покинутости» этого диалога, что и обусловливает его неизучаемый язык (как и любой завершимость и полифоничность (т.е. имманентные характеристики подлинного субъектного диалога). 13 Незавершимость и полифостатуса ничность диалога дают право определить объективированного субъекта, от диалог, во-первых, как живую связь между статуса носителя Культуры!), а субъектами и, во-вторых, как «диалогическую форму жизни» (Бубер), как Бывоспринимается и интерпрети- тие-в-пути 14, как процессуальный судьсодержательное бический путь (Батищев). Бытийная сущдвижение иелостного познания ность подлинного диалога и его интерин-

См.: Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. - М.: Художественная литература, 1986.

С учетом сказанного и на его основе появляется настоятельная необходимость внести уточнения в понятие открытости системы, а именно: некорректно редуцировать это понятие лишь к способности системы воспринимать воздействия из внешнего мира; открытость - это прежде всего незавершимость Пути к Истине! (non finita).

(точнее, постижения!), но ре- дивидуальный (равно, как и интраиндивидуцируется как форма выражения дуальный!) характер обязывает понимать (т.е. в статике!), при которой диалог как энергийную форму осуществучитель более заинтересован в ления отношений взаимо-со-действия воздействии на между противоположностями, т.е. обучериторическом (марионетки ния, 15 формой взаимоусиления друг друга и сознание ребенка в создания ауры эмерджентности, постоквази-обучения), нежели организации пелостного янного обогашения и обновления смыслопонимания знания (наполнения вых отношений во внутреннем движении солержательной дей- самого бытия (обучения), выражающемся в ствительностью), что приводит к вечной неготовности, незавершенности; 16 подмене целостного понимания д) прямая направленность на слушателя «плоской понятностью», или – (партнера) как на интерпретатора своей

 15 Еще более понятным становится, почему одним из принципов *духовной* технологии обучения вообще и иностранным языкам в частности должен быть принцип междусубъектности как принцип, утверждающий: а) единство много- и разнообразия как отношение («презумпцию гетеродоксии», М.Мамардашвили); б) единство универсального и уникального (каждый элемент речи воспринимается в двух планах: в плане повторимости языка и в плане неповторимости субъектного высказывания), ориентирующее на о-смысл-ивающее понимание слова: за буквальным словом, за вербальным обращением - всегда виртуальная (!) тотальность; в) субъектное бытие как системное бытие, а субъектность человека как неиссякаемый (!) объективную источник энергии предпосылку духовной И самосовершенствования человека в качестве Субъекта Эволюции, в качестве Субъекта гомонизации, что позволит человеку перестать быть «болезнью Земли» (Ницше); г) взаимную ответственность, со-при-част-ность (и, соответственно, искренность и доверительность: иначе будет осложнен поиск общей позиции и т.д.), ослабляющие моменты корыстной практичности (поля прагматизма) и, напротив, усиливающие тенденции к агапическому отношению к друг другу (полю устремленности к беспредельному духовному становлению); д) гетерогенный состав личностного «я», помогающий адекватно осмыслить иелостность человека как системное качество синтеза эмпирического «я» (с присущей ему склонностью к антропоцентризму и «центризму земного бытия») и идеального, духовного «Я» (красивого «R» его устремленностью бесконечному духовно-нравственному самосовершенствованию):

целостность человека
«я» змпирическое • • • «Я» духовное,

что способствует осознанию, что человек не *законченное* существо, не прозрачное и одномерное, но «темное и сокровенное», что человек – не цель (не результат!), а nymb, процесс (Ницше).

¹⁶ Мартин Бубер именно поэтому называл подлинное общение «диалогической жизнью», а М.М.Бахтин вел речь о «диалогической ориентации слова», об «исконной диалогичности слова».

банальностью. превращается В форму одностороннего воздейст- т.е., вия, т.е. утрачивает свой сущностный смысл как энергийный эффект реализации отношений взаимо-со-действия. системное качество, обучение оказывается формой «псевлобытия, но не его смысл.

4. Этика своекорыстия, прагматизм своекорыстных действий. Стремление «победить» объект, «снять» его, утвердить своецентризм. Отношения между является отгороженности Истины, поверхностности источником своекорыстного человека, живущего страстями и эмоциями от бренного. Живуший мертвой видимостью. своекорыстный человек закрыт наглухо для «превосхождения себя»

Обучение исповеди, т.е. «внемлющая направленость» статическую (Батищев), сдержанно ожидающая ответ, иначе говоря, лиалектика понимания ↔ ответа (понимание активно и органически слито с ответом; понимание и ответ взаимообусловливают друг друга, невозможны один без другого). Установка Утрачивая со-бытийность как на слушателя есть установка на особый, уникальный мир слушателя, кругозор, особую позицию, точку зрения, быть», формой, меняющей состав которая вносит совершенно новые моменты в понимание говорящего, обусловливает высказывание его как живое высказывание (Бахтин).

4 Этика Благоговения перед Жизнью. Ценностная ответственность за все живое делает невозможной в принципе стремление к самоутвержденчеству за счет иного. Отношения между «я» и «ты» «я» и «ты» необратимы, что осознаются как взаимообратимые: «Во источником взаимоотношении субъектов нет никакой принципиальной привилегии частного «я». Поэтому отношения между различными частными **⟨⟨R⟩⟩** обратимы. Теоретически существует никакого не преимущества для вот этого, данного «я». Мое отношение к другому предполагает и отношение другого ко мне: «я» такой же другой для того, которого я сперва (М. Мамардашвили), т.е. закрыт обозначил как другого, и он такой же «я» для подлинной жизни, для жизни (исходная точка системы координат), как

побеждало. чтобы расти вослед» Отсюда его глубинная необшительность, невнемлемость жизни духа.

духа. Такой не будет «ждать, чтоб «я»» 17. Отсюда понятно, что отношения высшее начало его все чаще междусубъектности, лежащие в основе ему глубинного общения всегда предполагают идею эмпатии (умение и готовность почувствовать и понять состояние другого, прозреть тайны сердца и духа другого, т.е. умение и готовность прозреть себя вне себя, что, собственно, и означает пребывать в состоянии бодрствующего сознания, дающего способность контролировать все свои душевные движения тем самым превосходить самого себя, чтобы стать самим собой, т.е. подлинным, для которого формула – полюби меня, Высшее, Творящее Начало, и поступай, как хочешь, – обретает характер нравственного императива 18); в ситуации эмпатического общения по

¹⁷ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - С. 336. Выходит, что различие между коммуникацией и глубинным общением проходит на границе отношения между «я» и «ты». Л.Н.Толстой выразил эту мысль так: «... если хоть не сознаешь, но живо воображаешь другое «я» как свое, то сознаешь и то, что всякое другое «я», самое коренное «я» есть не только такое же, как мое, но оно одно и то же» (см.: Толстой Л.Н. Дневники и записные книжки 1910 года. – М., 1935. – С. 5.).

¹⁸ Человек, полюбивший Высшее Начало, начинает подлинно любить самого себя, любить себя в подлинно человеческом достоинстве, чести, что удерживает его от свершения всего, что унижает в человеке Человека; Человек уже не может не поступать как Человек: красиво, достойно, ибо «истина никогда не наскучит, только ложью можно пресытиться» (Сенека). Человек просветленного сознания идет, возвращается к себе самому, не через насилие и нажим со стороны, а через свободу духовного выбора. Человек, полюбивший себя, понимает, «как мелки с жизнью наши споры, как крупно то, что против нас...», понимает, что «все, что мы побеждаем, - малость, нас унижает наш успех. Необычайность, небывалость зовет бойцов совсем не тех ..., он ждет, чтоб высшее начало его все чаще побеждало, чтобы расти ему вослед». Полюбить Бога в себе (т.е. полюбить себя подлинного) - полюбить Высшую Человечность.

Обучение как энергийная форма реализации и существования отношений взаимо-модействия как раз и должно вводить своих участников в состояние, в котором они не могут не любить самих себя. В этом одна из задач онтологизации обучения и, соответственно, экологизации последнего. Только на этом пути приходит осознание, что процессы становления души и духа имеют космический (!) характер. Становится понятным, сколь глубоко ошибочен путь, по которому - в силу ли инерции или по узости несистемного мышления – упорно продолжает двигаться методико-педагогическая мысль.

принципу взаимного переноса эмоций другой оказывается главной инстанцией общения. Отсюда - и доверие, выбор и готовность одного человека раскрыться перед другим. Отсюда же – желание нравственного самоопределения нравственной саморегуляции. Отсюда же и понимание, что «главное - человеческая личность, она важнее любых дел и любых идей, ибо все они без людей ровным счетом ничего не значат. А главное в каждом из нас и в нашей жизни – узы любви. Ведь только благодаря им наша жизнь перестает быть кратким эпизодом и обретает смысл вечности» 19.

5. Формальные, механические контакты между участниками Лингво-психологические контакты ипи логической глубины) общения на культурных его служебные формы, слои, некие акты, призванные обеспе- и

5. Духовные контакты между собеседниками глубинного общения. Или, что коммуникации. то же, - контакты бытийственности, поскольку каждый входит в онтологию контакты другого. Именно поэтому для общения социальных ролей характеризу- имеет значение не столько количество, ются тем, что при них имеет ме- сколько качество. Духовные контакты – сто смещение внимания с бы- это искрящиеся контакты-«столкновения тийственной глубинности (онто- разных умов, разных истин, несходных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую коммуникативные способности и культуру»²⁰. Именно духовность контактов определяет суть обшения чить успешное налаживание со- синтетического процесса по выработке вместного труда, социально-ро- новой, ранее не имевшейся информации.

 19 Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – С. 311.

137

²⁰ Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. – М., 1978.

внимания на то, что заведомо полифонического общение. Такие контакты, внешне контактов симулирующие от себя и вместо себя. Это не духовных безусловно, и. взаимообщности. лишь соприкосновение теней» (Батишев). качества контакты, мало сказать, общность, пустота душ И, соответственно, слов, бессубъектная бессубъектное единство, в гра- и ницах которого «... контакты виртуальные

левых отношений, т.е. смещение Духовные контакты – ЭТО контакты со-трудничества, обусловлено тем, что не есть дружества, со-творчества. В условиях таких возможной оказывается величайшую способность трансиендированию К энергичность, вытесняют из себя пределы самого себя, выход за горизонт бытие в реальном поступке, ибо пороговых содержаний своего сознания. здесь человек не всегда себя «Сдвиг порогов» предполагает обогащение адресует другим, а лишь нечто самих исходных дарований всех со-творцов контактов. что встреча судеб во всей их полноте человека над его индивидуальной и личценностной ностной ограниченностью и слабостью»²². значимости, не самоускорение во Этот атрибут контактов душевно-духовных субъектов миров ориентирует «сознаний- осмысление того, что: a) подлинное Такого общение есть глубинная, истинная сущностная онтологическая далеки от между-субъектности, общность, выявляемая и осуществляемая они еще и разрушительны для как реальный процесс взаимо-со-действия нее. За ними (контактами), как человеческих жизней. Иначе говоря, глубинное общение - это сугубо онтологичегрубо ский, объективный проиесс-со-бытие со-принад- жизней субъектов; б) глубинное общение лежность к совместному дейст- это общение, далеко выходящее за пределы вию (объектно-вещному!), грубо непосредственно сознаваемого содержания включающее себя скрытые. взаимодействия пласты между индивидуальными созна- людей, мыслительное проникновение в ниями могут не только не выра- которое требует специально направленной жать собой никакой глубинной *рефлексии*. Диалектика «до-пороговых» и общности судеб, их бытия, но «запороговых» содержаний, которые не

Γ.C. Батишев Диалектический характер отношения человека миру. Автореф.д-ра филос. наук. - М., 1989. - С. 45.

даже сплошь и рядом прикрывать остаются именно отсутствие прел-И бы то ни было внутренней взаимной сопричастности»²³. Такие действительности. контакты (контакты между независимыми и необязательными друг для друга «атомами»), становясь контактами-соприкосновениями извне, низводят и само общение до уровня всего лишь соприкосновения извне.

6. Опыт предметной деятельности зоне

«допороговых содержаний». Внешняя результативность выступает вместо самой жизни во шаблонизация мировосприятия, миропонимания обусловливает репродуктивное (!) поведение. обшение редуцирующее объектно-вешной активности, затрагивающей никак не смысловую ткань структуры личности человека. Управление обучением обретает в таких условиях черты манипулирования, жонглирования человеческой личностью, низведенной до служебной функции внутри соци-

кадром поля сознания субъектов, открываются (!)но им. полагать необязательность какой напоминая нам всем, что мы живем отнюдь не только зоне явленной нам

6. Опыт духовного делания (а вернее, деяния), который обретается не в зоне допороговых содержаний, но в многомерном смысловом пространстве поступочного со-Бытия субъектов. Опыт душевно-духовного все ее полноте. Стереотипизация, делания (или, что то же, с-трое-ния:



не принципе является В автаркичным, своей ОН ПО сути междусубъектен и как таковой отрицает и своецентризм, И самозамкнутость, утверждая «творчески-наследующий наследующе-творческий» (Батищев) характер душевно-духовного строительства, открывающего широкие возможности и глубокие перспективы реализации (для каждого из субъектов!) импровизации как объективно необходимого, т.е. пред-

 $^{^{23}}$ Батищев Г.С. Проблемы и трудности перевода некоторых Марксовых философских понятий. - М., ИНИОН АН СССР. Деп. № 30012 от 25 июня 1987. - С. 24.

альной машины, до налаженного посылочного условия творчества субъекта и адаптированного исполнителяролевика (Батищев), неспособного самоопределительному небезкризисному поиску самого себя и своего личностного, безусловно-ценностного При-звания.

как способности входить в состояние внутренней раскованности (свободной от стереотипов репродуктивного поведения активности), приводящей к рождению новой, не существовавшей ранее информации. Беспредельность возможностей импровизационных процессов ограничивается, однако, общей программой со-беседования, целью последнего - достичь результата путем максимального раскрытия. Управление в таких условиях призвано создавать прежде всего атмосферу, которой каждый из детей (субъектов) укреплялся бы и закалялся бы в стремлении к гармоническому само-ус-трое-нию столкновении с любыми дисгармонирующими факторами. Словом, управление обретает качества процесса, ориентированного на решение субъектно-образующих задач (а не объектно-вещных преобразований), на решение задач, способствующих возникновению объективных тывающих отношений - отношений созидания детьми самих себя, отношений, ненавязчиво (!) приводящих каждого ребенка полифонически-соприосознанию частного единения с каждым другим, единения, ведущего к становлению человеканаследника и человека-сотворца. Такое управление зиждется на принципах нового философско-педагогического мышления, как-то: а) предваряющее уважение к субъ-

ектному миру каждого (независимо от степени его зрелости!), уважение к явным и неявным запороговым уровням его Бытия, возможным дарованиям, по презумпиии; б) предвосхищающее ожилание непредсказуемо неожиданных изменений в субъекте, актов самоопределительного выбора им самого себя иным и способствование этому; в) соотносимость субъектного мира со всем универсумом, позиция изначального мироутверждения и миропредпочтения (самому себе, своецентризму и центризму земного бытия), позиция доминантности над другими; г) глубинное общение как всепронизывающее начало, задающее всю атмосферу обучения и его «технологию»; д) воспитание подобного подобным - творчеством; е) над-личная духовность педагога в качестве проводника полифонирующих культур; ж) ценностная мировоззренческая принципиальность не самоутвержденчество, a сопричастное устремление и посвященность: вся жизнь как со-творчество (Батищев Г.С.).

7. Культура частичного. ущербного, поверхностного сообшения порождает псевдопоступок, xaрактеризуемый прежде всего дуобозначает отход от жизни в ситуативной!)

7. Культура глубинного обшения порождает логику целостного поступка, которого характерна духовная ДЛЯ напряженность его содержаний. Эта последняя определяет слиянность ховной немощью, поскольку он целостного поступка с подлинной (наджизнью каждого поступке: голосу Совести и го- субъектов. Поскольку целостный поступок лосу своеобразия не дается право (в нем каждый всего себя адресует другим!) звучать и предопределять выбор упреждается Совестью, главным образом и прежде всего для потребностной мотиванией, в самоотчетливой сфере которой отрешенно ОТ ценностей. отрешенно взаимной соприприоритета причастности всему Универсуму, от своего уникального места в «тогда»! нем и своей vникальной ответственности в нем и за него. Такая отрешенность неизбежно приводит к подмене нравственной культуры моральной культурой, которая призвана камуфлинаружную, косметическую обраление и саморегуляция также не только устремленность оказываются ущербными: человек живет всегла полном присутствии самого себя, но в ибо окончательные, а более или менее жизни «черновики» жизни.

TO созлается решений. Он (выбор) освещается смысловое внутреннее пространство-время собственно иенностной мотиваиии, лля «поступают» ответственного взвешивания и суда над безусловных собой по кодексу доступной человеку от нравственной культуры. Именно поэтому целостный поступок категорически (!) частности и глубинной общи- запрещает «любую установку на то, чтобы тельности, отрешенно от своей вернуться и передать потом и в ином месте. Никакого переноса в некое «там» и Bce только пол знаком неотвратимости выбора здесь и теперь!»²⁴. Отсюда вся полнота нравственного самоопределения И нравственной морегуляции. Отсюда и императив, идущий изнутри человеческой сущности - жить в Истине, *устремленность* исканию ровать псевдопоступок (как спо- Истины. Отсюда же и первичная жажда соб псевдо-быть!), производить Красоты как чего-то абсолютно и всежизненно насущного, обязательного, без чего ботку его. Таким образом и нрав- человек не может состояться как Человек, ственно-культурное самоопреде- не может пре-быть самим собою. Отсюда к Истине, Красоте, но и желание безусловного претворения этой Истины, этой Красоты, «эстетический рефлекс живой неких лишь частичных поступ- (подчеркнуто здесь и далее мной. - В.Н.) ках-делах, которые суть еще не жизни принципиально не есть саморефлекс Oн предполагает Логика находящегося другого субъекта

 $^{^{24}}$ Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Диалектика общения... C. 29.

частичного поступка, образом. **VВОДИТ** cdepv Одним словом. любой коммуникативный процесс В принципе может вступить только часть (!) бытия субъекта, только может. способен ОН сообщить, передать.

таким вживания» 25. Отсюда суровая и неотвратимая логика встречи во всей Истине Бытия относительной необязательности. каждого со всем Универсумом. Отсюда же и предпочтение не себя Универсуму, но Универсума себе. что. собственно. центрирует устремленность не к своей победе, не монологическому моутвержденчеству, но к поражению своего ограничения, своей своемерной правоты (когда человеку открывается, «как мелки с жизнью наши споры, как крупно то, что против нас ..., открывается, что всё, что мы побеждаем, - малость, нас унижает наш успех ...»). Отсюда и состояние бытийственной глубинной полной услышанности всего того, что в нас явного неявного; услышанности которая рождает, в свою очередь, внемлемость ко всем инаковым «языкам» сущего. Отсюда и обретение аксиологической позишии. которая изначально уже не субъектобъектная, а междусубъектная. Именно в глубине онтологии междусубъектности коренится и первичная (!) жажда Красоты, Этики, Истины и желание их претворения. Ни то, ни другое не умещается лишь в когнитивной сфере культуры. И то, и другое оказывается зависящим ОТ *междусубъектности* 25 (эту зависимость

²⁵ Бахтин М.М. К философии поступка..., С. 93.

²⁵ Кстати, необходимо внести уточнение в бытующую в дидактике (методике) характеристику обучения как информационного процесса, а именно: обучение как информационный процесс - это отражение разнообразия инаковых внутренних (духовных!) миров субъектов, а не обмен информацией (эта редукция неправомерна!).

В.И. Невская

хорошо раскрыл Гуссерль). Когнитивные процессы в связи с этим этизируются, эстемизируются, космизируются, экологизируются. Словом, в целостный поступок включена целокупность Бытия субъекта (его явные и виртуальные слои, весь субъект, сущий и могущий быть инаковым, ставший и становящийся).

8. Обслуживает больше всего и шире всего *иивилизацию*.

8. Сопряжено со всеми ипостасями культуры (этика, эстетика, познание). Слово в этих условиях выступает в качестве «голоса» самого поступка, который обретает статус слова-поступка. Ребенок живет в поступках. Поступая, он учится поступать надситуативно. И этот процесс «выделывания» в самом себе Человека на долгом пути глубинного общения устремлен в беспредельность (non finita!).

9. Доминирует логика «хитрости», логика господстваподчинения, логика «сначала и потом», логика присвоения, овладения, усвоения и редукции, логика снятия, взаимной несовместимости.

9. Доминирует имманентно присущая логика бытийственной взаимности (диалектика междусубъектности) смысловая логика практически-духовного бытия, логика уважения в самом себе неявного, логика неснятия, логика со-дружества, coтворчества, логика взаимного приятия, логика приобщения друг к другу, логика духовного очищения и духовного обогащения.

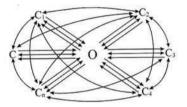
Итак, суть сказанного можно передать в схеме следующих сопряженных

сказанного *Итак*: суть сказанного следует в схеме передать в виде цепочки сопряжения сопряженных следующих понятий: Общение - Поиск

утвержденчество. деградация специфики в человеке. Модель человеке). коммуникации:

 \mathbf{C} (убъект) — \mathbf{O} (бъект).

понятий: Коммуникация - Сооб- Единства, Истины (процесс) - Диалог щение (статика) - Монолог (непо- (понимание, приобщение друг к другу) нимание) - Монологическое само- Самопознание и Самосовершенствование итоге - (через рефлексию и саморефлексию к человеческой раскрытию человеческой специфики в В нравственное итоге самоопределение И нравственная саморегуляция. Модель глубинного общения 26 :



132

 $^{^{26}}$ Паниотто В.И. Структура межличностных отношений //Методика и математические методы исчисления. - Киев, 1975.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИУМЕ

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается образ женщины, представленный в англоязычной лингвокультуре, и его роль в формировании когнитивных представлений обучающихся.

На очередном витке спирали, по которой движется в своем развитии гуманитарное знание, и в ходе очередной «эпистемической революции» российская педагогическая мысль столкнулась с необходимостью выработки принципиально нового подхода к преподаванию иностранных языков, в котором бы органически соединились логические, психологические, культурные и языковые категории.

В связи с этим в преподавании иностранных языков в вузе представляется важным обращение к языковой концептуализации мира и отражению в языке структурносемантических особенностей концептов как продуктов взаимосвязи (изучаемого) языка, этноса и культуры, позволяющих рассматривать язык не как некую абстрактную систему знаков особого рода, а как едва уловимый «дух народа», закреплённый в понятиях и отражающий языковую картину мира.

Как утверждает профессор С.Г. Тер-Минасова, «понятие языковой и культурной картин мира играет важную роль в из-



Ю.Г. Куровская

Ключевые слова:
когнитивный процесс,
образ женщины,
языковая компетенция,
обучение иностранным
языкам.

© Ю.Г. Куровская

Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре ...

учении иностранных языков. Действительно, интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка» [2, 28].

Таким образом, учет этнической специфики представления языковых знаний в педагогике высшей школы приводит к пониманию студентами того, что в каждой культуре модель мира состоит из целого ряда универсальных концептов и культурных констант, составляющих основу национального мировидения – времени, пространства, судьбы, веры, надежды, любви, свободы, дружбы, мира, войны и т.д., в число которых входит концепт "Woman". Когнитивный анализ содержания данного концепта позволяет раскрыть глубинные смыслы, связанные с особенностями восприятия женщины в данной культуре, что, несомненно, расширит лингвистическое мышление обучающихся, углубит понимание ими гендерно обусловленной специфики языкового строя английского языка и тем самым повысит уровень их языковой компетентности.

Источниками фактического материала исследования послужили английские фразеологизмы, а также пословицы и поговорки с компонентами woman, woman's, выбор которых обусловлен рядом важных особенностей. Доминирующими среди последних являются культурно-эстетическая значимость фразеологизмов, их роль в формировании морально-нравственной иерархии ценностей нации, а также статус пословично-поговорочного фонда английского языка как закодированного языкового сознания нации.

И.А Стернин подтверждает, что использование паремий для исследований такого рода очень эффективно: «Очень информативны для выявления интерпретационного поля паремии. В них мы находим застывшие осмысления того или иного концепта, сложившиеся на протяжении длительного времени и менявшиеся в зависимости от места, времени и условий проявлений концептуальных сущностей в жизни народа, отдельных групп людей, отдельного человека. Один и тот же концепт как бы поворачивается разными сторонами к разным людям, и благодаря этому особенно хорошо видна его многослойность и многоаспектность» [1, 63].

Отобранно и проанализированно 190 фразеологических единиц.

При обработке результатов учитывались все характеристики концепта «женщина», в том числе и единичные. В результате когнитивного анализа, в основе которого лежит методика исследования структуры концепта И.А. Стернина [1, 58-65], была создана классификация, состоящая из ядра - Woman и трех когнитивных слоев. Первый когнитивный слой состоит из трех суперсегментов: The inner world, Outer space и Visual environment. Второй когнитивный слой состоит из шести сегментов, а именно Appearance, Behavior; Character traits, Vice; Family, Leisure. При этом сегменты, такие как Appearance, Behavior относятся к внутреннему миру женщины, сегменты Character traits, Vice составляют внешний мир женщины, a Family, Leisure входят в окружающий мир женщины. В дальнейшем каждый сегмент подробно исследовался, в каждом были выделены содержательные характеристики - концептуальные признаки (всего 21 признак), из которых и состоит третий когнитивный слой: wife-woman, love-woman, beauty-woman, capricewoman, kipper- woman, age- woman, Talkativeness- woman, foolishnesswoman, housewife- woman, evil- woman, animal- woman, rival- woman, victim- woman, inconstancy- woman, wisdom- woman, danger- woman, mystery-woman, illogicality-woman, vanity-woman, dissoluteness-woman, dissipation- woman.

Рассмотрим каждый из сегментов в отдельности.

CYПEPCEFMEHT «OUTER SPACE» (48) 1. CEFMEHT «APPEARANCE» (30)

BEAUTY-WOMAN (16)

Большое значение при создании концептуального образа женщины в картине мира носителя английского языка имеют, бесспорно, ее внешние данные, красота и привлекательность. Например: Beauty is a sort of bloom on a woman. If you have it you don't need to have anything else; and if you don't have it, it doesn't much matter what else you have. В данном высказывании женщина репрезентируется лексемой «sort of bloom», которая наделяют женщину дополнительными качествами, такими как нежность, утонченность, изысканность. Кроме того лексема need придает образу женщины особый смысл, утверждающий жизненную необходимость красоты и женщины как ее воплощения. С другой стороны, приведенные ниже высказывания свидетельствуют о пустоте душевной, об отсутствии внутренней красоты женщины, которые вы-

Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре ...

тесняются внешними атрибутами a beautiful profile, dress, gay garments. The best way to turn a **woman**'s head is to tell her she has a beautiful profile.

Women dress alike over the world: they dress to be annoying to other **women**. No man is esteemed for gay garments but by fools and **women**.

Every woman would rather be beautiful than good.

AGE-WOMAN (14)

Возраст является одной из важнейших характеристик, раскрывающих сущность женщины.

Например: The **woman** who tells her age is either too young to have anything to lose, or too old to have anything to gain; A man is as old as he feels, and a **woman** as old as she looks; An archaeologist is the best husband any **woman** can have: the older she gets, the more interested he is in her (Christie); Diplomat is a man who remembers a **lady**'s birthday but forgets her age; The longest five years in a woman's life is between twenty-nine and thirty.

Ceмы archaeologist и diplomat в значении идеальных мужей говорят, с одной стороны, о необходимости для женщины следить за собой и выглядеть молодо, с другой стороны, свидетельствуют о деликатности и важности темы возраста.

2. CECMEHT «BEHAVIOR»(18)

CAPRICE WOMAN (16)

Следующей наиболее часто отмечаемой чертой женского характера является капризность, упрямство и своеволие, например: The way of women: when you will they won't, and when you won't they are duing to, A woman's in pain, a woman's in woe, a woman is ill when she likes to be so, A woman laughs when she can and weeps when she pleases, As great a pity to see a woman weeps as to see a goose go barefoot.

Наличие лексем won't, to like, to please в вышеприведенных высказываниях говорит о важности желаний женщины, об их влиянии на ее настроение.

DISSOLUTENESS-WOMAN (2)

Традиционные установки культуры пустили глубокие корни в английский менталитет: вольное (имеется в виду не только сексуальное)

поведение женщины продолжает восприниматься как нарушающее нравственно-этические каноны (которые являются не столь жесткими для мужчин). Об этом свидетельствует, например, пословица: Women may blush to hear what they were not ashamed to do.

В семе not to ashame to do легко просматривается тема легкомысленной женщины. Данные фразеологизмы характеризуют женщину вольного поведения, что не соответствует установке обыденного сознания на то, что достойное поведение является украшением женщины, а несовпадение с принятой нормой – нарушение, вызывающим осуждение.

CYTEPCETMENT «THE INNER WORLD» (61) 1.CETMENT «CHARACTER TRAITS» (42)

TALKATIVENESS-WOMAN (12)

Болтливость женщины издавна давала повод для насмешек, например:

A woman's tongue wags like a lamb's tail, A woman always thinks it takes two to keep a secret, Silence is a woman's best garment.

Выражение two to keep a secret, сравнения silence - best garment, tongue -a lamb's tail в приведенных примерах делают очевидными такие женские качества, как неумение хранить секреты, ненадежность, непостоянство; в их основе лежит болтливость женщины.

FOOLISHNESS-WOMAN (9)

Немало единиц открыто провозглашают женскую глупость, например: When an ass climbs a ladder, we may find wisdom in a woman; A woman's advice is best at a dead lift; A woman's counsel is sometimes good.

Обращая внимание на уровень развития интеллекта, англичанин не принимает женский ум всерьез. Признавая женщину красивой, сексуально привлекательной, он считает ее глупой, с низким уровнем развития интеллекта. Согласно обыденным представлениям, такая женщина много времени отводит себе, слишком тщательно следит за своей внешностью, не занимается своим образованием и существует как игрушка для мужчин.

I NCONSTANCY-WOMAN (6)

Следующее место по употребляемости занимают пословицы и афоризмы о женской изменчивости и непредсказуемости, например: А

Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре ...

woman's mind and wind change oft. Лексема wind раскрывает изменчивый, непостоянный нрав женщины. Как подтверждение этому выступает пословица Women are as fickle as April weather.

WISDOM-WOMAN (6)

Неоспоримыми достоинствами женщины в плане психологического аспекта способностей признается интуиция и мудрость: Women's instinct is often truer than men's reasoning (R. Kipling); Women in mischief are wiser than men.

ILLOGICALITY-WOMAN (3)

Следующий по количеству встречаемых единиц психологический аспект – мышление. Самой яркой особенностью женского мышления и в фольклорном, и в литературном жанре признается отсутствие логики: Because is a woman's reason. Данное выражение, усиленное противопоставлением woman-reason, имеет ироничный характер и соотносится с незрелым, неглубоким умом, каковым и считается женский ум в мужском менталитете.

VANITY-WOMAN (2)

В пословице The wife that loves the looking-glass hates the saucepan взаимоисключающие понятия красоты и хозяйственности, метафорично переданные в оппозиции to love the looking-glass – to hate the saucepan, раскрывают женское тщеславие.

DISSIPATION-WOMAN (1)

Расточительство также считалось чисто женским недостатком: A woman can throw away more with a spoon than a man can bring in with a shovel. Многослойность данного выражения раскрывается в противопоставлениях а woman -a man, to throw away – to bring in, with a spoon - a shovel.

2. **СЕГМЕНТ** «VICE» (19)

EVIL-WOMAN (7)

Пословицы, утверждающие порочность женщины, указывают на ее связь с дьяволом: Women are the root of all evil, Women are necessary evils, Many woman and evil are thru degrees, A woman is an angel at ten, a saint at fifteen, a devil at forty and a witch at fourscore; Man, woman and the devil

are the three degrees of comparison, Women are the devils net. Женщина символизирует порок, который представлен в обличии дьявола.

Использование концептуальной области «дьявол» для осмысления концепта «WOMAN» наделяет последнюю семами «порок», «вред». В сочетаниях лексем woman evil с другими словами уточняется природа женской порочности. Например, в сочетании root of all evil женщина представлена как первопричина всего зла.

Наличие в сочетании devils net сем «дьявол», «сеть», «ловить», повидимому, указывает на некую связь женщины с дьяволом, при этом она образно названа сетью дьявола. Пословица «woman are the devils net» метафорически приписывает дьяволу роль рыбака, закидывающего сеть (женщин) для того, чтобы поймать улов (жертву). Женщина видится как инструмент, оружие в руках дьявола. Однако она есть необходимое эло: women are necessary evils.

ANIMAL-WOMAN (7)

В данных пословицах наблюдается противопоставление божественного, рационального, мужского начала телесному, природному, женскому началу. Например, Woman is a vulgar animal, from whom man has created an excessively beautiful ideal, A woman's place is in the wrong, Woman was Gods second blunder, I expect that woman will be the last thing civilized by man, Better dwell with a dragon than with a wicked woman.

В приведенных высказываниях женщина представлена сочетаниями a vulgar animal, Gods second blunder, the last thing civilized by man, a dragon. Лексема animal используется здесь в своем прямом значении и характеризует женщину как нечеловека, животное. Определение женщины как vulgar animal также нейтрализует в концепте WOMAN признак «человек» и выдвигает на первый план семы: нечеловек, животное, низшая, грубая, вульгарная. Подобный спектр сем, раскрывающий «животное» начало в женщине, представлен в фразе «the last thing civilized by man», «а dragon». В целом приведенные высказывания характеризуют социальный статус женщины как существа низшего порядка.

DANGER-WOMAN (5)

Например: The way to fight a **woman** is with your hat. Grab it and run, He that has a wife has a master, On one issue, at least, men and **women** agree: they both distrust **women** (**Mencken**). Выражения The way to fight, to rab your hat and run, a wife has- a master, to distrust **women**

Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре ...

СУПЕРСЕГМЕНТ «VISUAL ENVIRONMENT» (84)

1.CETMEHT «FAMILY» (51) WIFE-WOMAN (27)

В зеркале фразеологии отражаются традиционные черты семейных отношений, характерные для обыденного английского менталитета. Веками установленные религиозные каноны поведения женщины в семье определяют ее как хорошую, послушную, хозяйственную жену, например: All married women are not wives, When a man makes a woman his wife, it's the highest compliment he can pay her, and it's usually the last (Rowland), An ideal wife is any woman who has an ideal husband (B.Tarkington). The best furniture in the house is a virtuous woman; An obedient wife commands her husband; It is a good horse that never stumbles and a good wife that never grumbles; A good wife makes a good husband; A good wife and health is a man's best wealth.

KIPPER-WOMAN (15)

В социологическом плане подчеркивается значимость женщины в семье, например: The wife is the key to the house, Men make houses, but women make homes (Frost), House goes mad when women gad, A woman is to be from her house three times, when she is christened, married and buried. Сочетания the key to the house, to make homes имеют положительную коннотацию и высоко оценивают женщину как хранительницу семейного очага.

HOUSEWIFE-WOMAN (9)

Важным качеством для женщины является умение готовить, о чем свидетельствует пословица All are good lasses, but whence come the bed wives? В картине мира англичанина все молодые девушки хороши и пригожи, но в мужском менталитете не укладывается тот факт, что женщина меняется, со временем проявляются какие-то ее негативные черты, которые тщательно скрывались в молодости. Быть хорошей хозяйкой значит обладать выносливостью: A woman's work is never done. Потребительский подход также отражается в заботе о здоровье жены как ценного работника: Sorrow and evil life make soon an old wife.

2. CEΓMEHT «LEISURE» (33) LOVE-WOMAN (18)

Женщина в любви представляет широкую палитру образов, которые

прослеживаются, например, в следующих пословицах: A woman who can't forgive should never have more than a nodding acquaintance with a man (Howe), Love is delusion that one woman differs from another (Mencken), God help the man who won't marry until he finds a perfect woman, and God help him still more if he finds her (Tillet), Bachelors know more about women than married men; if they didn't, they'd be married too (Mencken), Being a woman is a terribly difficult task since it consists principally in dealing with men (Conrad), Women are made to be loved, not understood (O. Wilde).

Так, сочетания to forgive - a nodding acquaintance with a man, a terribly difficult task характеризуют ее положение подчинения и бесправия по отношению к мужчине, сравнение love - delusion указывает на отсутствие уникальности женщины (в глазах мужчины), а выражение to be loved, not understood представляет женщину как существо, недоступное для понимания, созданное только для развлечения, любви и удовольствия.

RIVAL-WOMAN (6)

Отношение женщин к другим женщинам также является предметом насмешек из-за духа соперничества и борьбы между ними. Например: Friendship among women is only a suspension of hostilities (Count Rivarol). Противопоставление двух взаимоисключающих понятий friendship и a suspension of hostilities раскрывают коварство и лицемерие женщин в отношениях друг с другом.

Дух соперничества, который подчеркивает ревностность и нетерпение в отношениях между женщинами, раскрывается в высказывании Don't tell a **woman** she's pretty; tell her there's no other **woman** like her, and all roads will open to you (Renard).

VICTIM-WOMAN (6)

Поощряется довольно жесткое обращение с женщиной как залог семейного счастья, например: A woman, a dog and a walnut tree, the more you beat them the better they be.

Сравнение женщины с собакой и ореховым деревом A woman, a dog and a walnut tree, безусловно, выражает ее уничижительную оценку и раскрывает ее удел – жертвы.

MYSTERY-WOMAN (3)

Женщина всегда была загадочным существом (key to life's mystery), данное ее качество считается достоинством, привлекательным для мужчин и находит отражение, например, в такой пословице, как

Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре ...

Woman is the key to life's mystery.

Таким образом, приведенные примеры показывают, что в зеркале фразеологии отражаются черты традиционные для англоязычного менталитета.

Некоторые полученные характеристики порой не связаны напрямую со значением данного концепта, например, «удачный/неудачный брак», но расширение их смысловых параметров позволяют заключить, что представление о женщине в современном англоязычном социуме достаточно размыто. Вследствие более прочного закрепления в сознании людей негативных явлений, а также в соответствии с социальноисторическими предпосылками развития данной культуры, в описании образа женщины преобладают упоминания таких отрицательных качеств, как непостоянство, болтливость, нелогичность, распутство, порицается принадлежность женщины к дьявольским силам и доминирует негативная коннотация языковых единиц. Идеалом женщины представляется женщина-хозяйка и хранительница семейного очага.

Положительная коннотация в английских пословицах, посвященных образу женщины, распространена гораздо менее. Кроме единиц с отрицательной и положительной коннотацией среди проанализированного материала выделяются пословицы и афоризмы, содержащие некоторые рекомендации по обращению с женщиной вообще, а в особенности – в семейном быту.

Полученные результаты подтверждают тот факт, что межкультурная коммуникация, в основе которой знание иностранного языка, сложнейшая комбинация (как минимум) двух культур, двух разных менталитетов, а значит, педагогический процесс не может быть сведен к механическому заучиванию лексем и правил их употребления. Необходим новый подход к изучению иностранного языка, построенный на формировании у обучающихся когнитивных представлений о мире в целом и картине мира отдельного изучаемого языка, фрагментом которой и является рассмотренный концепт «Женщина».

Литература

- 1. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики.- Воронеж, 2001.
- 2. Тер-Минасова С.Г. «Мысль изреченная есть ложь…» // Ценности и смыслы. 2012. №1 (17).

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИУМЕ

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Одной из ведущих тенденций современной парадигмы образования выступает выдвижение культуроведческих дисциплин, в том числе и иностранных языков, в разряд приоритетных. В данной статье автор рассматривает иностранный язык в качестве средства не только общения, но и приобщения к культурному наследию стран и народов изучаемого языка.

Происходящие коренные изменения во всех областях жизни общества меняют и общую парадигму образования, которая формулируется так: «Образование – часть культуры».

Отношения образования и культуры точнее было бы назвать смыспрождающими, формируемым не только генерирующими новые педагогические ценности: духовность, диалог, событийность и др., - но определяющими культуру как общую модель организации образования.

Современное образование все более приобретает культуросообразный характер. Культура является для него в качестве модели - образа, в соответствии с которым оно самоорганизуется. Верно и обратное: образование выступает в качестве модели культуры, как автономная область, в которой концентрируются и воспроизводятся в малом масштабе основные процессы, про-



К.Э. Казарьянц
Ключевые слова:
культура, язык,
иностранный
язык, билингвизм,
глобализация,
межкультурное
общение,
дипломированный
специалист,
преподаватель билингв, диалог
культур.

© К.Э. Казарьянц

Диалог культур в билингвальном образовании студентов

исходящие, происходившие и ожидаемые в культуре.

Культура и образование - это симметричные макро- и микромиры, зеркально отражающие друг друга. В каждом из них генерируются процессы, получившие развитие в симметричном мире.

Множество определений культуры, которые варьируются в зависимости от порождающего их материала, множества взаимосвязей, возникающих внутри неё, сосуществующих в некой исторической одновременности и многократности, делают правомерным обеспечение современного общества как поликультурного по содержанию, формам и способам функционирования культуры. Взаимодействие культур порождает общение, диалог, емко охарактеризованный М.Бахтиным. «Единство культур – писал он – это открытое единство. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже (но не во всей полноте, потому, что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше)» [7, с. 17].

Безусловно, культура связана с языком. Язык –сложная и гибкая коммуникативная система, возникшая у истоков цивилизации и формировавшаяся в течение длительного времени. Он является важнейшим элементом национальной жизни, а его знание – одним из показателей общей культуры. Ф.Энгельс отмечал, что человек столько раз человек, сколько языков он знает.

Соотношение языка и культуры может быть представлено с помощью привычных метафор следующим образом.

Язык – передатчик, носитель культуры, он передает сокровища национальной культуры, хранящейся в нем, из поколения в поколение. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений. Язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности - в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи. Язык – орудие, инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка – через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т.п., то есть культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения.

Если же рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается ча-

стью языка или фоном его реального бытия. В то же время компонент культуры – это не просто культурная информация, сообщаемая языком. Это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям.

Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиции, общественного самосознания данного речевого коллектива.

В последнее время всё чаще и чаще говорят о билингвальном образовании. Такое образование, подразумевающее активную практику обучения сразу на двух языках, применяется, наиболее активно, например, в учебных заведениях стран, где в обществе «царствует» несколько языков.

Сегодня, когда в России на волне социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство появился первый опыт билингвального обучения, создаются научные и методические центры по данной проблеме, возникает естественный интерес к странам, являющимся пионерами движения билингвальных школ. К таковым можно отнести прежде всего Канаду, Бельгию, Швейцарию, где традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду.

Но для российских регионов, которые не отличаются естественным многоязычием, наиболее полезен опыт тех стран, где развитие билингвального обучения детерминируется не столько внутренними процессами, сколько общей тенденцией к интеграции, стремлением к диалогу культур и межкультурной коммуникации. Наиболее показателен в этом плане пример Германии.

Развитие теории и практики билингвального обучения даёт важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в школах России. При этом речь идёт не о прямом переносе зарубежного опыта на российскую почву, а о глубоком осмыслении и использовании наиболее продуктивных идей билингвального обучения, в сходных социокультурных условиях. Актуальность этих идей для России связана с её стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов и других областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возникно-

Диалог культур в билингвальном образовании студентов

вение «языкового бума», что повлияло на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалога различных культур, способствующего осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определённой цивилизации, но и к общепла-нитарному культурному сообществу – все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

Для успешной реализации концепции билингвального обучения важное значение приобретает подготовка специалистов, которые должны, на наш взгляд, обладать многосторонней компетентностью, включающей предметную, языковую, общепедагогическую (дидактические, коммуникативные, организаторские умения) дополнительную («посредническую») компетенцию, значение которой часто недооценивается. Имеется в виду способность преподавателя довести до обучающихся суть предмета средствами иностранного языка. Учитель адаптирует предметное содержание на иностранном языке к особенностям отечественной учебной культуры. Такие специалисты с многосторонней компетентностью работают, наряду с предметниками-носителями языка, в зарубежных билингвальных школах.

Современный дипломированный специалист осуществляет свою профессиональную деятельность в новых исторических условиях, условиях глобализации. Глобализация приводит к усилению миграционных процессов и формированию поликультурной среды как на уровне отдельного государства, так и в рамках мирового сообщества.

В этих условиях увеличивается значение иностранного языка как обязательного компонента подготовки специалистов к профессиональной деятельности в поликультурной среде. Особую значимость приобретает владение специалистами иностранным языком – основным средством общения и сотрудничества между представителями различных народов [6, 162].

Общение относится к числу межпредметных категорий. Оно органично и широко представлено в философии, социологии, общей и социальной психологии, педагогике и других науках, каждая из которых изучает его в связи с задачами и спецификой своей области знания. Общефилософская теория общения рассматривается в работах Л.П.

Буева, М.С. Кагана, П.Е. Кряжевой, Б.И. Соковнина и др. В работах Л.М. Архангельского, И.С. Кона и других используется социологический подход к исследованию проблем общения. В общей и социальной психологии общение изучается как социальный механизм взаимодействия людей, выявляются его психологические функции (А.А.Бодалев, А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, Я.Л.Коломинский и др.). В педагогике проблема общения отражена в работах А.Б.Мудрика, Н.А.Березовина, Б.А.Кан-Калика и др.

Понятие «общение» трактуется учеными по-разному: как важная составляющая механизма социального взаимодействия и самостоятельной деятельности, как основная форма общественно-коммуникативной деятельности. Раскрывая сущность человеческого общения, многие ученые подчеркивают, что оно является сложным и многогранным явлением, которое в одно и то же время выступает как коммуникация, или «обмен мыслями, чувствами, эмоциями, переживаниями в процессе и вне совместной деятельности» (Л.М.Архангельский), реакция, или обмен действиями, которые позволяют спланировать общую деятельность его участников (Г.М.Андреева).

Проблема межкультурного общения в условиях многоязычия, характерного для земной цивилизации, является одной из древнейших. Современной реальностью является использование народами в общении друг с другом ограниченного числа языков мира, так называемых языков мирового общения. Сейчас ни одна страна на международной арене уже не может более оставаться в языковой изоляции и вынуждена использовать иностранные языки. По мнению специалистов ЮНЕСКО, минимальное количество языков, которым должен владеть человек третьего тысячелетия, будет никак не меньше трех. По их прогнозам ведущим в мире останется английский язык, в европейском пространстве – немецкий, в евразийском – русский.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества решения стандартных и нестандартных задач, на решение которых и направлено педагогическое общение. Специфика педагогической задачи состоит в том, что при решении нельзя абстрагироваться от личностных характеристик участников педагогического процесса и тех взаимоотношений, которые складываются между ними. Поэтому педагогическая задача в то же время является и задачей коммуникативной (задачей общения) [7, с. 18].

Перед преподавателями иностранных языков в русле межкультур-

Диалог культур в билингвальном образовании студентов

ной коммуникации стоит актуальная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур, а это значит, что языки должны изучаться в непрерывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Они должны использовать современные концептуальные подходы и учитывать основные положения лингвистики, психо-, социо- и этнолингвистики.

Преподавание иностранных языков в России переживает сейчас, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и сложнейший период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач и т. д. Ограниченный объем учебного времени требует весьма тщательного подбора методов обучения, научно обоснованного отбора дидактического материала, оптимального выбора сочетания различных форм обучения. Поэтому во многих современных вузах реализуются меры, направленные на обновление учебных планов, программ и учебников в целях более полного отражения в них духовного, художественного, научного потенциала культуры страны изучаемого языка. В целом, содержание вузовских учебных курсов должно отражать такие понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая культура, российская культура. Особое значение в современном глобальном мире приобретает усвоение студентами следующих понятий: мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, культурная конвергенция, межкультурная коммуникация. Дипломированные специалисты должны также иметь представление о таких понятиях, как культура межнационального общения, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, конфликт, ненасилие, толерантность и др. [6,163]. Приобретенные знания становятся основой для формирования ценностных ориентаций и гуманистического мировоззрения студентов в современном многокультурном обществе.

Целью преподавания иностранных языков является развитие коммуникативной способности будущего специалиста, включающей следующие компоненты:

– лингвистическая компетенция, то есть знание словарных единиц и владение формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания;

- социолингвистическая компетенция, то есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с контекстом ситуации;
- дискурсивная компетенция, то есть способность понять и достичь когерентности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях;
- стратегическая компетенция, то есть способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения пробелов в знании кода пользователем;
- социокультурная компетенция, т.е. степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык;
- социальная компетенция, то есть желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе.

Вместе с тем из-за низкого начального уровня подготовки студентов и ограниченного объема учебных часов, отведенных на изучение иностранных языков, преподавателю часто не удается добиться достаточного уровня знания языка у обучаемых. Одним из рациональных путей разрешения этого противоречия является повышение эффективности образовательного процесса. На сегодняшний день большие надежды многие педагоги связывают с широким применением современной компьютерной техники, мультимедийные возможности которой позволяют эффективно реализовать многие дидактические приемы и сократить наметившийся разрыв между естественно-математическим и гуманитарным образованием.

Обучающие системы, основанные на мультимедийных возможностях компьютера широко и успешно применяются в настоящее время при изучении иностранных языков. Специфической особенностью таких систем является интеграция в одном программном продукте многообразных видов информации как привычных таких, как текст, таблицы, иллюстрации, так и новых возможностей, связанных с анимацией, интерактивными эффектами общения с компьютером. Благодаря этому обучаемые получают новые мотивационные импульсы к обучению, получают возможность самостоятельно работать в режиме реального времени.

Мультимедийные обучающие системы, созданные для обучения иностранному языку, обладают несомненными дидактическими дос-

Диалог культур в билингвальном образовании студентов

тоинствами Прежде всего, это перенос основного акцента не на тренировку, а на коммуникативную и познавательно-поисковую деятельность, ориентированность на общение в аутентичной языковой среде. Такие системы позволяют организовать автоматический сбор и хранение статистической информации о коммуникативных сбоях и интегральных результатах учебной деятельности. Специальная структурированность и системность организации учебного материала позволяют организовать многоканальный вход и выход для обучаемого, обеспечивая многоаспектность представления учебной информации с помощью многооконного интерфейса, использующего как печатный текст, так и видеоизображение, компьютерную анимацию, реализуя, таким образом, различные виды наглядности.

Однако, несмотря на огромные возможности информационных технологий, эффективность и качество обучения определяются эффективностью организации учебного процесса, методическим качеством используемых учебных материалов, а также мастерством педагогов, участвующих в этом процессе. Характер общения педагога со студентами обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью, научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако, кроме знаний, в процессе общения педагог проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле педагогическое общение тесно связано с гуманитарной культурой педагога, который призван стать посредником между родной культурой страны студента и культурой страны изучаемого языка, научить молодого человека эффективным способам общения в условиях культурного многообразия мира. Цель профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка определяется как передача знаний и воздействие на учащихся не только на родном языке, но и на изучаемом иностранном. Следовательно, для осуществления эффективного общения на уроке преподавателю необходимо владение не только языковой компетентностью, но и нормами речевого поведения, принятыми в странах родного и изучаемого языков.

Педагогическая сфера деятельности является зоной повышенной речевой ответственности, а специфика речевой подготовки студентов заключается в подготовке будущих специалистов к успешному общению на двух языках, т.е. к употреблению в ситуациях урока двух различных языковых систем. Это – проявление билингвизма. Следовательно,

преподаватель должен хорошо владеть речью на двух языках - родном русском и преподаваемом иностранном. Способность к овладению вторым языком и приобщению ко второй культуре производна от степени владения человеком нормами своей родной речевой культуры. В противном случае может наблюдаться растерянность и отчуждение от второго языка [8, 138].

Однако обучение языку не может быть полным без учёта единства языка и культуры. Преподаватель - билингв должен уметь осуществлять межкультурное общение с соблюдением норм речевого поведения.

Каждый урок иностранного языка – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Обучение иностранному языку в русле межкультурного общения должно быть направлено на формирование общечеловеческих культурных и духовных ценностей.

Следует прислушаться к мудрому призыву профессора С.Г.Тер – Минасовой, которым она завершает свою книгу «Язык и межкультурная коммуникация»: « Люди! Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» - Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формула межкультурной Коммуникации» [1, с. 107].

Сказанное позволяет заключить, что диалог культур в билингвальном образовании студентов выполняет важную функцию формирования у студентов межкультурной компетенции.

Литература

- 1. *Барышников Н.В.* Обучение языкам и культурам иных стран на службу отечеству // Вестник ПГЛУ. 2004. Выпуск 3/4. Пятигорск: ПГЛУ, 2004.
- 2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век М., 1991.
- 3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону: изд-во РГПУ, 2000.
 - 4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учи-

Диалог культур в билингвальном образовании студентов

телей. - М., 1990г.

- 5. Крылова Н.Б. Культурология образования М., 2000.
- 6. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в системе подготовки специалистов к профессиональной деятельности в условиях глобализации // Педагогические записки 2006. Выпуск 2. / Сборник научных трудов Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
- 7. *Казарьянц К.Э.* Обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки специалистов // Университетские чтения 2005: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть ІІ. Пятигорск: ПГЛУ, 2005.
- 8. *Оршанская Е.Г., Ипполитова Н.А.* Культура речи учителя иностранного языка: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИУМЕ

ИНФОРМАЦИОННО-КЛИНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

В статье обосновывается важность фактора образовательной среды в педагогическом процессе; сделан обзор существующих моделей образовательной среды и предложена новая информационно-клиническая модель.

Подлинный ход педагогического процесса зависит не только от логики предмета, но и от условий, в которых проходит учение, - утверждал С.Я.Батышев [1,117].

В педагогической литературе описываются разные подходы к процессу подготовки инженера-педагога, однако, незначительная часть авторов в основу рассмотрения этого процесса ставит модель соответствующей педагогической системы [2; 3]. Среди структурных компонентов такой системы необходимо выделять образовательную среду.

Как часто бывает при рассмотрении сложных объектов, у разных специалистов нет единой позиции в определении понятия «образовательная среда», в понимании её структуры, функций, методов её проектирования и её экспертной оценки. Однако, используя понятие «образовательная среда», большинство современных психологов подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под влиянием направленных усилий педагога



И.Е. Каньковский

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогический процесс, педагогическая система, образовательная среда, модель среды, информационно-клиническая модель.

© И.Е. Каньковский

Информационно-клиническая модель образовательной среды ... |

и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими факторами среды [4].

Основой для понимания термина «образовательная среда» является представление о том, что психическое развитие человека в процессе его обучения необходимо рассматривать в контексте «человек-окружающая среда». Согласно этому представлению, под «образовательной средой» понимают систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для проявления как способностей и личностных особенностей учащихся, которые уже раскрыты, так и потенциальных интересов и способностей, которые еще не проявились.

Сегодня в научной среде принято различать следующие модели образовательной среды: эколого-личностную, коммуникативно-ориентированную, антрополого-психологическую, психодидактическую, экопсихологическую.

Эколого-личностная модель образовательной среды (В.А.Ясвин) предусматривает обеспечение комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Комплекс включает три структурных компонента: пространственно-предметный (помещения, здания, территория и т.д.), социальный (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности), психодидактический (содержание и методы обучения, которые обусловлены психологическими целями построения образовательного процесса) [5].

Согласно коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды (В.В.Рубцов) необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности (сотрудничестве) со взрослыми и другими участниками образовательного процесса. Среда должна создавать особые виды общения (коммуникативного взаимодействия) между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Характеристиками этой среды является внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические особенности учащихся и др. [6].

Антрополого-психологическая модель образовательной среды (В.И. Слободчиков) представляет собой динамическое образование, являет-

ся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого ученика. В зависимости от типа связей и отношений, структурируя данную среду, выделяют три различных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность [7].

Ориентацию образования на признание приоритета индивидуальности учащегося предполагает психодидактическая модель образовательной среды (В.П.Лебедева, В.А.Орлов). Создание такой среды должно происходить в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива учебного заведения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды [8].

Экопсихологическая модель образовательной среды (В.И.Панов) предусматривает систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия и развития интересов и способностей учащихся в соответствии с их природными задатками и требованиями возрастной социализации. Основными структурными компонентами среды в этом случае являются: деятельностный (совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития), коммуникативный (пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно опосредованной форме взаимодействия ученика с данной средой) и пространственно-предметный (пространственно-предметные средства) [9].

Определяя модель образовательной среды для подготовки инженера-педагога, мы исходили из того, что образовательная среда - это совокупность учебной среды и постоянных учебных и воспитательных воздействий, необходимых для достижения студентом конкретного уровня профессиональной компетентности и для воспитания личностных кочеств будущего специалиста. Факторами учебной среды обычно считают социальное, культурное, профессиональное и физическое окружение, а интегральными характеристиками - динамику среды как меру его сменности, а также степень определенности-неопределенности ситуации для конкретного человека.

Динамичность факторов среды, их интенсивность и субъективная значимость для человека вызывают динамику психической деятельности, изменяют ее состояние и функциональные системы, что является предпосылкой общих изменений. В целом изменения среды приводят или к изменениям человека, или к попыткам человека изменить

Информационно-клиническая модель образовательной среды ...

ситуацию, или к попытке избежать создания этой ситуации[10].

Учебная среда должна обеспечивать возникновение различных учебных задач, поскольку её можно рассматривать как непрерывный континуум ситуаций, распределенных в пространстве и времени. Она не должна быть, по определению В.Ю.Быкова, «ограниченной» - предусматривать использование относительно узкого спектра учебных помещений, материальных средств обучения, информационных образовательных ресурсов и педагогических технологий, узкий состав преподавательского персонала и т.п. [11]. Её потенциальное пространство необходимо расширять, привлекая современные информационные и интернет-технологии, средства телекоммуникаций.

С учетом вышеизложенного для подготовки инженера-педагога мы предлагаем применять информационно-клиническую модель образовательной среды. Она предусматривает для формирования компетенций базового уровня использовать информационную учебную среду, а для компетенций основного и аккумулятивного уровней - клиническую учебную среду. Эта модель среды была разработана в Хмельницком национальном университете еще в 2000 году для подготовки будущих учителей трудового обучения. Успешная апробация и использование модели в течение 10 лет показали ее высокую эффективность.

Как показывает опыт этого учебного заведения по созданию информационной объектно-ориентированной динамической среды обучения (Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), необходимо в первую очередь:

- создать образовательное пространство учебного заведения на основе введения единых стандартов работы с электронными изданиями, учитывающими существующую нормативную базу;
 - расширить доступ студентов к учебной информации;
- внедрить новые формы управления учебным процессом в учебном заведении на основе современных информационных технологий;
 - заменить печатные издания на электронные [12].

Установлено, что оптимальным модулем в среде является структура учебно-методического комплекта дисциплины, которая включает: выходные данные об учебной дисциплине и ее авторе; программу или описание учебной дисциплины, содержание модулей дисциплины; тексты лекций, дополнительные информационные материалы, методические указания к выполнению практических (семинарских), лабораторных работ; задания для самостоятельной работы студентов,

в том числе для курсового проектирования; тренировочные упражнения, задания, тесты для самопроверки студента по дисциплине, контрольные блоки для всех видов контроля по дисциплине (текущего, модульного. итогового) и т.д.

Отметим, что для модуля объектно-ориентированной динамической среды важно:

- расширение спектра типов образовательных электронных изданий;
- обеспечение широкой коммуникации участников программы как с преподавателями, так и между собой за счет использования таких средств, как форум, электронная почта, чат, обмен файлами и др.;
- достижение максимального дидактического эффекта учебного процесса на базе комплексного использования отдельных средств информационных и телекоммуникационных технологий на различных занятиях и в разных видах деятельности студента;
- оценка качества дидактических материалов, используемых в электронной учебной среде [13].

Использование модулей объектно-ориентированной динамической среды в процессе подготовки инженеров-педагогов значительно улучшает его эффективность и результативность.

Основными элементами клинической учебной модели среды являются: подготовка инженера-педагога в «полевых» условиях (непосредственно в профессиональном учебном заведении и на базовом предприятии); блочная программа; командный подход к интеграции содержания, методов и форм подготовки.

Сегодня подобная модель с успехом применяется в Переяславль-Хмельницком государственном педагогическом университете и Техасском университете в Эль-Пасо (США) [14].

Охарактеризуем более подробно каждый из ее элементов.

Подготовка в «полевых» условиях. Общепризнано, что одной из причин слабой подготовки будущих инженеров-педагогов является ее оторванность от практики. В традиционных программах основное внимание уделяется теоретической составляющей, которая занимает 75-80% всего времени обучения и осуществляется, как правило, в стенах университета. Лишь на короткое время (2-4 месяца) будущие инженеры-педагоги «меняют стены» и проходят педагогическую и технологические практики. Опыт показывает, что такая краткосрочная практика не оказывает существенного влияния на уровень подготовки инженера-педагога.

Информационно-клиническая модель образовательной среды ... |

По нашему убеждению, вся профессионально-практическая подготовка инженера-педагога должна проходить не в стенах учебного заведения, а непосредственно в базовых ПТУ и на производстве. Именно поэтому образовательную среду, необходимую для этого, мы называем «клинической» по аналогии со средой подготовки будущих врачей.

Все занятия по дисциплинам психолого-педагогического и методического направления проходят в помещениях кафедры теории и методики профессионального обучения, которая размещается в профессионально-техническом учебном заведении, а занятия по дисциплинам профильной подготовки - на базе соответствующего учебно-научно-производственного центра, в условиях реально действующего производства. Это позволяет:

- естественным образом осуществить связь теоретических курсов с педагогическими и технологическими практиками;
- применить студентом полученные знания и умения и получить обратную связь от преподавателей, которые также находятся вместе с ними в училище и на производстве;
- наладить многоуровневое партнерство между вузом, ПТУ и производством; университетскими преподавателями, преподавателями училища и инженерно-техническим персоналом производства; студентами,и преподавателями училища и инженерно-техническим персоналом производства; студентами, учащимися и квалифицированными рабочими производства; между преподавателями вуза, учащимися и квалифицированными рабочими производства;
- обеспечить возможность пользоваться в процессе обучения современным производственным оборудованием и осваивать новейшие технологии производства;
- сократить период адаптации выпускника к условиям конкретного учебного заведения или производства.

Блочная программа. Ее основной принцип - сосредоточение всех основных профильных и методических дисциплин подготовки бакалавра на последних четырех семестрах. Это позволяет сконцентрировать усилия на формировании компетенций основного и аккумулятивного уровней иерархии, привлекая студентов к решению задач, связанных с непосредственной профессиональной деятельностью.

Командный подход. Работа в командах - один из ключевых моментов в клинической среде. Она осуществляется на разных уровнях: административном, преподавательском и преподавательско-инженерном.

На административном уровне руководство университета, областного (городского) управления профессионально-технического образования и базового предприятия координирует клинические учебные планы и программы, коллегионально обсуждает и решает возникающие проблемные ситуации.

Наиболее интенсивно командный подход реализуется на преподавательском и преподавательско-инженерном уровне.

Перед началом учебного семестра преподаватели вуза и ПТУ встречаются командами, для согласования своих рабочих программ с точки зрения интеграции предметных, педагогических и методических знаний и умений студентов, для определения общей стратегии оценивания. При этом важно учитывать фактор профессиональной и психологической совместимости преподавателей.

Работа преподавателей и инженерно-технических работников производства должна быть командной и в учебно-научно-производственных центрах. При рассмотрении какого-либо вопроса, связанного с технологией производства, строением и принципом работы его техники принимает участие как преподаватель, так и производственник. Совместно рассматриваются и корректируются программы технологических практик, обосновывается перечень индивидуальных заданий для самостоятельной работы студентов, осуществляется анализ и прием курсовых работ и проектов по профильным дисциплинам. Это позволяет студентам наблюдать естественную интеграцию теории и практики через живое взаимодействие команды.

В целом практика показывает, что профессионально-технические учебные заведения, производственные предприятия, где трудоустраиваются наши выпускники, удовлетворены уровнем подготовки студентов, прошедших через информационно-клиническую модель образовательной среды.

Литература

- 1. Профессиональная педагогіка:Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим спеціальностям и направлениям /Под ред. С.Я.Батышева.- М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.-512с.
- 2. *Устемеров К.* Профессиональная педагогика/ К. Устемеров, Н.Р. Шаметов, И.Б. Васильев.- Алматы: ТОО «Акнур и К», 2005.-432с.
 - 3. Каньковський І.Є. Педагогічна система підготовки фахівця/ І.Є.

Информационно-клиническая модель образовательной среды ...

Каньковський// Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць Української інженерно-педагогічної академії .-2010.- Вип. 28-29 .-C.215-221.

- 4. Ясвин В.А Образовательная середа: от моделирования к проектированию/ В.Я.Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.
- 5. Савенков А. Образовательная среда[текст]/ А.Савенков// Школьный психолог. 2008. -№19-20. С.4-5.
- 6. Рубцов В.В. Образовательная середа школы и интеллектуальное развитие детей/ В.В.Рубцов, Н.И.Поливанова, И.В.Ермакова// Экспериментальные площадки в московском образовании. Вып.2. М.:МИПКРО, 1998. С.92.
- 7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
- 8. *Лебедева В.П.* Психодидактические аспекты развивающего образования/В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.И.Панов//Педагогика. 1996. №6. C.25-30.
- 9. *Панов В.Й.* Психодидактика образовательных систем : теорія и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
- 10. Смульсон М.Л. Сучасний вчитель у віртуальному освітньому просторі // [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov. ua/e-jovrnals/ITZN/em7/contenent/08smleev.htm
- 11. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] Режим доступу: http//virtkafedra.ucoz.ua/el-gumal/pages.
- 12. *Костогриз С.* Інформаційне освітнє середовище університету та його формування/С.Костогриз, Г.Красильникова// Нова педагогічна думка. 2012. №1. С.7-13.
- 13. Система управління якістю вищої освіти у Хмельницькому національному університеті. Зб.нормат.док. з організації освітньої діяльності/Упоряд. Бегняк В.І., Красильникова Г.В.- Хмельницький: ХНУ, 2010. 466с.
- 14. Клиническая модель подготовки учителя: ситуация, при которой выигривают все//Директор школы. 2001. №5. С.73-81.

Опыт интеграции дошкольного и начального образования за рубежом: Сборник научных трудов / Коллектив авторов: Савина А.К., д-р пед. наук, Долгая О.И., канд. пед.наук, Дудко С.А., Куровская Ю.Г., канд. филол. наук., Лысова Е.Б., канд. пед.наук., Писарева Л.И., канд.пед. наук.

В педагогической теории и практике зарубежных стран конца XXначала XXI вв. усиливается тенденция преемственности между отдельными этапами образовательного процесса и их интегрирования. Это – приоритетное направление образовательной политики – отражает поиск зарубежными специалистами оптимальных путей реализации непрерывного образования как фактора, способствующего повышению конкурентоспособности отдельной страны в эпоху глобализации.

XX век – «век ребёнка» отмечен активизацией исследований, проводимых американскими и европейскими психологами и педагогами. Они выявили ключевое значение предшкольного периода для формирования личностных качеств ребёнка, его интеллектуального и социального развития. Дошкольный период в жизни ребёнка называют «золотым веком» учения, приобретения социального опыта адаптации к новой форме жизни в дошкольном учреждении.

Ж.Делор, возглавивший международную Комиссию по разработке доклада по образованию XXI века «Образование: сокрытое сокровище», отмечал, что дети, посещавшие дошкольные учреждения, лучше успевают, положительно относятся к школе и к учению. У них более развитые эмоциональные и интеллектуальные, а так же вербальные способности, кроме того сформированы такие качества личности, как самостоятельность и креативность.

Очень важно пребывание в дошкольном учреждении для детей из семей с низким социально-экономическим статусом, считают многие зарубежные исследователи.

Современные детские дошкольные учреждения в странах за рубежом решают не только традиционные задачи – воспитания и развития детей дошкольного возраста с учётом их психолого-физиологических возможностей – но и такие задачи, как: коррекционное выравнивание и устранение недостатков в развитии ребёнка; преодоление существующих факторов риска при переходе ребёнка из дошкольного учреждения в начальные классы.

В условиях изменения статуса дошкольных учреждений во многих

Обзор новых изданий

странах наметилась тенденция сближения двух первых ступеней систем образования – дошкольного и начального. Европейские страны ищут оптимальные способы их объединения. Выбор способов их интеграции зависит от многих факторов и прежде всего – от степени охвата детей в той или иной стране дошкольным образованием. В странах, в которых недостаточно развита сеть дошкольных учреждений, формируются альтернативные формы дошкольного образования, рассчитанные на сокращение разрыва в качестве образования городских и сельских детей.

Реформа содержания дошкольного и начального образования, проводимая в русле интеграции, имеет масштабный характер. Она ориентирована на разрушение барьеров между дошкольным и начальным образованием, на стимулирование развития детей в соответствии с их потенциальными возможностями и с учётом их культурной и социальной среды.

Авторы в своих статьях использовали материалы Совета Европы (СЕ) и Европейского Союза (ЕС), Совета по культурному сотрудничеству, а также отечественные и зарубежные исследования по педагогике, психологии, культурологии, социологии.

Вульфсон Борис Львович – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ ИТИП РАО **E-mail: info@itiprao.ru**

Дудко Светлана Анатольевна - старший научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ ИТИП РАО

E-mail: svetlana-62@list.ru

Жижко Елена Анатольевна - кандидат педагогических наук, научный корреспондент Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-мail: eanatoli@yahoo.com

Казарьянц Каринэ Эдуардовна - кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета

E-mail: Nica99@mail.ru

Каньковский Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методик трудового и профессионального обучения Хмельницкого национального университета

Куровская Юлия Геннадьевна - кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ ИТИП РАО, ученый секретарь ФГНУ ИТИП РАО

E-mail: kurovskaya@itiprao.ru

Мариносян Тигран Эмильевич - кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории философии образования ФГНУ итип РАО

E-mail: moscowline@mail.ru

Наши авторы

Найдёнова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией методологии педагогических измерений ФГНУ ИТИП РАО

E-mail: edumeasure@rambler.ru

Невская Валентина Ивановна -

Савина Алиция Казимировна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией исследования образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ ИТИП РАО

E-mail: alicja@list.ru

Свиридченко Юлия Сергеевна - кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков ГБОУ СПО СК «Ставропольский базовый медицинский колледж» E-mail: juliett91983@mail.ru

Супрунова Людмила Леонидовна - доктор педагогических наук, професор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «ПГЛУ» E-mail: vedasup@mail.ru

Тагунова Ирина Августовна - доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики ФГНУ ИТИП РАО

E-mail: tagunovair@mail.ru

Modernization of the Content of Education: Comparativistic Context *Boris L. Vulfson*

Annotation

The main directions of modernization of the content of school education in developed countries, the systems of differentiated training, the principles of training disciplines updating, humanization and humanitarization of education are considered in the article.

Keywords: innovations, modernization, humanization, humanitarization, authoritarianism, morality.

Integration of Young Immigrants in France As a Socio-Pedagogical Problem

Svetlana A. Doudko

Annotation

The features of the French model of integration of immigrants into the socio-cultural space of France are considered and the views of scientists and pedagogues (practitioners) on issues of integration of immigrants' children from North Africa to the French public and training environment are presented in the article.

Keywords: integration of immigrant pupils, republican values, integration factor, factor of exclusion from social life, ghettoization of schools, problems of French teachers.

Competence Approach in Vocational Education of marginal individuals in Mexico and Venezuela

Elena A. Zhizhko

Annotation

The use of the competence approach in vocational education of marginal individuals in Mexico and Venezuela is considered in the article. The Latin American researchers' works analysis displayed that the modernization of the educational systems in accordance with the basic regulations of the Bologna Declaration, which has begun in the early XXI, has determined the assurance of vocational education of marginal individuals in Mexico and

Summary

Venezuela, based on competency approach.

Keywords: competence approach, vocational education of marginal individuals, education systems in Mexico and Venezuela, modernization of education systems.

Dialogue of Cultures in Bilingual Education of Students *Karine E. Kazaryants*

Annotation

The nomination of cultural studies disciplines, including foreign languages acts as one of the leading tendencies of the contemporary paradigm of education and appears in the category of priority. In this article the author considers the foreign language as a means of not only communication but also initiation to the cultural heritage of the countries and peoples of the language under study.

Keywords: culture, language, foreign language, bilingualism, globalization, intercultural communication, graduate specialist, bilingual teacher, dialogue of cultures.

Informational-Clinical Model of Educational Environment in Training of Pedagogue-Engineers

Igor E. Kankovsky

Annotation

The importance of taking into account educational environment in considering the pedagogical process is substantiated in the article. The review of environment's existing models has been carried out and a new information-clinical model is proposed.

Keywords: engineer-pedagogue, pedagogical process, pedagogical system, educational environment, environment model, informational-clinical model.

Conceptualization of the Image of Woman in the English-Speaking Linguaculture in Foreign Languages Teaching Yulia G. Kurovskaya

Annotation

The image of woman stated in the English-speaking linguaculture and its

role in the formation of cognitive representations of students are considered in the article.

Keywords: cognitive process, image of woman, language competence, foreign language training.

Strengthening of a Common Educational Space of the Commonwealth of Independent States From the Position of the Relationship of Pedagogy and Education

Tigran E. Marinosyan

Annotation

The article is devoted to the study of significance of the relationship between the Commonwealth of Independent States (CIS) countries in the field of education as the common sphere of the cultural life in which the preservation and reproduction of the cultural universal human values influencing on the behavior settings of the personality in the spirit of tolerance are take place and significant philosophical ideas, cultural skills are formed which help peoples quickly and efficiently solve their problem.

On the example of the pursuit of Russia and Armenia in the development of relationship, particularly in the field of education, it can be argued that the relations between the CIS countries is not only the formal process of globalization, but also the social, cultural, philosophical, spiritual phenomenon with deep historical roots.

Reinforcement of international relations simultaneously with expansion of interuniversity relations, carrying out various activities in the field of education and pedagogy indicate the interest of Russia and other CIS countries in strengthening a common educational space.

Keywords: Commonwealth of Independent States (CIS), integration, globalization, domestic pedagogy, educational system, unified educational space, the CIS interstate educational links, Russian language, Russian-Armenian relations.

Measurement of Key Competencies in the National Standards of School Education

Natalia N. Naydionova

Annotation

The analytical material on contemporary standards of education in the

Summary

different countries in the context of measurements of key competencies is presented in the article. The approaches of European countries to the development of key competencies are identified, the role of measurements in realization of standard is ascertained and the classification of countries-participants of international comparative studies on the implementation of measurements in their education systems is presented.

Keywords: measurement, competences, standard, traditional and contemporary assessment.

European Education: Basic Update Paths *Alitzia K. Savina*

"Human civilization has accumulated huge experience in the development of education and upbringing. It is essential to thoughtfully examine and rationally use it with strict consideration of the specific conditions of our country and identity taking into account economical, socio-political and cultural problems. This determines the significance of comparative pedagogy as an important branch of contemporary scientific knowledge "

Boris L. Vulfson, Zoya A. Malkova "Comparative Pedagogy"

Annotation

The conditions under which education becomes a factor of strengthening the competitiveness of European Union countries in economical, social and educational spheres are characterized in the article. The basic directions of renewing of education, oriented on achieving of this strategic goal are revealed.

Keywords: European Union, competitiveness, "Lisbon Strategy", "Europe 2020" strategy, the educational systems, education reforms, European educational integration.

Polycultural Education As a Subject of Comparative Pedagogical Research (On the Material of Russian and American School) Lyudmila L. Souprounova, Yulia S. Sviridchenko

Annotation

The methodological aspects of comparative pedagogical research on the material of polycultural education in schools of the U.S.A. and Russia are

considered in the article. The types of comparative pedagogical research are revealed. The types of comparative pedagogical research are revealed. The comparative analysis of the basic components of polycultural education in the U.S. and Russian schools on philosophical, general scientific, specifically scientific and technological levels is presented.

Keywords: analysis, components, context, methodology, polycultural education, system, comparative pedagogical research, school.

"Theory of Education", "Theory of Training" and "Theory of Upbringing" Phenomenons in American Pedagogy *Irina A. Tagunova*

Annotation

The contemporary approaches to the development of theories of training and upbringing in the U.S.A. are considered in the article. The author reveals and defines the concepts of "Theory of Training" and "Theory of Upbringing", analyzes the methodological basis of theories of training and upbringing, emphasizes new directions of development of these theories and describes the leading pedagogical theories.

Keywords: phenomenon, theory, education, training, upbringing.

The Authors

Boris L. Vulfson

Sc.D. (Pedagogy), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Principal Research Fellow of the Laboratory for the Study of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE). *E-mail: info@itiprao.ru*

Svetlana A. Doudko

Senior Research Fellow of the Laboratory for the Study of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE). *E-mail: syetlana-62@list.ru*

Elena A. Zhizhko

Ph.D. (Pedagogy), Science Correspondent of the Institute for Pedagogical

Summery

Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

E-маil: eanatoli@yahoo.com

Karine E. Kazaryants

Ph.D. (Pedagogy), Professor of the Chair of Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University.

E-mail: Nica99@mail.ru

Igor E. Kankovsky

Ph.D. (Pedagogy), Head of the Chair of Theory and Techniques of Labor and Vocational Training, Khmelnitsky National University, Ukraine.

Yulia G. Kurovskaya

Ph.D. (Philology), Associate Professor, Senior Research Fellow of the Laboratory for the Study of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).

E-mail: kurovskaya@itiprao.ru

Tigran E. Marinosyan

Ph.D. (Philosophy), Senior Research Fellow, Laboratory of Philosophy of Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).

E-mail: moscowline@mail.ru

Natalia N. Naydionova

Sc.D. (Pedagogy), Head of the Laboratory of Pedagogical Measurements, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).

E-mail: edumeasure@rambler.ru

Alitzia K. Savina

Sc.D. (Pedagogy), Leading Research Fellow, Head of the Laboratory for the Study of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE). *E-mail: alicja@list.ru*

Lyudmila L. Souprounova

Sc.D. (Pedagogy), Professor of the Chair of Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University.

E-mail: vedasup@mail.ru

Yulia S. Sviridchenko

Ph.D. (Pedagogy), Lecturer, Chair of Foreign Languages, Stavropol Basic Medical College.

E-mail: juliett91983@mail.ru

Irina A. Tagunova

Sc.D. (Pedagogy), Head of the Laboratory of Pedagogical Comparativistics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).

E-mail: tagunova@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord. Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7 E-mail: redactor@itiprao.ru Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ" РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГНУ ИТИП РАО)

В ФГНУ«Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу: 129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7. Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

«Отечественная и зарубежная педагогика»

осуществляется в любом почтовом отделении через каталог Роспечати «Газеты. Журналы».

Подписной индекс 83284

Оформить подписку на электронную версию журнала можно в Научной электронной библиотеке www.elibrarv.ru

Приобрести журнал можно по адресу: **129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7. Тел. (495) 683-09-55**

	ПОЧТЯ 🏶 РОССИИ		Ф, СП-
	ABOHEMEHT	журнал	83284
	Наименование	Наименование издания	
	Отечественная и заруб	ежная педагоги	ка
	на 20 12 год по месяц 1 2 3 4 5	6 7 8	9 10 11 12
	Куда(почтовый индикс)		(адре
	(фамилия, инициалы	9	
	(фамелия, инициаль	ā	83284 (индекс издания)
	(фамелия, инициаль	газота журнал	83284 (индекс издания)
	почта России	газота журнал	83284 (индекс издания) огика
	ПОЧТА РОССИИ Наименовение изэмия Отечественная и за Стои- мость подписки мость перевдрес. на 2012. год по месяц	гозота журнал педаг руб. кол руб. кол	83284 (индекс надажия) огика комплектов
	ПОЧТА РОССИИ Наименосение изэмия Отечественная и за Стои- мость подписки перевдрес.	гозота журнал педаг	83284 (индекс издания) огика
да (почтовый индекс)	ПОЧТА РОССИИ Наименовение изэмия Отечественная и за Стои- мость подписки мость перевдрес. на 2012. год по месяц	гозота журнал педаг руб. кол руб. кол	83284 (индекс надажия) огика комплектов

РЕКЛАМА



В 2012 году в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования основана серия трудов

«Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО»,

к 70-летнему юбилею АПН СССР – РАО, к 70-летнему юбилею Института.

В книгах серии отражены материалы исследований по теории и истории образования, методологии образовательного пространства, непрерывного образования, философии образования, теории воспитания, дидактики, педагогической компаративистики, исследований образования и педагогики зарубежных странах.

Анонс серии трудов представлен на сайте ФГНУ ИТИП РАО http://www.itiprao.ru.

Книги можно приобрести по адресу:

тел.: (495)683-09-55, Демидова Оксана Дмитриевна Библиотека: тел.: (495)683-85-02, Лямкина Евгения Сергеевна