Ю. В. Таратухина

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ
ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИТАТА

Рекомендовано Учебно–методическим отделом высшего образования в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям

Книга доступна в электронной библиотечной системе biblio-online.ru

Москва ▪ Юрайт ▪ 2016

УДК
ББК
Р

***Автор*:**

Таратухина Юлия Валерьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры инноваций и бизнеса в сфере информационных технологий школы бизнес-информатики факультета бизнеса и менеджмента Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

***Рецензенты*:**

Свинторжицкая И. А. — доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института сервиса, туризма и дизайна филиала Северо-Кавказского федерального университета в г. Пятигорске;

Петухов В. Б. — доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой истории и культуры Ульяновского государственного технического университета.

Таратухина, Ю. В.

Р Теория и практика кросс-культурной дидактики : учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю. В. Таратухина — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 195 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 978-5-9916-8276-3

Учебник представляет собой введение в кросс-культурную дидактику. В книге отражено современное состояние информационно-педагогических сред, показано место кросс-культурной дидактики в контексте смежных дисциплин. Представлен генезис этого направления, его возможности в контексте современной информационной среды. Особое внимание уделяется освещению проблемы конструктивного трансфера знаний в поликультурной среде. Помимо информации теоретического характера книга содержит практические задания для закрепления теоретического материала и примерные программы повышения квалификации по данному направлению.

Содержание учебника соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Предназначено для педагогов, работающих с поликультурной аудиторией, студентам соответствующих специальностей, а также всех, интересующихся проблематикой конструктивного межкультурного общения.

УДК
ББК

Delphi Law Company

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-9916-8276-3

© Таратухина Ю. В., 2016
© ООО «Издательство Юрайт», 2016

Оглавление

Предисловие 5

Глава 1. Особенности современной информационно-педагогической среды в кросс-культурном ключе: образовательная кросс-культура как феномен 11

1.1. Общая специфика конструктивного выстраивания индивидуальной образовательной траектории в информационно-педагогической среде (ИПС) 11

1.2. Настоящее и ближайшее будущее информационно-педагогических сред 25

Вопросы и задания для самоконтроля 26

Литература 26

Глава 2. Предпосылки возникновения кросс-культурной дидактики 28

2.1. Связь культуры и образования 28

2.2. Кросс-культурная дидактика в контексте смежных дисциплин 49

2.3. Культурный интеллект и культурная компетеностность современного педагога. 58

Вопросы и задания для самоконтроля 67

Литература 67

Глава 3. Теоретические основы кросс-культурной дидактики 68

3.1. Цели и ценности обучения в разных культурных группах 68

3.2. Общие особенности когнитивной деятельности в разных культурных группах 86

3.3. Понятие стиля обучения. Стили обучения и стили преподавания в разных культурах 96

3.4. Общие особенности методов обучения и контрольно-измерительных материалов (КИМов) в разных культурных группах 105

3.5. Особенности педагогического дискурса в разных культурных группах 110

3.6. Некоторые критерии оценки качества преподавания в университетах разных стран 114

Вопросы и задания для самоконтроля 118

Литература 118

Глава 4. Кросс-культурная дидактика в информационном пространстве 120

4.1. Культурно-специфичный интерфейс и специфика репрезентации контента в разных культурных группах 120

4.2. Взаимосвязь культуры и предпочитаемых типов мультимедийных технологий 126

4.3. Специфика образовательной коммуникации на открытых образовательных ресурсах: дискурсивные модели, модели командной работы) ... 130
4.4. Общая специфика коммуникации в виртуальных образовательных средах различных культурных групп ... 132
4.5. Особенности электронных учебников как дидактических систем в культурно-специфичном ключе ... 133
4.6. Теоретические основания построения индивидуальной образовательной траектории в электронной образовательной среде ... 135
Вопросы и задания для самоконтроля ... 159
Литература ... 159

Глава 5. Проблема эффективного трансфера знаний в кросс-культурной среде ... 160
5.1. Основные особенности поликультурной учебной среды ... 160
5.2. Проблема трансфера знаний в поликультурной аудитории. Специфика коммуникации в системе «Преподаватель-студент» в разных культурных группах. Культурно-когнитивный профиль поликультурной учебной аудитории. ... 162
5.3. Принципы педагогического конструктивизма в кросс-культурной среде ... 165
Вопросы и задания для самоконтроля ... 170
Литература ... 170

Заключение ... 171
Глоссарий ... 175
Вопросы и задания по курсу ... 182
Примерные тесты ... 184
Рекомендуемая литература ... 195

Предисловие

Благодаря процессам глобализации и росту информационных технологий процесс образования стал открытым и по преимуществу общедоступным. С каждым днем увеличивается количество программ академической мобильности и студенческих обменов, растет количество пользователей онлайн-курсов, дистанционных образовательных программ. По сути это означает, что образовательное пространство становится поликультурным. Все большее число людей имеет фактическую возможность учиться, используя образовательные ресурсы других культур. С проникновением сети интернет и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) практически во все сферы нашей жизни сформировалась пространство образовательной кросс-культуры. На сегодняшний день многие педагоги испытывают практические сложности, работая в поликультурной аудитории. Как правило, это связано с культурно-специфичными образовательными практиками, с которыми не знакомо большинство преподавателей. Безусловно, в данной ситуации просто необходимо развивать направление кросс-культурной дидактики, благодаря которому можно будет сделать процесс обучения в поликультурной среде более комфортным и эффективным для всех участников. По сути, глобальное образование объединяет различные образовательные системы и модели, в основе которых лежат дифференцированные культурные, мировоззренческие, религиозные, философские, ценностные картины мира. Культура каждой страны, так или иначе, отражается на образовательном процессе и во многом обусловливает его, что в свою очередь влечет за собой специфичность учебного контента, целей, ценностей и задач образования, методов обучения, педагогического дискурса, специфики выстраивания образовательной траектории и т.д.

Бесспорно, интеграционные процессы являются неотъемлемой частью процессов глобализации — мир, так или иначе, становится «единым». Формирование единого образовательного пространства действительно является одной из приоритетных задач ближайшего будущего. Однако это непростая задача, в основе которой лежит дихотомия сохранения национальной самобытности с одной стороны, и процессов культурно-образовательной интеграции — с другой.

Безусловно, помимо интеграционных процессов, можно отметить также трансформацию форм образования. Помимо традиционной классической модели присутствуют и внедряются в повседневную практику инновационные формы: бесплатные онлайн курсы от ведущих университетов мира, выкладываемые на платформах http://www.coursera.org (Университеты Стенфорда и Принстона (США), университеты Пекина, Гонконга,

Торонто, Тель-Авива); http://www.edx.org (Университет Беркли, Гарварда, Массачусетский технологический институт), технологии обучения, основанные на виртуальном взаимодействии (*Second Life*), множество форм обучения, основанных на геймификации — играх, тренингах, симуляторах и т.п. в форме которых подается образовательный контент (http://www.edutainme.ru).

Экспертами Российского университета дружбы народов подготовлен доклад по основным проблемным точкам образования и возможных путях выхода из образовательного кризиса. По мнению исследователей, причины кризиса следующие.

1. Изменение институционального ядра сферы образования. Нынешняя система образования, в основе которой лежит гумбольдтская модель университетов, изменилась практически полностью. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС 3+) ядром образовательной системы становится индивидуальная образовательная программа, в соответствии с которой индивид имеет возможность моделировать свою образовательную траекторию и компетентностный профиль. Безусловно, можно много говорить о достоинствах и недостатках данного явления, однако на сегодняшний день его следует признать как данность, и основной задачей всего педагогического сообщества, таким образом, является осмысление того, каким же образом конструктивно действовать в соответствии с новыми требованиями.

2. Вторая причина кризиса, по мнению экспертов в том, что образование практически массово стало носить характер «услуги».

3. Университет в своей массе перестал быть носителем идентичности и национальной культуры. Однако с этим утверждением можно поспорить. Это не всегда так, особенно если говорить о ведущих вузах. Например, всем широко известно позиционирование Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» как «университета, открытого городу».

4. Возникновение «постнауки», поп-науки, эдьютеймента и других явлений подобного рода. Основными потребителями образовательных услуг и образовательного контента на сегодняшний день является так называемое «Поколение “Y”», характеризующиеся «клиповым сознанием» и не имеющее потому целостного, системного, критического мышлениея в основной своей массе.

5. Крах модели «потребления знаний». Научное сообщество без перерыва продолжает производить все новые знания, умножает концепции, взгляды, углы и точки зрения при том, что, например, в целом ряде областей истории «производство источников» явно не поспевает за их переработкой. Как следствие всего этого встают следующие вопросы.

- Как построить образовательную коммуникацию в пространстве образовательной кросс-культуры с минимумом искажений?
- Как конструктивно моделировать индивидуальную образовательную траекторию в пространстве образовательной кросс-культуры?

До недавнего времени образовательная коммуникация была нацелена на обмен информацией, выражающийся в формировании знаний-умений-

навыков» (Знаниевый подход). Модель образовательной коммуникации ограничивалась следующими параметрами: «Учитель — Ученик», «Учитель — Учебник — Ученик». В настоящее время можно говорить на наличии электронной образовательной среды (ЭОС), которая может и выступает «учителем», и ее полезность зависит от уровня вопросов и понимания ученика[1]. В настоящее время в контексте концепции непрерывного обучения знаниевый подход дополняется компетентностным и должен являться (на практике это, к сожалению, не всегда так) осознанным наращиванием индивидом компетенций в течение жизни. Фактически, мы имеем дело с нескольким количеством каналов коммуникации в один момент времени в рамках образовательного процесса. Таким образом, трансформация гумбольдсткой системы университетов, переход на обучение по стандартам третьего поколения (ФГОС 3+) способствуют открытости и отсутствию четкой детерминированности с одной стороны, а с другой, открывают новые возможности, позволяющие «конструтировать» образование, используя лучшие образовательные ресурсы мира. По сути, в конечном итоге, процесс обучения (конструктивного обучения) должен представлять собой осознанное моделирование компетентностного профиля специалиста.

В настоящее время очень много говорится о создании образовательной смарт-среды, эпохи смарт-образования. Однако, в большинстве своем, пока это только словесные конструкции, «предвосхищение» событий. Но даже сейчас развитие информационных технологий теоретически позволяет создать «умную среду», способствующую моделированию индивидуальной образовательной траектории (ИОТ)[2]. Также стоит иметь ввиду использование возможностей массовых открытых онлайн курсов (МООС), открытых образовательных ресурсов, межвузовские обмены, международные стажировки, и т.п, способствующие развитию пространства образовательной кросс-культуры. Более того, переход на болонскую систему в формате 4+2 дал реальную возможность конструктивно наращивать существующие компетенции в рамках профессионального кросс-культурного пространства.

Основные направления «смартизации» образования, которые хотелось бы выделить особо:

- Область, касающаяся развития культурного интеллекта, формирования и наращивания компетенций педагогов в области кросс-культурной дидактики, изучение проблематики эффективной работы с поликультурной аудиторией.
- Совершенствование и конструктивное встраивание в учебный процесс МООС.

---

[1] *Жаров, В. К., Таратухина Ю. В.* Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде. М. : Янус-К, 2015.

[2] *Taratuhina Y. V. Avdeeva Z. K., Mirishli D. F.* The Principles and Approach Support the Mapping of the Personal Study Pathway in Electronic Educational Environments // Procedia Computer Science. 2014. № 35. P. 560—569; *Taratuhina Y. V., Avdeeva Z. Omarova N.* Smart educational environment as platform for individualized learning adjusted to a student's cultural-cognitive profile // Smart Education and Smart e-learning. N. Y. : Springer International Publishing, 2015. P. 219—231.

• Системное понимание конструктивного выстраивания ИОТ в электронной образовательной среде (ЭОС), адаптация и использование лучших мировых практик в данной области.

• Проблема адекватного выбора мультимедийных технологий и методов обучения для разных культурных групп.

• Проблематика конструктивно заимствования зарубежного педагогического опыта и.т.д.

В контексте всего вышесказанного также встает вопрос обработки эффективного использования больших массивов данных «*BIG DATA*» в образовании. Доступ к большим данным и «облачным» сервисам обеспечивают объем информации: также все это дает возможность отслеживания образовательной обучающегося траектории и ее констуктивного выстраивания. В отношении скорости можно сказать, что большие данные позволяют обучающимся и образовательным организациям иметь быстрый доступ к данным в режиме реального времени. Скорость поможет обеспечивать конструктивную обратную связь. Большие данные позволяют нам отслеживать «электронный след» учащегося в ходе обучения. Более их использование помогает обеспечить:

1) обратную связь с обучающимся;
2) персонализацию его ИОС (информационно-образовательной среды);
3) легкий мониторинг междисциплинарных процессов в образовании;
4) обеспечивают мотивацию и индивидуальнгый подход.

В эпоху оффлайн-обучения индивидуализация не носила столь проблемный характер и ограничивалась лишь мастерством педагога и количеством учащихся. Если индивид принимал решение обучаться в другой стране (другой культуре), он практически всегда вынужден был приложить немало сил для того, чтобы адаптироваться. В настоящий момент, в ЭОС образовательной кросс-культуры адаптивность индивида имеет значение и важна только отчасти.

Во всемирном докладе ЮНЕСКО «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами» (2009), отмечено, что право на образование должно гарантировать признание «неодинаковости» обучающихся. В документе сказано, что в систематизированном виде информацию о типах образования, которые люди получают в разных частях мира, и о том, как эти типы различаются в зависимости от страны (а иногда и внутри страны), еще только предстоит накопить и оценить. Разработка учебных программ должна преследовать цель повышения востребованности образования путем приспособления учебных процессов, образовательного контента, педагогической подготовки и управления образовательной системой к условиям, в которых находится обучающийся. Все это требует разработки поликультурных и многоязычных программ, основанных на множественности взглядов и мнений, а также на исторических и культурных особенностях всех групп общества. Для развития образования, восприимчивого к культурам, нужны не только специалисты по разным предметам, но и преподаватели, обладающими знаниями в области культурных различий и хорошо чувствующие данные вопросы. Учебные курсы и программы, в том числе и дистанционные, носящие монокультурный

характер, на сегодняшний день перестают в полной мере отвечать потребностям обучающихся. Таким образом, вопрос заключается в следующем: как выстроить образовательные процессы в контексте *образовательной кросс-культуры* так, чтобы они было гибкими, адаптивными, оставаясь при этом адекватными и конструктивными. От себя добавим, что назрела необходимость в подготовке специалистов по специальности «кросс-культурная педагогика», функции которых как раз будут в осуществлении индивидуальных «настроек» и тьюторской поддержке в поле образовательной кросс-культуры. Проблематику, затрагивающую интеграционные процессы в образовании рассматривает большое количество отечественных и зарубежных исследователей. Безусловно, такие направления педагогической науки как сравнительная педагогика, этнопедагогика, энопсихология, а также ряд таких дисциплин как кросс-культурная психология и кросс-культурный менеджмент вносят бесспорный вклад в критическое осмысление и стратегическое преобразование современной педагогической науки и практики.

Основная проблематика разрабатывается в рамках следующих направлений:

- проблематика конструктивного заимствования зарубежного педагогического опыта;
- проблематика конструктивного обучения в ЭОС;
- проблематика эффективной работы с поликультурной аудиторией.

С 2015 г. в профессиональном стандарте педагога в качестве основных квалификационных требований указано знание основ поликультурного образования, умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий обучающихся. Формирование и воспитание культурного интеллекта педагогов на сегодняшний день может формироваться с помощью магистерских программ по кросс-культурной педагогике, программ повышения квалификации, различного рода тренингов и мастер-классов.

Настоящее издание предназначено для состоявшихся и будущих специалистов, работающих с поликультурной аудиторией, а также для всех, кому интересна проблематика межкультурной образовательной коммуникации. Структура книги соответствует проблематике освещаемого материала: учебник состоит из 5 глав, глоссария, приложений, списка рекомендуемой литературы и практических заданий.

В первой главе описываются генезис и основные функции современной информационно-педагогической среды в кросс-культурном контексте, рассматривается настоящее и ближайшее будущее информационно-педагогических сред.

Во второй главе рассматриваются исторические предпосылки возникновения кросс-культурной дидактики, ее место в контексте смежных дисциплин, а также роль развития культурного интеллекта педагога в современном педагогическом процессе.

В третьей главе системно описываются теоретические основы кросс-культурной дидактики: цели и ценности обучения в разных культурных группах, специфика когнитивной деятельности в разных культурах, стили обучения и стили преподавания в разных культурных группах, общие

особенности методов обучения и контрольно-измерительных материалов (КИМов) в разных культурных группах, культурно-специфичный педагогический дискурс и т.п.

В четвертой главе рассматривается кросс-культурная дидактика в информационном пространстве: интерефейсные и контентные предпочтения на электронных образовательных ресурсах разных культур, особенности образовательной коммуникации на открытых образовательных ресурсах (ООР) разных стран и в системах управления учебным процессом (*learning management systems — LMS*) разных культурных групп, а также электронные учебники как дидактические системы в кросс-культурном ключе.

В пятой главе мы затрагиваем актуальную проблематику конструктивного трансфера знаний в кросс-культурной среде и делимся теоретическими соображениями и нашим практическим опытом по обозначенной теме.

В конце каждой главы представлены вопросы для закрепления материала и рекомендуемая литература.

В результате освоения материалов учебника студент должен:

знать

- предмет и объект кросс-культурной дидактики, ее цели и задачи;
- область смежных дисицплин кросс-культурной дидактики;
- особенности современной информационной образовательной среды (ИОС);
- теоретические основы кросс-культурной дидактики;
- основные разделы кросс-культурной дидактики;

уметь

- определять принадлежность к культурной группе обучающегося;
- адаптироватть учебный контент, методы, контрольно-измерительные материалы в зависимости от принадлежности обучающегося к культурной группе;
- выстраивать эффективную образовательную коммуникацию в поликультурной среде;

владеть

- методиками конструктивного трансфера знаний в поликультурной среде;
- стратегиями подготовки дифференцирования учебного контента, методов, стратегий образовательной коммуникации в поликультурной среде.

Глава 1
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В КРОСС-КУЛЬТУРНОМ КЛЮЧЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КРОСС-КУЛЬТУРА КАК ФЕНОМЕН

В результате освоения материалов данной главы студент должен:

знать

- основные особенности современной информационно-педагогической среды;
- понятие образовательной кросс-культуры;
- общую специфику выстраивания индивидуальной образовательной траектории в информационно-педагогической среде;

уметь

- описывать основные особенности информационно-педагогической среды (ИПС) конкретного учебного заведения;
- выстраивать алгоритм формирования индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в конкретных контекстах;

владеть

- навыками описания специфики конкретной информационно-педагогической среды (ИПС);
- навыками стратегического планирования индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в информационно-педагогической среде (ИПС).

1.1. Общая специфика конструктивного выстраивания индивидуальной образовательной траектории в информационно-педагогической среде (ИПС)

Современный процесс обучения мы рассматриваем как коммуникативный процесс, заключающийся в передаче информации от адресанта к адресату с учетом контекста образовательного пространства. Специфичность данного процесса будет состоять в том, что конечная цель образовательной коммуникации состоит не просто в донесении информации, а в формировании у адресата некоторой системы знаний, умений и навыков, а впоследствии, на основании их — компетенций. Назовем данную задачу формирования классическим элементом информационно-педагогической среды (ИПС). Технология передачи информации в современной школе изменилась, коммуникационные возможности в обучающем процессе теперь зависят не только от двух участников — «Ученика» и «Учителя»,

но и от средств передачи и адаптированности информации к целям и задачам обучения. В тоже время, нельзя не отметить, что в современном образовательном процессе статус ученика изменился. Соответственно, регламентация образовательной коммуникации также претерпела изменения. Теперь новая модальность процесса обучения будет заключаться именно в оценке со стороны субъекта обучения информационного образовательного потока и поиска наиболее полезной информации в нем при решении личностных образовательных задач, как в старших классах средней школы, так и, тем более, в вузе. В формирующихся информационных потоках в процессе обучения, например, одной академической группы, статус учителя (лектор, преподаватель, ведущий семинарские занятия) также изменился. Изменение прежде всего коснулось характера форм управления педагогом потоком информации (внешняя задача) и актуализации информационного потока в процессе собственных обучающих мероприятий (внутренняя задача). Необходимо точно понимать, что на современном этапе развития образовательных системе процесс постановки задач обучения с изменением статуса обучающегося должен переходить от пассивной формы к активной форме. «Ученик-воспринимающий» процесс меняется на «Ученик-корректирующий» процесс обучения. Также ясно, что история развития образовательных систем позволяет нам судить о возможных результатах введения в педагогическую практику той или иной новации. Меняется форма и вид деятельности: к традиционному набору приемов добавляется необходимость формулировать вопросы не по алгоритму, а согласно «меняющемуся ландшафту» движения по учебному материалу. При изучении истории образовательных систем нам пришлось в арсенал исследовательских методов ввести понятие ИПС (**информационно-педагогическая среда**). Здесь для определенности заметим, что ИПС является подмножеством информационной образовательной среды (ИОС) или — для простоты — образовательной средой (ОС).

ИПС аккумулирует в себе все национальные особенности культуры, в которой она возникла. Через **воспитание** процесс индуцирования культурой основных характеристик в ИПС становится естественным процессом.

Под информационно-образовательной средой (ИОС) понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного процесса.

В определении говорится о составных частях, но субъектами являются ученик и учитель, однако неясно, какова сложность возникающей системы, и где место связям субъектов и объектов в ней.

Информационная среда как часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида. ИОС — системно организованная совокупность образовательных учреждений и органов управления, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, система их предметно-тематической, функциональной и территориальной адресации и нормативных документов, а также совокупность средств передачи

данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, реализующих образовательную деятельность. Мы считаем, что процесс обучения, фиксируемый в информационно-педагогической среде в контексте диалога культур представляет собой погружение (диффузию) культурно-образовательных (этнообразовательных) сред. Отсюда становится ясным утверждение, согласно которому успех «погружения» тем значительней, чем меньше зависимости учащегося (элемента учебного, коммуникационного процессов) от коэффициента «трения» сред. Но «трение» тем меньше, чем более знакомая или «родная» учащемуся новая образовательная среда (любого типа). Иначе говоря, естественность среды для учащегося обусловливает коэффициент успеха (и с ним эффективности) погружения в новую информационно-педагогическую среду. В то же самое время, обозначенный коэффициент зависит от восприимчивости учащегося или умения сопоставлять и получать знания. Следовательно, привычный стиль мышления, может быть, полученный в школе навык восприимчивости к различным видам операционной мыслительной деятельности, является одним из весьма существенных показателей успеха или неуспеха обучения студента в высшей школе. Наши рассуждения находят подтверждение в семиотической концепции культуры. Именно в данном контексте следует рассмотреть проблему с позиций педагогического конструктивизма.

Конструктивизм в педагогике фактически являет собой технологию составления индивидуальной «образовательной траектории» обучающегося с помощью ИТ. Понятно, что в этом определении существенной составляющей является педагогическая технология. Педагогическая технология в широком смысле есть искусство педагога или андроидных (электронных) систем реагировать и предвидеть (предвосхищать) реакции как самого обучающегося, так и его ближней (микро-) и дальней (макро-) сред в процессе педагогического (образовательного) общения. По нашему мнению**, конструктивная педагогика** — это конструкторско-педагогический процесс организации среды и средств индивидуального обучения в коллективе и развития (воспитания) навыков самообучения в микросреде индивидуума. Но одним из составляющих средств педагогической коммуникации, цементирующий педагогическую конструкцию, является дискурс, во всех его проявлениях, возникающий в динамических процессах современной образовательной среды. Схематически коммуникативную специфику педагогической деятельности в разных культурах можно проиллюстрировать следующем образом (рис. 1.1).

Первый случай иллюстрирует специфику образовательной коммуникации в США и некоторых странах Западной Европы. Второй случай характерен для России и большинства стран Латинской Америки и Ближнего Востока. Третий рисунок иллюстрирует отношения Китайской и Японской образовательных культурах.

Ясно, что в трех случаях технологии обучения, иначе говоря — методики преподавания и т.д. — должны отличаться друг от друга.

Учитывая схематичное разъяснение сути педагогической дистанции, необходимо дать определение образовательной системы. Так мы называем

систему, в которой происходит сбор, хранение, и обработка учебной и научной информации, привлекаемой в процессе обучения. Это определение дает возможность классифицировать (стратифицировать) все современное *образовательное пространство* на достаточно строго очерченные подпространства (группы с теми же образовательными признаками (свойствами) что и основное множество).

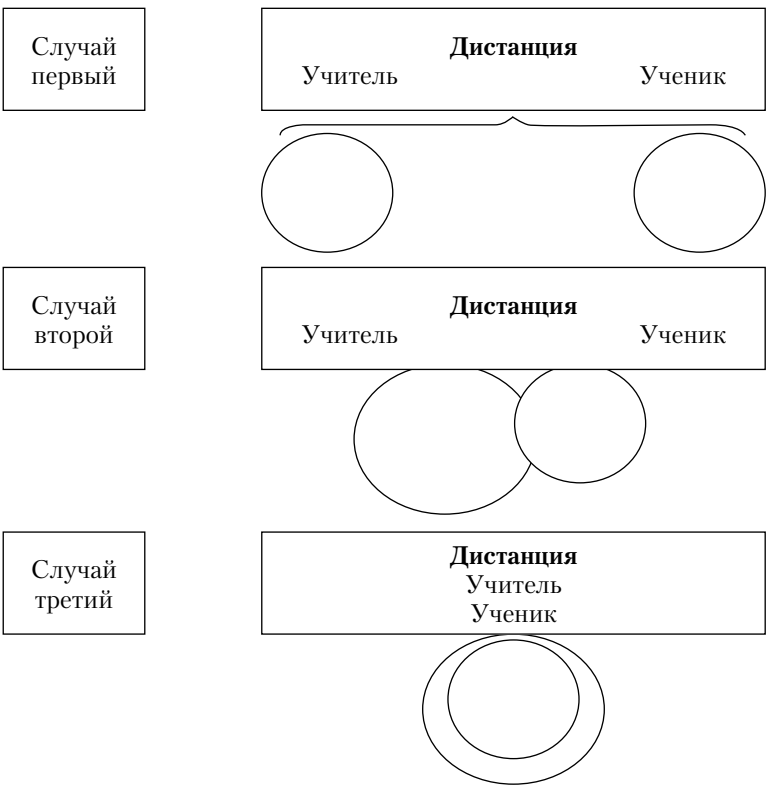


Рис. 1.1. **Коммуникативная специфика образовательной деятельности в разных культурах**

Мы предполагаем, что в ближайшем будущем в зоне ближайшего развития индивида «траекторию» обучения можно будет корректировать, можно будет составлять рекомендации для эффективного обучения в *кросс-культурной* среде, более того, можно будет осуществлять обучение совместно с субъектом. Основной посыл философии педагогического конструктивизма состоит в том, что знания нельзя передавать обучающемуся в готовом виде. Необходимо создать условия (среду) для успешного саморазвития субъекта. По мнению Ж. Пиаже, точка зрения обучающегося — это та стартовая позиция, с которой начинается конструирование нового знания[1]. Она строится на преодолении когнитивного конфликта между имеющейся картиной мира и внешней реальностью.

[1] См.: *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка, М, 1994.

Основные принципы конструктивного обучения можно сформулировать следующим образом.

1. Знания не передаются в готовом виде. Необходимо создать условия для саморазвития и самоконструирования учащегося в ИПС.

2. Мотивация осуществляется преимущественно через сократические методы, поиск, связанные с конкретной ситуацией.

3. Содержание обучения должно опираться на элементы, формирующие обобщенные концепции изучаемого (знание, опыт, интуицию, наблюдения, получаемые из личного опыта обучающего и обучающегося).

4. Стимулирование и мотивация обучающихся должно опираться на подчеркивание индивидуальных достоинств.

Таким образом, педагог находится в роли инженера-конструктора ступеней и поручней «восхождения» учащегося.

Конструктивизм в педагогике согласно концепциям вышеперечисленных авторов можно воспринимать неоднозначно.

- Индивидуальный конструктивизм подразумевает, что знания индивида формируются из его непосредственного индивидуального опыта, а само обучение является процессом, в котором знание формируется через опыт.
- Концепция социального конструктивизма опирается на то, что обучение происходит в сотрудничестве, под влиянием различных концепций и точек зрения.
- Контекстуальный конструктивизм (констекстуализм) — для максимально эффективного обучения желательно погружение в контекст.

Возвращаясь к рисунку, иллюстрировавшему особенности коммуникации между учеником и учителем в разных культурах, можно сказать, что в случае 3 мы имеем вполне идеальную картину восприятия учебного материала сторонами учебного процесса (дистанция между учеником и учителем равна нулю[1]), в двух других случаях педагог становится не просто конструктором и «Учителем» для ученика, но и наставником, изменяющим дистанцию в культурной среде (микросреде) личности. Изложенное нами выше приводит к необходимости проиллюстрировать данный тезис рассуждением, дающим некоторые основания для дальнейшего изложения.

Из психологии памяти известно, что когнитивная схема — это часть полного перцептивного цикла. Она является внутренней по отношению к воспринимающему, модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается. Функционально схемы иллюстрируются некоторой аналогией:

1) в формате языка — некоторое искусственное новообразование, такое, например, как язык программирования трансформированный (или точнее трансформируемый) в среду непрофессионалов, приведенному к непротиворечивому (адаптированному) виду в этой среде;

2) план сбора информации об объектах и событиях, получения информации для заполнения некоторого произвольного формата (любой природы).

---

[1] Заметим, что отсюда не следует, что нет межличностной дистанции, здесь речь идет об однородной культурной среде.

Здесь следует отметить, что «информация, заполняющая формат в какой-то момент времени становится частью формата в следующий момент, определяя то, как будет приниматься дальнейшая информация. Схема — не только план, но также и исполнитель плана, структура действия, равно как структура для действия»[1]. Таким образом, считая объект обучения достаточно мотивированным, в системе информационного обмена между личностными средами вносится опыт воплощения знания. Но, главное, возникает основа для деятельностного воздействия на внешнюю среду, реакция экстериоризации. Поскольку возникающий процесс подчиняется целеполаганию личности (учителя или ученика, в нашем случае это неважно), происходит «самоваяние», самообразование личности. Важно, что в этом процессе возникает обоюдное движение по сокращению культурной дистанции. Процесс образования, безусловно, будет стимулировать возникновение ощущения самодостаточности, а результатом его станет самообразовательный процесс в рамках системы ценностей личности.

Если описанный процесс конструктивного взаимодействия перенести в неоднородную среду, то возникающий поток информационного обмена сообщениями будет также неоднородным, с разным коэффициентом проницаемости в личностные среды индивидуумов, участвующих в нем. В самом деле, рассмотрим специфику информационного обмена в сети интернет через модель отношений «Ученик — Учитель».

Как легко заметить, самой большой средой электронного образования является интернет. Ее можно представить как «Учителя», причем в истинном понимании этого слова:

- во-первых, ученик может осуществлять самостоятельный выбор «Учителя»;
- во-вторых, «Учитель» может отвечать на вопрос ученика в любой форме, до которой «дорос» ученик, или в той же, в которой задан вопрос;
- в-третьих, на авансцену в такой методике обучения выходит *автодидактика*, под которой мы, прежде всего, понимаем научение приемам *актуализации интереса* к предлагаемому учебному материалу с последующим переходом к выбору способа его изучения.

Также понятно, что интернет можно в очень грубой, но вполне достоверной форме представить, как совокупность индуцированных проявлений личностнозначимых сред, как совокупность «следов» *всех* участников сети. Отсюда очевидность структур многих языковых сред — научных, культурных, технических: форма национальных достижений в указанных областях (локальных национальных подсетях), глобальные пересечения в этих же областях человеческой деятельности, выражены в общепринятых языковых формах (глобальная сеть и специальные профессиональные сети, находящиеся в ней).

Таким образом, нас интересует то, как организовать конструктивное обучение в сфере самообразования, используя интернет в рамках *образовательной кросс-культуры*. Как создать условия для формирования кон-

[1] *Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. М., 1983. С. 133—136.

структивных навыков и конструктивного мышления? Как создать условия для возникновения мотивации в освоении технологии саморазвития?

Для того чтобы ответить на эти вопросы мы попробуем представить процесс обучения и изучения в интернете как модель деятельности, иначе используем деятельностный подход к образованию личности. Современный человек, как уже было отмечено, живет в условиях насыщенного и активного информационного поля, с постоянной необходимостью успевать за требованием времени, что стимулирует развитие умений самообразования и саморазвития. Но из чего складываются эти умения? Первым слагаемым является применение критического мышления в микросреде личности; следующим — умение задавать вопросы, на которые можно получить ответы с последующим самоанализом изменившейся информационной ситуации; далее следует синтез, требующий высокой степени адаптивности к внешней среде (макросреде личности). Таким образом, можно в терминах самодидактики (автодидактики) утверждать, что образовательная кросс-культурная среда перестала быть метафорой и становится реальностью, она возникает тогда, когда индивид решает поставить перед собой цель саморазвития, как только общество ставит перед собой цель достижения светлого будущего. Уже неоднократно говорилось о том, что в настоящее время существенная часть образовательных процессов переходит в онлайн-формат.

Поскольку одним из достоинств онлайн обучения является его открытость и отсутствие границ, то в настоящей работе мы считаем важным обратить внимание коллег на следующие проблематики. Что представляет из себя образовательная межкультурная коммуникация? Каковы ее цели и задачи? Где именно расположены наиболее «проблемные точки» образовательной межкультурной коммуникации? И в чем именно заключается специфика межкультурной образовательной коммуникации в электронной образовательной среде? Какова методология создания новых приемов воспитания и обучения в среде? Каковы методы изучения современной электронно-образовательной среды? Каковы ее основные свойства?

В процессе образовательной коммуникации на первых этапах обучения (в университете, например) должны быть учтены индивидуальные когнитивные и психологические особенности обучающегося. В процессе же межкультурной образовательной коммуникации мы должны, помимо этого, принимать во внимание культурно-когнитивную специфику личности. Встает вопрос: каким образом это эффективно сделать в электронной образовательной среде, где характер коммуникации часто опосредован и не позволяет быстро адаптировать учебный контент, методы обучения, и формы учебной коммуникации. Одним из ответов на этот вопрос является создание ЭОС факультета (специальности). Она должна обладать главными свойствами: доступностью, как в смысле понимания обучающего материала, так и в смысле возможности использовать его в процессе (например, свободный вход в факультетское хранилище знаний, библиотечный, электронный фонд); научностью ссылок (гиперссылок); вариативностью и свободой выбора источника информации; унифицированностью атомарного словаря курса (знаний).

Создание локальной модели электронной образовательной среды ЭОС в рамках факультета (университета) будет преследовать решение двух задач: прежде всего — адаптации к новой для студента (первого курса) форме подаче информации (по критерию научности, многофакторности) и изменения роли студента с «Ученика-воспринимающего» к «Ученику-созидающему».

К проблеме обучения и адаптации учащихся в быстро изменяющемся потоке научно-технической информации исследователи разных специальностей обратились более двадцати лет тому назад. Образовалось направление исследований — средопедагогика. Результаты исследований имеют приложения не только в частной методике преподавания дисциплин средней школы и вуза, но, например, и в исследовании истории наук, психологии и т.д.

Зависимость человека от внутренней и внешней среды является определяющей в процессе обучения и известна со времен Древней Греции), но то, как она влияет на эффективность, качество в современном педагогическом процессе неизвестно.

Учитывая сказанное выше, мы предлагаем следующее определение: электронная образовательная среда — это локус, в котором реализуются цели и задачи образования с помощью электронных носителей, приборов и корпуса «наставников».

Предлагаемый нами меморандум образовательной среды, сформулирован в форме следующих постулатов.

1. Корректно составленный вопрос в образовательной среде имеет ответ, соответствующий форме заданного вопроса.

2. Вхождение в среду без цели и желания столь же бессмысленно, как и обучать не желающего учиться.

3. Электронная образовательная среда обладает и удовлетворяет свойствам и требованиям обладающим и предъявляемым ИПС (информационно-педагогическая среда).

4. Электронная образовательная среда развивается с каждым обращением к ней и развивает каждого обращающегося к ней.

Информационно-педагогичская среда (ИПС) — окружающие человека физическое и социальное пространства (в целом — как макросреда, в конкретном смысле — как непосредственное социальное окружение, микросреда), в которых происходит непрерывающийся обмен сообщениями, определяющий характер взаимодействия в процессе обучения; и связанная с этим процессом зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия.

Элементная база образовательной среды связана с развитием технологий обучения:

- учебники;
- электронные учебники и компьютеры.

Более «продвинутое»: занятия вне университета (электронные помощники, университеты всего мира с их дистанционными возможностями, обу-

чающие программы: intuit.ru, codeschool.com, codeacademy.com, бесплатные онлайн курсы от ведущих университетов мира, выкладываемые на платформах www.coursera.org (Университеты Стенфорда и Принстона (США), университеты Пекина, Гонконга, Торонто, Тель-Авива); www.edx.org (Университет Беркли, Гарварда, Массачусетский технологический институт), технологии обучения, основанные на виртуальном взаимодействии (*Second Life*), множество форм обучения, основанных на геймификации — играх, тренингах, симуляторах и т.п. в форме которых подается образовательный контент (www.edutainme.ru).

Мы можем разделить задачи, возникающие в процессе обучения студентов, на несколько типов.

1. Исследовательские задачи. Это задачи сформулированные или полученные самостоятельно.
2. Учебные задачи. Задачи класса «тест», упражнения на семинарских занятиях и т.д.
3. Синтетические (учебно-исследовательские) задачи. Упражнения по теории относятся именно к ним, так как в них присутствует элемент творческого начала.

Важными умениями при решении задач являются возможность переформулировать задачу, поставить вопрос экспертной системе, оценить рациональность решения. Все эти умения важны в контексте ЭОС.

В чем польза и недостатки современного подхода к обучению в ЭОС?

Главным достоинством будем считать способность выявить творческое начало индивидуума, который имеет перед собой задачу оценки среды (как дальней, так и ближней).

К недостаткам можно отнести следующее: ЭОС строго выявляет недостатки характера человека, безразлична к ним, не предупреждает конфликт личности с самим собой и внешней средой (агрессивна к личности). Другими словами, пропадает воспитательный элемент деятельности в среде, если нет преподавателя или наставника. Последнее может повлечь нежелательные последствия в формирования мировоззрения личности.

Фазы решения задач в образовательной среде, по нашему мнению, следующие.

1. Определение типа задачи.
2. Поиск задачи среди известных задач.
3. Традиционный поиск в электронной библиотеке пособий и «решебников» аналогичных задач.

Таким образом, можем утверждать, что ЭОС является сегментом ИОС, которая аккумулирует в себе всю специфику национальной культуры. По нашему мнению, процесс обучения в информационно-образовательной среде (ИОС) в контексте кросс-культурного диалога представляет собой взаимодействие культурноспецифичных ЭОС.

Выше говорилось о том, что сложность и проблематичность профессии современного педагога и тьютора состоит в том, что помимо профессиональных навыков преподавания, он должен обладать межкультурной методической компетентностью. Следует признать, что на сегодняшний день данная проблематика проработана недостаточно и потребность в исследо-

ваниях в данной области с каждым днем только возрастает. Как повысить культурную компетентность ЭОС? Есть ли способы адаптации учебного контента и интерфейса ЭОС под личностную и культурную специфику обучающегося. Интересно разработать способы и приемы интерактивной дидактической поддержки учащихся в виртуальной учебной поликультурной среде и возможности выстраивания культурно-специфичной образовательной траектории.

Сформулированные вопросы, поиск ответов на них стимулирует развитие представлений о феноменологии ЭОС. В этом контексте на одно из первых мест выходит исследование дидактики в плотном потоке информационного поля современного образования. Также становится совершенно необходимым описание проблем на границах ЭОС и образовательного пространства. И первой в ряду проблем возникает проблема образовательной коммуникации в ЭОС разных культурных групп. Таким образом, здесь описана некоторая экспериментальная площадка (выбран срез) современной образовательной среды в ее электронном воплощении. Сделана попытка ее феноменации, что помогает нам представить ЭОС как область взаимодействия как минимум трех сред: микро-, макро- и культурной (как родной, так и глобальной для индивидуума) среды. Сугубо утилитарным результатом является методика выстраивания индивидуальной образовательной траектории обучающегося в поликультурном образовательном пространстве.

В пространстве образовательной кросс-культуры индивид при развитии и наращивании компетенций перестает находиться в рамках одной образовательной модели (системы) на период обучения. Он имеет возможность сам выбирать (конструировать) свою траекторию обучения в соответствии со своими ценностями, целями и компетенциями, которые бы он желал приобрести в результате обучения. Однако не всегда это может быть продуктивно, поскольку мы можем «упереться» в неоднозначность восприятия понятий (прагматические причины), несоответствие (отсутствие синхронизированности в стандартах) и т.п. Данная проблемабудет сильно обусловлена в том числе информационно-педагогическим причинами — индивидуальным лексиконом, индивидуальным тезаурусом личности и минимальным словарем знаний по дисциплинам. Отчасти модель решения данной проблемы мы приведем в следующих главах в рамках проблематики кросс-культурной дидактики.

Основные вопросы конструктивного подхода в поле образовательной кросс-культуры будут поставлены следующим образом.

- Как создать условия для саморазвития и самоконструирования учащегося в (электронном) поле образовательной кросс-культуры?
- Каким образом обеспечить и поддерживать мотивацию (механизм обратной связи)?
- Как адаптировать образовательный контент и учесть уже имеющуюся у индивида «базу»?
- Как обеспечить конструктивную деятельность тьютора в поле образовательной кросс-культуры?

• Каким образом обеспечить рост и развитие индивидуальности в поле образовательной кросс-культуры?

Безусловно, для того, чтобы хотя бы частично ответить на поставленные вопросы нам необходимо, помимо определения образовательной кросс-культуры как диффузного сосуществования множества образовательного пространства (ОП) или ИПС, иметь основания для дифференциации культур вообще и образовательных культур в частности. Именно на этой основе в дальнейшем мы предполагаем описать принципы конструктивного подхода, положенного в основу кросс-культурной дидактики в поле электронной образовательной кросс-культуры.

Как было сказано ранее, в ЭОС (электронной образовательной среде) дидактические функции тьютора будут видоизменены, а сам процесс обучения во многом автодидактичен, а характер образовательной коммуникации преимущественно опосредован. Обучение студента в ходе применения информационных технологий предусматривает развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности и освоение им современных электронных технологий обучения, т.е. существенно возрастает роль мотивационного компонента. Роль тьютора, как правило, будет выполнять непосредственно сама электронная среда. Однако, для этого необходимо выбрать и задать критерии, согласно которым будет осуществляться индивидуализация процесса обучения (например, культурно-когнитивный профиль обучающегося, состоящий из когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов).

ЭОС выполняет несколько важных функций в процессе работы студента с платформой:

• информационную, заключающуюся в обеспечении доступа к различной информации, как учебной, так и нормативно-правовой.

• мотивационную — деятельностную, заключающуюся в создании и поддержании комфортной атмосферы в процессе обучения, возможности планирования и управления собственной учебной (для учащихся) и профессиональной (для преподавателей) деятельностью[1].

Для реализации индивидуального подхода к обучению в рамках электронной образовательной платформы, по нашему мнению, необходимо внедрение нескольких блоков (этапов) для определения наиболее оптимальной модели обучения для каждого конкретного студента. На начальном этапе работы с электронной образовательной средой целесообразно провести критериально-ориентированное тестирование (набор тестов) или опросник о стиле обучения Д. Колба, определяющий помимо культурно-когнитивного профиля, иные базовые параметры обучающегося: мотивацию; уровень базовых знаний; навыки использования различных информационно-коммуникационных технологий и технических средств; сферу профессиональных интересов. Безусловно, мы должны учитывать

[1] *Taratuhina Y. V., Sarapulova E. E.* On Communicative And Didactic Aspects Of Mapping An Individual Study Pathway In Electronic Educational Environment // The II International Workshop Conference «Modern Information and Communication Technologies in Higher Education: New Education Programs, Pedagogic with the Use Modern Information and Communication Technologies in Higher Education New Education Programs, Pedagogic with the Use of E-learning and Education Improvement. Rome : Edizioni Nuova Cultura, 2014. P. 201—207.

возможную динамику вышеперечисленных показателей, предполагая, что все эти компоненты могут изменяться в процессе обучения. Учитывая данную тенденцию, рационально проводить повторное исследование (тестирование) для коррекции выбранной траектории обучения с некоторой периодичностью. Полученная информация, по нашему мнению, должна способствовать выработке индивидуальной траектории обучения с использованием наиболее подходящей для каждого студента технологии обучения. Если говорить о дидактических функциях ЭОС, мы можем отметить возможность так называемого «обучения» системы студентом. Это может выглядеть следующим образом.

Интеллектуальный компонент системы осуществляет обработку полученных данных в ходе анализа проведенных тестов и рефлексии студента после пройденных курсов осуществляет корректировку выбранной траектории обучения, далее происходит накопление статистических параметров, которые могут составлять базу данных, формируя некоторый набор тенденций. Данные «накопления» в последующем могут использоваться в процессе персонализации обучения новых студентов на самых ранних этапах формирования индивидуальной образовательной траектории: т.е. на адаптации образовательного контента и форм его подачи с учетом специфики культурно-когнитивного профиля учащегося. Предполагается, что контент в «умной» ЭОС будет выводиться в соответствии с правилами вывода, адаптированными под культурно-когнитивный профиль учащегося.

Безусловно, механизм выстраивания культурно-специфичной индивидуальной образовательной траектории обучающегося в ЭОС также частично или полностью может быть основан на роли тьюторского сопровождения. Также индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) можно строить и дополнять с помощью рекомендательных сервисов, которые будут «предлагать» обучающемуся наиболее подходящие ему курсы, а в случае, если обучающийся решит выбрать предмет вне зоны рекомендаций, определять его возможные трудности. Аналогичным образом может производиться оценка заданий и учебных материалов в рамках учебного курса. Таким образом, предполагается, что освоение курса будет проходить способом, наиболее подходящим к индивидуальным особенностям работы с информацией. Стоит также отметить, что подобным образом можно оценивать не только внутренние, но и внешние курсы и образовательные программы, и давать обучающемуся рекомендации по развитию его компетентностного профиля не только из внутренне доступных курсов, но и внешних курсов, выложенных в открытом доступе. Таким образом, воплощенным результатом реализации индивидуальной образовательной траектории на выходе будет некий «портрет» компетентностного профиля специалиста.

Проектирование и реализация ИОТ — это сложный и многогранный процесс, который включает в себя следующие компоненты.

1. Формирование индивидуальной ИОС.
2. Определение и четкая формулировка образовательных целей субъекта и поиск средств их достижения.
3. Адаптация учебного контента и интерфейса в ЭОС.

Построение ИОТ — это пошаговая (итеративная) процедура порядок и любой из перечисленных компонентов должен быть актуализирован в соответствии с промежуточными достижениями студента.

Одним из примеров реализации принципа использования ЭОС как части процесса обучения можно считать внедрение в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (ВШЭ) системы управления обучением (*Learning management System-LMS*). Главная цель данной среды — это повышение уровня и качества методической, дидактической, информационной поддержки организации учебного процесса для студентов, преподавателей и административных работников факультетов. Использование настоящего образовательного «инструмента» предполагает вовлечение студентов в активный учебный процесс, создание условий для непрерывного взаимодействия студентов и преподавателей, обучение в активной среде взаимодействия всех участников образовательного процесса в оффлайн и онлайн контекстах. При использовании LMS обязательным является процесс аутентификации пользователя. Для каждого пользователя создается персональный набор дисциплин с различным уровнем доступа. На базе LMS обеспечена интеграция с единой системой формирования электронного расписания, основанной на актуальных РУП (рабочих учебных планах), списках преподавателей и студентов, структуре университета, а также с системой АСАВ (АСАВ — аббревиатура, образованная из названий четырех входящих в систему модулей: Абитуриент, Студент, Аспирант, Выпускник). Система автоматизирует работу с основным клиентом ВШЭ — учащимся — на всем протяжении его жизненного цикла в университете, а также — после его окончания). Платформа создает широкие возможности для сбора и анализа информации, эффективной организации, проведения и контроля учебного процесса. Используя принцип универсальности система LMS позволяет использовать следующие возможности для преподавателей: предоставление учебного материала дисциплины (хранилище файлов, видеоресурсов, подкастов и т.д.); управление деятельностью учащихся в рамках дисциплины и отслеживание успеваемости (ведение журнала оценок, оценка проектных работ); использование различных средств образовательной коммуникации (форумы, опросы). Для студента использование LMS становится все более необходимым элементом в процессе обучения. Помимо использования учебных материалов, размещенных в ЭОС, студенты получают доступ к корпоративной студенческой почте, к электронной зачетной книжке и журналу текущих оценок по каждой дисциплине, что позволяет оперативно отслеживать полученные итоговые оценки. Как элемент индивидуализации образовательной траектории можно выделить возможность студентов осуществлять выбор дисциплин из элективных курсов. Предполагается, что выбор дисциплин будет осуществляться студентами на основании целенаправленного выбора, связанного с формированием компетенций по результатам освоения дисциплины. При подаче заявки на изучение курса студент получает возможность доступа к странице дисциплины через свой личный кабинет в LMS. Не смотря на наличие достаточно большого набора инструментов и компонентов платформы LMS для осуществления образовательного про-

цесса, мы в настоящий момент не можем говорить о ней как о ЭОС с возможностью выстраивания индивидуальной образовательной траекторией. Возможно, реализация личностного и компетентностного подхода, внедрение более «чувствительного» интерфейса, целенаправленная актуализация и синхронизация коммуникации студентов и преподавателей, интеграция персональных данных пользователей из социальных сетей, использование RSS-потоков, передача данных на мобильные устройства и другие опции помогут повысить мотивацию использования данной системы как важной составляющей образовательного процесса.

Стоит также отметить, что подобным образом можно оценивать не только внутренние, но и внешние курсы и образовательные программы, и давать обучающемуся рекомендации по развитию его компетентностного профиля не только из внутренне доступных курсов, но и внешних курсов, выложенных в открытом доступе.

Мы считаем, что индивидуализировать образовательную траекторию в электронной образовательной среде (ЭОС) целесообразно реализовывать с учетом особенностей обучающегося, его культурно-когнитивного профиля (ККПЛ) «на входе», моделирования его компетентностного профиля с учетом специфики ККПЛ, и, как следствие подбора контента, контрольно-измерительных материалов, тьюторских методов и т.п.

Выделение параметров ККПЛ должно исходить из специфики процессов, задействованных в ходе образовательной деятельности. В образовательной деятельности можно условно выделить когнитивный, эмоциональный и операционный компоненты. Когнитивный компонент будет включать в себя специфику когнитивного стиля, специфику принятия решений и работы с информацией, специфику распределения внимания, специфику использования творческих подходов в учебной деятельности (креативности). Операционный компонент — отношение ко времени, к инструкциям, к целеполаганию, место в социуме, отношение к внешней среде, к командной работе. Принципы построения настраиваемых курсов, на наш взгляд, будут соприкасаться с принципами конструктивного обучения. В зависимости от специфики ККПЛ и уровня базовых знаний по курсу, курсы должны быть спроектированы по блочному (концентрическому) принципу как многоуровневая структура изложения материала в зависимости от уровня знаний на входе. Что касается форм подачи материала, то возможно предусмотреть настройки интерфейса, дифференциацию контента (видео, визуальный, текстовый, смешанный и т.п.) и методы контроля знаний (от репродукции информации до самостоятельного получения и порождения знаний). Немаловажным аспектом может быть уровень тьюторского сопровождения (участия), который, в конечном счете, будет выражаться в разном уровне интерактивности. Теоретически все эти аспекты далее описаны нами в настоящей работе. Следует отметить, что на сегодняшний день поликультурная студенческая аудитория перестала быть редким явлением. Это касается как традиционного формата обучения, так и образовательных практик в формате онлайн. В результате проведенного нами опроса преподавателей, имевших подобный опыт работы, мы выявили ряд затруднений, специфичных именно для данных типов

студенческих аудиторий и не имеющих место в монокультурных средах: различные модели коммуникации с преподавателем; специфика репрезентации учебной информации; принятия решений; отношение к творческим подходам в процессе обучения; неоднозначное понимание терминологии и учебных задач; предпочитаемый тип контрольно-измерительных материалов и т.д. В данном случае мы сталкиваемся с таким явлением как образовательная кросс-культура. В интересующем нас контексте образовательная кросс-культура есть совокупность:

1) культуры преподавателя (национальной и профессиональной);
2) культуры студента (национальной и профессиональной);
3) семиотического пространства (учебного заведения или онлайн ресурса) и тезауруса учебной дисциплины

На первом уровне проблема будет заключаться в том, как минимизировать культурный шок и смысловые искажения в коммуникативном пространстве образовательной кросс-культуры? Ответ на данный вопрос является одной из задач кросс-культурной дидактики. В своих работах мы сформулировали основные положения кросс-культурной дидактики, включающие понятие культурно-когнитивного профиля личности и аудитории, национального и профессионального стиля мышления, работы с информацией, культурно-специфичного образовательного дискурса и т.д. В зависимости от этих параметров может быть подобран культурно-специфичный стиль обучения, заключающийся в понимании культурно-когнитивной специфики обучающегося, и, соответственно, выбора адекватного контента, методов, дискурса, контрольно-измерительных материалов, мотивационной и ценностной детерминации.

1.2. Настоящее и ближайшее будущее информационно-педагогических сред

Если говорить о ближайшем будущем в интересующем нас контексте, то становится очевидным факт нарастания тенденции к образованию консорциумов университетов, повышению их конкурентоспособности, связями с правительственными структурами и коммерческими организациями. Сегодняшний уровень глобализации позволяет университетам из разных стран объединять усилия для достижения общих целей и обмена опытом. Что касается «обучения в течение всей жизни» и различных моделей построения конструктивной ИОТ, то сейчас уже можно отметить постоянно растущий интерес к использованию новых источников информации для персонализации учебного процесса, а также в целях непрерывной промежуточной оценки полученных знаний и оценки успеваемости; этот интерес привел к появлению относительно новой тенденции — обучению и оценке знаний на основе анализа данных. Важнейшим элементом данной тенденции является аналитика процесса обучения, созданная на основе веб-аналитики. Для конструктивного построения ИОТ начинает широко использоваться наука об обработке данных, чтобы составлять профили учащихся, собирая и анализируя большие объемы информации о так назы-

ваемых «электронных следах» всех участников учебного процесса. Типы анализируемых данных о студентах могут варьироваться, но обязательно включают такую информацию, как: персональные данные студента (возраст, адрес, этническая принадлежность), выбранные им курсы, прогресс в прохождении учебной программы; данные о вовлеченности в учебный процесс (например, число просмотров страниц, участие студентов в обсуждениях, процент студентов, выполнивших задания, количество учетных записей в системе), а также анализ того, какие концепции были усвоены студентом, а какие оказались трудны для его понимания. Образовательная аналитика создает методы статистического анализа и извлечения данных, позволяющие заранее выявлять проблемы, улучшать результаты обучения студентов и персонализировать их образовательный опыт. С последними достижениями в области онлайн-обучения объем данных, создаваемых студентами, растет в геометрической прогрессии, что способствует более глубокому пониманию всего образовательного процесса. На Западе в процессе обучения активно используются открытые образовательные ресурсы и массовые открытые онлайн курсы (МООКи). Более того, там не первый год используется так называемое смешанное обучение. Первые исследования, проведенные в рамках инициативы «Открытое обучение» Университета Карнеги — Меллон, показали, что автоматизированное преподавание, характерное для сред адаптивного обучения, лишь немного уступает в эффективности индивидуальным очным занятиям. Также активно используется формат перевернутого обучения и внедрение ИТС для персонализации учебного процесса.

Итак, мы видим, что благодаря развитию информационного общества существенно модернизировался учебный процесс. Он становится непрерывным и общедоступным. Основной вопрос, который красной нитью проходит через все новые тенденции — вопрос персонализации и адаптивности. В своей работе мы сформулировали критерии, с помощью которых можно построить конструктивный процесс обучения в кросс-культурной информационной среде. Второй вопрос, возникающий следом: где должны лежать границы адаптивности в системах «человек — человек», «человек — система»? Сегодня это является предметом дискуссий.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите особенности современной информационно-образовательной среды.
2. Какова роль кросс-культурного контекста в трансформациях образовательной среды?
3. Перечислите общие принципы проектирования ИОТ в ИПС.
4. Как изменились общие принципы обучения в современной ИПС?
5. Каковы ближайшие перспективы развития информационно-педагогических сред?

Литература

Башмакова, Н. И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия / Н. Н. Башмакова, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки

и образования. — 2014. — № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12635 (дата обращения: 10.04.2016).

Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский ; 2-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015.

Жаров, В. К. Особенности функционирования информационно-образовательной среды современной высшей школы / В. К. Жаров, Ю. В. Таратухина // Бизнес-информатика. — 2014. — № 2.

Жаров, В. К. Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде / В. К. Жаров, Ю. В. Таратухина. — М. : Янус — К, 2015.

Таратухина, Ю. В. Особенности и проблемы образовательной коммуникации в поликультурном пространстве: на пути к кросс-культурной мультимедийной дидактике / Ю. В. Таратухина. — М. : Букатон, 2013.

Таратухина, Ю. В. Электронная образовательная среда как условие для выстраивания индивидуальнйо образовательной траектории в кросс-культурном контексте / Ю. В. Таратухина, В. К. Жаров // Открытое и дистанционное образование. — 2014. — Т. 3. — № 55. — С. 12—17.

Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. — М. : Издательство Юрайт, 2015.

Глава 2
ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

В результате освоения материалов данной главы студент должен:

знать

- основные теоретические предпосылки связи культуры и образования;
- модели классификации культур (Э. Холл, Р. Льюис, Г. Хофстеде и др.);
- понятие культурного интеллекта и культурной компетентности;
- настоящее и будущее кросс-культурной дидактики;

уметь

- использовать культурные параметры в образовательных и коммуникативных практиках;
- выявлять и конструктивно решать проблемы, связанные с возможностями развития культурного интеллекта и коммуникативной компетентности в образовательном процессе;

владеть

- навыками формирования стратегии развития культурного интеллекта и межкультурной компетентности в образовательном контексте;
- навыками определения принадлежности коммуникантов к культурной группе с определенным набором коммуникативных параметров.

2.1. Связь культуры и образования

Очевидно, что ИПС аккумулирует в себе все национальные особенности культуры и в целом может рассматриваться как макросреда, а в конкретном смысле — как непосредственное социальное окружение, как микросреда. Принципы воспитания индуцируются культурой в процесс обучения, а основные характеристики культуры обучения, в свою очередь, отражаются в ИПС. Если рассматривать ИПС в историческом срезе, то ее изучение приводит к модели отраженного формирования знаний, например, в тезаурусах или атомарных словарях. Отметим, что ИПС это искусственная (абстрактная) среда, в которой все формы обучения и воспитания отражены в материальных и культурных носителях. Поэтому примерно с начала этого столетия применение данных систем в локальных сетях привело к понятию «электронно-образовательная система», которое стала основой электронно-образовательной среды (ЭОС). По-нашему мнению ЭОС является подмножеством образовательного пространства (ОП), следовательно, когда ставится задача об исследовании алгоритмов передачи

знаний в естественном процессе обучения той или иной культуры (т.е. обучение в однородной для индивида среде), возникает проблема обнаружения характеристик конкретно выделенной культуры. А это в свою очередь требует фальсификации культурологического опыта обработки и хранения информации. Отсюда следует, что исследование дидактик современных высшей и средней школ, их основных свойств, методов, принципов, трансформаций, связанных с изменениями макро- и микросред существования индивидуума, является актуальной задачей. Все это, очевидно, связано с взаимодействием изучаемой культуры (ареала носителей однородной культуры) и электронно-образовательной среды.

Очевидно, что современное ОП представляет собой сосуществование оффлайн и онлайн структур и их взаимодействие не только в монокультурном, но и в поликультурном формате. Благодаря развитию информационных технологий существенно повысилась коммуникативная эффективность участников всех образовательных процессов, упростился доступ к мировым образовательным информационным ресурсам, стало больше возможностей удовлетворить потребности человека в образовательных информационных продуктах и услугах. Безусловно, это не могло не сказаться на появлении новых форм педагогического взаимодействия и продуктивной трансформации старых.

Суммируем неоднократно обозначенное выше: технологии дистанционного бучения позволяют придать образовательному процессу черты гибкости, адаптивности, интерактивности, доступности. Безусловно, дистанционное обучение позволяет говорить о возникновении новых форм и моделей обучения в современном образовательном пространстве. Более того, появилась возможность создания «умных образовательных сред». Технологии также позволяют создавать принципиально новые методы обучения. Веряев отмечает, что важными характеристиками современного образования можно назвать открытость, виртуализацию и делокализацию. Благодаря этому появляется возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории в соотвествии с компетентностным подходом: комбинировать учебный контент и подбирать методы формирования компетенций в каждом конкретном случае. Меняются и становятся более разнообразными виды образовательного контента: прослеживается тенденция перехода от статичного контента к открытому, интерактивному. Все это отражается и на методике преподавания, отношениях преподавателя учеников — происходит частичная, а иногда и полная трансформация традиционных моделей. Речь идет уже не столько о технологиях, сколько о новой философии образования. По словам В. Тихомирова — «*smart education*» («умное образование») — это принципиально новая образовательная среда, объединяющая знания, студентов и преподавателей со всего мира. В основе данной концепции лежит идея адаптации образовательного контента под индивидуальные нужды обучающегося. В целом современное образовательное пространство представляет собой некое полифоничное образование, в основе которого лежит диалог культур, кросс-культурное «взаимопроникновение». Специфической особенностью современной социокультурной ситуации в образовательном пространстве становится

присвоение новым информационным технологиям некоей определяющей знаковой функции построения новой образовательной среды.

На сегодняшний день сложно спорить с тем, что модель образовательной коммуникации в пространстве образовательной кросс-культуры (информационно-образовательной культуры) претерпевает изменения. Традиционная модель «учитель — ученики — традиционные учебные материалы» хоть еще и существует, но, скорее, как некий частный случай. (Правда, если говорить об элитарных западных вузах оптимальной моделью коммуникации является личное общение с профессором (на одного профессора приходится не более семи студентов. Общедоступная же модель образовательной коммуникации в настоящий момент (модель информационно-образовательной культуры XXI в.) «Ученик» — «Учитель» — «ЭОС». При этом «учитель» в традиционном понимании здесь уже не всегда обязательный компонент.

Классическая модель коммуникации будет выглядеть следующим образом:

Адресат — код — информация — декод — адресант

Классическая модель образовательной коммуникации, следуя такой логике, выглядит так:

Преподаватель — код — информация — декод — ученик

Ученик — код — информация — декод — преподаватель

Модель образовательной коммуникации в информационном обществе будет, по-нашему мнению, иметь вид, представленный на рис. 2.1.

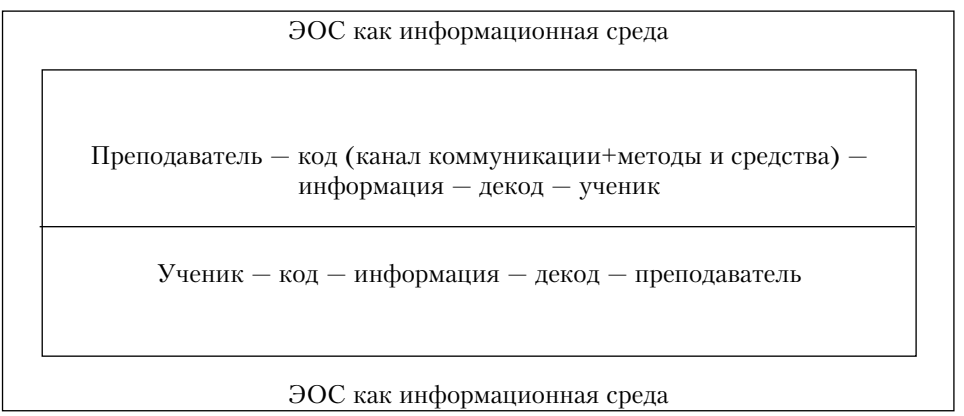


Рис. 2.1. **Модель образовательной коммуникации в информационном обществе**

Характерной чертой образовательной коммуникации будет возникновение большего количества источников информации и каналов коммуникации в один момент времени, так называемое «пространство информационных потоков».

Модель образовательной коммуникации в информационной среде образовательной кросс-культуры на наш взгляд будет выглядеть так:

Коммуникатор — сообщение — канал коммуникации — коммуникант — экстралингвистичсекие параметры сообщения — источник механических помех — классовые и социальные фильтры личностно — индивидуальные фильтры — семантические фильтры — контекст — потери информации — обратная связь «коммуникатор — коммуникант» — обратная связь «коммуникатор — информация»

Все это происходит в контексте информационного поля.

В информационом обществе количество кодов постоянно увеличивается. В идеале образовательный процесс должен быть нацелен не просто на коммуникацию, а на конструктивную коммуникацию, в своем конечном итоге ведущую к развитию профессиональных и личностных качеств личности. Раньше образовательная коммуникация была нацелена на обмен информацией, выражающийся в формировании ЗУН (знаниевый подход). В настоящее время образовательная коммуникация (модель) знаниевый подход дополняется компетентностным. Конструктивность в настоящем случае будет проявляться в осознанном наращивании компетенций. Об это мы написали более подробно в одной из наших предыдущих работ[1].

Поскольку возникающий процесс в идеальном представлении подчиняется целеполаганию участников образовательного процесса, происходит «самоваяние», самообразование личности. Процесс образования, безусловно, будет стимулировать возникновения ощущения самодостаточности, а результатом его станет самообразовательный процесс в рамках системы ценностей личности.

Если описанный процесс конструктивного взаимодействия перенести в неоднородную среду, то возникающий поток информационного обмена сообщениями будет также неоднородным, с разным коэффициентом проницаемости в личностные среды индивидуумов участвующий в нем. В самом деле, рассмотрим специфику информационного обмена в интернете через модель отношений «Ученик — Учитель».

Как легко заметить, самой большой средой электронного образования является всемирная паутина, интернет. Ее можно представить как «Учителя», причем в истинном понимании этого слова:

- во-первых, ученик может осуществлять самостоятельный выбор учителя;
- во-вторых, «Учитель» может отвечать на вопрос ученика в любой форме, в такой, в какой форме задан вопрос, иначе говоря, в той форме, до которой «дорос» ученик, или задан вопрос;
- в-третьих, на авансцену в такой методике обучения выходит *самодидактика* (*автодидактика*), под которой мы, прежде всего, понимаем научение приемам *актуализации интереса* к предлагаемому учебному материалу с последующим переходом к выбору способа его изучения.

Также понятно, что интернет можно в очень грубой, но вполне достоверной форме представить, как совокупность индуцированных проявлений

[1] *Жаров В. К., Таратухина Ю. В.* Педагогический конструктивизим в кросс-культурной среде. М. : Янус-К, 2015.

личностнозначимых сред, как совокупность «следов» *всех* участников сети. Отсюда очевидность структур многих языковых сред — научных, культурных, технических: форма национальных достижений в указанных областях (локальных национальных подсетях), глобальные пересечения в этих же областях человеческой деятельности выражены в общепринятых языковых формах (глобальная сеть и специальные профессиональные сети, находящиеся в ней).

Таким образом, нас интересует, как организовать конструктивное обучение в сфере самообразования, используя интернет в рамках *образовательной кросс-культуры*. Для этого надо ответить на вопросы: как создать условия для формирования конструктивных навыков и конструктивного мышления, а также для возникновения мотивации в освоении технологии саморазвития?

Чтобы найти ответы мы попробуем представить процесс обучения и изучения в интернете как модель деятельности, иначе используем деятельностный подход к образованию личности. Современный человек как уже было ранее отмечено, живет в условиях насыщенного и активного информационного поля с постоянной необходимостью успевать за требованием времени, что стимулирует развитие умений самообразования и саморазвития. Но из чего складываются эти умения? Первым слагаемым является применение критического мышления в микросреде личности, следующим является умение задавать вопросы, на которые можно получить ответы с последующим самоанализом изменившейся информационной ситуации, далее следует синтез, требующий высокой степени адаптивности к внешней среде (макросреде личности). Таким образом, можно в терминах самодидактики (автодидактики) утверждать, что образовательная кросс-культурная среда перестала быть метафорой и становится реальностью, она возникает тогда, когда индивид решает поставить перед собой цель саморазвития»[1].

Таким образом, мы видим, что в иформационное общество «спровоцировало» возникновение образовательной кросс-культуры, которая, в свою очередь явилась причиной изменений привычных моделей образовательной коммуникации.

2.1.2. Культурная дифференциация

Существует очень большое количество определений понятия «культура». В интересующем нас контексте мы считаем нужным опираться на следующие.

Культура — коллективная ментальная запрограммированность, часть предопределенности нашего восприятия мира, общая с другими представителями нашей нации, региона или группы и отличающая нас от представителей других наций, регионов и групп (Г. Хофстеде).

---

[1] См.: *Жаров В. К., Таратухина Ю. В.* Педагогический конструктивизим в кросс-культурной среде. М. : Янус-К, 2015.

Культура — научаемое поведение. Культура в той же степени индивидуальный психологический конструкт, как и социальный. Культуру формируют главным образом следующие факторы — экология и история. Данные факторы влияют на поведения индивидов, принадлежащих к данной культуре и создают способы социализации детей (Н. М. Лебедева).

На сегодняшний день в педагогической науке существует два направления решения проблем, обусловленных интеграционными процессами и возникновение поликультурного образовательного пространства.

- мононациональное направление, ориентирование на воспроизводство своей культуры в рамках образовательных процессов;
- поликультурное направление, ориентированное на подготовку специалистов в условиях поликультурной образовательной среды.

Безусловно, кросс-культурная образовательная коммуникация будет обусловлена множеством философских, культурологических, психологических, социальных, педагогических аспектов, которые более подробно будут рассмотрены в следующих главах. По мнению. Г. В. Палаткиной[1] необходимо выработать целостный комплекс образовательных и интегративных этнокультурных педагогических проблем. Данное многообразие позволит выработать вариативные подходы в педагогике. Автор выделяет следующие ключевые направления в данной области, по которым целесообразно вести исследования.

1. Культура и плюрализм (разнообразие культур, соотношение культур, типы культур, динамика культур).
2. Межкультурная коммуникация, культура и разнообразие форм восприятия, разнообразные стили работы с информацией и культурно-обусловленные стили мышления.
3. Культура и полиэтничность — особенности поликультурного образовательного пространства.
4. Психосоциальная идентификация и межкультурные связи, снятие культурных различий (ассимиляция; закрепление различий (сегрегация) стереотипы и т. п.

И. Е. Видт[2], занимаясь исследованиями в области педагогической культурологии, утверждает, что в постиндустриальном обществе необходимо строить модель поликультурного образования. Автор рассматривает инфраструктуру педагогической культурологии в виде трехступенчатой модели:

- *на фундаментальном уровне* — образование рассматривается как феномен культуры:
- *на антропологическом уровне* — специфика когнитивной деятельности и социального сознания в культурно-образовательных средах;

---

[1] См.: *Палаткина Г. В., Батарчук Д. С., Кузнецова Р. Х.* Принципы и условия мультикультурного образования : монография. Астрахань : Издательский дом Астраханского университета, 2008.

[2] См.: *Видт И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко- культурном процессе. Автореф. ... докт. пед. наук, Тюмень 2003.

• *на прикладном уровне* — разработка технологий модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции.

Неоспоримым является тот факт, что образовательная система является репродуктивным каналом, через которую каждая культура воспроизводит и развивает саму себя. В рамках кросс-культурной дидактики нам не удастся обойти вниманием основные подходы к исследованию культурного разнообразия, которые в дальнейшем будут нами использоваться в рамках системных образовательных разработок.

Мы считаем целесообразным обратить внимание на следующие подходы, описывающие (формализующие) общие особенности поведения и деятельности в том числе и образовательной:

Деятельностный (операционный) подход. Если брать во внимание исследования Р. Льюис[1], то существует классификация культур по *специфике* (*характеру*) *деятельности*, согласно которой все культуры дифференцируются на несколько типов:

1) культуры моноактивного типа;
2) культуры полиактивного типа;
3) культуры реактивного типа.

Для моноактивного типа культуры в целом характерны линейность, последованность, четкое планирование, ориентация на выполнение задач. Для полиактивного типа, в свою очередь, ориентирование на получение информации в ходе личных бесед и встреч (доминанта личных отношений), пренебрежительное отношение к расписаниям и инструкциям, нерациональный подход к распределению времени. Для реактивно типа — диалогичность, планирование деятельности с точки зрения цикличной модели времени. В табл. 2.1 представлены общие характеристики поведения и деятельности для трех типов культур с точки зрения планирования времени, деятельности, специфики коммуникации, вербального и невербального поведения.

Таблица 2.1.

Общие характеристики поведения и деятельности для трех типов культур

Моноактивные	Полиактивные	Реактивные
Систематически планируют будущее	Планируют только в общих чертах	Сверяют только с общими принципами
В данный момент времени делают только одно дело	Делают одновременно несколько дел	Реагируют по ситуации
Разбивают проекты на этапы	Дают проектам пересекаться	Рассматривают картину в целом
Строго придерживаются плана	Меняют планы	Вносят легкие коррективы

[1] См.: *Lewis R.* Cross Cultural Communication: A Visual Approach. London : Transcreen Publications, 2008.

Окончание табл. 2.1

Моноактивные	Полиактивные	Реактивные
Бесстрастны	Эмоциональны	Ненавязчиво заботливы
В споре опираются на логику	В споре эмоциональны	Избегают конфронтации
Редко перебивают собеседника	Часто перебивают собеседника	Не перебивают собеседника
Сдержанная жестикуляция и мимика	Эмоциональная жестикуляция и мимика	Едва уловимая жестикуляция и мимика

Коммуникативная модель культуры по Э. Холлу. Э. Холл[1] описывает пространственно-временные доминанты в разных культурах, а также дифференцирует культуры согласно контексту коммуникации. Основные параметры, или **первичные информационные системы** (*Primary Message Systems*) *, определяющие специфичность каждой культуры, были рассмотрены Э. Холлом в 1959 г. в его известной книге «*The Silent Language*». Согласно представленной им типологии в любой культуре выделяются десять значимых разновидностей человеческой деятельности, которые коренятся в биологической природе человека и являются своего рода системами информации:

- общение;
- социальная организация людей (включая иерархию отношений);
- обеспечение условий жизни (от удовлетворения первичных потребностей до экономического устройства целого государства);
- сексуальные отношения (гендерные роли);
- отношение к пространству (территориальность);
- представления о времени (темпоральность);
- учеба (обучение — передача знаний);
- игра;
- защита (способы и умения защиты своей группы);
- использование материальных ресурсов (артефактов).

Из десяти перечисленных категорий только первая включает в себя вербальную коммуникацию (язык), все остальные являются формами невербальной коммуникации. Признавая язык важнейшим средством общения, Холл тем не менее считал, что 90% всей информации передается невербально. Обозначив десять параметров культурной модели, американский исследователь разрабатывал в основном четыре из них:

- время (представления о времени);
- пространство (отношение к пространству);
- иерархия социальных отношений;
- общение.

В данной концепции выделены две системы восприятия времени: монохроническое и полихроническое.

[1] *Hall E. T.* Beyond Culture. Garden City, N. Y. : Anchor Press/Doubleday, 1976.

Восприятие и осознание времени — существенный компонент этнического сознания, структура которого отражает ритмы и темпы развития той или иной социально-культурной системы. Каждая культура, по Холлу, имеет свой «язык» времени. В значительной мере он является неосознанным, им пользуются, не обращая на него внимания. Это часто является причиной перенесения своего понимания времени на отношение к нему представителей других культурных групп, что нередко вызывает недоразумения в межкультурном общении.

Понятийно-семантический «инвентарь» времени как культурно обусловленной категории образуют, по Холлу, следующие составляющие: **жизненный ритм культуры**, **временная перспектива**, **деление времени**.

Ритм, который определяется им как основной элемент жизни, либо объединяет людей, либо изолирует их. Это связано с тем, что в одних культурах ритм жизни достаточно высокий, в других, наоборот, медленный. Представители разных культур с различными жизненными ритмами с трудом приспосабливаются друг к другу. Холл приводит примеры «асинхронного» взаимодействия представителей немецкой, японской и французской сторон, имеющих разные ритмы жизни и испытывающих в связи с этим определенное чувство непонимания и дискомфорта при общении. Стремление организовывать деятельность в едином ритме является важной предпосылкой успешного межкультурного сотрудничества, идет ли речь о проведении конференции, совместном управлении предприятием, обслуживании технических установок или коммерческих сделках.

В современной промышленной цивилизации с достаточно скоростным ритмом жизни в большинстве стран, особенно в больших городах, планирование времени является основой всей деятельности. Планирование определяет приоритеты, связывает, интегрирует события, их первоочередность и значимость. В немецкой культуре, как подчеркивает Холл, принято строго придерживаться составленных планов. Изменения, особенно внезапные, вносят хаос и вызывают отрицательную реакцию. Календарный план (*Terminplan*) для немецких менеджеров представляет собой своего рода «священную корову». Подобное жесткое планирование времени свойственно, по мнению Холла, большинству культур западного мира.

Культурные различия в представлениях людей о времени проявляются также в их отношении к *пунктуальности*. Во многих странах пунктуальности придается большое значение, например, в странах Западной Европы, особенно в Германии, также в Северной Америке. Своевременное появление ожидается, согласно договоренности, к назначенному времени. Типичным для этих стран является существование так называемой градации опозданий и подходящая форма извинений для каждой ее ступени. Однако само по себе опоздание в разных культурах воспринимается неоднозначно. В Латинской Америке, Южной Европе и на Ближнем Востоке пунктуальность скорее считается исключением, чем правилом. Опоздание на 45 минут не представляется странным, и, соответственно, ему придается совсем не такое значение, как, например, в Германии. Японцы придерживаются пунктуальности только в отношениях с европейцами. Между собой этого правила чаще всего избегают.

В производственной сфере большую роль играет *предварительное время*, необходимое для урегулирования или достижения договоренностей. Так, Холл пишет, что в разных странах по-разному планируется количество времени, необходимое для подготовки какого-либо события, для написания доклада, своевременного определения даты заседания или отпуска и т.д. В некоторых культурах предварительный минимальный срок до назначения деловой встречи составляет две недели. В арабских странах этот срок значительно короче, поскольку за такой период сама дата встречи или события может быть забыта, здесь достаточно иметь в запасе два дня. Анализируя разницу длительности предварительного времени в Германии, Франции и Японии, исследователь делает вывод, что в немецкой культуре оно самое длительное. При этом подчеркивается зависимость этого времени от значительности мероприятия и от статуса участвующих сторон. Здесь предварительное время можно расценивать как индикатор. Оно тем короче, чем важнее событие и выше ранг встречающихся. В отличие от немцев, французы, японцы не так строги в регламенте и договоренностях. Они скорее будут независимо от предварительного плана посвящать себя той проблеме или тем людям, которые находятся перед ними здесь и сейчас.

Скрытым сигналом, несущим в себе определенную информацию, считается в некоторых культурах *время ожидания*. В Германии обычно не принято ждать, например, в приемной. Если такое случается, это интерпретируется как знак неуважения или плохой организации дела. В связи с межкультурными контактами Холл подчеркивает, что данное проявление темпоральности не следует оценивать в соответствии с собственным, принятым в родной культуре представлением о времени, поскольку это прямой путь к недоразумению, так называемому «конфликту» культур. Время ожидания в разных культурах имеет свои границы. В некоторых речь чаще всего идет не о желании обидеть гостя, а скорее о существующих в той или иной стране правилах, нормах. Так, в Латинской Америке, на Ближнем Востоке ожидание иногда затягивается на целый день или даже на неделю. Однако это не имеет значения экстраординарного события, имеющего какой-либо скрытый подтекст, например, негативное отношение к партнерам. Возможно, хозяева просто заняты очень срочным на данный момент делом или их отвлекают семейные обстоятельства, и это считается более важным, чем соблюдение договоренности (и вынужденное ожидание партнерами).

Многочисленные наблюдения восприятия времени в различных культурах позволили Холлу выделить еще один существенный аспект темпоральности: **временная перспектива**. Согласно выводу американского антрополога, разные страны имеют различающиеся временные перспективы, ориентированные на прошлое, настоящее или будущее. Так, он относит страны Ближнего и Дальнего Востока к культурам с ориентацией в прошлое; латиноамериканские страны определяются им как ориентированные частично на прошлое, но и на настоящее; в США преобладают перспективы настоящего и близкого будущего. В Федеративной Республике Германия большое внимание уделяется прошлому — не случайно многие публикации и выступления предваряются историческими экскурсами. Часто

это вызывает критическую реакцию у зарубежных партнеров (например, у французов), заинтересованных в быстрейшем и плодотворном разрешении проблемы или сделки. Японцы, по мнению Холла, имеют глубокие корни в прошлом, однако твердо стоят в настоящем, заглядывая при этом в будущее.

Основополагающим выводом Холла о концептуальном различии использования времени в разных культурах является его вывод о существовании, несмотря на большую вариативность, двух основных способов **деления времени** и, соответственно, двух типов систем времени. Культуры, в которых люди обычно концентрируются на выполнении только одного дела в один отрезок времени, Холл называет *монохронными*. Тенденция выполнять несколько дел одновременно свойственна культурам с *полихронной* системой времени. Данная микроперспектива культурно обусловленного отношения ко времени рассматривается как одна из существеннейших составляющих культурной теории Холла и давно стала стандартным репертуаром всех учебников и монографий по межкультурной коммуникации[1].

Монохронная система времени представляет собой противоложность полихронной. В культурах с монохронной темпоральностью, в которых четко распределяются приоритеты, обычным и нормальным считается сосредоточенность в определенный промежуток времени только на одном деле, большое внимание уделяется планированию и пунктуальности. Люди в монохронных культурах строже соблюдают правила интимности, с большой долей уважения относятся к частной собственности, стараются быть независимыми друг от друга. Поскольку они предпочитают заниматься одномоментно только одним видом деятельности, отдавая ей все свое внимание и силы, им приходится как бы отгораживаться от ближайшего окружения. Можно представить такого человека в закрытом помещении, куда нет доступа другим. Соответственно, люди монохронного «типа» отрицательно реагируют на вмешательство и помехи.

Монохронному использованию времени соответствует представление о времени как о *линейной системе*, подобной прямой линии, с событиями, следующими строго друг за другом. Холл сравнивает в этом случае время с прямой улицей, по которой люди спешат в будущее или оглядываются назад. Страны, в которых доминирует такой способ распределения времени, относятся к нему как к вещественной ценности («Время — деньги»). При данном подходе время можно экономить, тратить попусту, терять, нагонять, ускорять, т.е. можно «осязать» его. Монохронная система времени типична для большинства промышленных западных стран. Такая система господствует в Германии, в США. Японцы, как уже упоминалось, в общении с иностранцами ведут себя подобно представителям монохронной культуры. Между собой они в большей степени полихронны.

---

[1] См.: *Roth J.* Wir und die Anderen: Deutsch-russische Kommunikation im Postsozialismus // *Ehlich E., Scheiter S.* Interkulturelle Kommunikation analysieren. Bedingungen, Ziele, Verfahren. Münchner Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation. 1999. Bd. 9; *Куликова Л. В.* Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур : монография. Красноярск : РИО КГПУ, 2004.

Стремление и привычка заниматься одновременно несколькими делами или проблемами свойственна людям из стран с *полихронной системой* времени. Для них более значимы межличностные, человеческие отношения, чем соблюдение планов, графиков, договоренностей, которые могут быть в любой момент изменены или пересмотрены в зависимости от обстоятельств и значимости личностных связей. Повестка дня на разного рода конференциях и заседаниях, как правило, не является в полихронных культурах постоянной величиной, которой следует придерживаться, что часто служит причиной недоразумений и недопонимания, когда сталкиваются представители из разных временных систем. Пунктуальности здесь также не придается большого значения. Наибольшую ценность представляют родственные и дружеские отношения, приоритетные по сравнению с общественными и служебными. Люди с полихронным представлением о времени более гибкие, чем «монохронные», достаточно спокойно относятся к тому, что их прерывают, и сами часто отвлекаются от дела. Они всегда владеют новой информацией, поскольку, во-первых, любопытны, во-вторых, имеют большой круг общения, в том числе на рабочем месте. Полихронному использованию времени соответствует представление о нем либо как о *циклической*, либо как об *эпохальной системе* (в другой терминологии — *событийное время*). К типичным полихронным культурам относятся страны Латинской Америки, Ближнего Востока и государства Средиземноморья.

В табл. 2.2 демонстрирует основные тенденции в поведении людей, относящихся к культурам с разными способами деления времени.

Таблица 2.2

Некоторые аспекты поведения представителей монохронных и полихронных культур

«Монохронное» поведение	«Полихронное» поведение
Очередность выполнения дел (одно дело делается за другим)	Одномоментность выполнения дел (несколько дел выполняются одновременно)
Сосредоточенность на одном деле	Допустимость отвлечения от дела, его прерывания
Идентификация с выполняемым поручением	Идентификация с семьей, друзьями, родственниками
Обязательность выполнения планов	Необязательность соблюдения договоренностей
Пунктуальность как норма поведения	Непунктуальность как норма деятельности.
Вовлеченность в дело, приоритет обязательств	Растворяемость в межличностных отношениях, предпочтение интересов родственников и друзей
Восприятие времени как материальной ценности	Отношение ко времени нематериально, как к вечно существующей данности

Общение людей из разных культур в значительной степени обусловлено, по мнению Холла, различиями в их представлениях о времени. Как правило, представители групп с доминирующим полихронным или моно-

хронным использованием времени в лучшем случае испытывают в процессе взаимодействия удивление, в худшем переживают неудовольствие и стресс. Возможность избежать подобного конфликта заложена в понимании разницы и перестройке сознания на терпимое восприятие другого подхода к организации времени.

Темпоральность как категория, детерминированная культурой, рассматривалась американским культурантропологом в тесной связи с двумя другими выделенными им первичными информационными системами, а именно — общением и организацией социальных отношений. Анализ общения и поведения людей из разных систем времени привел его к выводу о наличии как минимум двух вариантов коммуникативных стратегий, т.е. способов обмена информацией между людьми. По Холлу, все культуры подразделяются на культуры с **низким контекстом** и культуры с **высоким контекстом**, согласно разнице в степени информированности участников коммуникации.

В **высококонтекстных** культурах (*high-context-culture*) людям необходимо лишь незначительное количество дополнительной информации, для того чтобы хорошо понимать происходящее и ориентироваться в событиях, так как плотность существующих здесь неформальных информационных сетей позволяет им практически всегда быть информированными. Под высокой плотностью информационных сетей подразумевается постоянное тесное общение между членами семьи, родственниками, друзьями, коллегами и т.д., что дает возможность людям в этих культурах «аккумулировать» большое количество информации. Высокая зависимость коммуникации от контекста, характерная для многих восточных культур, а также для Франции, Испании, Италии, сосуществует с полихронным типом использования времени.

В противоположность высококонтекстным культурам в культурах с **низким контекстом** (*low-context culture*) роль неформальных сетей информации невелика, поскольку представители таких культур достаточно жестко разделяют сферу своего личного мира от служебного и от других аспектов повседневной жизни. Как следствие, они плохо или недостаточно информированы и часто нуждаются в детальной дополнительной информации, приступая к новому. К низкоконтекстным Холл относит прежде всего Германию. Культура Северной Америки сочетает в себе, по его мнению, средний и низкий контексты. В странах со слабой сетью информационных сетей преобладает монохронное деление времени.

Исследователь обратил внимание, что все культуры в межличностном общении используют некие невысказанные, скрытые правила, которые важны для понимания происходящих событий и межличностного поведения. Культуры различаются своим «чтением контекста», использованием скрытой информации, которую заключает в себе каждая ситуация. Чем больше контекстуальной информации необходимо для понимания социальной ситуации, тем выше сложность культуры. А чем выше сложность культуры, тем соответственно труднее «чужакам» правильно понять и оценить социальную ситуацию.

В основе монохроничного понимания времени лежит тенденция разделения времени на небольшие отрезки и последовательного выполнения запланированных дел. Монохроническое время линейно, поэтому именно в таком контексте применимы выражения «потратить время», «сэкономить время» и т.д. Данный способ восприятия времени характерен для Северной Америки, Германии, Швейцарии. «Полихроническое» восприятие времени, с точки зрения Э. Холла, характерно для высококонтекстных культур, где доминантой является гармония человеческих отношений. Для данного типа времявосприятия совершенно нехарактерно четкое соблюдение временных норм и рамок, пунктуальность. Особенно это заметно у представителей арабских культур и латиноамериканцев. Монохроноческое восприятие времени характерно преимущественно для культур низкого контекста, где доминантой является информация как таковая. Разумеется, знание данной специфики позволяет максимально эффективно выбирать и использовать коммуникативные стратегии с представителями разных культур. Что касается дифференциации высокого и низкого контекста в коммуникации (по сути, специфики представления информации), то, по мнению Э. Холла, высококонтекстуальная коммуникация — это тип коммуникации, при котором основная (большая) часть информации присутствует в контексте сообщения (невербалике, интонации, стилистических фигурах умолчания). Сами дискурсивные модели часто бывают сложными, содержащими много метафор и нарратива), а низкоконтекстуальная коммуникация предполагает наличие основной информации в самом сообщении.

Высококонтекстуальные культуры (Восток) отличает:

- невыраженная, скрытая манера речи, многочисленные и многозначительные паузы;
- серьезное значение придается невербальному общению и умению «сказать глазами»;
- конфликт разрушителен (представители этих культур не любят напрямую выяснять отношения и обсуждать проблемы);
- открытое выражение недовольства неприемлемо ни при каких условиях.

Низкоконтекстуальные культуры (Запад) отличает:

- прямая и выразительная манера речи, недоверие к молчанию;
- невербальное общение менее значимо;
- все должно быть выражено словами и всему должна быть дана ясная оценка, недосказанность ассоциируется с недостаточной информированностью говорящего;
- конфликт созидателен, так как обсуждение выявленных проблем и трудностей помогает принять правильное решение;
- в отдельных случаях возможно открытое выражение недовольства.

Теория ценностных ориентаций. Наряду с концепцией Э. Холла основополагающее значение для обоснования идей МКК имеет **теория ценностных ориентаций** американских культурантропологов Ф. Клакхона и Ф. Стродбека[1]. Авторы теории определили ценностные ориентации как

[1] См.: *Kluckhohn F. R., Strodtbeck F. L.* Variations in Value Orientations. N. Y. : Row and Peterson, 1960.

сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем.

Проанализировав значительное число культур, Ф. Клакхон и Ф. Стродбек сформулировали три исходных тезиса своей концепции, которые звучат следующим образом.

1. Существует лишь ограниченное количество общечеловеческих проблем, решением которых вынуждены заниматься люди всех времен и народов.

2. Решение каждой проблемы возможно только на основе небольшого набора вариантов.

3. Каждое общество отдает предпочтение своему варианту решения, определяя этим культурно-специфичную иерархию ценностей, несмотря на то что сумма всех потенциально возможных решений доступна каждой культуре.

На основе этих предположений американские исследователи выделили пять фундаментальных проблем-вопросов, на которые ищет ответы любая культура, выбирая тем самым собственные ценностные ориентиры: 1) в чем сущность природы человека (*human nature orientation*); 2) каковы отношения между человеком и окружающей средой (*man — nature orientation*); 3) что значит время в жизни человека (*time orientation*); 4) какова направленность человеческой деятельности (*activity orientation*); 5) какие отношения связывают людей между собой (*relational orientation*).

Каждый из пяти блоков проблем оперирует, по Клакхону и Стродбеку, тремя основными категориями: хорошо, плохо, нейтрально. Это наглядно отражено в табл. 2.3.

Таблица 2.3

Основные параметры ценностных ориентаций по Ф. Клаккону и Ф. Стродбергу

Ориентации	Варианты					
Человеческая природа	Человек — источник зла		Человек нейтрален	Человек — это смесь доброго и злого	Человек изначально положителен	
	Способен измениться	Не способен к изменениям	Способен измениться	Не способен к изменениям	Способен измениться	Не способен к изменениям
Отношения: человек — окружающий мир	Человек подчинен природе		Гармонияс природой		Человек — хозяин природы	
Время	Ориентацияна прошлое		Ориентацияна настоящее		Ориентацияна будущее	
Деятельность	Направленностьна бытие		Направленностьна внутренний рост		Направленность на активное созидание	

Окончание табл. 2.3

Ориентации	Варианты		
Взаимоотношения между людьми	Линейность/авторитарность	Колатеральность (социальная направленность)	Индивидуализм

Представленные в таблице ценностные ориентации не существуют отдельно, каждая сама по себе, а являют собой комплекс взаимозависимых компонентов, определяющий ценностную иерархию каждой культуры.

Перейдем к раскрытию содержания сформулированных американскими учеными проблемных вопросов.

Природа человека допускает три варианта: считается, что люди могут быть добрыми, злыми (скверными, порочными) или представлять смесь доброго и злого. Это деление, однако, небезоговорочно, поскольку люди характеризуются не только как хорошие или как скверные, но и по их способности изменяться в ту или иную сторону. В связи с этим авторы теории выделяют шесть возможных основ человеческой сущности: 1) люди злы (порочны), но подвержены изменению; 2) люди злы и не поддаются изменению; 3) люди ведут себя нейтрально по отношению как к добру, так и ко злу; 4) люди представляют собой смесь доброго и скверного; 5) люди добры, но могут измениться; 6) люди добры и не склонны к изменению в худшую сторону.

Согласно такому подходу, несмотря на его абстрактность и обобщенность, можно прогнозировать соответствующие стратегии поведения в ходе взаимодействия представителей разных культур и пытаться вырабатывать приемлемые решения для плодотворного, неконфликтного сотрудничества. Например, руководство фирмы, имеющей филиал в другой стране, будет планировать там свою деятельность в зависимости от преобладающих человеческих качеств работников. Так, акцент будет делаться либо на жесткий контроль за выполняемой работой, либо на свободу личности и ответственность, либо на обучение и развитие персонала и т.д.

В *отношениях к окружающей среде и природе* Клакхон и Стродбек выделяют три основных, известных еще из истории философии, вариации: подчинение природе, гармония с природой и покорение природы. Тип отношений, когда человек слепо покоряется природе, характерен, по мнению авторов, для испано-американской культуры (юго-запад США). Господство природной стихии, беззащитность перед болезнями и смертью воспринимаются там как неизбежные факты существования. Подобная ориентация доминирует и сегодня в культурах с преимущественно сельскохозяйственным укладом жизни.

Примером гармоничных форм отношений — человек — природа — являются традиционные культуры Китая и Японии, где отсутствует противопоставление между человеческой жизнью и миром природы. Присущие японцам чувство общности с природой, культ обожествления природы имеют глубокие корни.

В промышленных странах Европы и в США преобладает подход на завоевание природных сил, которые должны быть подчинены человеку и служить ему. С этой точки зрения покорение рек, гор, борьба с болезнями, продление жизни являются доступными людям деяниями.

Категория времени и временная ориентация народов и культур являются, по мнению Ф. Клакхона и Ф. Стродбека, одним из ключевых вопросов человеческого бытия. В представленной выше концепции «культурной грамматики» Э. Холла речь шла о микроперспективе обусловленного культурой отношения ко времени (полихронные и монохронные культуры). Макроперспектива, согласно ценностной теории, заключается в ориентации культур на прошлое, настоящее или будущее. Авторы теории подчеркивают, что в реальности все страны и народы живут, постоянно сталкиваясь с этими тремя временными направлениями. Однако в каждой культуре один тип времени доминирует над остальными, только одна ориентация во времени занимает верхний ранг в ценностной иерархии. Культуры с преимущественной ориентацией на прошлое высоко ценят традиции, уважают семейные связи, чтят предков, как, например, китайцы и японцы. Большинство европейских стран, прежде всего Великобритания, также придают прошлому большое значение, бережно относятся к истории. В противоположность этому ориентированные на будущее культуры имеют «короткую» историческую память. В таких обществах к ним прежде всего причисляют США, высоко ценят изменения, прогресс, а прошлое воспринимают как устаревшее и отсталое. Культурные системы, ориентированные на настоящее, обращают сравнительно мало внимания на прошлое и на то, что может произойти в будущем. Так, например, испанцы в США, жители стран Латинской Америки и Африки живут по принципу «здесь и сейчас».

Человеческая деятельность рассматривается американскими культурантропологами в контексте трех ее основных ориентаций: бытие (*being*), становление или внутренний рост (*being-in-becoming*), делание или активное созидание (*doing*).

Направленность на бытие проявляется в спонтанном выражении того, что заложено в каждой личности. Развитие здесь вряд ли будет иметь место. Достаточным является уже просто само существование. Смысл жизни при таком подходе не зависит от свершенных дел. В качестве примера исследователи ссылаются на Мексику.

Ориентация на становление содержит в себе компоненты развития, но в основном это касается цельных, собранных личностей. Внутренний рост при таком варианте считается главным предназначением человека. Образцом могут служить монахи западного типа с их стремлением к духовной гармонии в постоянном общении с Богом и пренебрежением материальных благ.

Доминантно западной направленностью является активное созидание. Оно занимает одно из первых мест в ценностной иерархии культуры США, согласно принципам которой деятельность человека должна быть очевидной и измеряемой. В рамках данной ориентации развивается тенденция соперничества, соревновательной борьбы. Приоритеты в выборе видов человеческой деятельности представителей разных культур обуслов-

ливают и различия в их поведении и отношении к работе. Большинство европейцев и американцев, которым свойственно заниматься активным созиданием, не боятся лично взяться за дело в случае возникшей необходимости. Однако существует целый ряд обществ, в которых физическая деятельность считается показателем низкого статуса. Личность, занимающая высокую социальную позицию, потеряла бы свой статус, свое «лицо», непосредственно подключившись к работе. Прежде всего это касается стран Азии, где богатство и бедность измеряются, в первую очередь, возможностью заставить трудиться на себя других[1]. Значительные культурно-специфические различия в поведении, подтверждающие теорию ценностных ориентаций, выявлены между мексиканцами, направленными на бытие, и американцами, очевидными «деятелями». При возникших проблемах в отношениях «**среда — человек»** мексиканцы скорее изменят свои действия, а американцы попытаются изменить среду. При этом американцы будут стараться справиться сами, а мексиканцы обратятся за помощью к другим[2].

В структуре **социальных отношений** Ф. Клакхон и Ф. Стродбек выделяют три варианта, на основе которых люди могут строить свои отношения с другими людьми: линейность / авторитарность, коллатеральность / социальная направленность, индивидуализм. Примером линейной ориентации может служить английская аристократия. Суть подобных отношений заключается в социально-биологической данности структур, таких как семья, клан, род, поколение, и в их непрерывности, постоянстве. Родившиеся лидерами, представители правящего класса должны сохранить свое положение. При коллатеральном принципе поддержания отношений люди чувствуют себя погруженными в многочисленные социальные связи и системы. Групповые интересы превалируют над личностными. Цель таких отношений — не поддержание родословных преимуществ, а комфортное существование в группе, ее распространение и увеличение. Такова направленность социальных отношений у индейцев, в японских фирмах, где идентификация с группой, коллективом ценится превыше всего. Индивидуалистическая направленность как форма ценностной ориентации типична для промышленных стран. Доминантой такого рода отношений является автономность личности, независимость от группы, приоритет индивидуальных целей над групповыми интересами.

Несовпадение ценностных стратегий, определяющих отношения человека с социумом, стимулирует в процессах межкультурного взаимодействия конфликтные ситуации, вызывает недоумение. Например, менеджер американской торговой фирмы, работающий в ее японском филиале, с целью мотивации японских сотрудников обещал наградить наиболее успешного из них семейной путевкой за границу. К его большому удивлению данное вознаграждение не заинтересовало работников филиала. Причина возникшего недоразумения объясняется разницей направленности

---

[1] См.: *Куликова Л. В.* Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур : монография.

[2] См.: *Лебедева Н. М.* Этническая и кросс-культурная психология : учебник для высших учебных заведений. М. : МАКС-ПРЕСС, 2011.

социальных отношений в двух культурах. С точки зрения американского индивидуализма, каждый служащий работает прежде всего на собственный успех. Подобный стимул руководства в американском обществе был бы воспринят адекватно. В противоположность этому в японской культуре очень сильно стремление к групповой идентификации. (Известная японская пословица: «Вылезший гвоздь следует забить»). Чтобы добиться желаемой производительности, менеджер должен был предложить вознаграждение всему отделению японской фирмы. Боязнь потерять свое лицо как члена коллектива более всего стимулировала бы сотрудников на достижение наилучшего результата[1].

Краткий обзор теории ценностных ориентаций американских культурантропологов Ф. Клакхона и Ф. Стродбека позволяет говорить о ее значимости и актуальности для межкультурных сравнений и анализа процессов межкультурного общения. Безусловно, разработанная исследователями культурная модель не является исчерпывающей, поскольку любая попытка категоризовать и систематизировать ценностные установки является весьма сложной задачей. Кроме того, очевидно, что положения этой теории имеют относительный и несколько абстрактный характер. Современные исследования показывают, например, что многие культуры имеют двойственную временную ориентацию. Выделение параметров культурной специфики и их сравнение представляется более обоснованным только на конкретной паре или группе культур. Тогда можно делать выводы о степени выраженности в определенной культуре той или иной ценностной ориентации. Однако, несмотря на некоторую гипотетичность и обобщенность модели Клакхона и Стродбека, она, наряду с концепцией Холла, предлагает на принципах культурного релятивизма основу для осмысления культурных различий, возможность понимания того, как вообще происходит пересечение разных культурных кодов.

Параметрическая модель культуры Г. Хофстеде. Г. Хофстеде[2] выделил несколько основополагающих индексов, характеризующих специфику коммуникации в разных культурах:

1) индекс индивидуализма/коллективизма, основанный на самоориентации личности;

2) степень иерархической дистанцированности, отражающая ориентацию на власть и авторитет;

3) степень избежания неопределенности, характеризующая уровень готовности к риску;

4) мужской или женский стиль деловых взаимоотношений, фокусирующий на ориентации на достижения;

5) ориентация на краткосрочные/долгосрочные отношения;

6) снисхождение к слабостям против сдержанности.

---

[1] См.: *Knapp K.* Interpersonale und interkulturelle Kommunikation // *Bergemann N., Andreas L. J.* Sourriseaux (Hg.): Interkulturelles Management. Heidelberg : Physica, 1992. S. 59—79.

[2] См.: *Hofstede G.* Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values. Beverly Hills CA : Sage Publications, 1980.

Рассмотрим содержание этих слагаемых.

1. В **индексе индивидуализма/коллективизма** отражено отношение между индивидом и обществом. Исходя из этого, совершенно очевидно, что высокий индекс индивидуализма означает концентрацию личности на себе и собственных достижениях, в то время как высокий индекс коллективизма указывает на подчинение индивидуума коллективу. В данном случае, дифференциация основывается на базовых социокультурных ценностях.

2. **Иерархическая дистанцированность** — это статусное разделение между членами общества, находящимися на разных ступенях социальной лестницы. Данный индекс измеряет толерантность социума к неравноправию между вышестоящими и нижестоящими индивидуумами.

3. **Степень избегания неопределенности** — это степень избегания риска или стремления к нему. Индекс отражает терпимость и готовность членов общества к неопределенности ситуации, а также их стрессоустойчивость.

4. **Мужской (жесткий) или женский (мягкий) тип поведения.** Жесткая конкуренция, требовательность, стремление к достижениям, относятся к мужскому типу поведения. Общества с высоким индексом (по мужскому типу) характеризуются также стремлением к наживе и накоплению денег, отсутствием заботы об окружающих. В противоположность этому в странах с доминирующим поведением по женскому типу преобладающими ценностями являются участливость, скромность, акцент на эмоциональный комфорт, альтруизм. В странах с мужским типом ценится работа, позволяющая быть признанным, сделать карьеру, в странах с женским типом — работа в приятном коллективе, взаимопомощь.

5. Ориентация на краткосрочные/долгосрочные отношения. Долгосрочная ориентация представляет формирование свойств, направленных на вознаграждение в будущем, в частности, упорства и экономии. Противоположный полюс — краткосрочная ориентация — стоит за формированием других качеств, таких, которые относятся к прошлому и настоящему, в частности, уважение к традиции, сохранение своего «лица» и выполнение общественного долга.

6. Индекс снисхождения к слабостям против сдержанности. «Снисхождение к слабостям» относится к обществу, которое позволяет относительно свободно удовлетворять основные человеческие потребности, связанные с наслаждением жизнью и получением удовольствия (отдых, развлечения и т.п.). «Сдержанность» же соответствует обществу, которое подавляет удовлетворение нужд и регулирует его с помощью строгих социальных норм. Сюда же Хофстеде относит свободу самовыражения: в «снисходительном обществе» она поощряется, в то время как в «сдержанном» — считается излишней роскошью.

Наблюдения этого исследователя за разными культурами суммированы в табл. 2.4.

Немаловажную роль будут играть ценности, лежащие в менталитете представителей той или иной культуры. Под ценностями традиционно принято понимать представления о важных и значимых вещах в жизни. Все базовые национальные и культурные ценности, как правило, лежат

в сфере следующих дихотомий: открытость новому опыту — приверженность традициям; стремление к власти — гармония в отношениях и т.п.

Таблица 2.4

Измерения Г. Хофстеде на примере разных стран

Страна	Индивидуализм / коллективизм	Дистанцированность от власти	Избегание неопределенности	Мужественность / женственность
Россия и страны СНГ	Коллективизм	Большая	Высокое	Высокое
Австралия	Индивидуализм	Малая	Среднее	Высокое
Канада	Индивидуализм	Умеренная	Низкое	Умеренное
Англия	Индивидуализм	Малая	Среднее	Высокое
Франция	Индивидуализм	Большая	Высокое	Слабое
Греция	Коллективизм	Большая	Высокое	Умеренное
Италия	Индивидуализм	Средняя	Высокое	Высокое
Япония	Коллективизм	Средняя	Высокое	Высокое
Мексика	Коллективизм	Большая	Высокое	Высокое
Сингапур	Коллективизм	Большая	Низкое	Среднее
Швеция	Индивидуализм	Малая	Низкое	Слабое
США	Индивидуализм	Малая	Низкое	Высокое
Венесуэла	Коллективизм	Большая	Высокое	Высокое

Если глубже вникать в генезис ценностей, то в такую ценность как «открытость изменениям» входит самостоятельность, риск и новизна, гедонизм, а ценность «сохранение» подразумевает под собой безопасность, порядок, стремление к традициям, «забота» содержит в себе толерантнось, равенство; «самоутверждение» — достижения, власть и богатство.

Типичный представитель Западной и Северной Европы высоко ценит новизну, самостоятельность, возможность хорошо проводить время. В центральной и восточной Европе данные ценности не так ярко выражены. Здесь является значимой безопасность. Для россиян безопасность вообще является доминирующей ценностью, что нередко находит отражение в деловых отношениях. Также россияне больше других европейцев ориентированы на самоутверждение (достижения, социальная значимость, власть), и меньше других европейцев ценят альтруистические проявления.

Очевидно, что различия между западной и восточной культурами просто разительны с точки зрения ценностного подхода. Индивидуальность, искренность, эффективность, пунктуальность, личный успех занимают ведущее место в западной культуре, в то время как в восточных и африканских культурах данные параметры не являются настолько значимыми.

Во многих восточных культурах ценность индивидальности невысока. Примерно то же можно отнести и к пунктуальности. Мирное сосуществование, эмоциональный комфорт очень важны в восточных культурах, и не столь важны в западных.

В экономически благоприятных странах альтруистические ценности стоят намного выше, чем в России. У россиян существует мнение, что добиться успеха можно лишь в жесткой конкуренции с другими. Россиянам, так же, как и североамериканцам, некоторым народам Европы присущ индивидуализм, однако, у всех остальных народов индивидуализм не обязательно подразумевает под собой жесткую конкуренцию[1].

2.2. Кросс-культурная дидактика в контексте смежных дисциплин

Предметом кросс-культурной дидактики будет являться учебный процесс, организованный в поликультурной учебной среде, методы и формы его организации. Целесообразно напомнить основные структурные единицы дидактического знания.

- Сущность и цель процесса обучения («Зачем учить»).
- Содержание процесса обучения («Чему учить»).
- Принципы процесса обучения («Как учить»).
- Методы обучения («Как учить»).
- Преподаватель («Кто учит»).
- Организация процесса обучения («Где и когда учить»).

В рамках поля образовательной кросс-культуры данные опции будут достаточно вариативны. Фундаментальную основу кросс-культурной дидактики будут составлять следующие направления: описание целей и ценностей обучения в каждой культурной группе; культурноспецифичных особенностей когнитивной деятельности, стилей обучения, характерных для каждой культурной группы, специфики педагогического дискурса, методов и контрольно-измерительных материалов в культурно-специфичном ключе.

Современный человек, как правило, находится в «пространстве информационных потоков» и вынужден постоянно адаптироваться к ускоряющемуся прогрессу. По сути, он «обязан» адаптироваться, обучаться и повышать квалификацию на протяжении всей жизни. Информационные технологии действительно позволили индивиду иметь доступ к мировым образовательным ресурсам практически «без границ» и временных ограничений. Существование индивида в информационном обществе подразумевает самостоятельную «добычу знаний» и «управление» ими и, как следствие, высокую роль самостоятельности и ответственности. Вышеперечисленные тенденции влекут за собой повышение градуса «осознанности» и ответственности индивида как за «проектирование своей жизни в целом», так и ее образовательного стрежня, в частности. На практике

[1] *Schwartz S.* Value orientations: Measurement, antecedents and conseguences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the Euripean Social Survey. L. : Sage, 2007.

это может выглядеть как осознанное построение индивидуальной образовательной траектории, а, следовательно, осознанное построение (выстраивание, комплектация) своего компетентностного профиля и т.д. Формат непрерывного обучения должен реализовываться именно в контексте, к которому побуждает *smart*-среда: непрерывность, активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), автодидактичность, использование доступных глобальных сетевых ресурсов и привлечение коллективного разума для реализации идеи. Более того, сама траектория образования в смарт-обществе перестает быть линейной. Поскольку в контексте электронного образования присутствует некая технологическая «стелька», которая не способствует, а, отчасти, и препятствует, вовлеченности индивида, то, как следствие, возрастает роль геймификации, игровой составляющей в образовательном контенте и других методах компенсации эмоциональной «скудости». Однако, несмотря на формальное «отсутствие границ», в рамках каждой отдельной культуры образование представляет собой ее микромодель. Через канал образования культура отражает и воспроизводит и развивает сама себя посредством присущих ей микро- и макродискурсов. По сути, глобальное образование объединяет различные образовательные системы и модели. Поликультурное образовательное пространство по сути и является **образовательной кросс-культурой:** это пространство, включающее в себя совокупность разнородных информационно-педагогических сред, находящихся в состоянии взаимодействия в виде образовательной коммуникации и образовательной деятельности и обладающих или нет свойством «диффузии». В этом контексте одной из задач дидактики кросс-культуры и является подбор методов и организации образовательной среды, с помощью которых можно реализовать цели задачи воспитания и образования индивидуума.

Проблематику, затрагивающую интеграционные процессы в образовании и так или иначе изучающую образование в компаративном ключе, рассматривает большое количество отечественных и зарубежных исследователей. Безусловно, такие направления педагогической науки как сравнительная педагогика, этнопедагогика, энопсихология, а также ряд таких дисциплин как кросс-культурная психология и кросс-культурный менеджмент вносят существенный вклад в критическое осмысление и стратегическое преобразование современной педагогической науки и практики. Ниже мы рассмотрим предпосылки выделения кросс-культурной дидактики в самостоятельное направление из контекста смежных дискурсов. Представители **кросс-культурной психологии** (*cross-cultural psychology*) ставят перед собой задачу сравнительного анализа психологических параметров представителей разных культурных групп с целью выявления специфичных и инвариантных показателей мышления и поведения. Ряд похожих проблем рассматривается в русле **психологической антропологии** (*psychological anthropology*). Ее главной задачей стал анализ социокультурной жизни с точки зрения действующих в ней психологических механизмов мышления людей. Ядром **культурно-исторической психологии** (*cultural psychology*) является рассмотрение в комплексе культурных моделей, сце-

нариев и психологических факторов, обуславливающих поведение индивида. В данном случае, мышление и поведение индивида преимущественно носит культурно-обусловленный характер. Следующее направление — **этнокультурная психология** представляет собой комплексное описание когнитивных и психологических особенностей людей на языке локальной культуры, в рамках собственного уникального культурного пространства. Приверженцы этого направления считают необходимым описывать мышление и поведение людей в языке локальной, региональной культуры — так, как они понимаются носителями данной культуры в рамках их собственного уникального культурного пространства. Д. Мацумото отмечает, что грани, разделяющие кросс-культурную, культурную, этнокультурную психологию и «примкнувшую к ним» психологическую антропологию, на самом деле весьма расплывчаты, несмотря на попытки некоторых представителей этих школ жестко противопоставить их друг другу. Объединяющим эти течения началом является стремление поставить во главу угла культурный контекст, в котором развивается психическая деятельность человека. Яркими представителями данного ряда направлений являются Д. Мацумото[1], М. Коул[2], Ж. Гэй, Н. М. Лебедева) и т.д. Безусловно, в интересующем нас контексте сложно обойти вниманием работы в области теории межкультурной коммуникации — С. Г. Тер-Минасова[3], Э. Холл[4], Л. Самовар, Р. Портер[5] и т.д.) и работы теоретиков и практиков в сфере кросс-культурного менеджмента (Г. Триандис[6], Р. Льюис[7], Г. Хофстеде[8]; С. П. Мясоедов[9]) и др. Множество исследователей занимались различными аспектами *этнокультурологии*, которые также являются немаловажными в осмыслении поликультурных интергационных образовательных процессов: (Ю. М. Лотман[10] Ряд исследователей занимаются проблематикой развития культурного интеллекта и межкультурной (кросс-культурной) компетентности (Э. Хакимов и др[11].). Что касается проблемы **неоднозначности используемой терминолигии** в рассматриваемом нами контексте**,**

---

[1] См.: *Мацумото Д.* Психология и культура. Современные исследования. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002.

[2] См.: *Коул М. Скранбер С.* Культура и мышление. М., 1977.

[3] См.: *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2000.

[4] См.: *Hall E. T.* Beyond Culture. Garden City, N. Y. : Anchor Press/Doubleday, 1976.

[5] См.: *Samovar L. A, Porter R. E., McDaniel E. R.* Communication between Cultures / 7th ed. Boston : Wadsworth Publishing Comp., 2010.

[6] См.: *Триандис Г.* Культура и социальное поведение. М. : Форум, 2011.

[7] См.: *Lewis R.* Cross Cultural Communication: A Visual Approach. London : Transcreen Publications, 2008

[8] См.: *Hofstede G. H.* Culture and organization: Software of mind. New York, N. Y. : McGraw-Hill, 1997.

[9] См.: *Мясоедов С. П.* Управление бизнесом в различных деловых культурах. М. : Вершина, 2009.

[10] См.: *Лотман Ю. М., Успенский Б. А.* О семиотическом механизме культуры // Радуга. 1992. № 6. С. 21–36.

[11] См.: Образование и межнациональные отношения. : сборник трудов международной конференции IEIR2012. Ч. 1. / под ред. Э. Хакимова. Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 2012.

то Н. Ш. Сыртлановой[1] отмечено, что неоднозначность понимания процесса и сущности мультикультурного образования позволит рассмотреть данное понятие в контексте нескольких направлений. Автор утверждает, что содержание и сущность мультикультурного образования может быть раскрыта с помощью ряда понятий: *межкультурное образование*; *многоэтническое образование*; *бикультрное образование*; *поликультурное образование*; *мультикультурное образование*. В работе неоднократно подчеркивается тот факт, что в современной педагогической науке нет однозначного определения процесса образования в поликультурном контексте, соответственно, используется синонимический ряд: многокультурное, поликультурное, мультикультурное и т.п. Л. А. Максимова отмечает, что термин «поликультурное образование» употребляется наряду с такими терминами как «кросс-культурное», «межкультурное», «мультикультурное» образование. Кросс-культурное образование (*cross-cultural education*), по мнению автора, в большей степени характеризует ситуацию получения образования в рамках иной культуры при приезде в другую страну, встраивании в другую культуру для получения образования (например, программы двойных дипломов)[2].

В Западной Европе широко используется термин «межкультурное образование» (*intercultural education*), предполагающее подготовку студентов для совместного существования с представителями разных культур в едином образовательном пространстве через формирование толерантности и когнитивной гибкости. Мультикультурное образование широко используется в США и Канаде (где оно называется *multicultural education*) и предполагает знакомство с другими культурами для объединения людей, принадлежащих к разным культурам и имеющих разные системы ценностей, картины мира. стили поведения. В России и Восточной Европе распространено понятие поликультурного образования (*policultural education*), обозначающий образование, способствующее усвоению знаний о других культурах и выявлению общего и особенного в культурных ценностях, воспитанию толерантности и уважения.

Э. Р. Хакимов выделяет несколько основных проблем развития поликультурного образования.

1. Проблема терминологическая. Как придти к единой терминологии. Что послужило основанием такого терминологического разброса? Автор задается вопросами: «Каковы смыслы понятия «Поликультурное образование»? Что совпадает и что отличает «Поликультурное образование» от «Мультикультурного образования» и «Межкультурного образования»? Какие новые продуктивные подходы могут быть предложены в использования термина «Поликультурное образование»? По мнению автора, наиболее перспективным является поли-личностно-культурное образование,

---

[1] См.: *Сыртланова Н. Ш.* Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования. Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2008.

[2] *Максимова Л. А.* Развитие культурного интеллекта педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 36—40.

основанное на теории личностно-ориентированного образования культурологического типа (Е. В. Бондаревская), теории интеграции образования (А. Я. Данилюк), теории поликультурного образовательного пространства (В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк) и др.

2. Автор задается вопросом функционального плана, который представляется нам очень важным: «Как соединяются и взаимодействуют два вектора поликультурного образования: поликультурная дидактика и поликультурное воспитание («воспитание» — русскоязычный термин, обозначающий «возвышение личности до ценностей культуры»)?»

3. Наибольшую проблему практического характера, по мнению исследователя, представляет содержательная и методическая организация образовательного процесса в поликультурной среде на всех уровнях обучения.

4. Необходимость обозначить принципиальное отличие поликультурного образования от монокультурного.

5. Необходимость определить методы формирования и измерения и экспетрной оценки межкультурной компетентности всех участников педагогического процесса.

И. С. Бессарабова утверждает, что труды американских авторов позволяют говорить об отсутствии единого подхода к определению поликультурного образования. По мнению автора, можно условно сгруппировать многочисленные определения по следующим признакам:

- поликультурное образование как идея, концепция, философия (Ж. Гэй, Б. Барбер и др.);
- поликультурное образование как реформаторское движение (К. Бэннет);
- поликультурное образование — идея и движение за реформирование (Дж. Бэнкс).

Автор утверждает, что главная мысль, которая прослеживается в подходах ученых, заключается в том, что *поликультурное образование является, в первую очередь, процессом*, а не продуктом. Более того, поликультурное образование — это междисциплинарный процесс, а не отдельная программа. Также, помимо всего вышеперечисленного, в современной западной педагогической науке в интересующем нас контексте можно отметить следующие направления исследований:

Процессы, которые могли так или инче способствовать **эффективному обучению с учетом культурной особенности обучающихся** изучались в работах Дж. Бэнкса[1], Дж. Гэя[2] и Дж. Лэдсон-Билдингс[3]. Изучением **роли взаимосвязи школы и культуры** («домашней» культуры) занимались ранее[4]. **Взаимосвязь культурной и расовой принадлежности и их влияния на образовательные практики** описана в соответствующих

---

[1] *Banks J.* Multiethnic education: Theory and practice. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1994.

[2] *Gay G.* Preparing for culturally responsive teaching // Journal of Teacher Education. 2002. № 53 (2). P. 106—116.

[3] *Ladson-Billings G.* Towards a theory of culturally relevant pedagogy // American Educational Research Journal. 1995. № 32 (3). P. 465—491.

[4] *Gay G.* Preparing for culturally responsive teaching.

работах[1]. Проблематика обучения этнических меньшинств затрагивалась в работах Дж. Коулмана[2] и Р. Александера[3]. Исследователи отметили, что преподаватели дожны быть компетентны в понимании разницы стилей взаимодействия в образовательном процессе (стилей обучения, когнитивных стилей, стилей переработки информации). Все вышеперечисленные аспекты позволяют выделить несколько направлений, способствующих развитию области культурно-релевантной педагогики:

- культурное соответствие;
- культурная конгруэнтность;
- культурная «отзывчивость».

Г. Ладсон-Биллингс ввела понятие **культурно-релевантной педагогики**. Методология данного направления включает в себя чувствительность к культурным нюансам, возможность интеграции культурного опыта, понимание образовательной среды. Можно выделить основные составляющие культурно-релевантной педагогики.

1. Понимание собственной идентичности в поликультурной образовательной среде.
2. Изучение и внедрение передового опыта в данной области.
3. Развитие таких показателей как стили обучения, стили преподавания, учет культурной вариативности психологических процессов, таких как мотивация, ценности, специфика коммуникации.
4. Обучение (специфика мультикультурного образовательного контента и мультикультурной образовательной коммуникации)
5. Принципы конструктивного взаимодействия учителей и учеников.

Современные западные исследования также затрагивают проблематику поликультурного образования по следующим направлениям.

- Перспективы развития и трансформации роли преподавателей в системе высшего образования онлайн в условиях образовательной кросс-культуры.
- Генезис и функции национальной и профессиональной (междисциплинарной) кросс-культуры. Поиск инновационных дидактических моделей в пространстве образовательной кросс-культуры.
- Специфика развития кросс-культурной компетентности студентов посредством коучинга.
- Особенности и проблемы развития культурного интеллекта и кросс-культурной компетентности учащегося.
- Кросс-культурной компетентность учителей, исследования кросс-культурной компетенции с позиций мультикультурного и глобального образования.
- Проблематика конструктивного взаимодействия между учащимися и педагогами из разных культурных традиций.

---

1 40 *Howard T.* Why race and culture matter in schools (Closing the achievement gap in America classrooms). Multicultural Education Series. N. Y. : Teachers College Press, 2008.

2 *Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. F., McPartland J., Mood A. M.* Equality of educational opportunity (Summary report). Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.), 1966.

3 *Alexander R. J.* Culture and Pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

• Особенности культурно-специфичных онлайн курсов.

• Специфика конфликтных ситуаций, возникающих в процессе обучения и в основе которых лежит культурная дифференциация.

• Различные аспекты академической адаптации студентов и аспирантов из разных стран.

• Особенности академической успеваемости в разных культурных контекстах.

• Культурные особенности психических процессов, задействованных в процессе обучения и их влияние на скорость выполнения заданий.

• Проблемы в учебных заведениях, вызванные глобализацией и проблемы заимствования новых форм обучения в разных культурах.

• Особенности преподавания, обучения и мотивации в поликультурном контексте.

Таким образом, мы можем отметить, что современные западные исследования направлены:

• на изучение и развитие культурного интеллекта;

• формирование кросс-культурной компетентности;

• проблемы и способы разработка культурно-релевантных программ и программ адаптации;

• учет когнитивных стилей обучения;

• учет культурной специфики образовательной коммуникации;

• разработка культурно-специфичного образовательного контента и учебных планов.

В настоящем разделе мы рассмотрели некоторые предпосылки возникновения исследований в области образовательной кросс-культуры в концепциях российских и зарубежных исследователей, основные направления исследований в данном проблемной поле, а также проблемную и терминологическую дифференциацию в интересующем нас контексте. В следующем разделе мы системно представим основные положения кросс-культурной дидактики.

Генезис кросс-культурной дидактики. Уровни, на которых предстоит развивать предмет и практики кросс-культурной дидактики нам представляются следующим образом.

1. **Уровень дошкольного образования и уровень начальной школы**. На данном уровне возможно воспитание толерантности и развитие начального культурного интеллекта.

2. **Средняя и старшая школа**. На данном уровне целесообразно внедрять и активно использовать практики конструктивного обучения в контексте образовательной кросс-культуры. Большой упор должен быть сделан на развитие «культурного интеллекта» и выработку эффективных коммуникативных моделей, воспитание толерантности и коммуникационной адаптивности.

3. **Бакалавриат и магистратура**. Конструирование ИОТ в контексте «моделирования будущего». Развитие «Культурного интеллекта» и выработка эффективных коммуникативных моделей. Моделирование компетентностного профиля личности в соответствии с принципами персонального стратегического менеджмента.

4. **Послевузовское профессиональное и дополнительное образование**, обучение в течение жизни (*Lifelong learning*). На уровне вузовского и послевузовского образования — конструктивное моделирование ИОТ в контексте образовательной кросс-культуры.

На наш взгляд, генетически кросс-культурная дидактика должна состоять из следующих блоков (направлений) (табл. 2.5).

Таблица 2.5.

Генезис кросс-культурной дидактики

Название	Содержание
Образовательная кросс-культура — диффузное проникновение	Национальные культуры, профессиональные культуры, межпоколенческие культуры, информационная культура
Методологические основания возникновения кросс-культурной дидактики	Этнопедагогика, этнопсихология, сравнительная педагогика, кросс-культурная психология, кросс-культурный менеджмент, культурная антропология, культурно-историческая психология
Контекстуально-смежные области кросс-культурной дидактики	Общая дидактика, мультикультурная дидактика, когнитивная дидактика, семиотическая дидактика, е-дидактика мультимедиа.
Культурно-релевантные образовательные пространства и информационно-педагогические среды	Культурно-релевантная педагогика: культурно-релевантные стили обучения и стили преподавания, моделирование компетентностного профиля
Принципы общей дидактики в поле образовательной кросс-культуры	Кто учит? Кого учит? Где учит? Зачем учит? Чему учит?
Направления развития культурного интеллекта педагога	Специфика когнитивной деятельности в разных культурах (особенности культурно-когнитивного профиля личности); национальные психологические особенности. Выбор адекватного педагогического дискурса, адекватного образовательного контента, выбор адекватный методов обучения и КИМов
Развитие культурного интеллекта обучающегося	Знание своего стиля обучения, умение выстраивать адекватную коммуникативную стратегию с «Учителем» (будь то человек или «СРЕДА»)

Окончание табл. 2.5

Название	Содержание
Проблемы, возникающие в процессе онлайн образовательных практик в поле образовательной кросс-кульутры	Неполная синхронизация учебного процесса. Различные стратегии взаимодействия с тьютором. Различные способы репрезентации учебной информации. Культурная некомпетентность тьютора.
Составляющие конструктивного обучения в пространстве образовательной кросс-кульутры	Человек — Человек Человек — ЭОС Адаптивный образовательный контент — инвариантный образовательный контент
«Смартизация» образовательного пространства в контексте образовательной кросс-культуры	Культурно-адаптивный интерфейс Культурно-адаптивный контент Рекомендательный веб-сервис по моделированию ИОТ ИТС, обладающие культурным интеллектом Различные LMS как пространство эффективной образовательной коммуникации

Итак, первая составляющая конструктивного обучения в кросс-культурной среде — понимание (насколько это возможно) особенностей мышления людей, принадлежащих к разным национальным и профессиональным культурам. Мы не ставим в данной работе задачу подробно рассматривать понятие стиля мышления, разновидности и функциональную составляющую. Однако образование (индивидуальный образовательный маршрут) в контексте кросс-культуры представляет собой некое конструирование в рамках сосуществования национальных и профессиональных культур, и, соответственно, стилей мышления. Более того, в информационную эпоху много говорится о том, что стиль переработки информации и стиль мышления представляет собой последовательность «клипов» (клиповое мышление) и гипертекст. Профессиональный стиль мышления (в нашем случае, его формирование — формирование профессионального тезауруса). Профессионалы, принадлежащие к разным национальным культурам, так или иначе, будут иметь общий тезаурус (атомарный (минимальный) словарь знаний в определенной научной и профессиональной сфере.

Таким образом, образовательная кросс-культура есть совокупность:

1) культуры преподавателя (национальной и профессиональной);

2) культуры студента (национальной и профессиональной);

3) семиотического пространства (учебного заведения или онлайн ресурса) и тезауруса учебной дисциплины.

Очевидно, что особенности развития и функционирования образовательной системы зависят и определяются особенностями культурного

и социального контекстов, так как сама по себе система образования является неотъемлемой частью культуры. Очевидно, что любые социокультурные изменения автоматически приводят к изменениям образовательной системы, а изменения в системе образования нередко весьма существенно детерминируют течение общекультурных процессов. Отчасти система образования играет стабилизирующую функцию.

На сегодняшний очевидна неоднородность мирового образовательного пространства с точки зрения целей, ценностей, информационной адаптивности и т.д. Это в дальнейшем поможет нам понимать пути и способы усовершенствования образовательных процессов в поле образовательной кросс-культуры.

2.3. Культурный интеллект и культурная компетеностность современного педагога.

Кросс-культурная компетентность и культурный интеллект педагога

На сегодняшний день мы имеем дело с поликультурной средой уже не как метафорой или теоретическим понятием, а как с реальностью, с которой мы должны практически ежедневно взаимодействовать. Много внимания уделяется в научных работах и работах методического характера межкультурной (кросс-культурной компетентности педагога) и разговорам о важности развития культурного интеллекта педагога (мы считаем нужным ввести понятие **культурно-релевантного интеллекта педагога**). Однако, мы считаем, что конкретные модели культурно-релевантного интеллекта педагога в отечественной педагогической науке описаны недостаточно. Мы постараемся описать наше видение данного вопроса в следующих главах.

Мы уже сталкивались с тем, что в области, связанной проблематикой с кросс-культурного образования с тем, что на сегодняшний день существует множество определений понятий, описывающих данное проблемное поле.

В словаре иностранных слов указывается, что «компетенция (лат. *competere* — «добиваться», «соответствовать», «подходить») — круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен». «Компетентность — 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо»[1].

Компетенции — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. В **кросс-культурные компетенции** можно определить как способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач

[1] URL: http://foreign.slovaronline.com (дата обращения: 26.07.2016).

общего рода в области кросс-культурных коммуникаций[1]. Проблематикой, связанной с межкультурной компенетностью занималось немало исследователей как в России, так и за рубежом (причем это касается не только содержания и сущности понятий, но и методики развития этой самой межкультурной компетентности). Наиболее известны среди них В. Гудикунст, Г. Триандис, М. Беннет, Н. М. Лебедева и т.д. На сегодняшний день в не существует полного перечня межкульутрных компетенций в профессиональном стандарте педагога, соответственно, именно это, на наш взгляд является, причиной системного непонимания или разброса в концепциях формирования межкульутрной компетентности педагога. Мы считаем, что в первую очередь компетенции будут формироваться, основываясь на основных подразделах кросс-культурной дидактики. Они также сохранят дифференциацию на профессиональные, общекультурные и социально-личностные компетенции. Безусловно, в данном случае мы должны учесть, что межкультурные компетенции, формируемые в рамках подготовки на педагогических специальностях будут менее отклонены в предметную область, в отличие от дргих специальностей. Уровень требований к компетенциям «бакалавров» будет существенно отличаться от уровня требований к компетенциям «магистров». Основные направления формирования компетенций отжены в общей концепции кросс-культурной дидактики.

В рассматриваемом нами контексте мы столкнемся с неоднозначностью и разбросом в области используемой терминологии.Межкультурная компетентность — готовность и способность вступать в переговоры с представителями всех культур современного общества, приходить к взаимо-обогащающим друг друга решениям[2].

Мультикультурная компетентность как ключевое качество в структуре профессионально-педагогической компетентности и представляет ее как «сложный психологический конструкт, включающий три основных компонента:

- культурно-когнитивный — знания о своей и других культурах; знание основ мультикультурной коммуникации; знание техник предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов; методическая подготовленность к работе в мультикультурном классе и пр.;
- ценностно-личностный — развитая система гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, отвечающих принципам мультикультурности; позитивная этническая самоидентификация; толерантность сознания;
- мотивационно-деятельностный — сформированность навыков межкультурного взаимодействия; владение методами педагогической работы в мультикультурном коллективе; гуманистически ориентированный стиль педагогического взаимодействия и пр. (А. Джалалова).

---

[1] Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Мн. : Современное слово, 2001.

[2] Образование и межнациональные отношения : сб. трудов международной конференции IEIR2012. Ч. 1 / под ред. Э. Хакимова. Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 2012.

В рассматриваемом нами контексте мы столкнемся с неоднозначностью и разбросом в области используемой терминологии. Попробуем проиллюстрировать это в виде табл. 2.6.

Таблица 2.6.

Таблица: терминологическое поле понятия «межкультурной компетентности»

Автор	Термин	Содержание
Т. В. Пошта-рева	Этнокультурная компетентность	Свойство личности, выражающееся не только в наличии знаний, умений и навыков, но и объективных представлений и моделей поведения, способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.
Н. В. Янкина	Межкультурная компетентность	Личностным качеством, рассматривая ее как синтез особых знаний, умений и ценностных ориентаций лингвистических, страноведческих, лингвострановедческих, социокультурных, психологических), умений (вербальные, невербальные и паравербальные коммуникативные умения; социально-ценностное поведение согласно иноязычным нормам и ценностям; владение механизмами имитации
Л. А. Городец-кая	Межкультурная / Интеркультурная компетентность	Автор выделяет знание норм, правил и традиций собственной лингвокультурной общности в отдельное понятие «интракультурной компетентности», которое вместе с «межкультурной» или «интеркультурной» компетентностью, представляющей знание общих лингвокультурных норм, правил и традиций другой лингвокультурной общности, входит в понятие «лингвокультурная компетентность»
В. И. Наролина	Межкультурная компетентность	Автор рассматривает «межкультурную коммуникативную компетентность» как интегративный компонент единой социально-профессиональной компетентности специалиста. Она определяет это понятие как «особую способность человека осуществлять продуктивное межкультурное общение и готовность воспринимать культурное и языковое многообразие». Она уточняет, что межкультурная коммуникативная компетентность позволяет личности «достигать взаимопонимания с представителями разных культур даже при посредственном владении иностранными языками на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения»

Продолжение табл. 2.6

Автор	Термин	Содержание
Э. Р. Хакимов	Межкультутрная компетентность	Межкультурная компетентность — готовность и способность вступать в переговоры с представителями всех культур современного общества, приходить к взаимо-обогащающим друг друга решениям
Г. Е. Поторочина	Интеркультурная компетенция	Использует в определении «интеркультурной компетенции» знания, умения и навыки, ставит на первое место на их основе «способность и готовность к диалогу культур»
И. А. Миронова	Межкультурная компетентность специалиста	Готовность и способность осуществлять межкультурную коммуникацию в ходе профессиональной деятельности
Р. Р. Бикитеева	Межкультурная компетентность	Интегративное качество, характеризующееся совокупностью мотивов (стремление стать профессионалом, человеком культуры), ценностей (межличностное взаимодействие субъектов данных культур), знаний (отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка), умений (устанавливать и поддерживать диалог, переживать и осознавать ситуацию межкультурного взаимодействия как гуманитарное событие) и обеспечивающее реализацию культурологической, образовательной и развивающей функции»
А. А. Джаналова	Мультикультурная компетентность	Мультикультурная компетентность как ключевое качество в структуре профессионально-педагогической компетентности и представляет ее как «сложный психологический конструкт, включающий три основных компонента: • культурно-когнитивный (знания о своей и других культурах; знание основ мультикультурной коммуникации; знание техник предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов; методическая подготовленность к работе в мультикультурном классе и пр.); • ценностно-личностный (развитая система гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, отвечающих принципам мультикультурности; позитивная этническая самоидентификация; толерантность сознания); • мотивационно-деятельностный (сформированность навыков межкультурного взаимодействия; владение методами педагогической работы в мультикультурном коллективе; гуманистически ориентированный стиль педагогического взаимодействия и пр.)

Окончание табл. 2.6

Автор	Термин	Содержание
Н. Н. Васильева	Межкультурная компетентность	Знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные групповые установки, индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей
О. В. Хухлаева	Мультикультурная социальная компетентность	Умение понимать представителей различных культур и взаимодействовать с ними
А. Б. Закирова	Поликульутрная компетентность учащихся	Интегративно-личностное образование, состоящее из мотивационно-ценностного, содержательно-ориентировочного и операционно-действенного компонентов, олицетворяющих соответственно мотивационно-ценностное отношение личности к многообразию этнокультур, знания о культурном многообразии мира и их особенностях, а также комплекс умений и навыков, необходимый учащимся для плодотворного взаимодействия с представителями разных народов и культур, обучающихся в одном классе, одной школе и в ближайшем внешкольном социальном пространстве
Т. А. Колосовская	Кросс-кульутрная компетентность педагога	Интегральное качество личности, включающее знания о сравнении и адаптации культурных различий и универсалий, умения ретрансляции иной культуры, опыт творческой педагогической деятельности в сфере межкультурного обучения, профессионально значимые характеристики личности». По мнению автора, компетентность представляет собой владение специалистом необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированное» его профессиональной деятельности
Т. В. Овсянникова[1]	Кросс-культурная компетентность	Совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур, как на обыденном, так и на профессиональном уровнях

[1] Автор выделяет три периода понимания понятия «кросс-культурная компетентность» В первый период — с 20-х до 50-х гг. XX в. термин «кросс-культурный» рассматривается с позиций психологической антропологии и этнической психологии, в центре которых находится исследование психологической жизни личности, экстраполированное в сферу культурной социализации; термин «кросс-культурный» используется для обозначения сравнения психологических особенностей представителей разных этнических групп или разных культур, сопоставления психологических особенностей их представителей. ➲

Автор	Термин	Содержание
М. Пейдж	Мультикультурная компетентность	Категории, составляющие мультикультуную компетентность 1) когнитивная сфера; 2) навыки общения; 3) личностные характеристики

А. Джалалова анализируя мультикультурную компетентность педагога, отмечает, что Д. Мацумото, ссылаясь на Гудикунста, описывает модель мультикультурной компетентности учителя, состоящую из трех основных факторов: мотивационные, факторы знаний и факторы навыков.

Д. Бэнкс видит мультикультурную компетентность учителя как наличие баланса культурных, национальных и глобальных идентификаций; многогранные знанияв области культур и их взаимодействия; вдумчивость, заботу и рефлексивность; социальную активность и желание создать более гуманную нацию и мир. М. Рамирес полагает, что мультикультурная компетентность проявляется в стремлении учителя к максимальному развитию индивидуальности; в умении приспосабливаться к различным ситуациям; в обладании лидерскими способностями; в умении разрешать конфликты в разнообразных группах посредством инновационных решений; в направленности на социальную справедливость для всех граждан.

Безусловно, кросс-культурная компетентность будет формироваться на основе развитого культурного интеллекта. Концепция культурного интеллекта (*cultural intelligence*) впервые была разработана П. Эрли и Е. Мосаковски[2]. Под **культурным интеллектом** понимается способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, распознавать незнакомые и многозначно трактуемые сигналы, получать необходимые знания о культурных особенностях, предвидеть последствия своих слов и действий с коммуникации с представителями других куль-

---

➲ Компетентностный аспект профессионально-педагогической подготовки комплексно не рассматривается. Во второй период — с 50-х до 80-х гг. XX в. — термин «кросс-культурный» применяется для изучения, описания и сравнения культурных различий сообществ и выявления особенностей влияния отдельных аспектов культуры на личность; исследования понятия «компетентность» отличаются разноплановостью и обобщенностью: от его отождествления с понятием «компетенция» в начале периода, до рассмотрения компетентности как способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, а также как особого типа организации предметно-специфических знаний, позволяющего принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности в конце периода. В третий период — с 80-х гг. XX в. до настоящего времени — термин «кросс-культурный» используется для группирования ценностных оснований поведения, изучения различий между культурами на национальном уровне; наблюдается тенденция к определению сущности профессионально-педагогической компетентности через структурирование ее основных составляющих; требования к профессионально-педагогической подготовке детерминируются тенденциями к интеграции, фуцдаментализации и культуросообразности педагогического образования.

[2] См. *Earley. P Mosakowsky E.* Cultural Intelligency. Harvard : Harvard Business Review, 2004. P. 139—144.

тур и вести себя в данном контексте конструктивно. Культурный интеллект — это, согласно определению исследователей[1], способность понимать малознакомые контексты и приспосабливаться к ним. На наш взгляд, генезис кросс-культурной компетентности состоит из развитого культурного интеллекта, адекватного самоанализа, социального анализа и управления межличностными отношениями. Сюда же может быть добавлена рефлексия актуального опыта и пополнение «банка данных» (обратная связь). По сути, развитый культурный интеллект — это та составляющая часть личности, которая позволит ей быстро адаптироваться в условиях поликультурной энтропии. Не стоит упоминать лишний раз, что для тьюторов, работающих в поликультурном пространстве развитие культурного интеллекта является одной из обязательных составляющих черт профессиональной личности. На наш взгляд, с точки зрения конструктивного подхода к обучению в кросс-культурной среде, развитый культурный интеллект позволит определить личностные и культурные особенности обучающегося (культурно-когнитивный профиль личности) и смоделировать для обучающегося правильную образовательную траекторию с релевантным стилем обучения, адекватными методами и учебным контентом.

П. Эрли и С. Анг выделяют четыре компонента, составляющих базовую модель культурного интеллекта:

1. Мотивационный компонент (побуждение).
2. Когнитивный компонент (знание).
3. Метакогнитивный компонент (стратегия).
4. Деятельностный компонент (действие).

В пространстве образовательной кросс-культуры важно рассмотреть:

- функции культурного интеллекта;
- методы развития культурного интеллекта;
- методы измерения культурного интеллекта;
- культурный интеллект и его функциональная роль в образовательном процессе.

Мы представляем модель культурно-релевантного интеллекта педагога (**«КРИП»**) на рис. 2.2.

Для развития культурного интеллекта педагога Л. А. Максимова предлагает выделить следующие направления работы.

1. Методическое направление (знакомство с существующими технологиями поликультурного образования и разработка новых).

2. Личностное направление (индивидуальные и групповые программы развития культурного интеллекта).

Одним из эффективных методов развития культурно-релевантного интеллекта педагога является межкультурный тренинг. По мнению автора, этапы организации занятий в структуре программы межкультурного тренинга для педагогов.

1. Побуждение (работа над развитием эмпатии, эмоционального интеллекта).

[1] См.: *Earley P. C.* Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence // Research in Organizational Behavior / ed. by B. M. Staw, R. M. Kramer. Oxford : Elsevier, 2002. P. 271—299.

2. Теоретические основы межкультурной компетентности.

3. Упражнения на развития стратегического мышления в кросс-культурном ключе.

4. Практические упражнения на закрепление теоретических знаний.

<table>
<tr><td colspan="2">Когнитивный — эмоциональный — операционный компонент образовательной коммуникации</td></tr>
<tr><td>Стиль обучения</td><td>Стиль преподавания</td></tr>
<tr><td colspan="2">Понимание общей специфики когнитивной деятельности представителей разных культурных групп</td></tr>
<tr><td colspan="2">Организация учебного контента</td></tr>
<tr><td colspan="2">Организация методов обучения</td></tr>
<tr><td colspan="2">Специфика педагогического дискурса</td></tr>
<tr><td colspan="2">Особенности КИМОВ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Рефлексия и конструктивная обратная связь</td></tr>
</table>

Рис. 2.2. **Модель культурно-релевантного интеллекта педагога («КРИП»)**

На наш взгляд, для наиболее быстрой адаптации педагогов было бы уместно применять культурный ассимимлятор, направленный на адаптирование к обучению в виртуальной поликультурной среде. Культурный ассимилятор — это обучающий тренажер, с помощью которой членов одной культуры помещают в модели поведения, социальные положения, обычаи, уклад, ценности другой культуры.

Предполагается следующее тематическое деление ассимилятора:

1) эргономический блок;

2) специфика структурирования учебного контента в разных культурах;

3) педагогический дискурс с опорой на национальные дискурсивные модели;

4) методический блок;

5) специфика взаимодействия преподавателя и ученика;

6) национальная специфика форм работы на занятии.

Культурный ассимилятор для тьютора предполагает моделирование ситуаций, в которых взаимодействуют представители двух культур, и представление четырех интерпретаций их поведения. Описание ситуации нацелено на выявление различий между культурами, в нашем случае, образовательными культурами. При подборе ситуаций будут учитываться особенности поведения учеников и тьюторов, известные в кросскультурной мультимедийной дидактике. Ассимилятор может быть разработан как для педагогов, работающих «вживую» с учащимися разных культур, чтобы минимизировать культурный шок и повысить эффективность процесса обучения, так и для тьюторов, осуществляющих процесс обучения онлайн.

Чтобы преодолеть расхождения во взглядах на образование, существующие в разных культурах, Г. Хофстеде предлагает два решения: обучить преподавателей, как следует работать в поликультурной среде, или обучить студентов, как учиться в ином культурном контексте.

Межкультурная компетентность тьютора, работающего с поликультурной аудиторией, должна формироваться с учетом:

- психолого-дидактических проблем в кросс-культурном контексте;
- культурологической специфики эргодизайна электронных учебных пособий и сред;
- национальной специфики учебного контента;
- национальной специфики форм учебной коммуникации и типов дискурсов.

Межкультурная компетентность тьютора может формироваться с помощью различного рода программ повышения квалификации по «Основам кросс-культурной дидактики» и техники культурного ассимилятора.

Другие технологии развития культурного интеллекта.

1. Симуляционные игры. В образовательных практиках многих стран на сегодняшний день используются виртуальные среды и симуляторы для моделирования ситуаций межкультурной коммуникации с целью выработки соответствующих коммуникативных компетенций. Данная технология позволяет попасть в виртуальный мир, выбрать свой аватар и коммуницировать в реальном режиме времени. В разных культурах неоднозначно относятся к виртуальным мирам. В западной концепции эдьютейнмента эта технология нашла отклик и приобрела большую популярность. Э. Оган[1] исследует роль виртуальных сред (*Croquelandia*, *ATL*, *SecondChina*, *TLCTS*, *BiLAT*, *VECTOR*) в формировании культурной компетентности и культурной адаптации. Каждая из этих сред использует технологию 3D-видеоигр для симуляции новой культурной реальности, включая архитектурный ряд, обстановку на улицах, одежду, культуру, коммуникацию, эмоции. Как помощь в культурной адаптации подобные виртуальные среды могут быть очень полезны. Можно привести множество примеров обучению когнитивным основам работы с другой культурой, практической адаптивности, адекватному взаимодействию с представителями других культур.

2. Семинары-мастерские по межкультурной коммуникации, ролевые игры, тренинги, кейсы. Существует «Центр развития культурного интеллекта» (http://culturalq.com/tmpl/home/index.php).

Как уже говорилось, в условиях активного взаимодействия дифференцированных национальных культур структура и семиотика системы образования каждой из них находится под влиянием двух противоположно направленных векторов развития. С одной стороны, структура и семиотика любой системы образования неизбежно детерминируются специфичными социокультурными факторами. С другой стороны, каждая национальная система образования испытывает воздействие процессов мировой культур-

[1] *Ogan A., Walker E., Baker R., Rebolledo G., Jimenez-Castro M.* Collaboration in Cognitive Tutor Use in Latin America: Field Study and Design Recommendations // Proceedings of CHI. 2012. May. P. 39–48.

ной интеграции, а также потребностей, предъявляемых обществом новой постиндустриальной формации. Безусловно, кросс-культурный процесс обучения так или иначе будет сопровождаться некоторым культурным шоком. «Симптомами» культурного шока бывают: эмоциональное напряжение, связанное с адаптацией; сбой в самоидентификации, ценностях, моделях поведения; тревожность, фрустрация, чувство неполноценности.

Причины культурного шока в следующем. Каждая культура представляет собой знаковую систему. В рамках своей культуры, обладая значительным количеством культурных кодов, человек чувствует себя адекватно. Когда же знаковая система меняется, человек часто испытывает ту или иную степень фрустрации. С точки зрения теории ценностных различий, культурный шок есть не что иное, как столкновение различных систем ценностей. От того, насколько различны ценностные ориентиры и когнитивные поведенческие модели, зависит глубина и степень фрустрации. Таким образом, результатом преодоления культурного шока может быть личностный рост, повышение индекса толерантности, рождение новых ценностных ориентиров, поведенческих моделей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте влияние культуры на образовательные практики.
2. Назовате смежные области кросс-культурнйо дидактики.
3. Дайте определение кросс-культурной дидактики.
4. Охарактеризуйте премет и задачи данной дисциплины.
5. Опишите генезис кросс-культурной дидактики.
6. Охарактеризуйте место кросс-культурной дидактики в контексте смежных дисциплин.
7. Каково значение культурного интеллекта и культурная компетеностности современного педагога в современном мире?

Литература

Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский ; 2-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015.

Жаров, В. К. Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде / В. К. Жаров, Ю. В. Таратухина. — М. : Янус — К, 2015.

Таратухина, Ю. В. Особенности и проблемы образовательной коммуникации в поликультурном пространстве: на пути к кросс-культурной мультимедийной дидактике / Ю. В. Таратухина. — М. : Букатон, 2013.

Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. — М. : Издательство Юрайт, 2015.

Hall, E. T. The Silent Language in Overseas Business / E. T. Hall // Harvard Business Review. — 1960. — May — June.

Hofstede, G. Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values / G. Hofstede. — Beverly Hills CA : Sage Publications, 1980.

Lewis, R. Cross Cultural Communication: A Visual Approach / R. Lewis. — Hampshire, U. K. : Transcreen Publications, 2008.

Nisbett, R. E. The Geography of Thought / R. E. Nisbett. — N. Y. : Free Press. 2003

Глава 3
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

В результате освоения материалов данной главы студент должен:

знать

- цели и ценности обучения в разных культурных группах;
- основные особенности коммуникации в системе «преподаватель — студент» в разных культурных группах;
- основные особенности когнитивной деятельности в разных культурных группах;
- культурно-специфичные модели педагогического дискурса, методов обучения и типов проверочных заданий;

уметь

- выбирать в зависимости от принадлежности к культурной группе;
- формат учебного контента;
- определять предпочитаемый стиль обучения и формы взаимодействия в обучающимся;

владеть

- навыками выстраивания эффективных коммуникативных стратегий в системе «преподаватель — студент».

3.1. Цели и ценности обучения в разных культурных группах

Опираясь на концепцию Хофстеде, С. П. Мясоедов определяет общую специфику процесса обучения в разных странах следующим образом. С точки зрения дихотомии критериев индивидуализма и коллективизма в индивидуалистких странах (США, Канада, Австралия, Великобритания и др.) **цель обучения** — научить индивида учиться и впоследствии самостоятельно получать необходимые знания, подготовив его, таким образом, к непрерывному обучению (англ. «*education through life*») в постоянно меняющемся мире, где информация быстро устаревает. В индивидуалистском культурном контексте обучающегося учат надеяться только на себя и собственные силы. Акцент на индивидуальных достижениях личности в культуре в общем, и на деятельности отдельного ученика в академическом контексте, приводит к возникновению у учащихся трудностей в случае групповых и коллективных форм работы на занятии, поэтому большое внимание педагогами уделяется проектной деятельности и умению работать в команде. Дидактической доминантой является самостоятельное

выстраивание знаний для решения задач разного плана, связанных с разнообразными проектами. Как правило, даются общие алгоритмы и модели знаний и общий инструментарий, который можно применить в зависимости от конкретных задач. Большое внимание уделяется нестандартным и креативным подходам к решению заданий. Напротив, в коллективистких культурах (Китай, Япония, Арабские страны и др.) упор делается на заучивание и запоминание большого объема информации. Нередко теория не подкрепляется практическими навыками. Таким образом, можно сказать, что в коллективистких культурах существует проблема практической применимости фундаментальных теоретических знаний[1].

По следующему параметру измерения культур «низкая/высокая дистанция власти» культуры в образовательном пространстве делятся на те, которые сосредоточены в большей степени или на педагоге (*teacher-centred*), или на ученике (*learner-centred*). В культурах с низкой дистанцией власти (США, Великобритания, Канада, Австралия, страны Центральной Европы и др.) центральной фигурой является учащийся — все «крутится вокруг него», тогда как учитель является скорее сопровождающей фигурой. Преподаватель не транслирует знания, а лишь помогает студенту самостоятельно находить необходимую информацию и делать собственные выводы. Именно поэтому в культурах данного типа высока роль элективных курсов и внеаудиторных занятий. В странах с высокой дистанцией власти (Китай, Япония и др.) наоборот центральная фигура — это преподаватель, играющий роль «гуру». Передаваемая им информация позиционируется как неоспоримая и, безусловно, высоко ценимая. Занятия носят преимущественно аудиторный характер. С позиций параметра культуры «феминность/маскулинность» делается заключение, что феминные культуры, такие как Швеция, ориентированы, прежде всего, на психологический комфорт в учебной среде и социальную адаптацию. Программа нацелена на так называемого «среднего ученика». В свою очередь, в маскулинных культурах, например, США, прослеживается явная ориентация на лучшего ученика. Процессу обучения сопутствует высокая конкуренция среди учащихся, в которой важны внешние атрибуты академических успехов (портфолио, победы в олимпиадах, конкурсах и т.п.). Наконец, с точки зрения параметра «избегание неопределенности», в культурах с низкой степенью избегания неопределенности процесс обучения часто ведется по нестандартизированным программам, предусматривающим высокий уровень вариативности и нечеткие критерии оценивания. В противоположность этому, в культурах с высокой степенью избегания неопределенности весь процесс обучения подчинен строгому расписанию и инструкциям согласно учебно-методическим регламентациям. Высока роль образовательных стандартов и типовых рекомендаций, которые постоянно совершенствуются авторитетными контролирующими органами. В основу сопоставительного анализа национальных образовательных сред могут лечь исследования, которые на основе анализа мотивационно-ценностного компонента обучения

[1] См.: *Мясоедов С. П.* Управление бизнесом в различных деловых культурах. М. : Вершина, 2009.

и воспитания выделяют *культуры полезности и культуры достоинства*[1] (табл. 3.1).

Таблица 3.1.

Ценностные ориентиры образования в разных типах культур

Тип культуры	Культура полезности (Китай)		Культура достоинства (США)
Ценности культуры	Равновесие, адаптация, потребление, эксплуатация, манипуляция («Обладать многим»)		Развитие, поиск, ориентация на индивидуальность, свобода («Быть многим»)
Образовательная парадигма	Унитарная, ориентация на дрессуру, усвоение знаний, умений, навыков		Вариативная, ориентация на развитие, понимание смыслов
Цели образования	Безопасность, конформизм	Комфортность, адаптация к типовым ситуациям, узкая специализация	Формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций, саморазвитие личности, увеличение мобильности населения
Восприятия мира	Стационарный мир	Мир как набор шаблонов	Изменяющийся мир
Предпочтительный тип заданий	Рецептивный	Репродуктивный	Проблемно-поисковой
Характерный способ решения задачи	Четкое следование набору стандартных этапов решения задачи	Использование схем прошлого опыта, перебор в памяти существующих вариантов решения	Преобразование, порождение новых целей и задач, тенденция к постановке сверхзадач, инновация
Характер поведения учителя	Административно-командный, директивный, мобилизационный		Программно-целевой, ориентация на развитие

Согласно концепции Асмолова, дихотомическое деление образовательного пространства проводится посредством сравнения ценностных систем культур: культуры полезности ценят «равноправие» и подчинение, культуры достоинства — развитие, независимость и свободу.

Особенности образовательного пространства «культур полезности» связаны напрямую с восприятием окружающего мира как набора перманентных паттернов. Образовательная парадигма культур полезности ориентирована на усвоение фундаментальных знаний и дрессуру, формирование мышления в рамках общепринятых шаблонов и схем. Предпочтитель-

[1] См.: Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М. : Смысл, 2006.

ными типами учебных заданий являются рецептивный и репродуктивный. При решении задач от учеников, как правило, ожидается перебор в памяти существующих вариантов решения, использование схем прошлого опыта и четкое следование набору стандартных этапов решения. Усвоение учебного материала оценивается по способности адаптироваться к типовым ситуациям. Характер поведения преподавателя административно-командный, директивный и мобилизационный. Цели образования заключаются в производстве кадров узкой специализации, которым свойственно комформное поведение в их профессиональной деятельности.

В культурах достоинства главной доминантой является свободный и творческий поиск нестандартного и нового. Понимание смыслов, а не механическое заучивание, лежит в основе образовательной парадигмы. Образование в данном контексте ставит задачей поддержание уникальности личности и формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций. Упор делается на проблемно-поисковые типы заданий, для выполнения которых необходимы нестандартные преобразования и креативный подход. Поведение учителя характеризуется как программно-целевое. Ниже отражена взаимосвязь ценностей культуры и культурно-образовательных паттернов.

Д. Мацумото, рассматривая связь культуры и образования, отмечает, что существуют следующие параметры для дифференциации:

- национальные различия в памяти и вычислительных способностях, обусловленные различием языков и когнитивной спецификой;
- в разных культурах для будущего успеха считаются важным изучение разных предметов;
- ряд культур фокусируется на победах учащихся (США), ряд — на ошибках (Япония);
- для американцев в процессе обучения важнее талант; для японцев и китайцев — трудолюбие;
- американская система фокусируется на различиях между обучающимися, выявлении и поддержке талантов, в восточных культурах процесс обучения старается нивелировать разницу;
- в разных странах мира существуют разные взгляды на процесс обучения и использование учебного времени;
- на западе — индивидуальная ответственность за ошибки; на Востоке — коллективная.

Цзинь Ли, сравнивая западные и восточные культуры с позиции образования, отмечает следующие особенности (рис. 3.1 и 3.2):

1) Группа «ум и сердце, жаждущие учения», которая включает:
— поиск в течение всей жизни
— набор учебных добродетелей
— скромность
2) Цель обучения, включающая три разные идеи:
— учеба как самоцель
— статус
— вклад в общество.

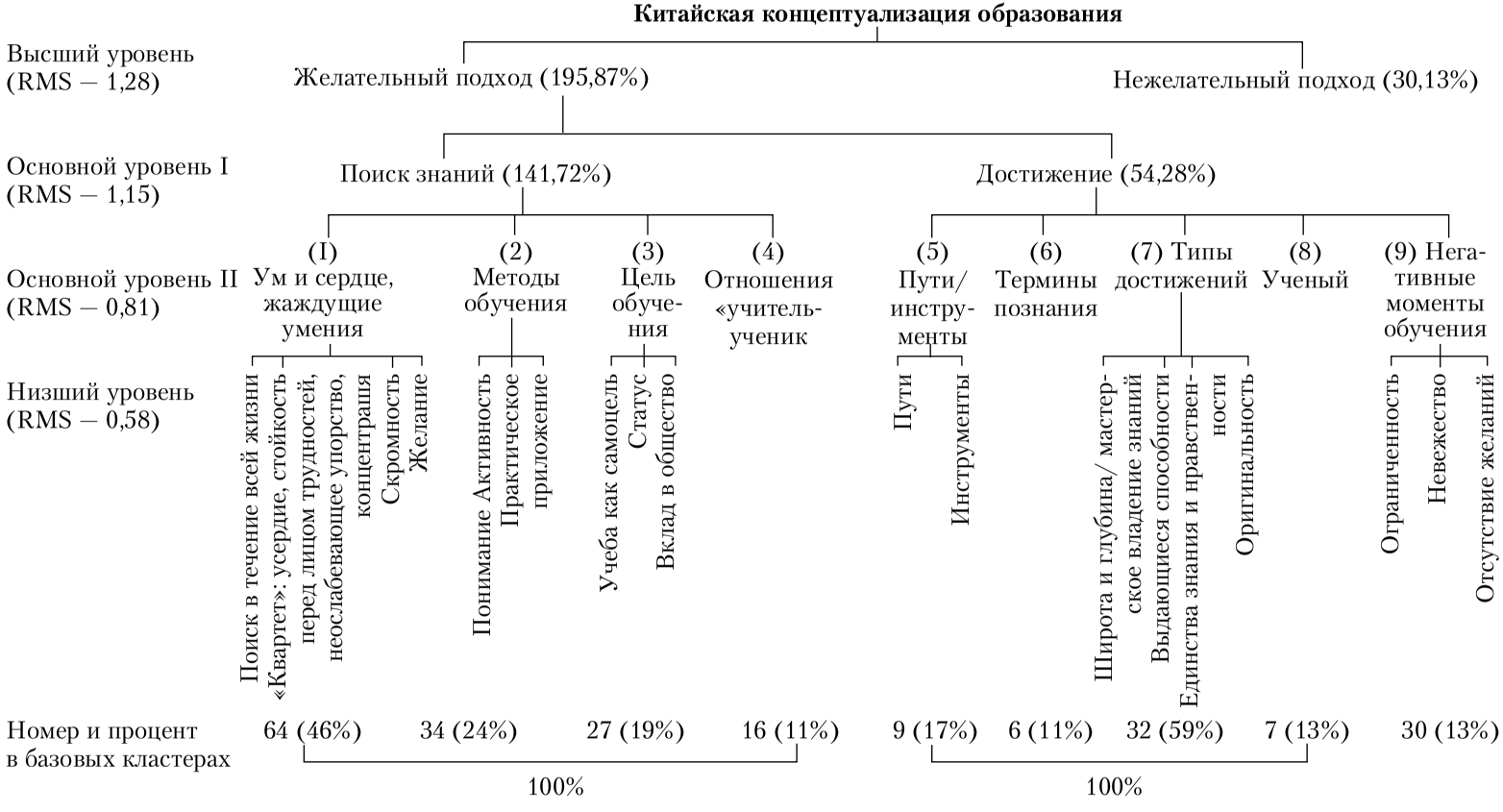


Рис. 3.1. **Схема китайской иерархической структуры**[1]

[1] См.: European-American conceptualization of Leaning // Journal of Educational Psychology. 2003. Vol. 95. P. 261. Цит. по: Chinese conceptualization of Leaning // Ethos. 2001. Vol. 29. P. 123.

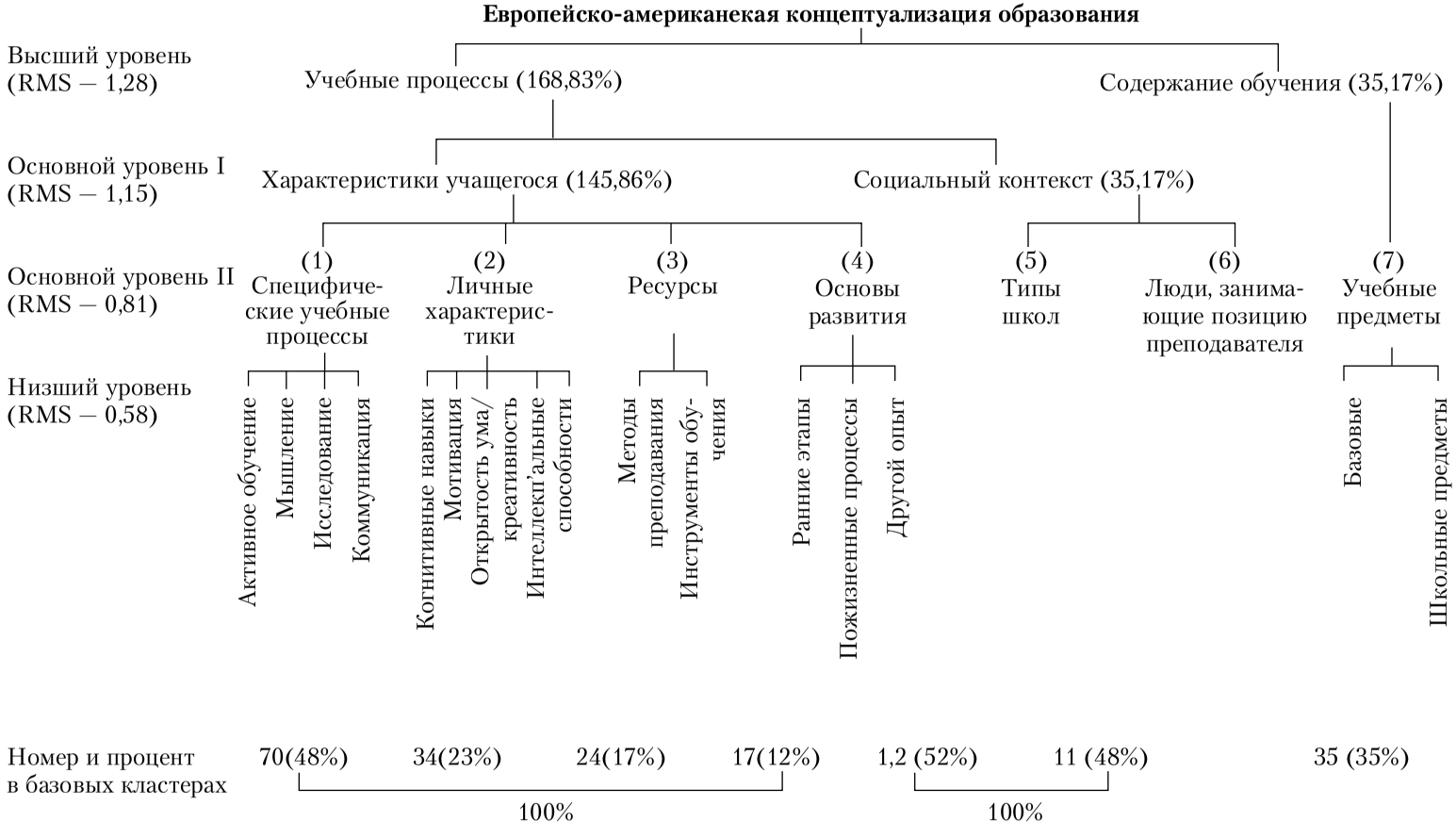


Рис. 3.2. **Схема еропейско-американской иерархической структуры**

В достижении важным подразделом являются типы достижений, среди которых отмечены «широта и глубина знаний, выдающиеся способности, единство стиля и нравственности и оригинальность»[1].

Европейско-американская концептуализация образования строится вокруг учебных процессов с однйо стороны и содержания обучения с другой. В том, что касается учебных процессов, подавляющее большинство терминов относится скорее к характеристикам учащегося, нежели к социальному контексту. Две наиболее важные области находятся под характеристиками учащегося следующие.

1. Специфические учебные процессы, охватывающие:
— мышление;
— исследование;
— активное обучение;
— коммуникацию.
2. Личные характеристики, охватывающие:
— когнитивные навыки;
— мотивацию;
— открытость ума;
— интеллектуальные способности[2].

Одной из главных характеристик западного учащегося является наличие здравого ума и умелое его использование (табл. 3.2). Для западного учащегося базовым подходом является исследование внешнего мира. Согласно модели Цзин Ли, у западного учащегося главную роль помимо разума играют интеллектуальные эмоции. В процессе исследования западный учащийся, с одной стороны, вовлекается во все формы самовыражения, с другой же — сомневается во всех существующих канонах знания. Не менее его важными характеристиками остаются природная любознательность, заинтересованность, радость познания. Значимую роль играет открытость разума и дух свободного исследования, наличие «философского», пытливого склада ума. Конечной целью образования является понимание мира и способность «управлять им».

Таблица 3.2

Рубрики и измерения европейско-американской и китайской моделей образования (по Цзинь Ли)

Европейско-американская	Китайская
Задачи образования	
Совершенствование разума / познание мира	Улучшение себя в нравственном / социальном отношении
Развитие способностей / навыков	Приобретение знаний/навыков для себя
Достижение личных целей	Принесение пользы обществу

[1] См.: *Цзинь Ли*. Культурные основы обучения: Восток и Запад. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2015.

[2] См.: *Цзинь Ли*. Культурные основы обучения: Восток и Запад.

Окончание табл. 3.2

Европейско-американская	Китайская
Процессы, относящиеся к субъектам образования	
Активная вовлеченность Серьезность/искренность	
Размышление	Усердие / самоотдача
Исследование	Стойкость перед лицом трудностей
Коммуникация	Упорство Концентрация
Типы достижений	
Понимание сущностных аспектов/компетентность	Широта и глубина / мастерское владение знанием
Личная интуиция / креативность	Практическое использование знания
Быть лучшим, насколько это возможно	Единство знания и нравственного поведения
Эмоции	
Позитивные	
Любознательность / интерес	Приверженность («утвердить свою волю»)
Истинная радость	Любовь / страсть / жажда
Установка на оспаривание	Уважение/восприимчивость
Гордость за достижения	Скромность при достижениях
Негативные	
Равнодушие / скука	Отсутствие желания
Внешняя мотивация	Гордыня
Разочарование / заниженная самооценка при неудаче	Стыд / вина за неудачу

Образовательная мораль в Китае и большинстве сопряженных азиатских стран основывается на конфуцианской традиции. Согласно данной традиции главная цель человеческой жизни — самосовершенствование и самовоспитание. Самосовершенствованию надо учиться всю жизнь и это составляет суть образования. В конфуцианской традиции человек учится для самого себя, чтобы стать лучшей «версией самого себя», а не для того, чтобы впечатлять других. Цель образования — совершенномудрие. Конфуцианская образовательная традиция строится на семи учебных добродетелях: искренности, усердии, стойкости перед лицом трудностей, упорстве, концентрации, уважении к учителю, скромности (рис 3.3).



Рис. 3.3. **Модель западного учащегося (по Цзинь Ли)**

Позволим себе большую цитату. «Четыре внутренних круга с утолщающимися контурами представляют собой четыре начальных уровня обучения. Пятый круг с наиболее толстым контуром в интерпретации Конфуция наиболее важный уровень саморазвития. Круги меньше пятого в диаметре не могут развиваться дальше без самосовершенствования, а круги побольше не достижимы без него. Оставшиеся три круга имеют контуры тоньше, чем у пятого, но они постепенно утолщаются, что символизирует развитие образования человека: от самого себя к семье, сообществу и целому миру. Направленная вверх стрелка в центре представляет процесс самосовершенствования. Направленная вверх стрелка в центре представляет процесс самосовершенствования, в ходе которого учащийся ступает на путь становления и стремится к обретению идеального образа человеческой природы, сообразно представлениям и практике конфуцианцев. Направление вверх указывает на открытую, пожизненную, эмоционально возвышающую и трансцендирующую в духовном отношении природу учебного процесса. Нисходящие стрелки отвечают каждому образовательному уровню как уровню личного роста — по высоте и ширине. Достижения человека являются и личными и социальными/нравственными. Стрелки, ведущие от учащегося, означают учебные добродетели, приложимые ко всем уровням и процессам. Стрелки, ведущие к учащемуся, отражают возрастание наград, по мере того, как учащийся достигает более высоких уровней образования» (рис 3.4)[1].

Безусловно, мы привели в настоящем разделе лишь некоторые примеры дифференциации ценностно-целевого базиса образовательных систем в разных культурах, (табл. 3.1) однако, даже общие представления об этом

[1] *Цзинь Ли*. Культурные основы обучения: Восток и Запад. С. 96.

позволит нам наиболее эффективно выстроить образовательную коммуникацию в рамках кросс-культуры.

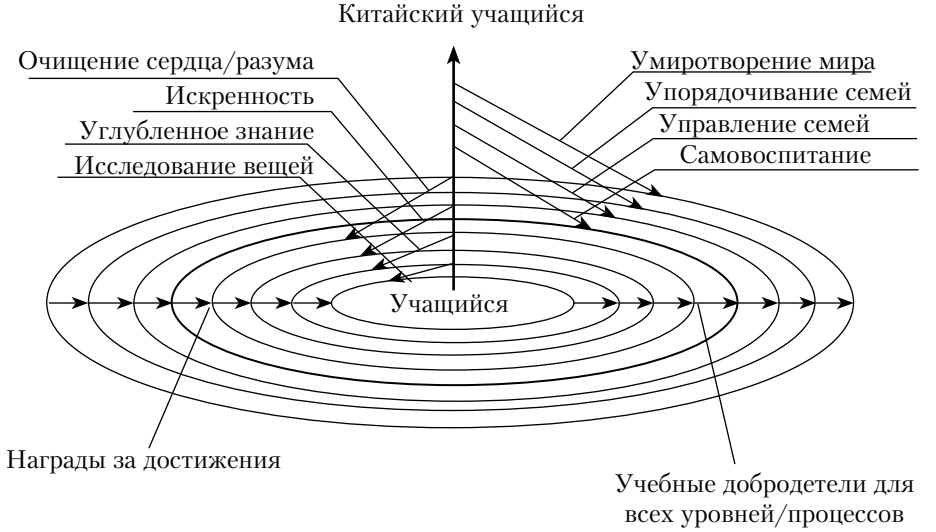


Рис. 3.4. **Модель китайского учащегося (по Цзинь Ли)**

3.1.1. Специфика коммуникации в системе «преподаватель — студент» в разных культурных группах

Именно культура определяет во многом специфику коммуникации в системе «преподаватель — студент». В странах востока процесс обучения инициируется учителем, на западе же учитель выступает скорее в роли коуча, сопровождающего лица. В рамках теории Г. Хофстеде были рассмотрены все составляющие культуры и определено их влияние на взаимодействие при процессе обучения (табл. 3.3, табл. 3.4, табл. 3.5, табл 3.6, табл. 3.7). Из чего видно, что чем выше дистанция власти, тем выше необходимость признания статуса преподавателя, и тем меньше может быть дискуссий с ним. В странах с очень высокой дистанцией власти преподаватель должен руководить каждым шагом студента, в то время как при снижении дистанции инициатива переходит на студента. Чем выше показатели коллективизма, тем хуже работа при дискуссиях в группах, и тем больше преподаватель должен вовлекать в процесс студента. В маскулинном обществе при обучении поощряется соперничество и результат, в феминном часто награждается само поведение студента. В странах, стремящихся избежать неопределенности, преподаватель должен максимально четко обозначить задачу, способы ее решения, сроки и критерии оценки перед студентами. Студенты более склонны к получению высшего образования из-за чувства долга перед родителями и обществом, а не из-за того, что надо или хочется, в культурах с ориентацией на долгосрочный временной горизонт.

Таблица 3.3.

Дистанция власти в контексте преподавания

Низкая дистанция власти	Высокая дистанция власти
Студенто-центрированаая модель. Инициатива поощряется	Модель, центрированная на преподавателе. Инициатива не поощряется и исходит от преподавателя.
Коммуникация инициируется студентами	Коммуникация инициируется преподавателем
Преподаватель поощряет студентов к выбору собственного пути обучения	Студенты стоят образовательную траекторию исходя из заранее оговоренных моделей
Студентам разрешается вступать в противоречия и критиковать преподавателя	Студентам не разрешается вступать в противоречия и критиковать преподавателя
Эффективность обучения — двусторонний процесс. Важна постоянная обратная связь и интерактивность	Эффективность обучения зависит от преподавателя и регламентируется им

Таблица 3.4.

Параметры «Индивидуализм — коллективизм» в образовательном процессе

Коллективисты	Индивидуалисты
Студенты говорят только тогда, когда спрашивает и поощряет преподаватель	Любой вопрос может носить характер дискуссии
Индивидуальные выступления поощряются только в малых группах	Индивидуальные выступления и точки зрения поощряются всегда
Гармония и эмоциональный комфорт в процессе обучения является доминантой	Конфронтация, столкновение точек зрения и несогласия являются нормальной частью учебного процесса
Ни преподаватель, ни студент не должен «терять лицо» в рамках учебной коммуникации	«Потеря лица» — признак профессиональной несостоятельности
Преподаватель может давать поблажки в некоторых случаях делая скидку на индивидуальное отношение	Единые требования ко всем

Таблица 3.5.

«Феминные и маскулинные показатели» в контексте образовательных коммуникаций

Феминные культуры	Маскулинные культуры
Ориентация на среднего студента	Ориентация на лучшего студента
Считается ценным такое качество как умение адаптироваться в коллективе	Считаются ценными академические успехи

Окончание табл. 3.5

Феминные культуры	Маскулинные культуры
Неконфликтность и умение работать в команде	Умение презентовать собственные достижения и уникальность
Поощряется корректное поведение, умеренность во всем	Поощряется выделение их коллектива
Студенты выбирают предметы исходя из личного интереса	Студенты выбирают предметы, ориентируясь на их полезность для будущей карьеры

Таблица 3.6.

Индекс принятия неопределенности в образовательном контексте

Низкое	Высокое
Студенты чувствуют себя комфортно вне четких рамок расписаний и регламентов	Студенты чувствуют себя комфортно в условиях жесткого расписания и регламентов
Преподаватель может сказать «Я не знаю»	Преподаватель должен быть компетентен во всем
Хороший преподаватель использует простой язык	Хороший преподаватель использует академический язык
Студенты предпочитают инновационный подход	Студенты поощряются за аккуратность и соответствия заранее оговоренным требованиям
Преподаватели рассматривают несогласия по предметным вопросам как стимулирующий фактор	Преподаватели рассматривают несогласия по предметным вопросам как личную нелояльность

Таблица 3.7.

Ориентация на долгосрочные и краткосрочные отношения в преподавании

Низкая	Высокая
Фокус на вопросе «Почему?»	Фокус на вопросе «Как?»
Ориентация на поиск соглашений и договоренностей	Различные пути и подходы к поиску решений приветствуются
Устойчивость оценивается как наиболее важный показатель	Оценивается настойчивость в отстаивании своей позиции

Наиболее практически применимым является англосаксонский подход. Это означает, что основной фокус делается не на теоретических подходах и экспертных знаний, но на практике и опыте практиков, и стиль мышления является индуктивным. Как следствие, учебники по всем предметам в этих культурах начинаются с описания случаев, взятых из практики. Эти случаи анализируются и приводят к выводам о наилучшем способе решения проблемы. Данный подход демонстрирует преимущество практиче-

ского подхода над «академическими» исследованиями. В коллективистких культурах нормой является прагматизм. т.е. на первоочередное понимание того, что уже известно о предмете. Дедуктивное мышление является нормой в данных культурных группах. Изначально ориентация идет на имеющиеся уже эспертные точки зрения. Затем идут обсуждение и апробация на практике. Соответственно, это, как правило, отражается в следующих показателях.

1. Роль эмпирического знания. Ключевым моментом в этом измерении является то, что в одном случае обучение не должно быть отделено от «реального мира» или же, наоборот, строиться с опорой на существующие теории.

2. Роль учителя. Роль учителя, как мы уже говорили, может варьироваться от коуча и сопроводителя процесса обучения до авторитетного наставника, гуру.

3. Гибкость программ. Учебные мероприятия могут быть сформулированы в строгом соответствии с регламентом или в достаточно вариативных формах организации учебного процесса.

4. Значение ошибок и экспериментального обучения. Ошибки могут восприниматься как естественная часть учебного процесса, или же ошибаться может быть нежелательно.

5. Генезис мотивации. Здесь целесообразно говорить о дихотомии «внутренней» и «внешней» мотиваций. Преподаватель сталкивается с вопросом: чем мотивирован обучающийся — личным и профессиональным интересом или внешними регламентами?

В 1980 г. Кэтрин Джин Надал (*Kathryne Jeanne Nadal*), будучи в процессе получения степени магистра в Государственном Университете Портленда в США (*Portland State University*) провела межкультурное исследование, затрагивающее проблему коммуникаций между преподавателями и студентами. Задача, стоявшая перед ней, заключалась в определении возможных межкультурных (американец и гражданин другой страны), а также межролевых (студент и профессор), различий в видении роли преподавателя и студента, и как эти различия влияют на возможность эффективной коммуникации между преподавателем и студентом.

Участников исследования можно условно разделить на три группы: студенты американского происхождения, студенты, приехавшие из-за границы, и преподаватели американского происхождения. Все участники на момент исследования обучались или преподавали в Государственном Университете Портленда.

Были подготовлены 45 элементов поведения (*role behaviors*) студентов и профессоров, которым участники должны были дать оценку в зависимости от степени значительности присутствия того или иного элемента в поведении студента/профессора. Элементы поведения студентов были также разделены на две группы: различали элементы, характерные для студентов, которые заинтересованы в получении хороших оценок и прохождении курса, и характерные для студентов, которые заинтересованы в получении знаний и освоении материала. Следовательно, образовались три

группы элементов поведения — характерные для двух групп студентов и характерные для профессоров.

Вопросы для исследования, поставленные Надал, были следующими.

1. Какое поведение чаще ассоциируется с ролью профессора?
2. Какое поведение чаще ассоциируется с ролью студента?
3. Как представители разных культурных групп оценивают различные элементы поведения профессора и студента?
4. Есть ли элементы поведения, которые оцениваются одинаково представителями различных культурных групп?
5. Есть ли элементы поведения, которые оцениваются по-разному представителями различных культурных групп?
6. Повлияет ли на оценку ролей студента и профессора социальный статус участников исследования?
7. В случае, если и социальный статус, и культурное наследие влияют на манеру оценки, какой фактор преобладает в своем влиянии на разницу в оценке?
8. Существуют ли иные факторы, к примеру, пол участника, которые можно отметить как влияющие на манеру оценки?

Были выдвинуты три гипотезы, суть которых заключалась в отсутствии значительной разницы между тем, как различные группы участников оценивают элементы поведения студентов и профессоров.

Две из трех гипотез были опровергнуты для высокого числа элементов поведения в процессе сравнения. Выяснилось, что из 45 представленных элементов поведения, зарубежные студенты и американские студенты оценили значение 17 из них с заметной разницей, а также зарубежные студенты и американские профессора оценили значение 23 (больше половины) из них тоже с заметной разницей. В то же время, заметная разница в оценке элементов поведения американскими студентами и профессорами наблюдалась только для 5 предложенных элементов. Таким образом, 16 элементов поведения были оценены по-разному в зависимости от межкультурных различий, и 5 — в зависимости от межролевых.

Соответственно, элементы поведения оказалось возможным разделить на две группы: этические (оценки которых различными группами были близки друг к другу) и эмические (оценки которых различными группами значительно различались). Такое разделение позволяет различать те элементы поведения, к которым все три социальных группы имеют одинаковое отношение, и те элементы, отношение к которым между группами различается. Это, в свою очередь, помогает определить, в каких моментах поведения возникает конфликт в коммуникации между студентом и профессором.

Всего было выделено 19 элементов поведения, относящихся к этическим. Они разделяются на вышеназванные группы следующим образом:

- При рассмотрении роли студентов, заинтересованных в получении хороших оценок и прохождении курса, более 89% всех участников сочли характерной необходимость знания студентом требований к предмету и наличие определенных ожиданий от предмета, около 78% отметили необходимость понимания студентом, для чего он учится, более 73% счи-

тают, что студент должен четко осознавать, что он хочет узнать, когда он направляется к профессору за консультацией, более 71% предполагают, что такой студент, в случае пропуска занятий, выяснит у профессора, что было пройдено в его отсутствие, по крайней мере 64% считают, что студент должен проконсультироваться с профессором по поводу предположительного проекта или темы работы, и 53% думают, что для такого студента хорошей идеей будет заучивать записи лекций. Но в случае, когда студент знает заранее, что ему придется пропустить занятия, только 45% всех участников считают необходимым уведомить профессора об этом.

- При рассмотрении роли студентов, заинтересованных в получении знаний и освоении материала, по мнению участников, для высокого процента участников значение имеет активное участие на занятиях, запись лекций или по крайней мере заметок и регулярное посещение занятий. Курение на занятиях также имеет достаточно сильное значение, и заинтересованность в оценках одноклассников, а также потребление пищи на занятиях, были отмечены как значительные элементы поведения. Понятно, что три первых элемента поведения рассматривались с положительной точки зрения, а три последних — с отрицательной.
- При рассмотрении роли профессоров, высокий процент участников придал значимость таким элементам поведения, как выдача результатов тестирования и самостоятельных работ студентам на следующем же занятии, а также опрос мнения студентов. Чуть меньшее количество участников уверены, что профессору стоит знать имена своих студентов, и еще меньшее количество согласны в том, что для профессора нормальной практикой является вызов отдельных студентов к себе в офис. Еще два элемента поведения были признаны значительными менее чем половиной участников — ими являются открытость профессора к изменению программы занятия и проведение регулярных тестов.

Благодаря выделению этических элементов поведения, мы можем говорить о том, какие нормы поведения принимаются как таковые всеми, вне зависимости от культурных особенностей или различия в статусе.

- При заинтересованности студента в получении хорошей оценки, участники соглашаются, что такой студент сосредотачивается больше на результате, чем на самом процессе обучения. Такой студент выстраивает свое поведение с профессором таким образом, чтобы уменьшить контакт в течение курса до необходимого минимума и сосредоточиться на выполнении заданий с целью получения баллов.
- Студент, приходящий за знаниями, напротив, активно участвует в процессе работы на протяжении всего курса, что проявляется в регулярном посещении занятий и активном участии в них. Понятно, что такой студент, ввиду регулярного присутствия в классе, следует нормам поведения во время оного.
- По отношению к роли профессора выделяется необходимость своевременной обратной связи со студентами, выражаемой в обсуждении результатов тестирования и получения отзыва о том, как профессор ведет занятия. Также нормой для профессора считается выстраивание более-менее персональных отношений со своими студентами.

Не меньший интерес представляют эмические элементы поведения — 26 элементов были отнесены к этой группе ввиду разницы в оценке данных элементов участниками исследования. Здесь было введено дополнительное разделение на элементы, оцененные по-разному представителями разных культур, элементы, оцененные по-разному представителями разных ролей, элементы, оцененные по-разному представителями и разных культур, и разных ролей, и элементы, разница в оценке которых присутствовала, но без возможности определения причины этой разницы.

В ходе опроса обнаружился только один элемент поведения, который все три группы участников оценили по-разному, т. е. отношение к которому различается и на культурном, и на ролевом уровне. Данный элемент поведения относится к роли профессора, и его суть заключается в подаче материала в течение занятий таким образом, чтобы у студентов не возникала необходимость в поиске дополнительной информации Почти в два раза больше студентов, чем профессоров, отметили данный элемент поведения как предпочтительный. Примерно на 10% больше студентов из-за рубежа чем американских студентов не сочли данный элемент поведения нормой. Всего 54% студентов, т. е. больше половины, ожидают, что профессор будет давать материал в достаточном объеме для избежания похода в библиотеку, и на этой почве вполне ожидаемы разногласия в коммуникации между профессором и студентом — в то время, как профессор обоснованно ожидает от студентов самостоятельной работы, мы видим, что студенты предпочитают получать всю необходимую им информацию о предмете в один промежуток времени, являющийся занятием.

Как было сказано выше, 16 элементов поведения получили различную оценку от представителей различных культур. Среди них — 5, относящихся к поведению студента, стремящегося к хорошей оценке и прохождении курса, 6, относящихся к поведению студента, стремящегося к знанию предмета, и 5, относящихся к поведению профессора.

- Пять элементов поведения, относящихся к поведению студента, стремящегося к хорошей оценке и прохождении курса, которые были отнесены к эмическим: способность к критическому восприятию информации, умение писать творческие эссе, возможность отпроситься с занятия, на котором проводится тест, если он не готов к этому тесту, и пропуск профессора впереди себя на входе/выходе из класса.
- Шесть элементов поведения, относящихся к поведению студента, стремящегося к получению знаний, которые были отнесены к эмическим: пропуск профессора впереди себя на входе/выходе из класса, признание авторитета профессора, подстраивание своих работ под ожидания профессора, обсуждение с профессором, каким образом получить хорошую оценку, выполнение указаний профессора и поднятие руки, прежде чем говорить.
- Для профессора эмическими элементами поведения оказались: оценка возможностей студента, в основном основанная на работе студента на занятиях, ожидание от студентов тишины во время занятий, периодическое изменение формата проведения занятий, оглашение часов приема и посвященность своей работе.

Все вышеуказанные элементы поведения были оценены представителями различных культур по-разному, и таким образом, каждый из них может рассматриваться как вероятный источник конфликта в коммуникации между студентом и профессором. Такое наблюдение вполне ожидаемо — попадая в американский университет, зарубежный студент испытывает трудности в отношении к данному учреждению как к отличному от университетов его страны, что приводит к конфликтам понимания норм поведения между студентом и профессором. Аналогично, американский профессор больше занят преподаванием своего предмета, чем индивидуальной адаптацией к каждому из студентов, поэтому все студенты будут рассматриваться профессором как члены одной культуры.

Рассмотрим подробнее несколько эмических элементов поведения.

• Свобода самовыражения особенно характерна для американских высших учебных заведений, т. к. одна из основных задач данного заведения — обучение студента критическому мышлению, в противоположность шаблонному. Однако традиционные культуры подразумевают следование установленным авторитетным лицом нормам как одно из средств сохранения культуры, поэтому стремление к оправданию ожиданий авторитетов в данных культурах является традицией. Американский профессор, при работе со студентом, стремящимся дать ответ, который профессор предположительно ожидает, может чувствовать в студенте отсутствие критического мышления.

• Ожидание от студентов тишины во время занятий (для профессора). Здесь мнения зарубежных студентов разделились — чуть больше трети считает этот элемент поведения предпочтительным, примерно еще одна треть данный элемент таковым не считает, и чуть меньше трети относится нейтрально. Но больше половины и американских студентов (56%), и профессоров (56%) согласны, что профессор не должен ожидать на занятиях тишины со стороны учеников. Понимание активного участия в образовательном процессе у разных культур может различаться — для демократичной культуры, которой является культура США, характерно, что студент будет задавать вопросы, возможно оспаривать утверждения профессора, и будет все это делать непосредственно на занятии. Студент, являющийся носителем культуры подчинения авторитетному лицу, не привык разговаривать с профессором на занятии, поэтому его видение активной работы заключается во внимательном слушании профессора и подробных записей лекции. Американский профессор, наблюдающий отсутствие устной активности студента, склонен отмечать такого студента как незаинтересованного в теме занятия, что, очевидно, не является верным заключением.

На основе вышеописанных примеров и остальных элементов поведения, которым представители различных культур дали различную оценку, можно построить примерные модели поведения, характерные для американских и зарубежных отношений между студентом и профессором.

В американском университете основная черта поведения студента по отношению к профессору и предмету, который последний преподает — это проявление инициативы. Она выражается в устной работе в классе, проявлении собственной точки зрения, возможно в частичном оспари-

вании авторитета профессора в той или иной сфере. В какой-то степени такой настрой даже предъявляет вызов традиционным нормам этикета (таким, как впустить профессора перед собой или поднимать руку прежде чем говорить). Со стороны профессора, в свою очередь, исходит открытость к студентам, доступность, нетрадиционный подход к ведению занятий и готовность данный подход менять при необходимости.

В университете страны с традиционной культурой основная черта поведения студента по отношению к профессору и предмету — это проявление уважения к старшему по статусу. Разобранный выше пример с адаптацией работ под ожидания профессора, пожалуй, является одним из самых ярких примеров. Данная черта, однако, оказывает отрицательное влияние на творческие и критические способности студента — в стремлении сделать «правильно», студент не позволяет себе добавить элементы индивидуальности в свою работу.

В американском университете студент из-за рубежа будет видеть американского профессора в том же свете, в каком он видел профессоров своей страны, и будет вести себя соответственно, проявляя уважение к старшему по положению, местами жертвуя проявлением инициативы. Американский профессор, привыкший к инициативным студентам, такое отношение к себе и предмету оценит с другой точки зрения — отсутствия признаков энтузиазма. Такая разница во взглядах на поведение может привести к недопониманию сторон и наличию неуравновешенных ожиданий одной стороны от другой.

5 элементов поведения были оценены по-разному представителями различных ролей. Рассмотрим данные элементы в контексте тех, кому они адресовываются.

- Для студента, стремящегося к получению знаний, разную оценку получил только один элемент поведения: что такой студент много читает. В то время, как большинство профессоров уверены, что чтение незаменимо в процессе освоения материала, студенты не сочли чтение настолько важной частью образования.
- Для профессоров в эмические элементы поведения попали 4: дача студентам возможности говорить во время занятия, чтение дополнительных материалов, которые не будут входить в тест, который студенты будут писать, доступность студентам даже в нерабочие часы/дни и выставление оценок за курс исключительно на основании того, насколько студент выполнил заданный учебный план.

Здесь можно пронаблюдать тенденцию ожидания профессора инициативы от студентов в освоении материала своими силами, помимо того, что профессор дает в классе. С другой стороны, у студентов присутствует мнение, что даже студент, ориентированный на знания, не обязан заниматься самостоятельным освоением материала вне класса.

Наконец, 4 элемента поведения, оказавшиеся эмическими, которые не оказалось возможным отнести к культурным или к ролевым различиям. Таковыми оказались запрос комментариев и критики работы студента, оценка способностей студента по результатам тестирования, способность профессора ответить на любой вопрос, относящийся к предмету и возмож-

ность профессора говорить о собственной жизни и собственных эмоциях во время занятий.

Основной вывод, который возможно сделать касательно этических элементов поведения — вне зависимости от культуры или роли, большинство участников ожидают от студента работы в направлении поставленной цели (получение хорошей оценки и/или приобретение знаний), и от профессора — регулярной обратной связи со студентами.

Касательно эмических элементов поведения — в культурном отношении, основные различия наблюдаются в признании студентом авторитета профессора и соответствующем поведении, а со стороны профессора — в готовности работы на более-менее индивидуальном уровне со студентами. Если говорить о ролевых различиях — то тут наблюдается разногласие в вопросе самостоятельности студента. В той или иной степени, каждое из этих различий может стать причиной потери адекватной коммуникации, хотя понятно, что это также зависит от самих участников коммуникации. Данная проблема остается открытой даже на сегодняшний день, и вероятно, поиск ее решения будет продолжаться, пока в мире существуют культуры, отличные друг от друга[1].

3.2. Общие особенности когнитивной деятельности в разных культурных группах

Национальная ментальность представляет собой не что иное, как совокупность мыслительных процессов, детерминирующих построение специфической для данной культурной группы картины мира. В интересующем нас контексте особенно интересно будет рассмотреть национальную *специфику когнитивной деятельности и способ организации знаний в разных культурах*, опираясь на работы ряда ведущих отечественных и зарубежных исследователей. Под когнитивной деятельностью в контексте образовательного процесса будем понимать специфику работы с информацией и принятия решений. Условимся, что будем рассматривать «интеллект» с точки зрения социокультурного подхода как результат процесса социализации, как продукт целенаправленного обучения и совокупность процессов обработки информации, как продукт воздействия культурной среды.

Ю. И. Александров[2] утверждает с точки зрения нейрофизиологии и психологии, что разные культуры благоприятствуют различным типам познания. Поведение и психика индивидом существенно обусловлены культурным контекстом. Автор утверждает, что мы по-разному структурируем мир, даже комбинации генов дифференцированы в разных культурах. Нейроны специализируются относительно определенных кусочков культурных сред. Соответственно, с точки зрения физиологического подхода, функциональная составляющая, да и морфология мозга существенно

[1] *Nadal K. J.* A cross-cultural study of role behaviors pertainingto the roles of student and professor. Portland : Portland State University, 1980.

[2] *Alexandrov Y.* How we fragment the world: the view from inside versus the view from outside // Social Science Information. 2008. № 47. P. 419.

обусловлены культурным контекстом. Можно сказать, что у нас «разный мозг» и это относится не только к национальным культурам, но и к профессиональным. Паттерны мозговой активности детерминируемы профессиональной деятельностью.

В разных культурах различается большинство психических процессов:

- зрительное и слуховое восприятие;
- память;
- внимание;
- процесс работы с информацией (категоризация, например), установление причинно-следственных связей; специфика аргументации, понимание времени.

Западная когнитивная традиция сводит все к редукционизму. Восточная — к холицизму[1]. Отсюда будут вытекать и доминирующие когнитивные стратегии: интуитивная (преимущественно используемая на Востоке) и логическая (доминирующая в западной традиции). Акт познания, структура опыта и т.д. в разных культурах будут также неоднозначны. На самом деле в любом процессе познания присутствуют холистический и аналитический подходы, они взаимодополняют друг друга и способствуют развитию. По большому счету, они должны способствовать комплиментарности.

По мнению Н. М. Лебедевой[2], люди из разных культур, взаимодействуя друг с другом исходят из разного перцептивного опыта. Этот опыт и влияет на способ получения информации. То, что один способ восприятия может быть валидным в одной культуре и невалидным в другой, мы часто не задумываемся. Таким образом, утверждает Н. М. Лебедева, одним из важных факторов при межкультурном взаимодействии должна быть перцептивная социализация, во многом определяемая экологией и культурой. Интеллект, по мнению автора, есть совокупность различных способностей, умений, талантов и знаний и, в целом, как характеристика умственных способностей человека. Интеллект в западных культурах — умственные способности, проявляющиеся в вербальных и математических навыках. Во многих языках отсутствует слово, обозначающее интеллект в западном понимании. В ряде культур Африки интеллект будет пониматься как личные умения и знания, социальные навыки.

По мнению В. В. Кочеткова, «взаимодействуя друг с другом, люди из разных культур исходят из разного перцептивного опыта. Этот опыт действителен лишь в собственной культуре. Когда мы едем в иную культуру, мы берем эти навыки с собой, не задумываясь о том, действуют ли они в других культурах. Это сильно осложняет и искажает межкультурное взаимодействие. Различия относятся к содержанию: представления, ценности и другие элементы культуры могут различаться, но в основе мышления лежат одни и те же логические процессы, направленные на поиск причинно-следственных связей. Теория о функциональной межполушарной асимметрии характеризует два принципиально различных способа пере-

---

[1] См.: *Zhang L. F.* Thinking Styles and Cognitive Development // The Journal of Genetic Psychology. 2002. № 163 (2). P. 179–195.

[2] См.: *Лебедева Н. М.* Этническая и кросс-культурная психология: учебник для высших учебных заведений.М. : МАКС-ПРЕСС, 2011.

работки информации в структурах правого и левого полушарий человеческого мозга. За логико-вербальную, абстрактную переработку информации ответственно левое полушарие, а за пространственно-образную, конкретную — правое. Правополушарный тип обработки информации опирается на абсолютно иной принцип. Для него характерен одномоментный охват всех существенных связей явления или объекта с окружающим его миром, что обеспечивает непосредственное восприятие реальности в ее непрерывности, принятие ее такой, какой она является сама по себе.

Этот по-разному организованный поиск связей лежит в основе различий между *письменными и бесписьменными* народами и особенностями *западного и восточного* культурных миров.Например, традиционно *интеллект* определяется в западной психологии как *умственные способности, проявляющиеся в вербальной и математической сфере*. Во многих языках нет даже слова, обозначающего интеллект в западном понимании. Определения интеллекта в сильной степени отражают ценности культуры. Например, в китайском языке наиболее близким к интеллекту понятием является иероглиф, который означает «обладание хорошим умом и талантами». Для китайцев это понятие связано со *способностью к подражанию, настойчивостью и социальной ответственностью*. В одной из культур Южной Африки интеллект эквивалентен таким чертам личности, как *твердость, осторожность и дружелюбие*»[1].

Таким образом, мы видим, отсутствует единое представление об интеллекте в кросс-культурном ключе. Как это может и должно быть использовано в кросс-культурных образовательных практиках?

Тесты и задания, разработанные в одной культуре, могут совершенно не подходить представителям другой культуры, даже если они адекватно переведены. Лебедева утверждает, что невозможно создать тесты интеллекта, свободные от культуры, так как измерениям подвергаются вербальные и когнитивные навыки, сформированные в культуре, к которой принадлежит создатель теста. Современные антропологи утверждают, что можно говорить о когнитивном единстве человечества, т.е. о том, что логические процессы не различаются в разных культурах. А различается содержание этих процессов (то, о чем человек думает); ситуация (условия среды, отбирающие тот или иной тип мышления), исходные посылки, являющиеся истинными или ложными в той или иной культуре. До сих пор не совсем ясно, что влияет на специфику памяти — культура, школьное образование или оба фактора. Культура влияет на основные познавательные процессы: восприятие, мышление, память. Данные процессы влияют и обуславливают поведение людей. Они по-разному воспринимают окружающий мир. По мнению Лебедевой, кросс-культурные исследования познавательных процессов расширяют наши представления о человеческой психике и происхождении культурно-обусловленных различий в восприятии и мышлении, признавая как влияние наследственности, так и в гораздо большей степени, культуры и среды обитания.

---

[1] См.: *Кочетков В. В.* Психология межкультурных различий. Учебник для вузов. Курс лекций.

А. Р. Лурия отмечал, что культура, так или иначе, оказывает влияние на характер интеллектуальных предпочтений, более того, формируется специфический познавательный стиль личности, в соответствии с которым в каждой культуре происходит фреймирование информации. Таким образом, мы можем провести дифференциацию представителей различных культур **по структуре (специфике) интеллекта, выбору (доминанте) того или иного мыслительного процесса,** и **по стратегиям работы с информацией** в разных культурах (а именно **по способам принятия решений и способам переработки информации**).

По мнению Д. Мацумото представители разных культурных групп могут применять различные стратегии работы с информацией[1]. Жители Северной Америки, например, могут рассматривать несколько возможностей, проверяя каждую гипотетически, и затем выбрать оптимальное решение, основываясь на имеющейся информации и используя рациональный подход. В более жестких, гомогенных культурах и в культурах с высокой степенью избегания неопределенности чаще проявляется тенденция принимать решения, основанные на репрезентативности. Таким образом, в дополнение к аргументации нужны графические приложения в форме презентаций, макетов и т.д. Кроме того, Д. Мацумото утверждает, что люди в разных культурах выбирают определенные типы стратегий, и по-разному их используют. Например, процесс принятия решений в разных культурах неоднороден: в индивидуалистических культурах принято самостоятельно искать дополнительную информацию о событиях, а в коллективистских культурах принято включать окружающих в процесс принятия решений. Люди в коллективистских культурах также более склонны следовать традиционным когнитивным схемам, моделям мышления и деятельности, в особенности, если эти модели используют лица, занимающие высокий статус и пользующиеся авторитетом.

Одна из попыток систематизировать информацию, накопленную в области экспериментально-психологических теорий и исследований интеллекта, была предпринята М. А. Холодной. Согласно ее исследованиям, скорость переработки информации неоднородна: существует как замедленный темп поиска решения (рефлективный когнитивный стиль, наиболее характерный для восточных культур), так и быстрый темп (импульсивный когнитивный стиль, чаще всего встречающийся в западной когнитивной традиции). Данный подход можно применять не только с точки зрения анализа индивидуальных особенностей личности, но и при анализе специфики когнитивной деятельности отдельных этносов. Очевидно, что когнитивный стиль отражает способ восприятия, анализа, структурирования и категоризации мира, стиль учения. То есть, по мнению М. А. Холодной, когнитивный стиль — способ организации познавательного контакта с миром: в большинстве западных культур преобладает **«высокая когнитивная сложность»** — многомерная модель реальности во множестве взаимосвязей. Для восточных культур с точки зрения западного человека

[1] *Мацумото Д.* Психология и культура. Современные исследования : пер.с англ. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002.

характерна «**низкая когнитивная сложность**» — однозначная, упрощенная интерпретация реальности. Хотя, по нашему мнению, эту позицию можно оспорить.

Если рассматривать такое явление как **склонность к креативности** и созданию инноваций, то, по мнению Н. М. Лебедевой[1] «индивидуалистические и «горизонтальные» общества более изобретательны и склонны к инновациям, а более креативные студенты имеют иную систему ценностей, чем их менее креативные однокурсники. В исследовании влияния социокультурной среды на креативный потенциал американских, российских и иранских студентов было выявлено, что оригинальность и инновативность зависят от социокультурного контекста. В зарубежных кросскультурных исследованиях иплицитных теорий креативности на Западе (США, Европа) и Востоке (Китай, Япония, Корея) были выявлены явные несовпадения: на Западе непременными атрибутами креативности и инноваций выступают *изобретательность*, *новизна*, *оригинальность*, *ориентация на самовыражение*, в то время как на Востоке любая инновация понимается как *интерпретация существующей традиции*» Соответственно, если мы возьмемся исследовать существующие методики для развития креативности, то мы сможем заметить тот факт, что большинство методик для индивидуальной и коллективной работы создано именно в западной когнитивной традиции. Метод Дельфи, эвристика, рефрейминг, методология Э. Де. Боно, метод интеллект-карт Т. Бьюзена, синектика, дизайн-мышление, метод У. Диснея, А. Эйнштейна и т.д. А вот методы ассоциаций, методы, основанные на интуиции и озарениях — это прерогатива восточной когнитивной традиции. Говоря о таком когнитивном феномене как креативность, можно отметить, что в странах с высоким индексом индивидуализма креативный подход к решению проблем и принятию решений поощряется больше, чем в коллективистких культурах. Р. Нисбетт[2] в своих работах описывает специфику того, как из разных культурных практик возникают разные системы мышления, сравнивая западную и восточную традиции. Автор утверждает, что социальные различия, существующие между культурами, влияют не только на конкретные представления об окружающем мире, но и на саму природу когнитивных процессов. Общество направляет внимание индивидов на одни аспекты окружающей среды в ущерб другим.

Под этим влиянием формируется убеждение об устройстве мира. Данная метафизика влияет на эпистемологию, а эпистемология на использование тех или иных когнитивных процессов. Таким образом, общество и социальные практики прямым и непосредственным образом влияют на использование человеком определенных когнитивных процессов. По мнению автора, можно выделить ряд важных различий между западной и восточной ментальностью (между греками и китайцами) по ряду критериев (табл. 3.8).

---

[1] См.: *Лебедева Н. М.* Этническая и кросс-культурная психология: учебник для высших учебных заведений.

[2] *Nisbet, R. E.* The Geography of Thought. N. Y. : Free Press. 2003.

Таблица 3.8.

Различия между западной и восточной ментальностью по Р. Нисбетту

Китай (холистический тип мышления)	Греция (аналитический тип мышления)
Непрерывность	Дискретность
Поле	Фон
Взаимосвязи и сходства	Категории и правила
Диалектика	Основополагающие принципы логики
Знание, приобретенное из опыта	Абстрактный анализ
Ситуативно-центрированы	Индивидуально-центрированы
Влияние контекста	Иллюзия контроля

Если у индивида развито осознание связей и взаимозависимости между объектами, то у него будут развиты навыки углубленного познания среды.

Если же человек умеет выделять объект из контекста, то объяснение поведения объекта идет через категории и правила. Диалектика и логика, по мнению автора — когнитивные инструменты, которые человек применяет в ситуациях конфликта. Диалектика — принцип поиска «серединного пути», логика «ищет истину» через дебаты. По мнению исследователя, представители Восточной Азии обладают холистическим мышлением, т.е. принимают во внимание целостное поле и мало используют категории и формальную логику, представители восточной традиции преимущественно полагаются на диалектическое мышление. Представители Запада более склонны к аналитике, уделяя внимание конкретным объектам, предпочитая формальную логику. По мнению автора, не существует базовых универсальных когнитивных процессов и когнитивные различия представителей Востока и Запада состоят в следующем: китайцы «ситуативно — центрированы», чувствительны к своему окружению; а американцы и европейцы — «индивидуально — центрированы», ожидают, что окружение будет центрировано к ним. В восточном видении мир — это система взаимоотношений, восточные люди больше чувствительны «к полю», к контексту, а западные к объектам. Западные люди стремятся в любой ситуации видеть много возможностей для контроля и активности, обладая «иллюзией контроля», а представители Востока в любой ситуации видят влияние контекста. Представители Запада легче могут выделить объект из общего контекста. Кроме того, по мнению автора, американцы и азиаты по — разному реагируют на возможность контроля над событиями: американцы уверены в успехе, а восточные азиаты нет. Также в результате проведенных исследований стало ясно, что представители Восточной Азии в представлениях об устройстве мира меньше полагаются на правила и категории, а больше на отношения и внешнее сходство между объектами. Американцы группируют объекты, основываясь на правилах, а восточные азиаты на основе взаимосвязей между ними.

Восточные азиаты больше полагаются на эмпирическое знание, а не на формальную логику. Интересным представляется и различное отношение к ситуации выбора: представители запада предпочитают руководствоваться правилами, представители Востока ищут средний, компромиссный путь. В данном случае, важен приоритет целого перед частями. Происхождение социально-когнитивных систем, по мнению автора, обусловлено материальными причинами, обусловленными, в свою очередь, социальными процессами. По убеждению автора, устойчивость систем мышления поддерживается социальными практиками: холистическими и аналитическими. Жители востока стремятся к гармонии, а жители запада — к справедливости и поиску истины. Таким образом, Р. Нисбетт подчеркивает следующее.

1. В разных культурах существенно различаются обстоятельства, способствующие преимущественному использованию определенного когнитивного процесса.

2. Культуры сильно дифференцируются по частоте использования самых что ни на есть базовых когнитивных процессов.

3. Различается степень компетентности в использовании того или иного когнитивного процесса.

4. В разных культурах будут различаться имплицитные и эксплицитные стандарты мыслительной деятельности.

В. Ротенберг в своих работах отмечает, что люди, воспитанные в разных этнопсихологических условиях, воспринимают мир по-разному. Это обусловлено тем, у представителей различных популяций или этнических групп, из поколения в поколение подвергавшихся воздействию определенного комплекса факторов социальной и природной среды, в процессе социального и культурного наследования будет формироваться такой способ переработки информации, который обеспечивает оптимальное функционирование субъекта и популяции в целом применительно к условиям данной среды. Данный подход основан на культурно-исторической теории Л. С. Выготского о том, что сложные психические функции формируются в ходе исторически обусловленных видов практической и теоретической деятельности и изменяются в процессе этой деятельности. Нам неизвестно, какие конкретные факторы природной и социальной среды обусловили в свое время становление межполушарных отношений у большинства представителей каждой данной этнической группы. Но после того, как доминирующий тип мышления уже определился, он, по-видимому, передавался из поколения в поколение по принципу культурного наследования (преемственности), опираясь на потенциальные возможности мозга к формированию различных типов межполушарных отношений. т.е. внешняя среда, научно-технический прогресс конкретной культуры обусловлены преемственностью типа восприятия и переработки информации в данной конкретной культуре.

Обобщая все вышесказанное можно отметить, что структуру интеллекта в культурах востока характеризуют образность, эмоциональность, развитое чувство языка, удовлетворенность приблизительными решениями. Структуру интеллекта большинства представителей запада характеризуют

преимущественно прагматические компоненты: наглядно действенное и практическое мышление, способность быстро решать формализуемые проблемы, стремление к упорядоченности, аналитико-синтетическое мышление, высокая способность к запоминанию и логическому, осмысленному воспроизведению. В некоторых культурах интеллект может определяться как вдумчивость, точность, максимальная безошибочность (Запад), тогда как в других под интеллектом могут понимать «послушание старшим, следование традициям» (Восток).

Таким образом, опираясь на вышеперечисленные исследования, мы можем выделить ряд нижеследующих параметров, которые лежат в основе анализа культурной специфики поведения, мышления и деятельности и которые будут обуславливать собственно специфику культурно-когнитивного профиля личности.

1. Восприятие времени, пространства и как следствие, специфика деятельности.
2. Специфика представления информации.
3. Специфика мышления и внимания.
4. Специфика социальных коммуникаций.
5. Доминирующие ценности

Безусловно, параметров, которые будут так или иначе отражать специфику картины мира и национального менталитета и образовательных практик можно выделить намного больше, однако пока мы предпочтем ограничиваться вышеперечисленными. Мы считаем, что выделение параметров культурно-когнитивного профиля личности (ККПЛ) должно исходить из специфики процессов, задействованных в ходе деятельности человека (в нашем случае, образовательной деятельности) (табл. 3.9). В образовательной деятельности можно условно выделить когнитивный и операционный компоненты. **Когнитивный компонент** будет включать в себя специфику когнитивного стиля, специфику принятия решений и работы с информацией, специфику распределения внимания, специфику использования творческих подходов в учебной деятельности (креативности). **Операционный компонент** — отношение ко времени, к инструкциям, к целеполаганию, место в социуме, отношение к внешней среде, к командной работе. Также будет ***з***начимым **эмоциональный компонент**, как некий контекст, детерминирующий когнитивный и операционный компоненты (контекстуальные параметры).

Многие педагоги, работающие с многонациональными коллективами и командами, испытывают серьезные коммуникативные затруднения, это объясняется недостатками организации культурологической подготовки специалистов, кросс-культурной компетентности педагогов и тьюторов (недостаточное развитие «культурного интеллекта»). Особенно важное практическое значение это будет иметь в рамках формирования единого поликультурного образовательного пространства.

Таким образом, учет вышеперечисленных особенностей когнитивной деятельности в разных культурных группах во многом будет способствовать адаптивности и гибкости субъектов образовательной коммуникации.

Таблица 3.9.

Базовые параметры проектирования культурно-когнитивного профиля личности

Компоненты (параметры) образовательной деятельности	Когнитивный стиль	Рефлексивный	Смешанный	Импульсивный
Когнитивные параметры	Специфика работы с информацией	Высокое внимание к контексту, информационная структура — «разветвленное дерево» Холистическое мышление	Информационная структура — блоки с поверхностной связью.	Низкое внимание к контексту, информационная структура — системно организованные атомарные блоки Аналитическое мышление
	Внимание	Внимание «к полю»	Внимание к объектам внутри поля, поле исполняет только связующую функцию	Внимание к объектам
	Специфика принятия решений	Ориентация на авторитетное мнение, включение окружающих в процесс принятия решений, избегание неопределенности	Ориентация на свободный выбор индивида в допускаемых обществом рамках	Ориентация на собственное мнение, лояльность к неопределенности
	Креативность	Интерпретация в рамках существующей традиции	Создание нового, в несколько расширенных рамках традиции	Инновационность
Контекстуальные параметры	Специфика дискурса	Единение с коллективом, сохранение гармонии	Вариативность	Выражение индивидуальности
	Отношение к правилам и договоренности	Универсализм	Вариативность	Партикуляризм
	Специфика отношения к нормам поведения	Закрытость	Вариативность	Открытость

Окончание табл. 3.9

Компоненты (параметры) образовательной деятельности	Когнитивный стиль	Рефлексивный	Смешанный	Импульсивный
Деятельностные (Операционные) параметры	Общая специфика деятельности	Преимущественно, реактивная	Преимущественно полиактивная	Моноактивная
	Отношение ко времени	Время — нелинейная величина (цикличное)	Понимание ограниченности времени, как ресурса, но низкая оценка его стоимости	Время — вектор, линейное. Высокая стоимость времени
	Отношение к социуму	Коллективисткий тип культуры, высокая дистанция власти	Наличие возможности проявиться себя внутри иерархической структуры, средняя дистанция власти	Индивидуалисткий тип культуры, низкая дистанции власти
	Отношение к статусу	Происхождение	Ситуативное	Личные достижения
	Отношение к внешней среде	Гармония с внешней средой	Окружающая среда — источник удовлетворения потребностей в рамках разумного	Контроль над внешней средой
	Специфика коммуникации	Высокое внимание к контексту Разветвленная аргументация. «Заключение, оно же доказательство». (Дедукция) Жанр: Нарратив	Внимание к информационным структурам внутри контекстного поля, связи между структурами поверхностные	Низкое внимание к контексту, когнитивный стиль коммуникации Линейная аргументация, основанная на фактах. «Факт-факт-факт-заключение» (Индукция) Жанр: Дискуссии и дебаты

3.3. Понятие стиля обучения. Стили обучения и стили преподавания в разных культурах

Проблематика индивидуального подхода не раз поднималась и успешно решалась в отечественной и зарубежной педагогической науке и практике. Однако, возникновение образовательной кросс-культуры данную проблему несколько «обострило». Как уже неоднократно говорилось выше, в процессе обучения личности задействовано три компонента: когнитивный, эмоциональный и операционный, которые в конечном итоге могут быть охарактеризованы обобщающим понятием **стиль обучения.** Зарубежные исследователи, занимающиеся осмыслением проблематики особенностей стиля обучения в большинстве опираются на концепции Х. Гарднера (теория множественного интеллекта), Д. Гриндера (модальности восприятия: аудиальная, визуальная и кинестетическая), Д. Колба и др.

Одна из моделей обучения, основанная на поэтапном формировании умственных действий — цикл Колба (рис. 3.5). Ее автором является специалист по психологии обучения взрослых Дэвид Колб (*David A. Kolb*). По его мнению, процесс обучения представляет собой цикл или своеобразную спираль. Это своего рода цикл накопления личного опыта, в дальнейшем — обдумывания и размышления, и в итоге — действия.

Основные 4 этапа модели Колба таковы:

1) Непосредственный, конкретный опыт (*concrete experience*) — любой человек должен уже иметь некоторый опыт в той области или сфере, которой хочет обучиться.

2) Наблюдение и рефлексия или мыслительные наблюдения (observation and reflection) — данный этап предполагает обдумывание и анализирование человеком имеющегося у него опыта, знаний.

3) Формирование абстрактных концепций и моделей или абстрактная концептуализация (*forming abstract concepts*) — на этом этапе происходит выстраивание некой модели, описывающей полученную информацию, опыт. Генерируются идеи, выстраиваются взаимосвязи, добавляется новая информация относительного того, как все работает, устроено.

4) Активное экспериментирование (*testing in new situations*) — последний этап предполагает экспериментирование и проверку на применимость созданной модели, концепции. Результатом этого этапа является непосредственный новый опыт. Далее круг замыкается.

Согласно их классификации, различают четыре вида стиля обучения: деятель, наблюдатель, прагматик и теоретик.

Данная информация часто является удобным инструментом для выяснения способа, которым человек предпочитает преобразовывать полученную информацию в действия. Они не описывают все элементы стиля обучения, но позволяют получить реалистичную и наглядную картину индивидуальных склонностей студента.

Рассмотрим, в чем же именно состоит разница в стилях обучения студентов разных культурных групп с точки зрения некоторого количества исследователей. Л. Чан (*L. Zhan*) исследовал культурную разницу в когни-

тивных стилях в процессе обучения в интернациональных учебных коллективах, наблюдая студентов из Северной Европы, Северной Америки (США и Канада), Южной Европы и Юго-Восточная Азии (Китай, Тайвань). Автор анализировал процессы восприятия и переработки информации, образовательные стратегии (с опорой на теорию множественного интеллекта Х. Гарднера), реакцию на информацию и способы решения проблем и ввел понятие *когнитивного стиля обучения***.** Когнитивный стиль обучения, согласно определению исследователя, включает в себя процесс анализа и представления знаний. Понятно, что понятие когнитивного стиля будет достаточно тесно переплетаться с понятием стиль обучения, который обычно является следствием собственного «когнитивного стиля».

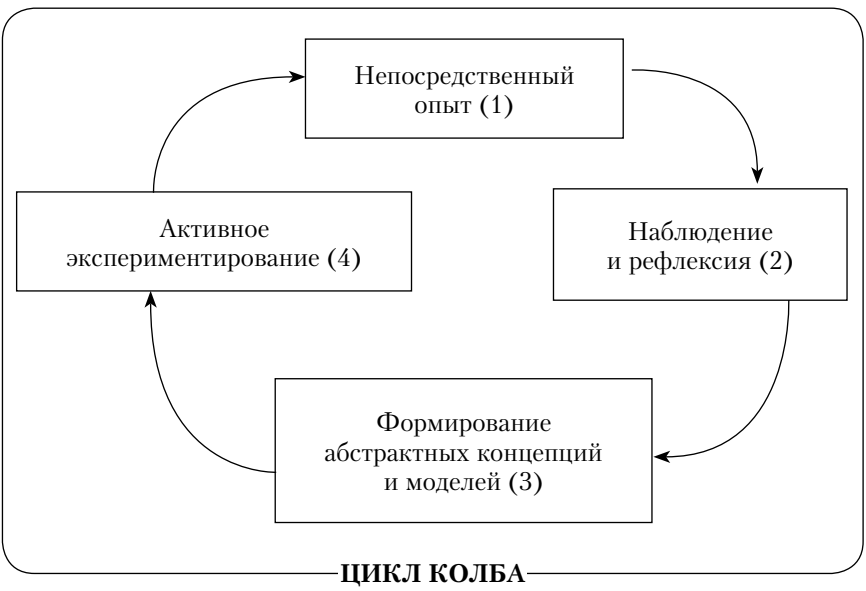


Рис. 3.5. **Цикл процесса обучения Колба**

По мнению Т. Галактионовой, опирающейся на теорию множественного интеллекта Гарднера[1] и развивающей семиотические технологии в обучении, необходимо искать ключ к индивидуализации, имея ввиду разнообразие когнитивных стилей и способов адаптации к ним.

Автор отмечает, что в современной науке принято выделять несколько подходов к разнообразию когнитивных стилей.

1. «В унисон» — учет типов восприятия при подаче материала.
2. Концепция мобильности или теория когнитивного функционирования, суть которой в том, что у индивида с теми или иными предпочитаемыми стилями мышления вполне могут выработать качества, присущие другим стилям. Теория множественного интеллекта в данном случае поможет найти компромиссный путь без ухода в крайности.

[1] *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта : пер. с англ. М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007.

По мнению Т. Галактионовой, в каждой культуре эта модель будет носить культурно-обусловленный характер. Таким образом, можно выделить следующие виды интеллекта:

- связанные с символами (лингвистический, логико-математический);
- личностные (межличностный, внутриличностный);

«неканонические» интеллекты (музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический);

- экзистеницальный интеллект.

Согласно концепции Гарднера можно выделить следующие виды интеллекта.

1. Вербальный интеллект — способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматику), семантическую (смысл) и прагматическую составляющие речи (использование речи в различных ситуациях).
2. Музыкальный интеллект — способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, ритма и тембра (качественных характеристик) звука.
3. Логико-математический интеллект — способность использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т.е. к абстрактному мышлению.
4. Пространственный интеллект — способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать ее и воссоздавать зрительные образы без обращения к исходным стимулам. включает способность конструировать образы в трех измерениях, а также мысленно перемещать и вращать эти образы.
5. Телесно-кинестетический интеллект — способность использовать все части тела при решении задач или создании продуктов; включает контроль над грубыми и тонкими моторными движениями и способность манипулировать внешними объектами.
6. Внутриличностный интеллект — способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы.
7. Межличностный интеллект — способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей.
8. Естественнонаучный интеллект.
9. Экзистенциальный интеллект.

Гарднер отмечает, что способности взрослых представителей различных культур представляют собой различные комбинации тех или иных видов интеллекта. Хотя все нормальные индивидуумы, в той или иной степени, способны проявлять все разновидности интеллекта, каждый индивидуум характеризуется уникальным сочетанием более и менее развитых интеллектуальных способностей, чем и объясняются индивидуальные различия между людьми. По мнению Галактионовой, эффективность дидактической модели, созданной на основе теории множественного интеллекта, зависит от культурно-семиотической вариативности. Мы же, в свою очередь, можем предположить, что логико-математический интеллект будет доминировать как составляющая западного рацио-

налистического подхода к обработке информации (индивидуалистские типы культур); личностный и экзистенциальный виды интеллекта будут доминирующими контексте работы с информацией у представителей культур коллективистского типа и т.д. Основным критерием, обуславливающим когнитивный стиль, по мнению некоторых исследователей (Р. Нисбетт), является «полезависимость» (контекстозависимость) и «поленезависимость» (контекстонезависимость). Европейцы и американцы — по большей части поленезависимы (контекстонезависимы), большинство представителей восточный культур — полезависимы (контекстозависимы). В процессе обучения представители азиатских стран (полизависимые) более чувствительны к нуждам и реакциям товарищей, показывают хорошие результаты, особенно когда получают положительные подкрепление, похвалу со стороны преподавателя, чем их полинезависимые коллеги. Таким образом, в результате исследования было выяснено, что студенты из Северной Европы используют комбинированный стиль обучения (визуальный, кинестетический), предпочитают словесный и математический подходы и очное обучение. Студенты из Северной Америки любят презентации, ролевые игры, групповые дискуссии, что очень характерно для американской и канадской образовательных систем в целом. Американские студенты предпочитают визуальный подход с большим количеством интерактивного материала в учебном процессе, дискуссий, позволяющих проявить себя и высказать собственную точку зрения. Студенты Южной Европы примечательны тем, что очень любят в обучении кейсы из реальной жизни. Азиатские студенты предпочитают теоретический, системный, логический пошаговый подход. Доминанта визуальной модальности у азиатских студентов объясняется принадлежностью к идеографической языковой группе. Испанские студенты предпочитают кинестетический подход, высокоструктурированный материал и любят кооперироваться в процессе решения образовательных задач. Для афроамериканцев характерен кинестетический стиль обучения, с большим количеством практической составляющей. Любят совместную работу с преподавателями, полезависимы. Большинство афроамериканцев используют преимущественно аналитический стиль, в то время, как латиноамериканцы предпочитают синергетический стиль. Они, как представители полиактивного типа культуры могут заниматься одновременно несколькими вещами и скучают, когда длительное время необходимо делать что-то одно. Что касается исследования стиля обучения у азиатских студентов (японских, китайских, вьетнамских, корейских и филлипинских), то можно отметить, что все представители данных культурных групп замотивированы на групповое обучение. При этом 86% китайских студентов предпочитают «организованный» формальный (рутинный) стиль обучения в противовес гибкому стилю с обучением в формате игры.

А. Шарма исследовал стиль мышления индийских студентов и выделил следующие закономерности. Что касается специфики работы с информацией, то можно отметить тот факт, что они более комфортно чувствуют себя в формате «получателей знаний», а не «первооткрывателей». Как

и в Китае, в Индии преподаватель — фигура, пользующаяся беспрекословным уважением. Индийские студенты достаточно адаптивны, имеют ярко выраженные визуальные предпочтения в работе с учебным материалом, информацию обрабатывают последовательно, предпочитают логику и четкую структуру, любят факты. В обучении доминирует индуктивный стиль работы с информацией. Любят работу в команде и решение групповых задач.

Что касается принятия решений, то следует отметить рефлексивный стиль мышления, склонность к аналитическому стилю (показывают хорошие результаты в точных науках), отсутствие яркой выраженной склонности к инновациям и творчеству. Индийские студенты преимущественно прагматичны: принимают решения, основываясь на объективности, полезности, функциональности.

До сих пор мы в основном говорили о стиле обучения, применимо к обучающимся. Однако, небезынтересно было бы рассмотреть и стили преподавания. Безусловно, стиль преподавания является культурно-детерминируемым, однако здесь велика роль и индивидуального, личностного воздействия.

Фишер, говоря о стиле преподавания, выделил следующие его разновидности.

1 Стиль преподавания, ориентированный на задачи.

2. Стиль преподавания, ориентированный на совместные планы и действия.

3. Студенто-центрированный стиль преподавания.

4. Предмето-центрированный стиль.

5. Процессо-центрированнный стиль.

6. Эмоционально-сотрудничающий и коллегиальный стили[1].

Мы можем утверждать, что, например, студенто-центрированный стиль преподавания будет распространен в США, в то время как стиль преподавания, ориентированный на совместные планы и действия будет иметь место в Китае. Например, североамериканские преподаватели предпочитают независимый, интерактивный, «авторский», эвристический стиль работы со студентами, всячески поощряя конкуренцию среди них. Данный стиль преподавания явно «конфликтует» с когнитивным стилем латиноамериканцев, азиатов, юго-восточных азиатов, которые предпочитают погружение в авторитетные источники информации, системность, групповую работу, лишенную соревновательного характера, а, напротив, с элементами поддержки. Представители этих культур больше любят устные задания, содержащие социальный контекст. В отличие от западных студентов, азиатские студенты часто не признаются в том, что не понимают задания, так как это связано с «риском потери лица». Если западный студент не понимает материал, он не стесняется задавать вопросы: считается, что,

[1] Dynamic development of psychological structures in action and thought // Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development / ed. by R. M. Lerner & W. Damon ; 5th ed. N. Y. : Wiley, 1998. P. 467—561.

если студенту непонятно — это вина преподавателя: он плохо объяснил. При различии когнитивных стилей преподаватель и ученик могут воспринимать друг-друга негативно. Безусловно, помимо культурных различий, автор отмечает, что необходимо учесть гендерные и индивидуальные различия.

Бэннет предложил ряд рекомендаций, каким образом можно было бы использовать информацию о культурно-специфичных стилях обучения для осуществления успешного процесса обучения в мультикультурной аудитории.

1. Знание своего собственного стиля обучения и стиля преподавания.
2. Поддержание эмоционально комфортной атмосферы в процессе обучения.
3. Уделение внимания студентам, которые испытывают трудности в обучении.
4. Знание основных параметров обучения, характеризующих каждую представленную культурную группу.
5. Создание и поддержка «гибкого», адаптивного, «настраиваемого» коллектива.
6. Использование всех модальности при подаче материала (визуальной, аудиальной, кинестетической)[1].

Результат наших обобщений приведен в табл. 3.10.

Таблица 3.10.

Культурно-релевантные стили обучения

Исследователи	Предмет изучения	Основные выводы по результатам исследований
Л. Чан	Стили обучения студентов разных культурных групп (основываясь на теории множественного интеллекта Гарднера и теорию модельностей восприятия Д. Гриндера)	Математический интеллект доминирует у представителей Запада, Личностный и экзестенциальный интеллекты у представителей Востока
Р. Нисбетт	Полезависимость и полезависимостьт	Представитель индивидуалистких культур — поленезависимы, представители коллективистникх культур — полезависимы
А. Шарма	Стиль обучения индийсих студентов (опираясь на модель Хофстеде)	Высокая дистанция власти, комфортно чувствуют себя в формате «получателей знаний, а не первооткрывателей, адаптивны, предпочитают логику, четкую структуру, рефлексивны стиль мышления, отсутствие явной склонности к инновациям и творчеству

[1] *Bennett C.* Teaching students as they would be taught: The importance of cultural perspective // Educational Leadership, 1979. № 36. P. 259—268.

Окончание табл. 3.10

Исследователи	Предмет изучения	Основные выводы по результатам исследований
Д. Бэннет	Стили преподавания	Студенто-центрированный стиль преподавания будет распространен в США, в то время как стиль преподавания, ориентированный на совместные планы и действия будет иметь место в Китае. Например, североамериканские преподаватели предпочитают независимый, интерактивный, «авторский», эвристический стиль работы со студентами, всячески поощряя конкуренцию среди них. Данный стиль преподавания явно «конфликтует» с когнитивным стилем латиноамериканцев, азиатов, юго-восточных азиатов, которые предпочитают погружение в авторитетные источники информации, системность, групповую работу, лишенную соревновательного характера, а, напротив, с элементами поддержки. Представители этих культур больше любят устные задания, содержащие социальный контекст. В отличие от западных студентов, азиатские студенты часто не признаются в том, что не понимают задания, так как это связано с «риском потери лица»

С. Нието считает, что современный преподаватель, работающий в поликультурной аудитории, должен опираться в своей практике также теорию множественного интеллекта Х. Гарднера. Разнообразие стилей обучения происходит не только в рамках между культурами, но и, естественно, в рамках одной культуры. Это обуславливается темпераментом, спецификой восприятия, переработки информации, гендерной принадлежностью, предыдущей подготовкой обучающихся и т.п.

Таким образом, можно сказать, что помимо вышеперечисленных базовых блоков, составляющих основу кросс-культурной дидактики важной составляющей является еще и сами субъекты процесса обучения. От степени конструктивности их коммуникации будет зависеть конечная эффективность образовательной деятельности. В настоящее время много говорится о «толерантности». Мы не будем рассматривать в данном контексте толерантность как когнитивный конструкт, остановимся лишь на том, что толерантность, по нашему мнению, будет неразрывно связана с развитым культурным интеллектом как педагога, так и обучающегося.

Стили преподавания в разных странах. Рассмотренные выше концепции стилей обучения нельзя рассматривать в отрыве от специфики тьюторства в разных культурных группах. Для этого обратимся к системному исследованию Е. А. Андреевой, которая исследует и сравнивает модели

тьюторства в разных культурных группах, беря за основания следующие параметры: религию, как культурную детерминанту, вид тюторства, цель деятельности тьютора, задачи, принципы, функции, методы, сферу деятельности и т.п. Ниже приведем результаты авторского сравнения. Автор исследует модели тьюторства на предмет культурноспецифичности и инвариантности (табл. 3.11).

Таблица 3.11.

Модели тьюторства в разных культурных группах (по Е. А. Андреевой)

Принципиальные основания для сравнения	Страны, применяющие модель тьюторства			
	Англия	Германия	ОАЭ	Россия
Основная религия	Англиканство	Протестантизм	Ислам	Православие
Время зарождения	XII в.	50-е гг. XX в.	IX—XX вв., начало XXI в.	90-е гг. XX в.
Вид	Эндогенный	Адаптивный	Адаптивный	Адаптивный
Цель деятельности тьютора	Развитие метакогнитивных способностей	Нравственное воспитание, развитие профессиональных компетенций	Развитие метакогнитивных способностей	Сопровождение разработки индивидуальной образовательной траектории
Задачи деятельности тьютора	Удовлетворение индивидуальных потребностей, развитие чувств, хороших привычек, составление индивидуального плана обучения, наблюдение за развитием	Возбуждение внимания, объединение интереса ученика с интересом учителя посредством взаимного изучения предмета (по И. Ф. Гербардту)	Содействие процессу обучения и стимулирование применения навыков критического мышления и мысли о продолжении обучения	Развитие тьюторанта, поддержка движения тьюторанта в «поле достижений», где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы)
Принципы деятельности тьютора	Свобода, индивидуализация, активность, сознательность, самостоятельность	Свобода, сознательность, активность, индивидуализация	Свобода, индивидуализация, активность, сознательность	Свобода, открытость, индивидуализация, модульность, гибкость, непрерывность
Функции, тьютора	Воспитательная	Воспитательная, образовательная	Воспитательная	Развивающая

Окончание табл. 3.11

Принципиальные основания для сравнения	Страны, применяющие модель тьюторства			
	Англия	Германия	ОАЭ	Россия
Виды тьюторства	«Профессиональный тьютор», надомный тьютор, домашнее образование, мониториальное образование, консультация, индивидивидуальный тьютор	Домашнее образование, семейное образование, консультация, мониториальное образование, коуч, тьютор-ровесник, индивидуальный тьютор	Консультация, индивидуальный тьютор, *E-learning*	Частное тьюторство
Методы деятельности тьютора	Мотивирование, стимулирование, похвала, совет, поощрение, расспрашивание, беседа, сократический диалог, обратная связь, наблюдение, пример старшего, постановка проблемы, запоминание, игровой метод, метод двойного перевода при обучении иностранным языкам, лекция.	Вопрос расспрашивание анализ	Проблемный сократический диалог проведение лекций, устных и письменных презентаций разбор конкретных практических случаев	Сотрудничество, консультирование, психолого-педагогическая поддержка, тренинги, коллегиальное «советование», диалог, надзор за занятиями, воспитание нравственной дисциплины, включая ценности послушания, подчинения, исполнительности и регулярности, мотивирование, поощрение

Мы хотим отметить, что не со всеми результатами данного исследования готовы согласиться, однако, оно в общих чертах дает понимание культурно-специфической дифференциации в обозначенном контексте. Согласно исследованиям Е. А. Андреевой, «*инвариантным* является ряд предпосылок возникновения моделей тьюторства: развитие принципа индивидуализации, формирование открытого образовательного пространства и наличие в нем вариативности, необходимость в постоянном самоопределении и выстраивании своей траектории, а также отсутствие необходимого уровня знаний для ее построения; ориентация обучения на цель деятельности тьютора, постановка широкого спектра задач, применение схожих методов для достижения цели; «тьюторство» рассматривается как средство повышения качества и эффективности образования; модель тьюторства является средством для реализации принципа индивидуализации образования; тьюторское сопровождение основывается на процессе инди-

видуализации и имеет своей целью самоопределение личности; как процесс представляет собой индивидуальное консультирование, в течение которого педагог помогает ребенку разработать индивидуальную образовательную траекторию; в качестве метода используется сократический; в Германии, России и Объединенных Арабских Эмиратах существует открытое образовательное пространство и свобода выбора для учащихся; для контролирования работы тьюторской системы не существует нормативной базы ни в одной стране мира, хотя в России она только начинает оформляться; базовой формой работы тьютора являются индивидуальные консультации; в университетах Германии и ОАЭ тьюторство представлено как в очном образовании, так и в дистанционном; общая функция, выполняемая тьютором — обучающая, т.е. составление совместно с учеником его индивидуальной образовательной траектории и ее реализация учеником совместно с тьютором на практике. *Вариативными являются* уровни, на которых применяются варианты модели тьюторства — общеобразовательный (Россия) и университетский (Англия, Германия, ОАЭ), время обращения к модели тьюторства (Англия — XII в., Германия — 50-е гг. XX в., Россия — 90-е гг. XX в., ОАЭ — начало XXI в.) и причины возникновения (как результат различных видов модернизации), функции, выполняемые тьютором и официальное оформление его деятельности. Все сравниваемые страны имеют разные религии, что является, с одной стороны, причиной возникновения модели тьюторства, а с другой — причиной разного отношения к процессу индивидуализации». За рамками авторского исследования остались особенности тьюторской деятельности и факты существования тьюторских практик в странах Юго-Восточной Азии, Китая, США и др., что, вероятно позволило составить наиболее общую карту данного явления.

3.4. Общие особенности методов обучения и контрольно-измерительных материалов (КИМов) в разных культурных группах

Специфика фреймирования учебной информации в разных культурах. В процессе освоения материала у учащихся формируются собственные семиотические (информационные) фреймы. Более того в рамках одной или разных культур эти фреймы будут носить неоднозначный характер. Под фреймом в дидактике, по мнению Галактионовой, понимается периодически повторяющийся способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий) при работе с учебной информацией. Фреймовый подход отражает национальную специфичность подхода к изучению материала, организации знаний, решению задач. В разных культурах это будет носить неоднозначный характер, причем, это касается и виртуальной образовательной среды. Организация учебной деятельности тоже носит преимущественно культурно-обусловленный характер — т.е. представляет собой семиотическую деятельность. Семиотическая дидактика, по мнению Галактионовой, ориентирована на разные типы интеллекта обучаемых. Опираясь на теорию множественного интеллекта Гарднера, можно предположить, что в каждой культурной группе будет

доминировать тот или иной «вид» интеллекта, т.е. фреймирование информации как продукт интеллектуальной деятельности будет носить культурно-обусловленный характер. Базовыми компонентами фрейма, определяющими его терминалы, являются когнитивные компоненты, входящие в наши представления о типовых событиях данной культуры. Фреймовый подход отражает специфичность подхода к изучению материала, организации знаний, решению задач.

В своих исследованиях Б. Лу Ливер[1] дифференцирует подходы к обучению на «западный» и «не западный». Для «западного» подхода характерны такие особенности как доминанта словесно-аудиального и визуального стиля, дедуктивный тип мышления, аналитичность, импульсивность (восприятие информации происходит в быстром темпе, сопрягается с частой сменой деятельности и работой в группе), контекст-независимость, преобладание абстрактного типа мышления, контроль часто в виде тестовых заданий, концентрация на различиях, контрасте, индивидуализации. Для «не западного» подхода характерна доминанта правого полушария, аудиального и кинестетического стиля, зависимость от контекста, склонность к поиску общих черт, стремление к полной картине происходящего, синтетичности, высокая роль интуиции и часто необычная, образно-нарративная манера выражения своих мыслей, сосредоточение на одной деятельности, не «переключаясь». Таким образом, в общих чертах фреймирование учебной информации в западной когнитивной традиции будет представлять **четкую каталогизацию и структурное дерево знаний,** в восточной когнитивной традиции — **нарратив.**

Безусловно, знание данной специфики позволит повысить эффективность учебного процесса. Однако нельзя не отметить масштабность интеграционных процессов, которые так или иначе будут отражены на частичной трансформации когнитивной специфики: в поликультурном образовательном пространстве учебные фреймы будут развиваться и приобретать новые семантические оттенки.

Специфика методов обучения, дидактических приемов и учебных заданий. Из специфики национальной когнитивной и образовательной деятельности будет вытекать выбор **эффективных методов обучения**. При ориентировании на поликультурную аудиторию можно выделить такие аспекты педагогической деятельности: отбор учебного контента с учетом культурных кодов и семиотического контекста; специфика организации учебной деятельности (модели, принятые в той или иной культуре); система оценивания (индивидуальное и коллективное поощрение), специфика обратной связи и т.п. По нашему мнению, в культурах коллективисткого типа будут преобладать **рецептивные и репродуктивные методы обучения,** основанные на представлении о мире как наборе стандартных «шаблонов». В культурах индивидуалисткого типа преимущественно используются **эвристический и проблемно-поисковый методы.** Особенно интересно рассмотреть данный вопрос в рамках применения линейных и нелинейных методов в обучении. **Линейные методы** преимущественно

[1] См.: *Ливер Б. Лу.* Обучение всего класса. М. : Новая школа, 1995.

характерны для восточных культур, **нелинейные методы** — для западных. Следует отметить тот факт, что при переносе в виртуальное образовательное пространство эта специфика также остается. В основе выбора методов, по нашему мнению, будут лежать доминирующие культурные фреймы. Линейный метод представляет собой формат материала с линейной последовательностью изложения и жесткой иерархической структурой. Нелинейный метод представляет гиперсреду с часто непредсказуемым и интерактивным изложением контента. Как уже говорилось выше, в различных педагогических культурах будут доминировать различные парадигмы работы с информацией и учебным контентом. В европейских университетах издавна предпочитали преимущественно интерактивный формат обучения. В большинстве восточных культур дидактическая задача состоит в ретрансляции существующего контента. Интерактивный (нелинейный) процесс способствует увеличению когнитивной гибкости. Таким образом, мы видим, что для культур востока характерно преимущественно структурированное или формальное обучение, а в западных культурах чаще используются гибкие, адаптивные методы работы с учебной информацией. Здесь же необходимо учитывать, как специфику восприятия информации, так и технологический аспект обучения (отношение в данной культуре к инновациям, к применению новых методов и т.д. В США и Великобритании и других индивидуалистких культурах, презентации, видео и другие инновационные форматы — это необходимый элемент образовательного процесса. Дидактическая задача в большинстве восточных культур состоит в том, чтобы воспринять то, что написано и «смоделировать» это для себя. Этот же подход характерен и для России: текст ассоциируется с серьезностью и информативностью материала, картинки и видео могут быть использованы в качестве иллюстраций или дополнений, но не могут полностью заменить теоретическую информацию. Если говорить о культурно-обусловленной специфике учебных заданий, то следует отметить, что последние вытекают из целей и ценностей национальных образовательных систем, национальной специфики учебной коммуникации и т.д. Рассматривая психолого-педагогическую специфику национальных образовательных систем, можно отметить, что во многом, специфичность образовательных моделей определяет «роли» учителя и ученика. Если «в центре» преподаватель, учебный процесс зачастую пассивный (односторонний), состоящий из передачи знаний от преподавателя студентам. Такая модель характерна преимущественно для Востока, где уважение к преподавателю не позволяет оспаривать его точку зрения. На самом деле, конфуцианская образовательная модель настаивает на том, что обучиться можно только на примере великих людей, используя их опыт, и, таким образом, избежать возможных ошибок. В западной когнитивной традиции процесс обучения преимущественно носит творческий и интерактивный характер. Образование в данном контексте поддерживает вариативность личности, ее уникальность. Упор делается на личностное развитие, нешаблонность мышления, креативный подход к решению задач.

Все это отражается на формах и типологии учебных заданий. Например, представители восточных (коллективистских) культур при ответах

на вопросы в рамках тестирования, как правило, негативно относятся к вопросам, нацеленным на формулирование собственной точки зрения. В западных (индивидуалистских) культурах наоборот, вопросы, нацеленные на знание большого количества теоретической информации, не вызывают интерес. Теоретическая информация используется в ограниченных объемах, в то же время используется большое количество кейсов и практических заданий, рассчитанных на формирование навыков гибкости, адаптивности к нестандартным ситуациям, креативности. Тесты на выбор одной возможности из нескольких, к примеру, широко используются в электронных образовательных ресурсах США. Для того, чтобы эти же тесты были максимально эффективны для представителей других культур необходимо понимать, насколько хорошо воспринимаются инструкции и адаптировать их под национальную когнитивную специфику. В западных культурах ошибки воспринимаются как совершенно нормальная часть учебного процесса, в то время как на Востоке они практически недопустимы (ассоциируются с «потерей лица»).

Например, если обучающийся — представитель культуры с более низким значением показателя дистанции власти, чем учитель, он будет ожидать от учителя неформальных отношений, предполагающих обмен мнениями, обсуждение ошибок, к которым учитель будет не готов. Вследствие этого, обмена необходимой информацией и инструкциями не произойдет, что негативно повлияет на дальнейший ход обучения. Представители культур, которые характеризуются высоким уровнем неприятия неопределенности, не приемлют двусмысленных ситуаций и по мере возможности избегают их. Двусмысленность ситуаций и перемены расцениваются как нежелательные явления. Представители таких культур склонны отдавать предпочтение структурированному и рутинному, даже бюрократическому способу выполнения заданий. При использовании интерактивных форм обучения в культурах с высокой дистанцией власти нужен контроль над процессом. В культурах же с низкой дистанцией власти данный формат обучения часто бывает очень эффективным. В процессе командной работы и совместного решения кейсов представителям культур с высоким индексом индивидуализма нужен дух соревнования, возможность высказывать мнение, самостоятельная возможность принимать решения. А представителям коллективистких культур, напротив, спокойная обстановка и качественные технические средства для группового взаимодействия.

Резюмируя все вышесказанное, приведем исследования Г. Триандиса, где описана взаимосвязь между культурно-когнитивной спецификой и характером непосредственных образовательных процессов.

- Представители разных культур используют в процессе обучения различные умения и навыки, которые в других культурах могли бы быть интерпретированы не совсем однозначно: один и тот же ответ на вопрос может считаться разумным в одной культуре, но «неуместным» в другой.
- Задания, используемые для контроля знаний не должны носить универсальный характер.

• Дифференцированная мотивация в процессе обучения при выполнении заданий может быть различной. Для представителей одних культур важна скорость выполнения, для других качество.

• Дифференцированное отношение к тьютору (для одних — «гуру», для других — «коуч»).

• Различное отношение к ошибкам в процессе обучения. Для коллективистских культур характерна боязнь ошибок, связанная с «потерей лица». Для индивидуалистских важно участие и проба себя. Ошибки воспринимаются как неотъемлемая часть учебного процесса.

Ниже в таблице 3.12 мы приводим сводную характеристику некоторых особенностей методической и контентной организации учебного процесса в разных культурах.

Таблица 3.12

Некоторые особенности методической и контентной организации учебного процесса в разных культурах

Критерии	«Западные» культуры	«Незападные» культуры
Формы и особенности структурирования информации	Доминанта словесно-аудиального и визуального типа восприятия информации; склонность к абстрагированию и поиску отличий; дедуктивный метод мышления; контекстонезависимость; фреймирование информации — четкая каталогизация и древо знаний	Доминанта аудиального и кинестетического стиля восприятия информации; склонность к поиску общих черт; индуктивный метод мышления; контекстозависимость; фреймирование информации — полная (не всегда четкая) картина происходящего; использование интуиции и образно-нарративного дискурса
Используемые методы	Эвристический и проблемно-поисковый методы; парадигмы работы с учебной информацией — интерактив, дискуссии, дебаты	Рецептивный и репродуктивный методы; парадигмы работы с учебной информацией — ретрансляция информации
Специфика учебного контента	Интерактивный, мультимедийный, доступный для дополнений и коррекции	В основном текстовый контент, как правило, не позволяющий вносить коррективы
Учебный процесс	Интерактивный, центрированный на ученике	Односторонний, центрированный на учителе
Отношение к ошибкам в ходе учебного процесса	«ОК» — ошибки есть естественная часть учебного процесса	«НЕ ОК» — ошибки часто ассоциируются с «потерей лица»
Общие особенности КИМов	Выбор одной возможности из нескольких или авторская позиция по вопросу	Нацелены на ретрансляцию конкретных ответов, практически полное отсутствие заданий, демонстрирующих авторскую позицию и креативность

3.5. Особенности педагогического дискурса в разных культурных группах

Часто коммуниканты, принадлежащие к разным культурным системам имеют малую «область пересечения», даже если для коммуникации они используют английский язык. Однако, зная основные дискурсивные модели, характерные для той или иной культуры, можно существенно оптимизировать процесс коммуникации. Во многом причина этого будет лежать в том, что в разных культурах роли преподавателя и обучающегося воспринимается неоднозначно. Как уже говорилось ранее, в *восточных культурах* преподаватель — это «гуру» и его педагогический дискурс представляет собой *нарратив*, содержащий в себе «квинтессенцию мудрости», которую обучаемый должен безоговорочно «впитывать». В *западных культурах* преподаватель — это скорее *некое сопровождающее лицо* — «тьютор» и «коуч», функция которого состоит преимущественно в том, чтобы *направить обучаемого* в нужное русло и «подвести» его к самостоятельному решению проблем. В педагогическом дискурсе любой культуры можно выделить цели, ценности, стратегии, подвиды и жанры[1]. Отметим, что ценности педагогического дискурса не будут носить универсальный характер для всех культур. В каждой из языковых культур будут присутствовать некие специфические ценности, лежащие в основе когнитивной картины мира. В культурах индивидуалисткого типа ценностями будет выражение собственной, персонифицированной позиции. В коллективистких культурах, напротив, в дискурсе должна отражаться гармония, некое слияние с группой, коллективом. Стратегии педагогического дискурса зачастую состоят из коммуникативных интенций, конкретизирующих основную цель социализации человека — объясняющую, оценивающую (оценка учителем предметов и явлений окружающей действительности так и действий обучающегося), контролирующую, содействующую (поддержка и направление, сопровождение обучаемого), организующую (совместные действия участников педагогической коммуникации, этикетные и директивные ходы, трафаретные формулы и т.п.). Здесь также следует отметить разницу между индивидуалисткими и коллективисткими культурами с точки зрения частоты использования дискурсивных стратегий. По нашему мнению, организующая и объясняющая стратегии, например, будут чаще всего использоваться в коллективистких культурах, а содействующая и контролирующая стратегии в культурах индивидуалисткиго типа. Западная коммуникативная стратегия в образовании строится по следующей модели: сначала ответ, а потом его мотивировка. В восточной культуре наоборот — сначала причины ответа, а потом непосредственно сам ответ. В культурах с высоким индексом индивидуализма большее внимание обращается на содержание сообщения, а контекст в данном случае играет вторичную роль. Как было сказано выше, культуры данного типа называют низкоконтекстными, использующими когнитивный стиль обмена информацией.

[1] См.: *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002.

В коллективистких культурах, называемых высококонтекстными, люди склонны предавать чрезмерное значение тому, как было высказано сообщение. Таким образом, можно утверждать, что уровень эмоциональности напрямую зависит от принадлежности к той или иной культуре.

Г. Триандис выделяет дифференцированные стратегии коммуникации для разных культур. По мнению исследователя, американцы, как правило, часто используют короткие фразы, а во многих высококонтекстных (восточных) культурах такая форма коммуникации не одобряется. В дискурсе большинства высококонтекстных культур (Бразилия, Армения) практикуется преувеличение («самый ужасный», «самый страшный»). В низкоконтекстных же культурах культивируется умеренность и сдержанность.

Дискурсивные структуры в различных культурах будут существенно отличаться. Триандис отмечает, что культурная специфика будет детерминировать структуру информационного сообщения. Например, в англосаксонских культурах аргументация строится линейно: перечисляются факты, и на их основе строится заключение (индукция), в арабских культурах дается общее положение, и приводятся подтверждающие его примеры (дедукция). По мнению Триандиса, семитский принцип аргументации (включая и арабские культуры) — это совокупность параллельных аргументов, связанных между собой одним или несколькими предлогами. Каждый аргумент имеет одинаково весомое значение — он либо подкрепляет предыдущие, либо противоречит им. Восточный стиль аргументации — это некая дискурсивная «вязь». Вообще, аргументация в культурах Востока представляет собой некое грамматическое разветвление: «Весьма трудно согласиться с данным утверждением, однако мы приложим максимум усилий, чтобы...». Романские культуры при аргументации используют существенные отступления от главной логической линии. Автор также отмечает, что в славянских культурах в аргументационном дискурсе присутствует четко сформулированное начало и конец, но в середине сообщения множество суждений, не имеющих непосредственного отношения к теме. Поскольку для коллективистов важна гармония, то доминантой коммуникации будет, в первую очередь, доброжелательная атмосфера, а не проблема истинности. Индивидуалисты же ценят факты превыше всего. По нашим наблюдениям, индивидуалисты преимущественно используют личностно-ориентированный тип дискурса, в то время как коллективисты отдают предпочтение статусно-ориентированному. Таким образом, западный дискурс будет иметь структуру «факт — факт — факт — заключение», а в восточном сразу будет доминировать заключение без видимых логических доказательств. Представители индивидуалистских культур, как правило, проявляют большую гибкость при выборе дискурсивных стратегий коммуникации в зависимости от контекста.

Р. Нисбетт отмечает, что восточные студенты, обучающиеся на Западе, не могут пользоваться принципами классической риторики, не принимают участия в дискуссиях. Сфера языка и письменности способствует сохранению когнитивных различий: грамматика индоевропейских языков способствует представлению о мире, построенном из атомарных блоков,

в то время как азиатские языки дают представление о мире как непрерывном и взаимопроницающем. Восточные языки высококонтекстуальны. Качественные различия в реакциях подтверждают предположения, что при решении одних и тех же задач у представителей Востока и Запада активизируются разные познавательные процессы.

Интересно, что национальные дискурсивные стратегии частично или полностью переходят в формат сетевой коммуникации. Например, это касается специфики дискурсивного поведения пользователей онлайн. На открытых образовательных ресурсах можно отметить более пассивный характер дискурсивного поведения представителей восточных культур: очень часто они придерживаются стратегии «*read only*» и «*copy and paste*», т.е. занимаются ретрансляцией уже существующего контента, а не созданием нового, как делают представители западных культур. В индивидуалистских культурах не существует жесткого дискурсивного давления, все процессы направлены на формирование индивидуальных точек зрения и позиций личности. Нередко, в электронном педагогическом дискурсе наблюдается тенденция к стиранию грани между личностно-ориентированным и статусно-ориентированным общением: точность, четкость, с одной стороны; с другой стороны — характерен синтаксис, присущий разговорному стилю плюс невербальные вкрапления. Ряд личностных параметров, имеющих значение в реальной коммуникации, просто нивелируется. Данная специфика отмечена преимущественно у представителей западных культур, хотя отчасти она может быть и отмечена в коммуникативно-педагогических тенденциях представителей восточных культур. По нашему мнению, в настоящий момент в сфере поликультурного образовательного пространства существует тенденция частичного перенятия западных коммуникативных стратегий представителями Востока. Безусловно, понимание национальных дискурсивных моделей поможет сделать учебный процесс в поликультурном контексте более эффективным.

В таблице 3.13 приведены национальые модели дискурсивных стратегий и тактик, используемых в педагогической коммуникации представителей культур индивидуалисткого и коллективисткого типа.

Таблица 3.13

Национальные модели дискурсивных стратегий и тактик, используемые в педагогической коммуникации

Типы культур	Культуры индивидуалисткого типа	Культуры коллективисткого типа
	«Низкоконтекстные культуры»	«Высококонтекстные культуры»
Цели и ценности дискурса	Выражение индивидуальности	Максимальное единение с коллективом, сохранение гармонии
Доминирующие жанры дискурса	Дискуссии и дебаты	Нарратив

Окончание табл. 3.13

Типы культур	Культуры индивидуалисткого типа	Культуры коллективисткого типа
	«Низкоконтекстные культуры»	«Высококонтекстные культуры»
Доминирующие эмоциональные параметры дискурса	Содержание сообщения первично, контекст вторичен. Когнитивный стиль обмена информацией. Умеренность, сдержанность	Контекст играет доминирующую роль. Более значим процесс «как говорится», а не «что именно говорится». Избегание дискурсивных конфронтаций.
Характерные дискурсивные модели	Линейная аргументация, основанная на фактах. «Факт-факт-факт-заключение» (Индукция)	Разветвленная аргументация. «Заключение, оно же доказательство». (Дедукция)
Возможные коммуникативно-прагматические сложности	Часто возникают трудности с идентификацией содержания информации вследствие многозначности определенных лексем, контекстно-обусловленными прагмалингвистическими коннотациями, а также трудности, связанные с идентификацией социокультурного компонента обозначения тематики информации	

Безусловно, в рассматриваемом нами контексте нельзя не затронуть проблему **специфики академического дискурса в разных культурных группах.**

- В индивидуалистких культурах наиболее часто встречающийся жанр академического письма — эссе. Основная задача такого вида работ — выражение собственной позиции студента, формат работы подразумевает дискуссионный характер изложения и, нередко, оспаривание авторитетных точек зрения.
- В коллективистких культурах принято писать научные работы, опираясь на авторитетные источники, как правило, дискуссионный формат изложения не поощряется.

Что касается организации процесса обучения академическому письму, здесь действует следующие закономерности.

- В индивидуалистких культурах существуют специальные центры обучения, однако нередко обучение является компонентомучебного плана
- В коллективистких культурах обучение академическому письму происходит в процессе коммуникации с научным руководителем

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

- Академическая Риторика не универсальна, а культурно-обусловлена.
- Нередко отличается структурная организация текста, его элементы и их последовательность, макро и микроструктура.
- Критериями качества академического письма в коллективистких культурах (Китай) считается подражание авторитетам и традиции.В индивидуалистких культурах напротив критериями качества является выражение собственной позиции, дискуссия с авторитетами.

В поликультурной аудитории необходимо четко прописывать критерии качественного академического письма.

Также одной из первостепенных проблем, касающихся кросс-культурного образовательного пространства это проблема качества и адек-

ватность обратной связи (своевременность ответов, степень четкости формулировки тьюторами целей и задач), что, в большей степени, тоже обусловлено культурным контекстом. Мы уже говорили о том, что процесс обучения и коммуникации в поликультурном пространстве так или иначе будет сопровождаться **культурным шоком**. Нам интересно рассмотреть, как можно решить проблему адаптации и конструктивного обучения в кросс-культурной среде.

3.6. Некоторые критерии оценки качества преподавания в университетах разных стран

По данным организации CSHE (Австралия), существует три ключевых объекта в системе мониторинга качества обучения: оценка, которая уточняет и стимулирует использование эффективных подходов в обучении; оценка, которая достоверно и надежно измеряет уровень ожидаемых результатов обучения, в частности послевузовского образования; оценка стандартов образования.

В настоящий момент существует множество модификаций систем и инструментов, их наполняющих, для оценки качества преподавания в вузе. Некоторые из них базируются на стандартах, установленных на государственном уровне, например, в Великобритании (Агентство гарантии качества высшего образования, *The Quality Assurance Agency for Higher Education*, *QAA*)[1]. Университет Ноттингема на своем портале говорит о том, что разработанные им инструменты для оценки качества обучения высоко оценены и одобрены *QAA*.

Но по большей части университеты разрабатывают собственные системы оценки качества преподавания.

В Университете Тасмании (*University of Tasmania*), Австралия, оценка производится в зависимости от целей обучения. Может оцениваться:

- эффективность курса с точки зрения его содержания;
- адекватность педагогического сопровождения студентов (академическая, техническая, административная);
- адекватность подачи материала (приемы, способы и методы);
- способы предоставления материала (в т.ч. при помощи ИКТ).

Для оценки используются формативная (осуществляется в ходе обучения, и в значительной степени для диагностических целей) и суммарная (проводится при завершении блока для оценки достижения поставленных целей и задач при изучении дисциплины) оценки. Суммарная оценка также является обязательным требованием руководства факультета в целях обеспечения качества отчетности.

Методы оценки:

1) анкетирование;
2) встречи в фокус-группах;
3) индивидуальные интервью;
4) наблюдение (например, коллегой);

[1] URL: http://www.qaa.ac.uk/en (дата обращения: 10.07.2016).

5) анализ документации (качества учебных программ и других методических материалов по курсу)

Также оценивается дистанционное обучение (критерии не указаны).

В университете Мичигана (*Michigan University*)[1], США, перед тем, как вырабатывать единую или комплексную систему оценки качества преподавания определяют сами критерии оценки. Департаменты, факультета и школы могут принять на себя ответственность за разработку самостоятельных методов и критериев оценки, так как зачастую различные дисциплины требуют различных методов обучения. Это также может применяться для междисциплинарного обучения (общеуниверситетских факультативов). Ключевым компонентом является оценка качества использования учебно-методических инструментов: качество преподавания в аудитории; участие в методической деятельности (разработка учебных программ, новых учебных курсов и учебных материалов); научное руководство студентами и аспирантами; наставничество аспирантов, в том числе руководство диссертаций; участие в проектной деятельности со студентами и аспирантами.

Студенты и выпускники университета также участвуют в процедуре комплексной оценки: рейтингование преподавателя по результатам изучения дисциплины (качество подготовки учебных материалов, четкость изложения материалов, насколько преподаватель мотивирует и способствует качественному изучению предмета, а также насколько уважительно он относится к студентам); опросы выпускников (результаты опросов показывают, что мнение выпускников высоко коррелируют с результатами опроса студентов); фокус-групповые интервью (результаты активно используются для кадровых решений); обратная связь со студентами на протяжении всего срока обучения; оценка знаний студентов.

Еще одним инструментом является рецензирование коллег. Использование коллег как рейтеров, по мнению руководства университета, способствует росту педагогической эффективности. Наблюдатели могут предоставить важную информацию о результатах оценки путем посещения уроков и обзора материалов курса. Для аттестации преподавателя, который ведет междисциплинарные курсы могут привлекаться коллеги с опытом работы в аналогичных междисциплинарных сферах и/или с опытом работы в каждой из отдельных дисциплин, представленных преподавателем. Оценка коллег-преподавателей включает в себя оценку аудиторных занятий, учебных материалов, а также академического содействия студентам.

Наконец, сами преподаватели участвуют в системе оценки качества образовательного процесса. Для этого используется такой формат как рефлексия или «досье преподавания». Цель «досье» — руководство в выборе формата и содержания процесса обучения. Стоит заметить, что четкой инструкции по структуре «досье» нет. Каждый преподаватель сам решает, что является наиболее важным. Тем ни менее обязательными являются следующие пункты: *background* (развитие и изменения в его или ее философии, стратегии и целях преподавательской деятельности; попытки оце-

[1] URL: http://www.crlt.umich.edu/ (дата обращения: 10.07.2016).

нить и улучшить преподавание и изменения, произошедшие в результате; способы, с помощью которых он или она имеет развивается в профессиональной сфере и сферах, связанных с преподавательской деятельностью; будущие педагогические цели), оценка академической среды, оценка комфортности внутри коллектива.

Университет Флиндерса (*Flinders University*)[1], Австралия также проводит комплексную оценку. Ключевым параметром в этой системе является непрерывный мониторинг. Он включает опрос руководителей образовательной программы и декана (актуальность курса, практическая значимость курса, «жизнеспособность и устойчивость темы в ближайшие пять лет» с учетом целей и результатов обучения курса) и опрос студентов (качество контента, методы преподавания и обучения, методы оценки обучающихся, степень, в которой обучающиеся могут удовлетворить свои образовательные цели и результаты обучения, адекватной и актуальность информации по теме (дисциплине), предоставляемой студентам, качество внеаудиторной коммуникации с преподавателем)

Пекинский педагогический университет (*Beijing Normal University*)[2], Китай, использует следующие компоненты в оценочной системе:

- исследования по оценке качества преподавания в контексте реформы учебных программ;
- методы оценки собственно преподавания с помощью опросов и интервью;
- философские размышления преподавателя об оценке качества преподавания.

Интересным можно считать подход Школы Нового обучения Университета Де Поля (*School for New Learning* (*SNL*) *De Paul University*), США, в формировании критериев качества преподавания. Основным бизнес-процессом *SNL* является оказание образовательных услуг для взрослых людей. Главный подход — индивидуализация образовательного процесса. По мнению руководства, применение принципов оценки должно воплощать в себе четыре качества:

- ясность (измеримость приобретаемых компетенций обучающихся и соответствие заявленных «обещаний» итоговым знаниям и навыком выпускника; предоставление доступной обратной связи);
- целостность (применения критериев для демонстрации обучения и показателей качества; использование стандартов вуза для конструктивного моделирования образовательного процесса);
- гибкость обучения;
- эмпатия.

Принципы оценки качества обучения в *SNL* следующие.

1. Оценка должна использоваться в качестве базовой информации для корректировки будущей модели обучения.

2. Оценка должна основываться на множественных форматах данных об образовательном процессе.

---

[1] URL: http://www.flinders.edu.au/ (дата обращения: 10.07.2016).

[2] URL: http://english.bnu.edu.cn/ (дата обращения: 10.07.2016).

3. Оценка стратегий и видов деятельности должна базироваться на аффективных, когнитивных и коннотативных областях обучения.

4. Оценки должны ссылаться на конкретные результаты обучения.

5. Методы оценки должны поддерживать общее развитие учащихся, а также измерять прогресс в достижении конкретных результатов обучения.

6. Самооценка обучающегося должна быть представлена в комплекте с документацией о результатах обучения.

7. Оценка должна включать суждения компетентных экспертов.

8. Процессы оценки должны неофициально признавать, что компетенции, полученные им за период обучения, могли быть приобретены за рамками образовательной программы.

Университет имени Джеймса Кука (*James Cook University*)[1], Австралия, разрабатывает целый ряд стратегий для улучшения качества преподавания и обучения. Университетский коллегиальный обзор качества преподавания является совместным и регулярным процессом критической рефлексии. Каждый преподаватель в университете Джеймса Кука будет участвовать в совместной экспертной оценке преподавания коллег либо в качестве рецензента. Профессорско-преподавательский состав пересматривается, по крайней мере, раз в два года. Руководством университета была разработана Экспертная оценка качества обучения (*Prot*). Этапы оценки приведены ниже.

Основным инструментом качества преподавания в Гонконгском Баптистском Университете (*Hong Kong Baptists University*)[2], Китай, является анкета обратной связи / вопросник (опрос выпускников о релевантности преподаваемых курсов реальным практикам).

В Университете Элбани (*University of Albany*), США, основным критерием качества преподавания является соответствие образовательного контента и методов целям и задачам обучения. Также учитываются последовательность, качество изложения материала, ясные критерии оценки, соответствие курса общим целям и задачам формирования профессиональных компетенций по программе обучения. Не менее важным является учет преподавателем индивидуальных особенностей студентов.

По результатам проведенного обзора можно выделить некоторые различия.

В университетах стран Азии в процессе оценки качества преподавания ключевым элементом является самооценка преподавателя, в то время как не учитывается мнение студентов. Это обусловлено культурными особенностями.

В США акцент смещен на оценку гибкости и индивидуального подхода в образовательном процессе.

В странах Западной Европы система оценка качества преподавания разрабатывается с учетом государственных стандартов конкретных стран.

В России на настоящий момент уделяется значительное внимание профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

---

[1] URL: https://www.jcu.edu.au/ (дата обращения: 10.07.2016).

[2] URL: http://buwww.hkbu.edu.hk/eng/main/ (дата обращения: 10.07.2016).

Говоря об общих чертах, следует выделить комплексность в формировании оценочной системы, а также тот факт, что содержание опросников для студентов (там, где этот инструмент используется) является закрытой информацией, а сама процедура осуществляется при помощи LMS-платформ.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы цели и ценности образования в большинстве западных культур? А восточных?
2. Опишите общую специфику коммуникации между студентами и преподавателям в культурах стран запада и востока.
3. Для чего нам необходимо знать специфику когнитивной деятельности в разных культурных группах?
4. Как мы можем использовать информацию о культурно-специфичных стилях обучения в образовательных практиках?
5. Какова общая специфика учебного контента, методов обучения и проверочных заданий в разных культурных группах?
6. Опишите культурно-специфичные модели педагогического дискурса.

Литература

Башмакова, Н. И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия / Н. И. Башмакова, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12635 (дата обращения: 10.04.2016).

Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта : пер. с англ. / Г. Гарднер. — М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007.

Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский ; 2-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015.

Лебедева, Н. М. Влияние ценностей и мотивации личности на креативное поведение и отношение к инновациям / Н. М. Лебедева, Е. В. Бушина // Психология в экономике и управлении. — 2015. — Т. 7. — № 1. — С. 26—35.

Лебедева, Н. М. Имплицитные теории инновативности: межкультурные различия / Н. М. Лебедева // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9. — № 1.

Лебедева, Н. М. Этническая и кросс-культурная психология: учебник для высших учебных заведений / Н. М. Лебедева. — М. : МАКС-ПРЕСС, 2011

Лурия, А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность / А. Р. Лурия // Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» / ред. — сост. Е. Е. Соколова. — М., 1999. — С. 253—264.

Мацумото, Д. Психология и культура. Современные исследования : пер.с англ. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002.

Лебедева, Н. М. Этнопсихология : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. М. Лебедева. — М. : Издательство Юрайт, 2014.

Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М.: Смысл, 2006.

Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная ; 2-изд. — СПб. : Питер, 2004.

Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. — М. : Издательство Юрайт, 2015.

Цзинь Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад / Цзин Ли. — М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2015.

Hall, E. T. The Silent Language in Overseas Business / E. T. Hall // Harvard Business Review. — 1960. — May — June.

Hofstede, G. Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values / G. Hofstede. — Beverly Hills CA : Sage Publications, 1980.

Kolb, D. A. Learning Style Inventory, Version 3. — Boston, MA : TRG Hay/Mcber. 1999.

Nisbett, R. E. The Geography of Thought. — N. Y. : Free Press. 2003

Глава 4
КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИКА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В результате освоения материалов данной главы студент должен:

знать

- специфику организации интерфейсов образовательных ресурсов в разных культурах;
- специфику организации контента на открытых образовательных ресурсах разных культур;
- способы использования информационных технологий в разных странах;
- особенности коммуникации в лмс разных культурных групп;

уметь

- определять степень взаимосвязи культуры и предпочитаемых типов мультимедийных технологий;
- разрабатывать релевантный контент для образовательных ресурсов различных культур;
- выстраивать адекватную коммуникацию на образовательных ресурсах разных культур;

владеть

- навыками эффективной онлайн коммуникации в кросс-культурной информационной среде.

4.1. Культурно-специфичный интерфейс и специфика репрезентации контента в разных культурных группах

Если обратиться к практике, то несложно заметить, что дизайн пользовательских интерфейсов в разных странах демонстрирует культурные различия в части набора цветов, степени помощи в навигации, насыщенности информацией, ее струкурированности и т.д. Исследуя культурные различия, Р. Нисбетт[1] выделил несколько факторов, различающихся в зависимости от культурной принадлежности и оказывающих влияние на поведение индивидов: на Востоке это **«внимание к полю»**, а на Западе — это **«внимание к основным объектам»**. Автор проводил ряд экспериментов с американскими и японскими пользователями, в результате которых выяснилось, что японцы обращают внимание на свойства окружающего фона примерно на 70% чаще американцев, хотя и те, и другие были одинаково склонны упоминать детали. Кроме того, японцы почти в два раза

[1] См.: *Nisbett R. E.* The Geography of Thought. N. Y. : Free Press. 2003.

чаще отмечали взаимосвязи и отношения, включающие неодушевленные аспекты окружающей среды. Нисбетт увидел корни этих различий в когнитивно-семиотических механизмах, унаследованных либо от холистической (древнекитайской), либо от аналитической (древнегреческой) систем познания мира. Так же, опираясь на исследования Г. Хофстеде, можно отметить, что азиаты больше склонны к восприятию целостной картины, преимущественно опираясь на «диалектические» и эмпирические аспекты, в то время, как европейцы предпочитают строгую каталогизацию и сохранение формальной структуры.

Таким образом, при проектировании интерфейсов нам представляется важным выделить следующие аспекты:

- учет взаимосвязи специфики мышления и деятельности и видов интерфейсных элементов в культурно-специфичном ключе;
- тип и содержание информации (культурно-специфичные параметры);
- структура и последовательность расположения элементов на экране, количество и детальность элементов в поле восприятия — прагматическая специфика;
- семантический анализ высказываний и профессиональной терминологии — инструкции, подсказки, названия элементов системы и их прагматическая адекватность;
- приемы невербального кодирования в виде иконок, сигналов, цветовых изображений;
- наличие адекватной обратной связи.

В прагматическом ключе, создание и проектирование интерфейса можно отразить метафорой «модель мира». Следовательно, основной задачей моделирования эргодизайна интерфейса и текста общеобразовательного сетевого ресурса и будет являться анализ данных критериев для построения своеобразной модели — общих дизайнерско-оформительских аспектов текста, наиболее адекватных для восприятия текстовой информации пользователем.

Все требования, представленные для эргономичной организации интерфейса сетевого ресурса, можно разбить на четыре основные категории:

- навигация;
- архитектоника и структура страницы;
- возможность обратной связи, доступа, пополнения контента; доминирующий стиль репрезентации информации;
- цветовое и шрифтовое решение;

Мы определили ряд наиболее существенных параметров для дальнейшего анализа образовательных вебсайтов.

В первую очередь важна **иконическая символика**. В разных прагматических контекстах будет возникать сложность в установлении однозначного соответствия между конкретными понятиями и иконическими знаками. Соответственно для создания «дружественного интерфейса», рассчитанного на поликультурную аудиторию необходим профессионализм в проектировании иконических знаков, так как необходимо проанализировать предметную область и культурные особенности целевой аудитории и определить состав и отличительные особенности иконических знаков.

Второй класс проблем в иконике будет связан с репрезентацией абстрактных понятий в виде объектов, выраженных иконическими знаками или представленными в виде визуальных метафор. Необходимо учитывать репрезентацию абстрактных понятий в разных культурах, дифференцирование внутри иконической символики, образных объектов, пиктограмм, указывающих на характер выполненных действий, пиктограмм, использующихся для функционального аналога и обозначающих результат выполненных действий. Как известно, основные функции иконических знаков следующие: свойства подобия тому или иному объекту; замена или репрезентация объекта; иллюстративная и коммуникативная функции.Совершенно очевидно, что изображения (значки, «иконки»), могут совершенно по-разному восприниматься представителями разных культур. Например, арабские ресурсы используют очень много национальной и религиозной символики, независимо от темы, которой посвящен материал, очень активно национальная символика используется на японских ресурсах. Не все иконические знаки, понятные представителям западных культур могут быть адекватно поняты в культурах Востока, и, соответственно, наоборот. Во избежание прагматических несоответствий при работе с поликультурной аудиторией следует использовать как можно более нейтральную символику. Например, знаки «V» или «ОК», изображенные пальцами имеют негативную, а нередко, и антисоциальную коннотацию в ряде культур (страны Латинской Америки). В США очень часто пользуются красным флажком как обозначением нового *e-mail*, этот символ абсолютно не понятен на Востоке. Сюда же можно отнести и изображения животных (в Индии корова — священное животное, в мусульманских культурах свинья — «грязное животное»). Поэтому, создавая интернациональный ресурс, лучше, по возможности, свести к минимуму количество символов и иконок. Другим решением проблемы может являться создание адаптированного интерфейса с предварительным выбором культурной принадлежности и последующим предоставлении информации в адаптированном к конкретной культуре интерфейсе. В данном случае стоит добавить в интерфейс специфические знаки, что повысит уровень комфорта пользователя.

Что касается цветовой гаммы, то, в первую очередь, необходимо учитывать принцип функционального, физиологического и эмоционального соответствия, а лишь затем фактор культурной специфики. Если говорить о цветовых решениях, то можно отметить, что в большинстве европейских электронных ресурсов используются серые, коричневые оттенки, в то время как на азиатских ресурсах преобладают оттенки красного. Однако символика цвета может быть интерпретирована также неоднозначно в зависимости от культурной принадлежности, соответственно, чтобы избежать нежелательной дополнительной смысловой нагрузки данный фактор должен быть проанализирован и учтен в соответствии с культурным контекстом и анализом целевой аудитории. Простой пример: белый цвет обозначает траур в Японии, желтый — траур в Латиноамериканских культурах и т.д.

С точки зрения **навигационных параметров** в выбранном нами контексте имеет значение расположение меню, каким образом размещается текст в пространстве в зависимости от культурной принадлежности. Например,

арабский и израильский текст читается справа налево; можно встретить вертикальные надписи или целые статьи на японском и китайском. Имеют значение также параметры доступа на отдельные страницы. В некоторых культурах необходимо иметь право доступа для просмотра определенной информации, в то время как в других культурах информация может быть доступна всем. Существуют различия и во взаимодействии с пользователем: ошибки и указания по навигации могут быть указаны в жесткой форме, а могут сопровождаться вежливыми комментариями. Специфика наполнения сайтов контентом тоже может быть дифференцированной в зависимости от культурных факторов. В культурах с высоким индексом индивидуализма, например, большинство образовательных ресурсов используют метод открытого контента, что нехарактерно для коллективистских культур.

Если брать во внимание такой критерий Хофстеде, как дистанцированность от власти, то на образовательных ресурсах культур с низкой дистанцией власти меню часто организовано достаточно просто. Меню у российских и азиатских образовательных ресурсов, как правило, вертикальные, у западных — горизонтальные. Здесь имеет значение логика построения сайта: например, большинство американских ресурсов находятся в центре страницы и занимают ее целиком, в арабских странах наблюдается структура «сверху-вниз». Высокодистантные культуры же, зачастую, будут иметь прямо противоположные характеристики. В них, как правило, интерфейс спроектирован таким образом, что доступ к информации часто бывает очень сложен, более того, часто можно заметить большую иерархичность в организации информации и специальные социальные роли для контролирования доступа к ней. Соответственно, если принимать во внимание электронную форму подачи информационной составляющей сетевого ресурса, становятся актуальными вопросы, связанные с графическим оформлением как интерфейса, так и контента веб-ресурса.

В данном контексте необходим учет структурной специфики организации информации на сетевых ресурсах в разных культурах. Опираясь на культурологические модели применительно к анализу образовательных веб-ресурсов в кросс-культурном контексте можно выявить следующие специфические тенденции. Для представителей индивидуалистких культур зачастую несложно делиться материалами, проставлять рейтинги, вступать в дискуссии[1]. На образовательных ресурсах индивидуалистских типов культур присутствует большое количество видеоконтента, навигационное меню организовано так, чтобы не дать пользователю «заблудиться» и т.д. Как правило, на ресурсах данного формата присутствуют возможности пополнения контента самими пользователями. По нашим наблюдениям, страны с высоким индексом индивидуализма (США, Великобритания) будут активными создателями уникального контента на веб-сайтах образовательной направленности. Еще можно отметить такие особенно-

[1] *Таратухина Ю. В., Баранова И. М.* Роль открытых образовательных ресурсов в современном поликультурном информационно-образовательном пространстве // Бизнес-информатика. 2012. № 2. С. 35—42.

сти как наличие комфортных для пользователей сервисов, позволяющих скомпоновать и распечатать материалы, отслеживать прогресс в изучении материала, возможность онлайн консультирования с тьютором, множество различных приложений образовательного характера, ссылки на группы в социальных сетях и т.п.

На ресурсах коллективистких культур мы можем наблюдать обратную картину: заданы правила, инструкции, используется большое количество официальной и цветовой символики, а также изображений авторитетных персон (администрации и ведущих профессоров). Интересно и то, что в культурах, имеющих коллективисткую специфику, образовательные сайты будут функционировать преимущественно для потребления контента: передачи и обмена знаниями; получения рекомендаций и консультаций (Китай, Греция, Испания). Более того, в культуры с высоким индексом индивидуализма нацелены на перформативность личности, что обуславливает большое наличие визуальных средств репрезентации знаний. В образовательных сообществах данных культур можно, например, наблюдать большое количество видеоконтента, наряду с текстовым форматом. Например, в США, так или иначе, преобладает визуальный стиль, во Франции господствует аудиальная система репрезентации информации, Великобритания представляет собой нечто среднее с преобладанием визуальной доминанты. Согласно нашим наблюдениям, можно сделать вывод о том, что вебсайты культур высокого контекста содержат больше картинок и меньше текста, чем сайты культур низкого контекста.

В работах Р. Зальцман[1] приводится компаративный анализ веб-страниц в западных и восточных культурах, в основном китайских и немецких сайтов. По наблюдениям автора, для немецкого сайта, например, характерна сдержанная, четкая, выдержанная дизайнерская манера, спокойная цветовая гамма, неперегруженность страницы, отличный баланс между эстетикой и функциональностью. Для китайского сайта характерны разнообразная цветовая гамма (около семи цветов), слайд-шоу, большое количество иероглифики, что влияет на время загрузки сайта. Следует заметить, что восточная идеографическая символика не всегда понятна представителям Запада. Что касается эргодизайна сетевых образовательных ресурсов, то можно наблюдать его некоторую специфику, обусловленную культурными кодами. Часто символика сайтов неотделима от национальной идентичности. Это отражается в навигации, дизайнерском стиле, цветовой гамме, характеристиках шрифта, архитектонике и структуре текста и т.д.

Сравнивая дизайны сайтов разных культур также можно заметить, что, например, Китай и Тайвань очень любят «всплывающие окна», использование которых крайне редко замечено на ресурсах скандинавских стран. Так китайские сайты часто содержат по нескольку синхронных анимаций, наложений, слайдеров. Это во многом можно объяснить тем, что всплывающие окна появляются не сразу, а возникают через некоторое время, что нехарактерно для низкоконтекстных западных культур, поэтому зачастую

[1] *Зальцман Р.* Анализ конфликтного дискурса в транснациональном дистанционном семинаре // Телекоммуникации и информатизация образования. 2004. № 3 С. 48–66.

раздражает и отвлекает внимание их представителей и, напротив, положительно воспринимается азиатскими пользователями. По нашим наблюдениям, представители азиатских культур не любят печатать текст, они предпочитают нажимать на ссылки, поэтому их сайты зачастую перегружены такими ссылками, картинками и другими возможностями, позволяющими избежать набора текста. Такое разнообразие на экране нередко приводит в шок низкоконтестные культуры.

В дизайне веб-ресурсов, по мнению Зальцман, воплощается национальная культура его создателей. По наблюдению автора, для дизайна европейских сайтов характерно удобство навигации, логика и предсказуемость, дозированность информации, отсутствие скрытого контента. Для максимальной дидактической эффективности веб-интерфейс должен соответствовать культурно-прагматическим ожиданиям обучающихся (навигация сайта, графика и контент). Согласно наблюдениям, Р. Зальцман, в современном кросс-культурном инфомационном пространстве существует тенденция перенесения западной веб-культуры в веб-пространство Востока, и восточная веб-культура во многом начала адаптироваться к западной, уйдя от использования сверх-контента (специфичной цветовой гаммы и иллюстраций). Что касается специфики структуры страницы и шрифтовых решений, то небезынтересно будет отметить следующую разницу: в англоязычных текстах применяется так называемый флаговый набор (текст выравнивается по левому краю, а правый остается «рваным»). Абзацы текста отделяются друг от друга вертикальными отступами. В России традиционным является набор с выравниванием по ширине колонки набора и с вертикальными отступами между абзацами, более известными как «красная строка». При разработке поликультурного интерфейса необходимо учесть последствия смены стандартного отображения дат, времени, валюты и другой служебной информации на локальное.

По мнению Д. Мацумото, представители разных культурных групп могут применять различные стратегии работы с информацией. Например, в культурах с высокой степенью избегания неопределенности чаще проявляется тенденция принимать решения, основанные на репрезентативности. Это тенденции касаются и взаимодействия пользователя с интерфейсом. Таким образом, в дополнение к теоретической информации нужны графические приложения в форме презентаций, макетов и т.д. Представители высоконтекстных культур чаще всего предпочитают описательное фактическому, в то время как жители стран с высоким индексом избегания неопределенности стремятся получить исчерпывающую информацию. т.е. должны быть предложены различные источники информации: описательный текст, статистика, картинки, видеоролики (также в различном стиле) и т.п.

Рассмотрим, как культурно-когнитивная специфика пользователей может быть отражена в интерфейсе.

Культурная доминанта — коллективизм: на ресурсе будут присутствовать клубы, чаты, информационный бюллетень, онлайновые подписки, позиционирование коллекива как расширенной семьи, множества национальной символики, множество ссылок на сайты партнеров.

Культурная доминанта — индивилуализм: защита конфиденциальности, защита личный данных, уникальность контента и продукции, персонализация веб-страниц, интеративная навигация по сайту, бесплатное апробирование и скачивание программ

Культурная доминанта — высокий контекст — вежливость и некатегоричность, скромность в отношении организации информации внимание к эстетическим деталям, смелое использование необычных красок и их сочетаний, акцент на зрительный образ и контекст

Культурная доминанта — низкий контекст: акцент на примуществе контента, использование првосходной степени в позиционировании, рейтинг и престиж ресурса, упоминание его в СМИ[1].

Таким образом, можно утверждать, что практические принципы эргономичного дизайна электронного образовательного ресурса должны поддерживаться с помощью походов, разрабатываемых в области семиотики, культурологии, психологии, педагогики и дидактики выявляющими законы сочетания содержания текста, изображения, семантики шрифтов и способов выделения компонентов текста и его восприятия обучающимся. Более того, одним из важных компонентов, которые необходимо учитывать, будет специфика цветовосприятия в разных культурах и социокультурный подход к созданию интерфейсов образовательных сетевых ресурсов, а также специфика деятельности и работы с информацией.

4.2. Взаимосвязь культуры и предпочитаемых типов мультимедийных технологий

Что касается взаимосвязи когнитивных особенностей, выбора оптимальных методов обучения и предпочитаемых типов мультимедийных технологий, то, безусловно, в контексте вышеобозначенной темы первоочередную роль будут играть психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности в поликультурной образовательной среде, а также специфика ее учебно-методического обеспечения. Таким образом, когнитивный и контекстуальные компоненты во многом будут влиять на специфику форм и жанров электронных учебный изданий (различное визуальное восприятие функциональных клавиш, разница в сортировке информации, в представлениях форматов данных и иконических символов); а также на их структуру, контент и интерфейс. Электронные обучающие среды, для которых характерны интерактивный характер обучения, вариативность, креативность (обучающие сценарии, учебные моделирующие среды, комплексные обучающие среды) будут с успехом применяться в западных культурах, и, наверняка, без особого энтузиазма в восточных. Для создания эффективного образовательного ресурса, нацеленного на поликультурую аудиторию необходимо учитывать такие компоненты

[1] *Таратухина Ю. В. Алдунин Д. А.* Использование принципов эргономической семиотики при проектировании пользовательских интерфейсов в поликулурном контексте // Бизнес-информатика. 2013. № 3. С. 27—34.

как: навигация, культурная компетентность, доступность информации и ее логичность, адекватный дизайн, степень вовлеченности пользователей, использование (специфика) различных мультимедиа-материалов, стратегии образовательного процесса, поддержка пользователей и мотивационная поддержка. «Культурный маркер» представляет собой элемент дизайна, присущий определенной культурной группе: цвет, национальная символика, пространственная организация. Более того, пользователи разных культур обращают внимание на совсем разные вещи. Например, для культур с высоким индексом дистанции власти в электронной учебной среде важны будут такие параметры как структура ресурса, иерархичность, защита информации, официальность. Что касается поведения на образовательных ресурсах, организованных по методу открытого контента, то можно отметить, что пользователи разных культурных групп ведут себя по-разному. Представители культур с высоким индексом индивидуализма предпочитают уникальный контент, более активны на ресурсах подобного рода, чаще пополняют и меняют контент. Представители культур с высоким индексом коллективизма чаще будут ретранслировать существующий контент, а не создавать новый. Таким образом, мы можем наблюдать влияние национальной образовательной парадигмы на специфику структуры интеллекта и особенности работы с учебной информацией. Принимая во внимание данные особенности, выбрать эффективные методы обучения в рамках поликультурного образовательного пространства не представляется сложным.

На наш взгляд можно описать общую закономерность взаимосвязи между типом культурной группы, целями образования в данной культуре, спецификой методов и дидактических приемов, мотивационной и прагматической спецификой и предпочитаемым типом мультимедийных технологий для представителей данной культурной группы, и эффективными эргономическими параметрами (табл. 4.1). Для примера возьмем несколько стран, принадлежащих к разным культурным группам.

Таблица 4.1.

Взаимосвязь когнитивных особенностей, выбора оптимальных методов обучения и предпочитаемых типов мультимедийных технологий

Страна	Образовательная парадигма, методы обучения и предпочитаемые мультимедийные технологий
США. Моноактивный тип культуры, преобладающий индивидуализм, низкая дистанция власти, низкая степень избегания неопределенности, низкоконтекстная культура	**Образованиельная парадигма**: вариативная, ориентация на развитие и понимание смыслов. **Цели образования**: формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций, саморазвитие личности. Использование проблемно-поисковых методов. Креативное решение задач, тенденция к постановке сверхзадач, инновации

Продолжение табл. 4.1

Страна	Образовательная парадигма, методы обучения и предпочитаемые мультимедийные технологий
	Предпочитаемый тип мультимедийных технологий: *символьные объекты*, *образные объекты*; *видеообъекты* (анимации, динамические модели явлений и процессов, видеосюжеты); *среда «виртуальной реальности»* (симуляторы, конструкторы, тренажеры, интерактивные модели, виртуальные лаборатории электронные конструкторы; электронные дидактические игры)
	Эргономичесикие параметры учебных материалов: Информационные блоки небольшие, удобная навигация. Возможность онлайн консультирования с тьютором и самостоятельного пополнения контента, присутствует множество различных приложений образовательного характера, ссылок на группы в социальных сетях и большое количество видеоконтента, наряду с текстовым форматом
Китай. Культура с высоким индексом коллективизма, высокие дистанция, реактивная культура власти и степень избежания неопределенности, высококонтекстная культура	**Образовательная парадигма** — минимум отклонений от правил и норм (Конфуцианская образовательная модель). **Цель:** безопасность, конформизм, адаптация к типовым ситуациям, мир как набор шаблонов. Методы линейные, репродуктивные, четкие следования инструкциям и учебно-методическим рекомендациям
	Предпочитаемый тип мультимедийных технологий *Образные объекты*, *видеообъекты* (анимации, динамические модели явлений), *среда «виртуальной реальности»*, электронные экспертные обучающие системы**,** электронные дидактические игры, электронные учебники, электронные лекции, электронные коллекции
	Эргономичесикие параметры учебных материалов: Вертикальное и горизонтальноеменю, очень яркие цветовые решения, перегруженность ссылками и информационными блоками. Интерфейс спроектирован таким образом, что доступ к информации часто бывает очень сложен, более того, часто можно заметить большую иерархичность в организации информации и специальные социальные роли для контролирования доступа к ней. Присутствует слайд-шоу, большое количество иероглифики
Германия. Моноактивный тип культуры, рациональны, средний индекс индивидуализма, высокая степень избегания неопределенности и высокая дистанция власти, низкоконтекстная культура	**Образовательная парадигма** — нечто среднее между унитарной и вариативной парадигмами. **Цель** образования — балансирование между конформизмом и формированием системной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций, саморазвитие личности

Окончание табл. 4.1

Страна	Образовательная парадигма, методы обучения и предпочитаемые мультимедийные технологий
	Символьные объекты (знаки, символы, тексты, графики, схемы, таблицы, диаграммы, формулы и пр), *образные объекты* (фото, рисунки, картины), электронные экспертные системы, электронные задачники, электронные учебники
	Эргономичесикие параметры учебных материалов Горизонтальное меню, все разбито на информационные блоки, достаточно лаконично, характерно удобство навигации, логика и предсказуемость, дозированность информации, отсутствие скрытого контента, удобная навигация

Одной из главных проблем кросс-культурной мультимедийной дидактики будет проблема подготовки тьюторов, работающих с поликультурной аудиторией. Е. А. Андреева отмечает, что тьюторство представляет собой отчасти феномен культуры. Существуют различные национальные модели тьюторства, однако в большинстве они придерживаются сопровождения учащегося в процессе выработки им индивидуальной образовательной траектории. В России и Германии используется как индивидуальные, так и групповые формы работы. На Ближнем Востоке есть определенные проблемы с введением индивидуальной формы обучения. В настоящее время выбор тьюторской модели (траектории) во многом обуславливается национальной культурной моделью, поскольку цели образовательного процесса в зависимости от культур тоже будут разными**.** так как тьюторы из разных культур по-разному реагируют на поведение обучающихся и обращают внимание на разные проблемы. Так, например, китайские тьюторы склонны связывать поведение обучающегося с определенным контекстом или ситуацией, а американцы — с его личностными качествами. В данном случае авторитарные методы обучения, как правило, не эффективны.

Согласно исследованиям А. Атабековой, посвященным анализу лингвистического дизайна *web*-страниц, коммуникативные неудачи могут быть вызваны несоответствием практических целей автора и адресата информации, различием в объеме и содержании их лексикона, несовпадением концептуальных элементов в языковой картине мира. В результате исследований выяснилось, что неносители языка, работающие с англоязычными интернет-сайтами, могут испытывать следующие виды трудностей при идентификации характера информации: трудности с идентификацией содержания соответствующего блока информации вследствие многозначности определенных лексем; трудности в связи с контекстно-обусловленными прагмалингвистическими коннотациями; трудности в вычленении этнокультурного компонента информации; трудности в связи с идентификацией социокультурного компонента в обозначении тематики информации. Соответственно, концептуализация содержания каждого блока информации о внеязыковой действительности в высказывании-гиперссылке требует использования таких языковых средств, чтобы создавать условия для удачной коммуникации. Для этого, по мнению автора, необходимо

учитывать возможные различия в языковом и концептуальном тезаурусе, несовпадение элементов языковой картины мира.

Также одной из первостепенных проблем, касающихся кросс-культурного образовательного пространства, остается проблема качества и адекватности обратной связи (своевременность ответов, степень четкости формулировки тьюторами целей и задач), что в большей степени обусловлено культурным контекстом.

4.3. Специфика образовательной коммуникации на открытых образовательных ресурсах: дискурсивные модели, модели командной работы)

Несомненно, вопросы, затрагивающие аспекты повышения образовательной эффективности ресурсов, созданных для поликультурной аудитории, являются одними из актуальных и обсуждаемых.

Если рассматривать специфику национальных стилей педагогической коммуникации, то стоит отметить, что они отражают своеобразие культурной и образовательной системы той или иной страны. Национально-когнитивная специфика будет практически полностью перенесена в формат онлайн-коммуникации.

Поскольку современное образовательное пространство носит поликультурный характер, встает вопрос эффективной организации командной работы при поликультурном составе обучающихся. Совершенно очевидно, что состав команды будет играть существенную роль. В интернациональных командах зачастую имеет место разница в способах принятия решений, работы с информацией, коммуникации, отношения к конфликтам и т.п. Представители дифференцированных культур привносят различные коммуникативные стили в работе онлайн. Например, представители коллективистских культур быстро социализируются в сети и охотно выполняют задания, требующие командной работы. В то же время представители индивидуалистских культур используют более прагматичные подходы к решению задач в сети. На Западе в первую очередь ценится профессионализм и навыки делового общения, а не личные связи и отношения. Таким образом, главной дидактической задачей в «западном» понимании при формировании команды будет организация группы людей, нацеленных на решение конкретной задачи и эффективно взаимодействующих друг с другом. А в восточном понимании формирование команды нацелено на создание эмоционального комфорта, эмпатии, поддержи, доверительной атмосферы. В данном контексте предметная компетентность и общие цели носят вторичный характер. Кроме того, в данном контексте следует учесть возможные технологические проблемы, проблемы нахождения в разных временных зонах, проблемы обратной связи, специфика диалога онлайн. Следует особенно выделить проблему принятия решений в поликультурной виртуальной среде, во многом обусловленную различиями в научных и образовательных культурах. Групповая работа в индивидуалистких культурах часто может восприниматься как не совсем справедливое решение

академических задач. Во-первых, в индивидуалистских культурах, особенно в США, для стимулирования студентов нужно обязательно добавить элемент соревнования. Во-вторых, в такой группе будет больше дискуссий и споров, каждый будет активно высказывать собственное мнение и отстаивать свои идеи. Этот момент должен быть не просто учтен, но и поощряться, например, с помощью средств коммуникации: групповых дискуссий или конференций онлайн. Если для западных студентов в групповой работе нет возможности отследить «вклад» каждого, то такая задача будет считаться решенной не вполне справедливо. В коллективистских культурах в данном контексте предпочтительнее будут групповые поощрения.

На наш взгляд, некоторые шаги по организации культурно-специфического открытого образовательного ресурса могут выглядеть следующим образом.

1. Учет культурных различий, целей, ожиданий, коммуникативных барьеров, факторов успеха в представлении целевой аудитории. Совершенно очевидно, что в разных культурах существуют разные модели работы с учебной информацией, по-разному выстраивается взаимодействие между обучающими и обучающимися. В западных культурах доминирует ориентация на лучшего ученика, в культурах Востока — на среднего ученика. В соответствии с данной спецификой выстаиваются разные стратегии и тактики педагогической коммуникации.

2. Учет культурно-академической специфики. Специфичность образовательных моделей во многом определяют «роли» учителя и ученика: на сегодняшний день существует концепция доминанты учителя (*teacher-centred*) и доминаты ученика (*learner-centred*) в культурных образовательных системах. Первая модель характерна для восточных культур, где учебный процесс зачастую пассивный (односторонний), состоящий из передачи знаний от преподавателя студентам. Вторая модель, носящая более интерактивный характер, имеет место в западных культурах. Следует отметить, что практически вся вышеуказанная специфика переносится в электронный формат педагогической коммуникации и будет отражена в открытых образовательных ресурсах.

3. Особенности эргономического дизайна ресурса. В данном контексте необходимо учитывать национальные особенности когнитивных механизмов работы с учебной информацией и их значение в процессе работы с электронными учебными ресурсами: социокультурный подход к созданию интерфейсов образовательных сетевых ресурсов; специфика цветового и шрифтового восприятия контента в разных культурах, а также культурно-специфические модели организации учебной информации.

4. Учет культурно-прагматической специфики насыщения контентом: пользователями индивидуалистких культур контент часто пополняется и меняется — т.е. можно отметить тенденцию к созданию уникального контента. В коллективистких культурах, как правило, ресурсы подобного рода используются преимущественно для потребления и ретрансляции уже существующего контента. Более того, можно отметить большое количество текстового контента на открытых ресурсах коллективистких культур.

4.4. Общая специфика коммуникации в виртуальных образовательных средах различных культурных групп

Небезынтересным будет рассмотреть общую специфику коммуникации в виртуальных образовательных средах. Виртуальная образовательная среда представляет собой пространство, интегрирующее в себе несколько онлайн сервисов — управление образовательным ресурсом, учебные планы, взаимодействие между студентами и преподавателями. Нам будет интересно проанализировать культурную специфику виртуальных образовательных сред по нижеперечисленным параметрам для каждой из культурных групп.

1. Управление контентом.
2. Структура учебного плана.
3. Коммуникация и взаимодействие.

Для проведения анализа были выбраны следующие ресурсы: система *Stellar* (http://stellar.mit.edu) (Массачусетский Технологический Институт, США); система *LearnWeb* (https://www.uni-muenster.de/LearnWeb/learnweb2) (Вестфальский университет имени Вильгельма, Германия); система *MyCUHK* (https://portal.cuhk.edu.hk) (Китайский Университет Гонконга, Китай). Мы в дальнейшем рассмотрим данные параметры с точки зрения поликультурного контекста. По нашему предположению, в будущем целесообразно реализовать электронный образовательный ресурс как адаптивную гипермедиа с учетом модели целей, предпочтений и знаний конкретного пользователя[1].

Образовательный процесс, протекающий в виртуальных учебных средах, будет осуществляться посредством ряда коммуникаций. Мы выделили 5 типов:

1. Тип коммуникации «Преподаватель — студент»;
2. Тип коммуникации «Преподаватель — группа»;
3. Тип коммуникации «Студент — студент»;
4. Тип коммуникации «Студент — группа»;
5. Тип коммуникации «Преподаватель — преподаватель».

Таким образом, когнитивный и контекстуальные компоненты во многом будут влиять на специфику форм и жанров электронных учебных сред (различное визуальное восприятие функциональных клавиш, разница в сортировке информации, в представлениях форматов данных и иконических символов), а также на их структуру, контент и интерфейс. Электронные обучающие среды, для которых характерны интерактивный характер обучения, вариативность, креативность (обучающие сценарии, учебные моделирующие среды, комплексные обучающие среды) будут с успехом применяться в западных культурах и наверняка без особого энтузиазма — в восточных. В электронных учебных средах индивидуалистских культур необходимо учитывать такие компоненты, как навигация, культурная компетентность, доступность информации и ее логичность, адекватный дизайн, степень вовлеченности пользователей, использование (специфика)

[1] *Абашидзе Х. Д.* «Специфика использования электронных учебных сред и сетевых сообществ образовательной направленности в разных культурах» : выпускная квалификационная работа магистра. Науч. рук. Ю. В. Таратухина. Школа бизнес-информацтики НИУ ВШЭ, Факультет бизнеса и менеджмента, 2015.

различных мультимедиа-материалов, стратегии образовательного процесса, поддержка пользователей и мотивационная поддержка. Более того, пользователи разных культур обращают внимание на совсем разные вещи. Например, для культур с высоким индексом дистанции власти в электронной учебной среде важны будут такие параметры, как структура ресурса, иерархичность, защита информации, официальность. Что касается поведения на образовательных ресурсах, организованных по методу открытого контента, то можно отметить, что пользователи разных культурных групп ведут себя по-разному: представители культур с высоким индексом индивидуализма предпочитают уникальный контент, более активны на ресурсах подобного рода, чаще пополняют и меняют контент. Представители культур с высоким индексом коллективизма чаще будут ретранслировать существующий контент, а не создавать новый.

На основании полученной информации становится возможным выявить доминирующие категории для каждой культурой группы при коммуникации в электронных учебных средах. Важным фактором при проектировании образовательной медиасреды является концентрация на личностных и социокультурных способах работы с учебной информацией, принятых в той или иной культурной группе, вытекающая в возможность построения индивидуальной образовательной траектории. В результате анализа мы пришли к следующим выводам.

1. Интерактивность — возможность взаимодействия обучающихся с тьютором или с системой очень ярко выражена в ресурсах индивидуалистских культур с низким индексом дистанции власти, на коллективистские культуры с высоким индексом дистанции власти данный параметр не распространен. Более того, в результате опроса преподавателей, работающих в системе *LMS* в России, мы получили данные, что большинство из них испытывают дискомфорт от излишне интерактивного взаимодействия, практически лишенного субординации.

2. Характер заданий (индивидуальная работа — коллективная работа). Индивидуальные задания предпочитают представители индивидуалистских культур с низким индексом дистанции власти, для коллективистских культур с высоким индексом дистанции власти предпочтительнее будут задания групповые.

3. Формат проверки знаний (тестовые задания, задания, требующие креативного подхода) распространены в первой группе, в то время как коллективистские культуры тяготеют к заданиям, нацеленным на репродуктивное воспроизведение контента, и неуютно чувствуют себя, когда получают задания в виде открытых вопросов или сочинений.

4. Гибкость учебного графика. Данный параметр также предпочтительнее для представителей индивидуалистских культур. Четкие расписания и регламенты предпочитают коллективисты.

4.5. Особенности электронных учебников как дидактических систем в культурно-специфичном ключе

В данном разделе мы рассмотрим электронные учебники как педагогически спроектированные дидактические системы, объединяющие в себе

множество электронных образовательных средств. В ходе исследований в данном направлении было выяснено, что не только разные индивиды по-разному относятся к взаимодействию с различными типами медиа, но в первую очередь это касается специфики взаимодействия с учебными медиаматериалами в разных культурных контекстах. Исследования в кросс-культурном ключе только начинают набирать обороты.

Первые электронные учебники представляли собой, как правило, отсканированные версии бумажных учебников. В настоящее время они представляют собой интерактивные платформы и имеют гораздо большую популярность, чем бумажные издания, в полной мере использующие возможности цифрового формата и сетей. С увеличением количества «умных» устройств электронные учебники постепенно начинают вытеснять бумажные издания. Однако в разных культурных группах их структура и особенности использования в учебном процессе будут несколько отличаться. Современный электронный учебник представляет собой синтез гипертекстовой структуры и мультимедиа. Однако следует отметить широкую популярность устройств подобно рода в индивидуалистских культурах, где больше внимания уделяется самостоятельному усвоению материала и выстраиванию индивидуальной образовательной траектории. Более того, по нашему мнению, структура «коммуникации» ученика и электронного учебника будет во многом обусловлена национальной когнитивной спецификой. Преимущества данного устройства неоспоримы: интерактивность; возможность быстрого поиска информации; богатый видеоматериал; возможность проведения контроля знаний в индивидуальном темпе; возможность самостоятельного обновления информации. Интересен и тот факт, что электронный учебник в зависимости от успехов или неудач обучающегося будет его «хвалить» или «ругать». Данная особенность приемлема в индивидуалистских культурах (США, страны Центральной Европы), однако вряд ли найдет понимание в большинстве коллективистских культур (Китай). Что касается текстового и визуального компонентов электронного учебника, то в ходе наших наблюдений мы выяснили, что отношение к типам учебного контента у разных людей и у представителей разных культур не одинаковое. Представители культур с высокой степенью избегания неопределенности предпочитают «фундаментальный» текстовый контент с высокой степенью научности, аргументированности, подтверждения истинности обозначенной позиции. Представители индивидуалистских культур хотят потреблять уникальный, по возможности интерактивный контент. Интересно рассмотреть систему организации контроля знаний, состоящую из таких структурных компонентов, как индивидуальные задания, примеры, контрольные вопросы, тестовые задания и т. п. Учебники в Азии недостаточно интерактивны по сравнению с западными. Они, как правило, являются электронными копиями обычных: соблюдается четкая структура; большое количество иллюстраций, таблиц, графиков и текстового контента. Компоненты электронных учебников целесообразно классифицировать: по выполняемой функции; по форме представления информации; по степени активности в диалоге с пользователем; по сложности представляемых знаний; по виду обучения и т.п. Следует отметить, что значимость данных функций будет дифференцирована не только в зависимости от личност-

ной специфики обучающегося, но и от того, к какой культурной группе он принадлежит, какую когнитивную специфику познания и работы с информацией имеет. Компания *Apple* представила инструментальное средство для разработчиков образовательного контента, конвертирующее авторские материалы в зависимости от потребности обучающегося и обладающее богатым функционалом. Южная Корея активно ввела в образовательный обиход электронные учебники с элементами дополненной реальности и планирует полностью на них перейти в 2015 г. В ближайшем будущем появятся электронные учебные пособия, способные отвечать на вопросы обучающихся и оценивать знания студентов в виде открытых вопросов («Цифровой Аристотель», *Digital Aristotle*). Это электронное цифровое пособие, соединенное по сети с постоянно пополняющейся специализированной базой знаний, хранящей данные в виде связанного набора терминов и свойств. В процессе использования между электронным учебником и базой знаний происходит обмен данными с семантической обработкой: обучающийся задает вопрос, который передается базе знаний, после чего выделяются ключевые термины, которые ищутся в базе по релевантности, ответ вновь собирается из набора понятий в предложение на естественном языке. На сегодняшний день система не может проверять знания обучающихся самостоятельно. «Цифровой Аристотель» в дальнейшем позволит практически полностью заменить тьютора и реализовать возможность ответов на открытые вопросы и консультации. По гибкости расписания «Цифровой Аристотель» ничем не уступает обычным интерактивным учебным пособиям.

Основные проблемы при разработке и использовании электронных учебников лежат в следующей плоскости: специфика структурирования контента, навигации, визуализации; возможность реализации индивидуальной образовательной траектории; специфика взаимодействия с контентом; возможность организации взаимодействия преподавателя и обучающегося в зависимости от типа задач. В разных культурах, по нашему мнению, будет неоднозначно представлена и функциональная структура электронных учебников: основной и дополнительный материал; пояснительные тексты; аппарат организации учебного материала; навигационный блок. Нам представляется, что учет когнитивной специфики позволит в дальнейшем проектировать и адаптировать контент электронных учебников в зависимости от культурно-когнитивного профиля ученика.

4.6. Теоретические основания построения индивидуальной образовательной траектории в электронной образовательной среде

Как мы уже неоднократно говорили в своих работах[1] для реализации индивидуального подхода к обучению первоначально необходимо опре-

[1] *Taratuhina Y. V., Sarapulova E. E.* On Communicative And Didactic Aspects Of Mapping An Individual Study Pathway In Electronic Educational Environment // The II International Workshop Conference «Modern Information and Communication Technologies in Higher Education: New Education Programs, Pedagogic with the Use Modern Information and Communication Technologies in Higher Education New Education Programs, Pedagogic with the Use of E-learning and Education Improvement. Rome : Edizioni Nuova Cultura, 2014. ➲

деление оптимальной модели обучения для каждого студента для моделирования его профессионального будущего. Это может осуществляться в формате «человек — человек» (с помощью института тьюторства (образовательного коучинга или консалтинга) или в формате «человек-система» с помощью различного рода интеллектуальных тьюторских систем и сервисов. Как правило, в любом случаем нам сперва необходимо провести тестирование), определяющее значимые показатели обучающегося (культурно-когнитивный профиль, мотивация, уровень базовых знаний и компетенций, навыки использования различных информационно-коммуникационных технологий и технических средств, возможную динамику профессиональных интересов. Информация о данных параметрах теоретически позволит выстроить (смоделировать) наиболее подходящую для каждого студента модель обучения. Выявленный «на входе» культурно-когнитивный профиль личности, будет детерминировать специфику деятельности в процессе обучения, работы с учебной информацией, а также методов, обратной связи и учебных заданий (все это обобщенно назовем «стиль обучения»).

Также индивидуальную образовательная траекторию (ИОТ) можно строить и дополнять с помощью рекомендательных сервисов, которые будут «предлагать» обучающемуся наиболее подходящие ему курсы, а в случае, если обучающийся решит выбрать предмет вне зоны рекомендаций, определять его возможные трудности (см приложение). Таким образом, предполагается, что освоение курса будет проходить способом, наиболее подходящим к индивидуальным особенностям работы с информацией. Стоит также отметить, что подобным образом можно оценивать не только внутренние, но и внешние курсы и образовательные программы, и давать обучающемуся рекомендации по развитию его компетентностного профиля основываясь на культурно-когнитивных предпочтениях, не только из внутренне доступных курсов, но и внешних курсов, выложенных в открытом доступе. Таким образом, воплощенным результатом реализации индивидуальной образовательной траектории на выходе будет некий «портрет» компетентностного профиля специалиста.

Основывась на наших наблюдениях, можно сказать, что на сегодняшний день имееется большое количество теоретических моделей выстаивания индивидуальной образовательной траетории, большой разброс инструментов и моделей выстраивания индивидуальной образовательной траектории с применением информационно-коммуникационных технологий.

Далее рассмотрим некоторые существующие инструменты для создания индивидуальной образовательной траектории при традиционном способе обучения (офлайн) ив электронной образовательной среде (онлайн).

Тьюторинг и образовательный коучинг. (Формат «человек — человек») Данный вид деятельности связан с формированием профессиональной и личностной идентичности: выявление склоностей, мотивации, ценностей личности, помощь в профессиональном и личнстном самоопределении, формирование индивидуальной информационно-педагогической среды,

➲ Р. 201—207; *Жаров В. К., Таратухина Ю. В.* Педагогический конструктивизм в кросскультурной среде. М. : Янус-К, 2015.

подбор оптимального стиля обучения, аналитика образовательного процесса, оценка эффективности деятельности обучающегося и т.д. В основном эту деятельность осуществляют тьюторские центры в вузах, организации, занимающиеся образовательным консалтингом.

Интеллектуальные тьюторские системы и учебные среды (в том числе самообучающиеся и «обладающие» культурным интеллектом. В качестве примера приведем модели *E-TUTOR*, *Smart-tutor* и т.д. Данные автоматизированные многоагентные системы создаются для поддержки формирования индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на целенаправленное и осознанное достижение своих жизненных целей, в частности, профессиональной деятельности. В техническом смысле индивидуализация, прежде всего, состоит, в формировании образовательного пространства, как набора рекомендуемых очных учителей и онлайн курсов, семинаров, конкурсов, релевантной модели рынка труда профобласти. Помимо учета индивидуальных особенностей и профессиональных интересов современного студента, важно учесть возможность повышения эффективности и доступности информации за счет систематизации актуальных источников теоретических и практических знаний о дисциплинах. Также необходимо учесть, что концепция индивидуализации в процессе обучения ориентирована не на обозримый результат в конце периода обучения, а на жизненную стратегию современного студента, ориентированного на целенаправленное и осознанное достижение своих жизненных целей в части профессиональной деятельности с учетом их взаимосвязи с личными и социальными целями.

Поддержка построения индивидуальной образовательной траектории прежде всего направлена на формирование пространства целеполагания жизненного успеха посредством профессиональной самореализации за счет:

- формирования виртуального образовательного пространства, соединяющего офлайн курсы, офлайн образовательные события, онлайн материалы и событиям, источником которых являются активные теоретики и практики;
- поддержки тьютора в формировании компетентностного профиля специальности и модели рынка труда;
- формирование компетентностного профиля студента и моделирование профиля на основе целевых предпочтений;
- персонализации образовательной среды и контента.

В основе разработки электронного сервиса лежат следующие **предположения о мотивации и осознанном выборе современного студента**.

Поведение студента по целенаправленному выбору своей будущей профессиональной области, в которой необходимы те или иные компетенции, опирается на выбор, исходя из общих жизненных целей по отношению к профессиональной деятельности (рис. 4.1).

В этом отношении роль тьютора в построении траектории заключается в формировании пространства выбора для студента, а формирование образовательной траектории основана на выборе будущей профессиональной области и описана на языке «компетенций». При этом необходимо учиты-

вать «зрелость» студента как готовность к осознанному выбору. Выбор, как правило, связан с взаимоисключающими альтернативами. В системе предполагается оценка готовности студента к выбору — St_w, которая зависит от степени неопределенности и полноты представлений о профессиональной области и может меняться в процессе обучения. В частности, в предполагаемом сервисе виртуальная образовательная среда будет конфигурироваться в зависимости от типа пользователя (студента) и его уровня. Пример характеристик, определяющих стратегию обучения и конфигурацию среды приведен в табл. 4.2

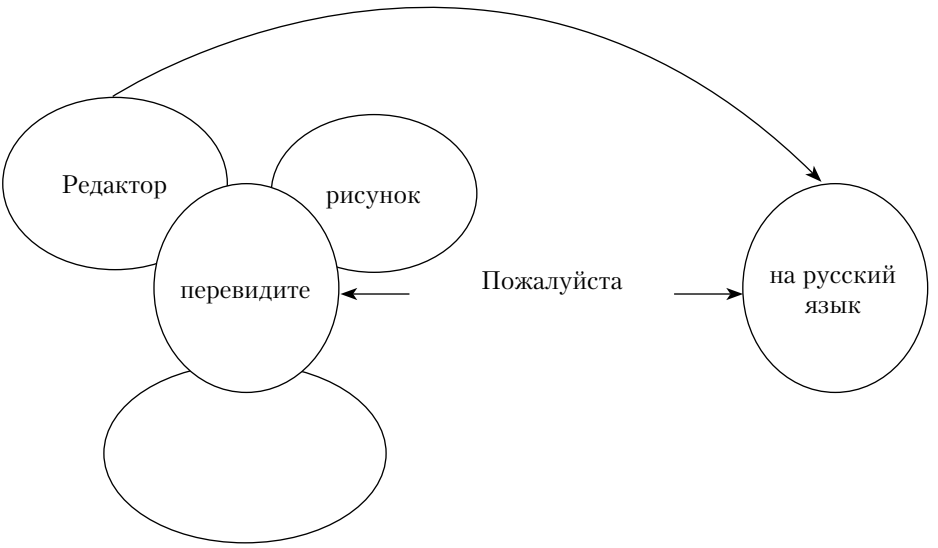


Рис. 4.1. **Структура профессиональных целей**

Таблица 4.2

Выборочная систематизация типов стратегий

Уровень	Основная роль среды	Тип стратегии обучения	Готовность к выбору	Тип выбора	Степень неопределенности и неполноты знаний о профессионалной области
Начальный	• Ознакомление с широким диапазоном профессиональных областей специальности в их взаимосвязи с теоретическими областями знаний • Формирование социальной сети «серферов знаний»	Серфинг	—	Эмоциональный	{Высокий} — нужные теоретические знания ; {Высокий} — перечень практических навыков

Окончание табл. 4.2

Уровень	Основная роль среды	Тип стратегии обучения	Готовность к выбору	Тип выбора	Степень неопределенности и неполноты знаний о профессионалной области
Промежуточный	• Возможность глубокого изучения • Исследовательская деятельность • Обмен знаниями в группе	Серфинг + Активный выбор	Низкая	Эмоциональный + Адаптивный под контролем тьютора	{Средний} — нужные теоретические знания ; {Высокий} — перечень практических навыков
Средний	• Поддержка тьюторинга в малых группах с общими целями • Поддержка группового обучения • Обмен знаниями в группе	Активный выбор + Трансфер знаний	Средняя	Целеполагание	{Средний} — нужные теоретические знания ; {средний} — перечень практических навыков
Высокий	• Применение навыков к решению практических задач • Тьюторинг	Трансфер знаний + Применение знаний и навыков	Высокий	Стратегияеский	{Низкий} — нужные теоретические знания ; {низкий} — перечень практических навыков

Соответственно, главная функция электронного сервиса «СмартТьютор» (*SmartTutor*) состоит формирования образа рынка труда во взаимосвязи с компетенциями, приобретаемыми во время обучения.

Перечисленные задачи возможно реализовать в виде электронного сервиса *SmartTutor*, основная функция которого для каждой группы пользователей или участников процесса активного обучения — это формирование виртуального образовательного пространства, как системы взаимосвязи учебных курсов через взаимосвязь компетентностных профилей курса, важных событий как в рамках кампуса образовательной организации, так и в рамках онлайн событий активных теоретиков и практиков предметных областей учебной программы (рис. 4.2).

В основе электронного сервиса лежит предложенная нами модель учебной программы.

Модель учебной программы — $MK_p\,(Ui, K_o)$ включает систему учебных курсов U_i, взаимосвязанных между собой и с компетентностным профилем специальности, K_p, модель рынка выпускников-специалистов учебной программы — L_p. При этом *каждый курс учебной программы* U_i должен быть представлен в трехэлементной модели знаний и навыков, связанных с компетенциями K_i:

- знания и навыки основного курса;

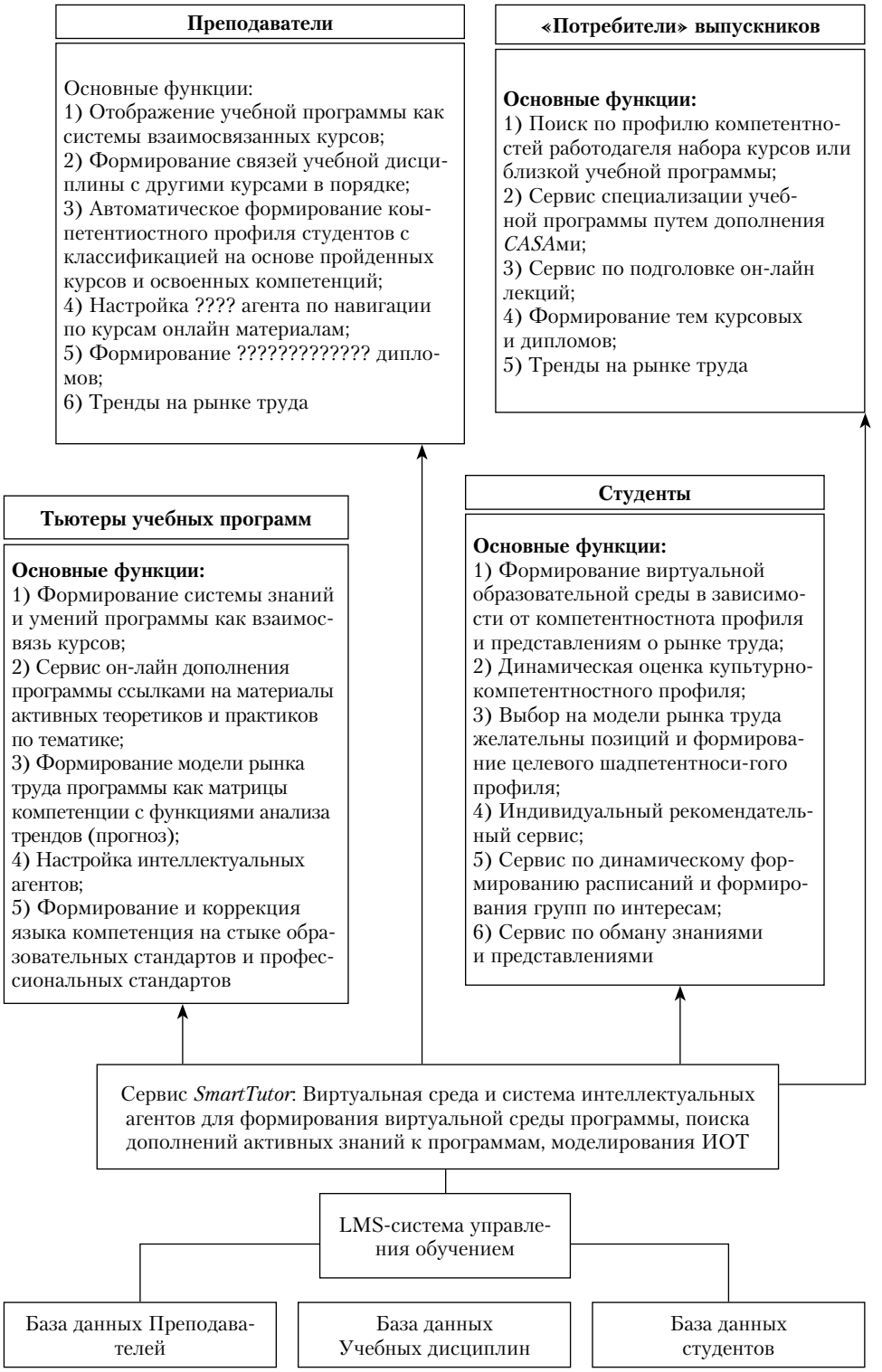


Рис. 4.2. **Основные функции сервиса для каждой группы пользователей**

• дополнительные теоретические знания и навыки по отношении к целям курса и ориентации на компетенции, источником которых служат активные группы (ученых или практиков), на текущий момент порождающие теоретические и прикладные знания;

• практические знания об уровне применения навыков, источником которых служат типичные организации-представители рынка.

Для возможности оценки и выбора конкретным студентом набора компетенций предложена **модель компетентностного профиля учебной программы,** которая включает в себя:

1) *модель взаимосвязи учебных курсов* с позиции накопления той или иной профессиональной компетенции — это сетевая модель, которая может быть построена с использованием методов *data-mining* на основе обработки текстов учебных курсов;

2) *модель накопления количества и качества компетенций* по отношению к каждой возможной специализации рынка труда учебной программы;

3) *модель компетентностного профиля учебного курса* — это модель взаимосвязи знаний и навыков с получаемыми компетенциями;

4) *модель компетентностного профиля рынка выпускников- специалистов учебной программы* есть «сумма» компетенций, которая определяет возможность занимания всех возможных вакансий на рынке. Конкретные наименования профессий на рынке можно рассматривать как качественную шкалу, в которой измеряется уровень профессионального успеха.

Комплекс моделей компетентностного профиля образовательной программы будет опираться на онтологический подход для построения модели взаимосвязи курсов в программе, методы теории принятия решений для построения мотивационной функции студента с мягкими критериями выбора и модели теории ассоциативных сетей для описания принципа формирования модели знаний студента.

Таким образом, электронный сервис *SmartTutor* для построения индивидуальной образовательной траектории должен отслеживать компетентностный профиль студента, как пересечение профиля программы и уточняемой в процессе обучения области профессионнальных интересов. Электронный сервис реализуется в виде рекомендательной компьютерной системы, которая базируется на разработке интеллектуальных агентов тьютора и супертьютера, реализующих поиск в информационном пространстве. При этом коммуникативное пространство студента (рис. 4.3) включает всех интерактивных тьюторов (и других студентов), курирующих программы и дисциплины, а также косвенных тьюторов, которые отобраны в соответствии с трехэлементной моделью учебного курса программы.

На базе модели коммуникативного пространства строится интеллектуальный агент — **супертьютор**, функция которого отслеживать рекомендации от тьюторов, планировать общение, собирать рекомендации по дополнительным событиям с предварительным составлением коммуникационного плана, сводных графиков важных событий; осуществлять поиск актуальных онлайн- и оффлайн-событий (лекций, семинаров, практикумов) (рис. 4.4).

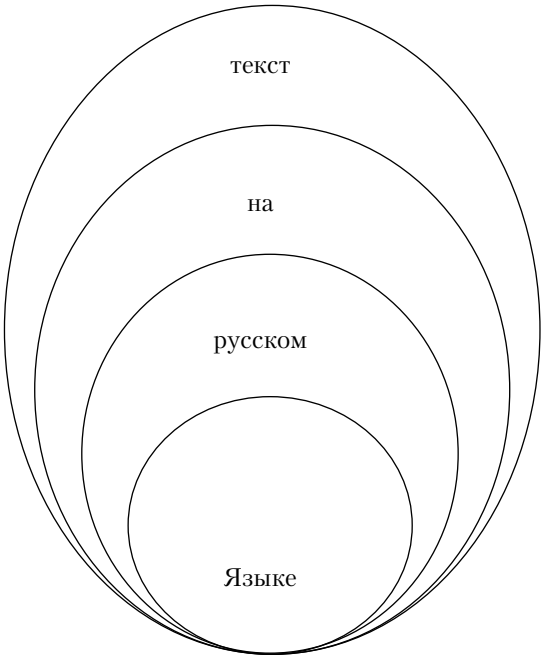


Рис. 4.3. **Модель коммуникативного пространства студента**

Безусловно, проблема построения индивидуальной образовательной траектории на настоящий момент является одной из самых актуальных в современном образовании и для выбора наиболее эффективных моделей построения ИОТ необходимо тщательное изучение мирового опыта. Динамическую модель формирования индивидуальной образовательной траектории можно описать следующим образом: на входе осуществляется анализ индивидуальных особенностей обучающегося с указанием базовых личностных компетенций (когнитивных, психологических, коммуникативных), модель учебной программы, и некоторый принцип выбора траектории, описанный выше, тогда модель должна определять:

1) компетентностный профиль (количество и качество) рекомендуемых к выбору курсов; 2) сами курсы; 2) модель качества компетенций.

Сервис *SmartTutor* обеспечивает: функции поддержки обучения студента в активной среде; поддержку работы тьюторов; функции интерактивной поддержки на основе интеллектуальных агентов для динамической настройки персональной образовательной среды; поддержку разных стратегий обучения (в зависимости от уровня студента), таких как серфинг, поиск, рекомендации и навигации. Его разработка опирается на использование современных интеллектуальных информационных технологии, в частности методов и моделей взаимодействия человека и машины (*human-system interaction*), моделей многоагентных систем, моделей интеллектуальных агентов. Интеллектуальные агенты должны будут адаптировать контент и интерфейс в электронной образовательной среде (ЭОС), скорость обучения за счет анализа процесса обучения. Целесообразно задействовать

рекомендательные сервисы по поиску курсов, наиболее адекватных стилю обучения и особенностям личности. Задачей, в данном случае, будет создание виртуальной базы курсов, как внутри образовательной среды, например, в LMS, так и находящихся в открытом доступе и бесплатных, так и закрытых, платных.

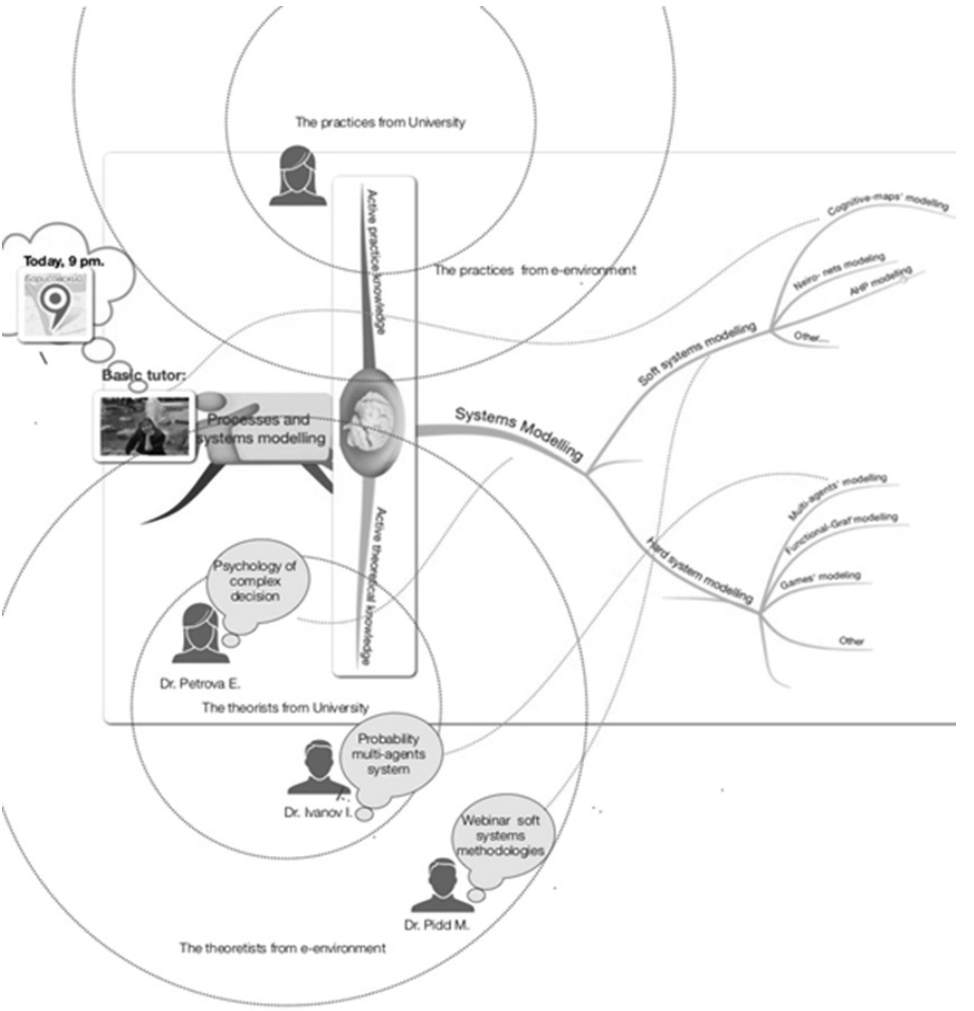


Рис. 4.4. **Пример визуализации учебной дисциплины**

Рекомендательный веб-сервис. Разумно предположить, что студент, не представляющий конечной цели своего обучения и слабо мотивированный, будет испытывать затруднения при создании своей ИОТ. Данный сервис будет помогать в моделировании компетентностного профиля обучающегося, показывать ему его компетентностную модель в динамике

(какие компетенции он приобрел по результатам изучения курса и какие ему еще необходимо приобрести) и синхронизировать симеющиеся у обучающегося компетенции, с компетенциями на рынке труда. Суть сервиса — автоматизировать процесс проектирования и «направлять» обучающегося в течение всего периода обучения. С другой стороны, такая автоматизация может дать возможность анализа выбора пользователя и проверки качества усвоенного материала.

По нашему мнению, в основе веб-сервиса должны лежать критерии, определяемые конечной целью самого высшего образования, которая в ходе обучения часто забывается студентами, а именно: получение необходимых знаний, умений и навыков (а ныне — компетенций) для дальнейшего трудоустройства. Предполагается, что сервис должен иметь направленность на конкретную профессиональную область рынка труда или же на конкретную специальность в данной профобласти. Коммуникация с пользователем осуществляется следующим образом.

- На начальном этапе сервис предлагает пользователю наиболее релевантные профобласти и специальности в зависимости от направления обучения.
- Затем происходит определение наиболее релевантных учебных курсов из доступных для выбора и факультативов.

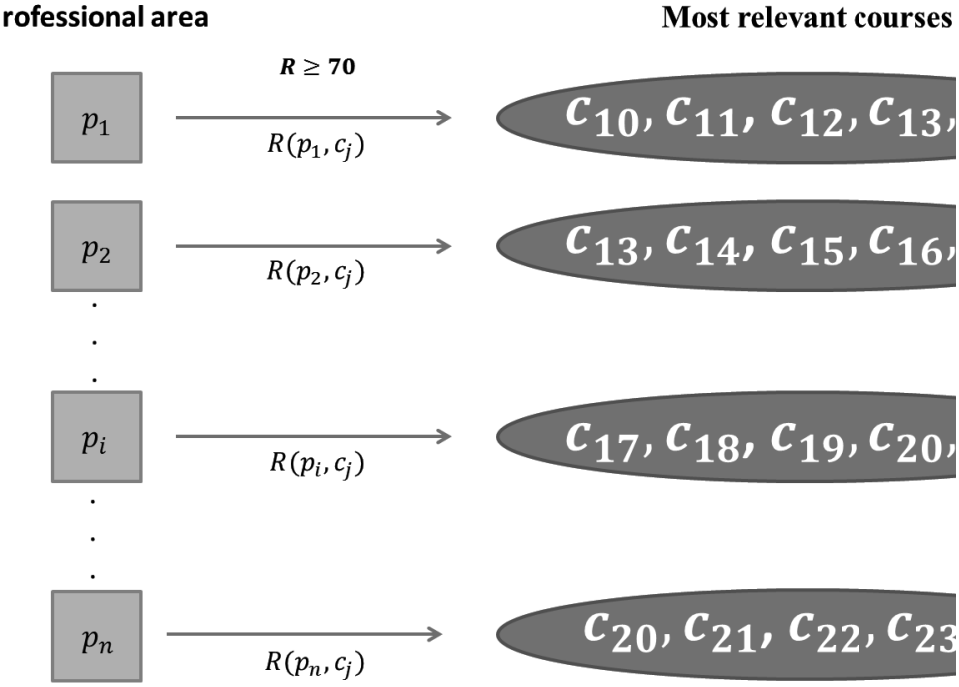
Важно заметить, что выбор пользователя сохраняется на весь период обучения и может быть изменен только в следующем учебном году, при выборе нового ИУП. В процессе необходимо решить следующие задачи:

- определить связь между направлением обучения и профобластями (специальностями);
- определить связь между учебными курсами и выбранными пользователем профобластями (специальностями).

Основываясь на данной информации, будет нетрудно определить «сходство» между двумя объектами, тем самым определить и выделить наиболее релевантные. Другими словами, между каждой отмеченной профобластью и каждым из учебных курсов создается некое отношение релевантности $R(p, c)$, где p название профобласти, c название курса, а R отношение между ними, которому соответствует некое положительное число. Последнее показывает степень адекватности курса для конкретной области, а курсы с наибольшими показателями предлагаются студенту для построения наиболее эффективной ИОТ. Для предотвращения повторений учебных курсов их названия берутся из множества $\cup c_j$, где c_j название учебного курса, для которого отношение $R(p_i, c_i)$, при фиксированном p_i, имеет одно из наибольших допустимых значений (рис. 4.5).

Предлагается два метода решения вышеуказанных задач.

В основе первого метода лежит следующий принцип: для каждой профобласти и специальности определить и выделить перечень компетенций, необходимых для работы по данной специальности. Компетенции — это базовые качества людей и обозначают варианты поведения или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени.



$$R_1 \cup R_2 \cup \cdots R_i \cup \cdots R_n = \{c_k | k = 10, 11, \ldots,$$

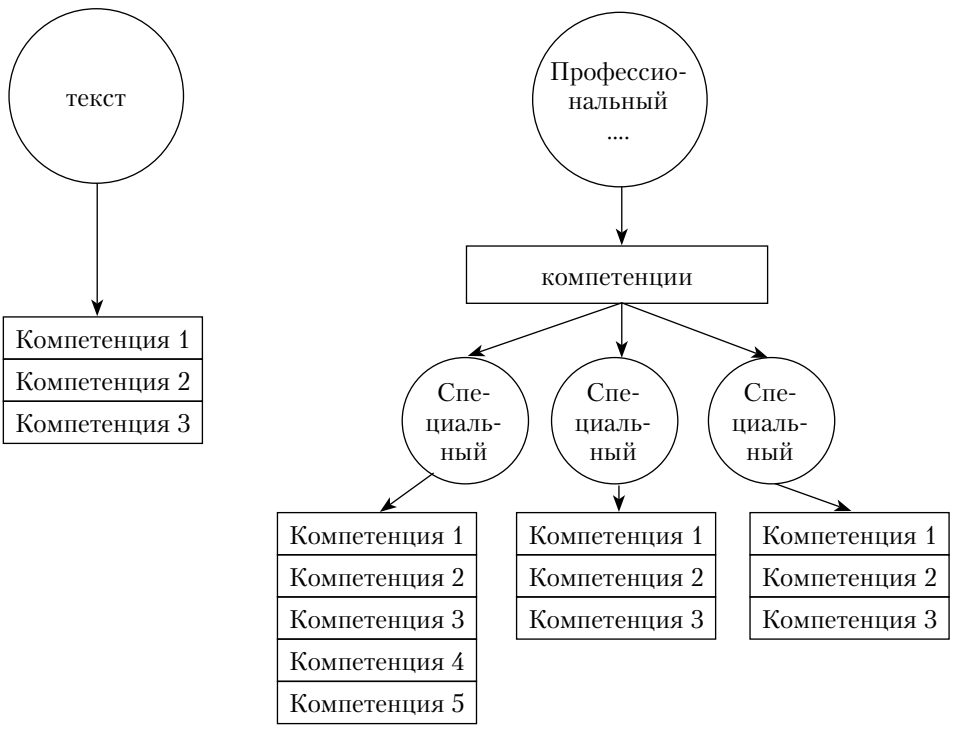
Рис 4.5. **Релевантное соотношение учебных курсов и профобластей**

Естественно, если специальность входит в профобласть, то наследует от него все его компетенции, вдобавок к этому определяет компетенции, которые отличают ее от других специальностей. Таким же образом определить и выделить компетенции для всех рассматриваемых учебных курсов. По выделенным компетенциям представить все учебные курсы доступные для выбора в виде семантической сети. Под семантической сетью подразумевается ориентированный граф. В узлах графа располагаются понятия и объекты, дуги соответствуют связям и отношениям между объектами.

Имея такую семантическую сеть и компетенции, определенные для каждой специальности, нетрудно будет запрограммировать сервис на нахождение релевантных объектов (чем больше совпадений в компетенциях, тем больше релевантность) (рис. 4.6). А сам сервис будет хранить в себе информацию о компетенциях, которые студент приобретает и совершенствует в течение обучения.

Важным достоинством данного метода нужно является получение информации и скорость нахождения релевантных курсов. Если включить в семантическую сеть не только учебные курсы по выбору, но и все курсы, которые студент изучает во время всего обучения, анализируя весь ИУП и успеваемость студента по каждому из учебных курсов, можно ска-

зать в конце обучения, какими именно компетенциями обладает выпускник. Поскольку мы определили также компетенции для каждой специальности, то с легкостью можем узнать, к каким из них в какой степени подходят компетенции студента и предложить наиболее эффективные для реализации себя как специалиста. Таким образом, в итоге мы получаем модель компетентностного профиля, которая поможет сильно облегчить для выпускника процесс трудоустройства, а для компаний процесс нахождения квалифицированных сотрудников. Другими словами, сервис сам определяет компетентностную модель специалиста и предлагает для ее конструирования наиболее подходящие учебные курсы.



еще слова на русском

Рис 4.6. **Первый метод релевантного соотношения учебных курсов и формируемых компетенций**

Недостатком данного метода является сама сложность создания описанной выше семантической сети, в особенности в случае большого количества учебных курсов.

Второй метод. Предполагается, что каждая профессия входит в строго определенный профессиональный стандарт, в котором четко указываются трудовые функции каждой профессии. Профессиональный стандарт является нормативным документом, применяемым: для подбора и расстановки кадров; для планирования и нормирования труда; для развития систем управления персоналом; для решения задач по профессиональной ориентации; для создания системы добровольной сертификации и оценки

уровня компетентности работников; для разработки образовательных стандартов и программ обучения в соответствии с требованиями работодателей; для проведения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала. Каждая трудовая функция в свою очередь определяет необходимые для выполнения функции знания и умения. Таким образом, чтобы определить релевантность между учебным курсом и профессией, необходимо только также выделить знания и умения для каждого курса, а релевантность определить количеством совпадений (рис. 4.7).

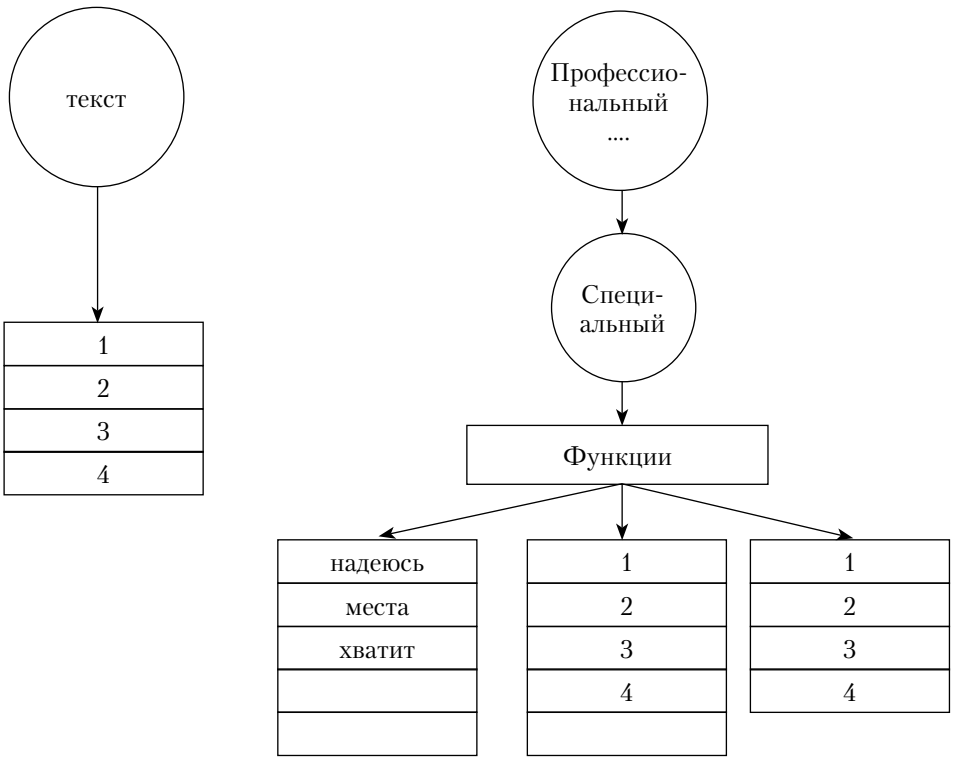


Рис. 4.7. **Второй метод релевантного соотношения учебных курсов и формируемых компетенций**

Преимущество данного метода заключается в более легкой реализации по сравнению с первым методом, поскольку отпадает необходимость определения знаний и навыков для каждой профессии. Но также метод исключает возможность получения дополнительной информации в конце обучения и, в случае большого количества учебных курсов, он будет иметь более низкую скорость определения релевантных курсов по сравнению с первым методом[1].

[1] См.: *Таратухина Ю. В, Маркарян М. С.* Разработка рекомендательного веб-сервиса по моделированию индивидуальной образовательной траектории. Открытое и дистанционное образование. 2016 № 2.

Е-портфолио. Помимо создания электронных образовательных площадок в вузах и размещения курсов на порталах МООС, существует также инструмент е-портфолио (веб-портфолио). Термин е-портфолио (*e-portfolio*) появился в 90-х гг. XX в. и использовался для описания коллекции работ представленной в электронном виде. Следующим этапом развития электронного портфолио стало появление его новой формы, которая получила название веб-портфолио (*webfolio*). Эта технология позволяет создавать базу накопленных знаний и компетенций учащегося и решает проблему коммуникации между студентом, преподавателями, тьюторами и профессиональным сообществом. Внедрение е-портфолио может быть использовано для развития обучающегося с точки зрения следующих целей: создания комплекса документации для каждого обучающегося, включая информацию по всем изучаемым предметам и информацию о внеучебной деятельности, а также комментарии преподавателей; обеспечение каждого обучающегося инструментарием для проявления рефлексии и антиципации, самооценки достижений и успехов, как в учебной, так и во внеучебной деятельности; накопление информации об успехах обучающегося на всех этапах его обучения для последующего использования при совершенствовании профессиональных навыков. Существуют несколько моделей е-портфолио: квалификационный е-портфолио (подтверждение квалификации обучающегося); презентационный е-портфолио (коллекция достижений и увлечений обучающегося для различных целей, в том числе и необразовательных); образовательный е-портфолио (стратегическое планирование собственной образовательной стратегии обучающимся при поддержке преподавателей, кураторов и тьюторов в системе академического образования; непрерывный е-портфолио (стратегическое планирование собственного образовательного и профессионального развития на протяжении все жизни человека); личный е-портфолио (информация для личного пользования). Здесь речь идет об использовании BIG DATA в образовании.

Системы ЛМС. Данные системы позволяют отчасти администрировать учебный процесс, персонализовать контент и коммуницировать с преподавателем и группой.

Безусловно, культурная среда оказывает непосредственное влияние на специфику образовательных коммуникаций и на особенности образовательного процесса. Мы не раз говорили о том, что образование является неким ретрансляционным каналом, через которую социум воспроизводит сам себя и прогрессирует. Однако, в информационном обществе это не всегда так, поскольку ретрансляция опыта перестала носить линейный характер. Сам процесс образования онтогенетически часто носит характер «конструктора». В настоящем разделе мы сделаем попытку коснуться темы возможности построения ИОТ в разных культурных группах Понятие «индивидуальная образовательная траектория» или «индивидуальный образовательный маршрут» присутствует в чистом виде далеко не во всех «педагогиках». Данное понятие скорее будет активно использоваться в нормативном и методическом дискурсе культур с высоким индеком индивидуализма (США, Великобритания).

С Ковальски выделяет критерии, по которому можно определить степень персонализации, уклона в студентоцентрирование образовательной среды и эти критерии следующие

- специфика «учебных привычек» обучающихся;
- особенности мотивации обучающихся;
- специфика учебного контента, с которым преимущественно активно и конструктивно работает обучающийся
- особенности образовательной коммуникации обучающихся друг с другом и с преподавателем (например, степень ее неформальности, «степень «доступности» преподавателя для студента и т.д.)

Технологическая возможность персонификации учебной информации в ЭОС, использование комьютерных технологий в принципе. т.е. здесь можно выделить несколько этапов.

1. Активное использование ЭОС (ЛМС) и других тренажеров иэлектронных учебников в учебном процессе.
2. Номинальное использование ЭОС в учебном процессе.
3. Отсутствие ЭОС в учебном процессе.

В зарубежной практике можно выделить несколько моделей смешанного обучения.

1. Модель «*FacetoFace Driver*». Большая часть курсов изучается при непосредственном постоянном личном контакте с преподавателем. Электронное обучение используется в качестве дополнительного фактора, и скорее, как место для хранилища или обмена информацией, некоей дополнительной контентной коммуникативной площадки. В ведущих вузах, которые дали всему миру проекты онлайн обучения *Cursiera*, edx (Стэнфорд, Гарвард, Йель) — преимущественно это личное общение с профессором

2. Модель «*Rotation*». Учебное время распределено между индивидуальным электронным обучением и обучением в аудитории.

3. Модель «*Flex*». Большая часть учебной программы осваивается в условиях электронного обучения с элементами очных консультаций.

4. Модель «*Online Lab*». Учебная программа осваивается в условиях электронного обучения, которое организовано в стенах учебных заведений.

5. Модель «*Selfblend*». Модель является традиционной для высших учебных заведений Америки. Студенты самостоятельно выбирают дополнительные к основному образованию курсы. Поставщиками образовательного контента могут выступать разные образовательные учреждения.

6. Модель «*Online Driver*». Большая часть учебной программы осваивается с помощью электронных ресурсов информационнообразовательной среды. Очные встречи с преподавателем носят периодический характер. Обязательными являются процедуры очных консультаций, собеседований, экзаменов.

Что касается США, то по данным американской организации *Innosight Institute* (www.innosightinstitute.org) в большинстве средних и высших учебных заведений США используются следующие модели: помимо традиционного личного общения в системе «преподаватель-студент», активно используется формат «дополненной педагогической реальности» с помо-

щью различного рода ЛМС и МООС. В США достаточно эффективно работает институт тьюторинга — это образовательный коучинг, тьюториальная поддрежка как оффлайн-, так и в онлайн-формате, моделирование индивидуального пространства обучающегося, мониторинг динамики его образовательного пути с фиксацией и коррекцией результатов, больше количество часов на самостоятельную деятельность. Даннные методы создают ощущение вовлеченности и патронажа, эффективность же зачастую достигается с помощью коммуникативных сервисов электронной образовательной среды: форумов, систем личных сообщений, видеоконференций.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория студентов складывается из следующих компонентов.

1. Достаточно большой пул элективов (курсов по выбору).
2. Отведение большого количества часов на самостоятельную работу.
3. Отведение тьютору курсатоской, коучиноговой и патронажной функций не только в непосредственно учебном контексте, но и в мотивационно-личностном.
4. Наиболее часто встречаются модели смешанного обучения, такие как «*selfblend*» и «*online lab*», позволяющие уникальноо сочетать электронное и человеческое измерения в образовательном процессе.
5. Активное использование различных мультимедийных форматов для повышения скорости коммуникации и персонализации учебного контента. Также данные форматы позволяют «настраивать» контент под индивидуальную специфику обучающегося. В данном случае мы можем наблюдать прямую связь между принадлежностью к культурной группе и спецификой образовательнйо коммуникации. В своих ранних работах мы писали о том, что образовательная система в индивидуалистких культурах нацелена на то, чтобы научить индивида самостоятельной проактивной стратегии жизни в целом. Вся образовательная среда, как мы видим, способствует поддержанию процесса роста индивидуализации личности (образовательный коучинг, большое количество предметов по выбору, персонализация образовательного пространства, большое количество часов самостоятельной работы индивидуальный тьюторский патронаж и т.п.

Для иллюстрации наших тезисов рассмотрим некоторые функции системы *Stellar*, наиболее распространенной электронной образовательной среды в США.

В системе явно выражен примат «горизонтальной» коммуникации между преподавателем и студентами с ярко выраженным оттенком сотрудничества. Система предоставляет возможности отслеживания собственных достижений с помощью календаря событий и перечня задач. Также у каждого обучающегося есть индивидуальный учебный план (с опцией коррекции в зависимости от изменений жизненных стратегий и предпочтнений личности).

В системе отражен рейтинг студентов в динамической перспективе. Обучающиеся и преподаватели могут отслеживать текущие позиции в рейтинге. Система технически предоставляет возможности для командной работы или сотрудничества (создание групповых вики-страниц и разного рода сообществ).

Образовательная модель в большинстве европейских стран (Германия, Франциция, Испания и т.д) вполне себе студентоцентрична — основной

акцент делается на нравственном воспитании и развитии профессиональных компетенций в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося. Основные дидактические принципы — сознательност (осознанность выбора) индивида, проактивность, индивидуальный подход. Используются эвристический и сократический методы, метод свободного поиска. Дидактическая задача — переход от интеркативного способа обмена информацией к конструктивной рефлексии. Одним из способов фиксации образовательных результатов является перечень компетенций.

В европейских университетах в образовательном процессе активно используют вики-форматвики, блоги, формат RSS и 3D-виртуальные учебные пространства.

В американских университетах в образовательном процессе очень активно используется проектная работа, в том числе и с помощью возможностей ЭОС. Именно проектная деятельность как наиболее гибкий формат позволяет определить актуальный уровень различного рода компетенций каждого участника проекта. Использование проектных технологий или проблемного обучения позволяет мотивировать учащихся на профессиональный рост и развитие, преподаватель практически всегда выполняет экспертные, мотивационные, консультативные и координационные функции.Технологии проблемного обучения позволяют развивать творческое мышление и нестандартный подход к решению задач.

Помимо открытых онлайн-курсов и онлайн-университетов в Европе в учебном процессе активно используются виртуальные учебные среды и ЛМС.

Среда *LearnWEB*. Образовательная коммуникация в даннйо системе проходит также преимущественно «горизонтально», в формате сотрудничества, это выражено в наличии дискусии в блогах, специализированных чатах и форумах. С точки зрения менеджмента студентом свооего персонального образовательного пространства, то система дает возможность иметь доступ к текущим и будущим задачам, возможность просматривать необходимые условия для достижения этих задач, а также видеть программы курсов. В системе существует специальный раздел, где каждый обучающийся может смотреть свой рейтинг, оценки и видеть динамику успеваемости. Из-за высокого индекса индивидуализма в данной системе (как и в системе *Stellar*) не пользуется популярностью опция совместного доступа к созданию и редактированию web-страниц или выложенных домашних работ и совместной групповой работы.

В данной системе, в отличие от ее американского варианта, студентам нельзя по ходу обучения изменить свой учебный план, который когда-то был утвержден.

Для примера того, как обстоят дела с индивидуализацией обучения в азиатских странах, возьмем Китай. Основные культурологические характеристики Китая безусловно так или иначе отражаются и на образовательной среде, а именно:

- высокая дистанцированность между преподавателем и учеником;
- слабо развитая коммуникационная система (запрещен *Facebook*, общение в основном протекает более традиционно — через *e-mail*);

• можно говорить о том, что в основном используются традиционные методы обучения с веб-поддержкой;

• учебный контент в ЭОС преимущественно текстовый.

В Китайском Университете Гонконга используется учебная среда *MyCUHK*, разработанная на базе платформ *WebCT*, *Moodle*, *CUForum*.

В системе предусмотрена субординация между студентами и преподавателями, студентами и администрацией (*CUSIS* — специальный раздел системы для общения студентов и администрации, а также получения обратной связи).

Сам процесс обучения, в том числе и в электронной среде по большей части ориентирован на групповые задания и формат совместной работы: совместное создание и редактирование *web*-страниц и *wiki*-документов; широкий выбор каналов взаимодействия с другими студентами: чаты, форумы и т.д.), однако не вызывает сомнений индивидуальная ориентированность системы. Это выражается в структурированности разделов исходя из студента, а не группы или курса (такие разделы как «Мое обучение», «Мои курсы», «Мое расписание»), а также наличие разделов с рейтингами студентов, показывающие личные достижения студента.

Данные о формах ИПС в разных странах обобщены в табл. 4.3. Информация о форме и содержании ИПС в разных странах отражена в табл. 4.4.

Таблица 4.3.

Особенности образовательной коммуникации и персонализации информационно-педагогической среды в разных странах

Страна	Общие особенности образовательной коммуникации и персонализации ИПС
США	Студент имеет возможность самостоятельного выбора предметов и выстраивания учебного плана в зависимости от своих предпочтений; Тьютор выполняет административно-кураторскую функцию, а также оказывает очную и дистанционную индивидуальную поддержку, в том числе эмоциональнопоощрительную, следит за раскрытием личностного потенциала и помогает простраивать индивидуальный образовательный маршрут
Европа	Студент самостоятельно выбирает образовательную стратегию, имея возможность выбирать интересующие курсы и составлять свое расписание; Тьютор выполняет образовательную и воспитательную функцию, работа тьютора направлена на развитие навыка самоанализа и развитие профессиональных компетенций учащихся; таким образом, тьютор опекает студента на пути реализации выбранной им стратегии образования. Высоко развитая система коммуникации, включающая в себя как формальное, так и не формальное общение позволяет обеспечивать постоянную поддержку студента на пути решения задач; Студенты являются как потребителями, так и создателями учебного контента. Используются модели смешнного обучения, такие как «*flex*» и «*online driver*», проблемного и модульного обучения, так же задействованы виртуальные учебные пространтсва VLE и проектные технологии PBL. С точки зрения мультимедийных форматов, мы можем наблюдать преимущественно аудиальный и визуальный контент, а также использование форумов, электронных библитек и блогов; так же стоит отметить, что студенты и преподаватели.

Окончание табл. 4.3

Страна	Общие особенности образовательной коммуникации и персонализации ИПС
Малайзия	Студентоцентрированные модели и построение индивидуальных образовательных маршрутов на данном этапе не реализуются в данной культурологической группе. Мы можем выделить следующие особенности образовательной модели: • студент и преподаватель работают по системе “Мы-Они”; • преподаватель — гуру, выполняет классические функции и ведет консультативную работу; • обучение происходит в форме модулей и курсов, так же в передовых вузах используются модели традиционного обучения с веб-поддержкой и реализуются концепции *e-learning*, модель «*FacetoFace Driver*»; • коммуникация осуществляется посредством интернета, используются электронные библиотеки, аудио и видео материалы, онлайн курсы, разрабатываются и применяются системы *LMS*
Китай	Высокая дистанцированность между преподавателем и учеником, слабо развитая коммуникационная система (общение в основном протекает через *e-mail*). Репозитории со статьями и книгами, электронные библиотеки, онлайн-дискуссии, основной образовательный контент имеет текстовый формат, однако все больше используются визуальные материалы
Япония	Большинство Японских студентов являются пассивными учащимися. В Конфунцианской системе ценностей, на которой взращивается культура и общество Японии, преподаватели являются авторитетами, гуру и студент не может вступать в спор. Таким образом, в типичной образовательной модели Японии студенты редко будут задействовать независимое и критическое мышление, или проблемный подход. Преподаватель будет делать акцент на освоение конкретной области знаний, не уделяя внимания развитию способности креативного, творческого мышления, рассуждения, самоанализа, выработки собственной точки зрения — студент участвует в проектировании собственного маршрута лишь частично (предметы по выбору), в основном он является пассивным игроком образовательного процесса; Преподаватель-гуру, выполняет классические функции и ведет консультативную работу.Обучение выстраивается в основном традиционными методами, лекционно-семинарская модель, в некоторых университетах применяется смешанная модель обучения; Большую роль играет визуальный компонент социального взаимодействия, контекст. Использование видео лекций, трехмерной виртуальной среды, 3D-видеоконференций, открытые образовательные ресурсы, мобильные платформы

Данные системы имеют дизайн, соответствующий целям и методикам обучения. К достоинствам многих ИТС относят обеспечение немедленной обратной связи. К недостаткам — отсутствие эмоциональной реакции и вовлеченности в процесс. Системы критикуются специалистами, поскольку они помимо всего прочего существенно трансформируют мотивационную составляющую обучения: студенты получают мгновенную обратную связь с цепочкой подсказок. Более того, по техническим причинам, системы не столь адаптивны с точки зрения индивидуализации. Системы ограничены в диалоге с обучающимися.

Таблица 4.4.

Примеры и особенности функционирования существующих интеллектуальных тьюторских систем (ИТС)

Название ИТС и место создания	Функционал
Адаптивная модель обучения с учетом ретроспективной информации (Белгородский Университет, Россия)	Модель индивидуальной траектории изучения учебного курса на основе адаптивной модели обучения внедренной в электронное образовательное пространство. Для оценки качества образования, определяющегося в первую очередь объемом и качеством полученных знаний, авторы считают необходимым использовать подход, основанный на количественных показателях, которые определенным образом учитывают и качественные параметры обучения[1]. Входной точкой модели адаптивного обучения является инициализация клиентского приложения, которое может быть запущено также в локальном варианте на одном терминальном устройстве. Процесс авторизации обеспечивает возможность идентифицировать функционал системы с разрешениями, установленными для отдельных пользователей, а также сохранять персонифицированную историю обучения. Прохождение процедуры авторизации позволяет осуществить выбор требуемого курса для обучения посредством интерактивного взаимодействия с пользователем, либо посредством автоматизированной системы, функционирующей на основе интеллектуальной модели принятия решений. После того, как пользователь прошел авторизацию и выбрал курс для изучения, система автоматически восстанавливает последний сеанс работы пользователя с определением требуемой ретроспективной информации для формирования и загрузки учебного модуля курса. При условии, что загруженный учебный модуль изучается впервые, обучаемому предоставляется «первоначальное тестирование» с целью корректировки формируемого учебного контента. Если же учебный модуль изучается повторно, то система анализирует имеющуюся информацию об учебном курсе, успехах обучаемого, на основе чего формируется учебный контент. По окончании формирования учебного контента обучаемый активно работает с представленным материалом. Ввиду того, что процесс обучения может занять длительное время, имеется возможность сохранить состояние системы до следующей инициализации сеанса работы с системой. Выход из системы возможен также и на этапе формирования контента. В этом случае будет сохранена текущая информация о сформированных модулях для последующего возобновления формирования контента после очередного запуска системы. Усвоение изучаемого материала проверяется модулем промежуточного контроля, предназначенным для координации направления перехода между изучаемыми модулями учебного курса. При успешном изучении материла, осуществляется переход к очередному учебному модулю курса. Если же курс изучен полностью, то проводится итоговый контроль, в результате чего может быть осуществлен переход к другому курсу, либо на основе интеллектуальной системы

[1] *Ломакин В. В.*, *Трухачев С. С.*, *Асадуллаев Р. Г.* Построение индивидуальной траектории изучения учебного курса на основе адаптивной модели обучения с учетом ретроспективной информации. URL: http://pandia.ru/text/78/318/12529.php (дата обращения: 01.08.2016).

Продолжение табл. 4.4

Название ИТС и место создания	Функционал
	принятия решений переход на формирование учебного материала текущего курса для устранения пробелов в знаниях. При первом неуспешном прохождении промежуточного контроля предоставляется возможность перейти на начало текущего модуля, сформированного на основании информации о его прошлом прохождении. При многократном неуспешном изучении материла до определенного порогового количества повторов, осуществляется переход на предыдущие модули курса, по которым наблюдается значительный провал в области знаний обучаемого. При превышении порогового значения неуспешных попыток изучить материал осуществляется корректировка индивидуальной траектории обучения преподавателем, так как автоматизированная система на основе интеллектуальных алгоритмов не смогла добиться требуемого уровня знаний у обучаемого. Модель тестирования и перехода между блоками должна представляться обучаемому в виде единой структуры. Проходя тесты, обучаемый должен лишь видеть перед собой набор тестовых заданий, не придавая значения их логической организации. Переход по модулям обучаемым не должен осознаваться. На основе предлагаемой адаптивной модели обучения реализуется нелинейное перемещение обучаемого по курсу в зависимости от его способностей и требований к уровню знаний. Преимущества предлагаемой адаптивной модели обучения заключаются в эффективном формализованном описании исследуемого процесса, разработке унифицированного модельного представления в виде диаграммы активностей, позволяющих обеспечить более качественную детализацию процесса обучения с использованием последних научных достижений в области информационных систем с учетом ретроспективной информации об обучаемом и его траектории обучения. Недостатком данной модели мы считаем отсутствие взаимодействия с преподавателем (наставником) на протяжении всего обучения. На схеме мы видим, что блок «вмешательство преподавателя» возникает только после многократного неудачного опыта студента
«Е-тьютор» (Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия)	Концепция «Е-тьютора», нацеленная на повышение эффективности электронного обучения. Целью разработки данной концепции являлось проектирование современной системы дистанционного обучения (СДО), решающей, помимо стандартных функций подобных систем (регистрация, расписание, журнал, объявления, учебно-тематический план, конструирование и хранение учебных материалов, проведение мониторинга качества обучения), проблемы оптимизации учебного процесса для сокращения временных затрат и повышения качества образования, осуществляющей психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса, диагностику обучающихся для построения индивидуальной образовательной траектории. Основной задачей разработанной системы в реализации функции диагностики является определение индивидуальных особенностей

Продолжение табл. 4.4

Название ИТС и место создания	Функционал
	обучающегося для разработки индивидуальной траектории обучения и оценка результативности учебной деятельности с помощью следующих подфункций: • определение индивидуальных особенностей обучающихся (стиль обучения, доминирующий тип мышления и др.); • определение установок обучающихся на обучение, их потребностей, мотивов, ожиданий, опасений и причин, их вызывающих; • определение и анализ опыта, знаний и умений обучающихся по содержанию курса; • формирование индивидуальной образовательной программы на основе инвариантного содержания курса, уровня сложности учебного материала и контрольных заданий; • диагностика степени усвоения обучающимися содержания курса. Функция учебно-методической поддержки является стандартной функцией для учебных систем, но в данной разработке дополнительное внимание уделяется следующим опциям: • наблюдение за ходом деятельности обучающихся, фиксация периодичности и времени взаимодействия с учебными ресурсами; • определение наиболее типичных, связанных с личностными качествами затруднений и проблем в деятельности обучающегося; • коррекция индивидуальных учебных планов и образовательной деятельности обучающихся; • распределение времени занятий с учетом учебного содержания и индивидуальных условий жизни обучающегося. Основной задачей «Е-тьютора» в реализации мотивационной функции является стимулирование учебной мотивации различными интерактивными методами обучения и формами поощрения: • история достижений и рейтинги обучающихся; • поощрение достижений обучающихся; • имитация практической профессиональной деятельности с помощью компьютерных тренажеров
Адаптивная образовательная система *InterBook* (Университет Карнеги, США)	Адаптированный интерактивный электронный учебник. В последние годы исследователи начали изучать адаптивные образовательные системы с новой точки зрения, включая адаптивные гипермедийные средства в образовании, такие как: система AHA и *A-Tutor*; структуру адаптивной образовательной системы, основанную на *web-service*, такую как *e-learning* и *DS-System*; учебное пространство, основанное на веб-технологиях следующего поколения и т.д. Эти семь адаптивных обучающих систем за последние три года получили развитие от закрытости до открытости, от бихевиоризма до конструктивизма в учебных теориях. Когда образовательная система вуза становится гибкой и адаптивной, мы можем говорить о возможности создания индивидуальной образовательной траектории для каждого отдельного студента. Индивидуальную образовательную траекторию целесообразно выстраивать в соответствии с потребностями и возможностями обучающегося

Продолжение табл. 4.4

Название ИТС и место создания	Функционал
SQL-TUTOR, Computer Science Department of University of Canterbury (Университет Кентерберри, Новая Зеландия)	*SQL-Tutor* является основанной на знаниях системой обучения, которая предназначена для обучения студентов языку SQL (*structured query language* — «язык структурированных запросов»). Его разработчики намеревались создать легкую в использовании систему, которая сможет адаптироваться к потребностям и способностям к обучению отдельных студентов. Процесс обучения сопровождается двумя видами инструкций: путем адаптации к уровню сложности заданий и путем моделирования информативных сообщений обратной связи. *SQL-Tutor* основан на моделировании на основе ограничений, подходе моделирования поведения студента, предложенном Стелланом Олсеном. Это очень эффективный метод, который сосредоточен на нарушении принципов обучения. В настоящее время в системе присутствует более 600 ограничений, скомпилированных в структуру, напоминающую сеть RETE*, для того, чтобы ускорить процесс согласования. Кроме того, система обладает информацией о различных базах данных, задачах и их идеальных решениях, и использует эти знания для проверки ответов студентов. Сейчас система работает только с функцией SELECT, однако, это не серьезное ограничение. Такой же подход может быть применен и к остальным командам языка SQL. Запросы действительно вызывают у студентов много проблем и многие идеи и понятия, охватываемые функцией SELECT применимы и к другим функциям и даже другим языкам. Для того, чтобы адаптироваться к каждому отдельному студенту *SQL-Tutor* конструирует индивидуальную модель студента. Эта «Модель студента» содержит информацию о предыдущих учебных сессиях (например, список задач, решенных правильно и т.д.), а также модель знаний студента, выраженная ограничениями. Когда студент входит в систему впервые, система создает новую модель, а также позволяет ему выбрать базу данных и задачу, над которой он будет работать. Решения каждого студента анализируются, и система сообщает о наличии найденных ошибок
KERMIT, Computer Science Department of University of Canterbury (Университет Кентерберри, Новая Зеландия)	*KERMIT* — интеллектуальная обучающая система, предназначенная для студентов университетов, изучающих концептуальное моделирование баз данных на основе модели сущность-связь. *KERMIT* учит строить базовые модели *ER*. Система представляет студенту требования к созданию базы данных, на основании которых он должен спроектировать для базы модель сущность-связь (*ER*). Для того, чтобы адаптироваться к каждому отдельному студенту *KERMIT* конструирует индивидуальную модель студента. Эта «Модель студента» содержит информацию о предыдущих учебных сессиях (например, список задач, решенных правильно и т.д.), а также модель знаний студента, выраженная ограничениями

Продолжение табл. 4.4

Название ИТС и место создания	Функционал
NORMIT, Computer Science Department of University of Canterbury (Университет Кентерберри, Новая Зеландия)	*NORMIT* — интеллектуальная обучающая система, предназначенная для студентов, изучающих нормализацию данных. Это среда для решения задач, в которой студенты могут улучшить свои навыки и знания. Система не предназначена для студентов с нулевыми знаниями в области нормализации, так как задания предполагают знакомство студентов с теорией нормализации данных, но система все же подразумевает приобретение знаний в предметной области. От студента требуется выполнить следующее. 1. Определить возможные ключи: студент должен проанализировать данную таблицу и функциональные зависимости для того, чтобы определить все возможные ключи. Ключом является атрибут или набор атрибутов (кортеж), который имеет следующие свойства: единственность (его значение является уникальным в таблице) и неприводимость (ни один атрибут не может быть удален из ключа таким образом, чтобы ключ сохранил свою уникальность). 2. Определить замыкание множества атрибутов: если студент не уверен, имеет ли набор атрибутов ключ, он может принять логическое решение о замыкании этого множества при данном наборе функциональных зависимостей. 3. Определить простые атрибуты. 4. Упрощение функциональных зависимостей: если какая-либо из указанных функциональных зависимостей имеет более одного атрибута справа, студент должен разложить ее на столько зависимостей, сколько атрибутов находится справа (правило декомпозиции). 5. Определить в какой нормальной форме находится таблица. Во время выполнения этой задачи, при необходимости, студенту также будет предложено определить функциональные зависимости, которые нарушают нормальную форму. 6. При необходимости, декомпозировать таблицу таким образом, чтобы все таблицы находились в нормальной форме Бойса-Кодда (усиленная третья нормальная форма). *NORMIT* является адаптивной системой. Процесс обучения сопровождается двумя видами инструкций: путем адаптации к уровню сложности заданий и путем моделирования информативных сообщений обратной связи
AUTOTUTOR for Intelligent Systems (Университет Мемфиса, США)	*AutoTutor* — это интеллектуальная образовательная система, которая помогает студентам в изучении сложного технического материала по физике Ньютона, компьютерной грамотности и критическому мышлению путем проведения разговора с учащимся на естественном языке. Система имитирует преподавание и мотивационные стратегии учителей-педагогов; моделирует студенческие когнитивные состояния; использует модуль учащегося для того, чтобы динамически адаптироваться к взаимодействию к определенному студенту; отвечает на вопросы студентов, распознает и исправляет допущенные ошибки; вовлекает учеников в учебный процесс с помощью изображений, анимаций и т.д. В дополнение к этим возможностям, *Affective AutoTutor* (усовершенствованная версия

Окончание табл. 4.4

Название ИТС и место создания	Функционал
	AutoTutor) предоставляет возможности считывания эмоций с помощью мониторинга черт лица, языка тела и разговорных реплик; регулирования негативных состояний, таких как разочарование и скука; синтеза эмоций с помощью содержания ответов и рекомендаций системы, интонации и мимики анимированного экранного учителя

Диалог в ИТС может быть использован для того, чтобы задавать специфические вопросы, чтобы помочь студентам получать информацию, позволяя им тем самым конструировать собственные знания. Разработка более сложных диалогов между системой и обучающимся является целью текущих исследований. В настоящее время система с трудом может распознавать эмоции и аффективные состояния обучающихся. В настоящее время стало возможным определять эмоциональное состояние обучающегося путем использования различных датчиков сенсорного ввода, таких как камеры, отслеживающие движения глаз, датчики движения и другие. Эти технологии помогут системе глубже анализировать личность учащегося и подстраиваться под него в зависимости от ситуации, с целью повысить эффективность процесса обучения. Системы движутся в направлении индивидуализации процесса обучения, совершаются попытки подстроиться под каждого конкретного ученика, что выражается в повсеместном применении «Модели учащегося», сохранении информации о пройденных ранее сессиях в данной образовательной среде и попытках помощи студенту со стороны системы посредством подсказок.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы принципы организации культурно-специфичного интерфейса?
2. Каковы контентные предпочтения в разных культурных группах
3. В чем суть взаимосвязи культуры и предпочитаемых типов мультимедийных технологий?
4. Охарактеризуйте особенности образовательной коммуникации на открытых образовательных ресурсах разных культур.
5. Каковы особенности коммуникации в LMS разных культурных групп?
6. Опишите роль ИТ в выстраивании ИОТ в разных странах

Литература

Таратухина, Ю. В. Особенности и проблемы образовательной коммуникации в поликультурном пространстве: на пути к кросс-культурной мультимедийной дидактике / Ю. В. Таратухина. — М. : Букатон, 2013

Таратухина, Ю. В. Проблема выбора адекватных мультимедийных технологий и методов обучения в зависимости от принадлежности к культурной группе / Ю. В. Таратухина // Бизнес-информатика. — 2012. — № 4 (22). — С. 33—40.

Таратухина, Ю. В. Роль открытых образовательных ресурсов в современном поликультурном информационно-образовательном пространстве / Ю. В. Таратухина, И. М. Баранова // Бизнес-информатика. — 2012. — № 2. — С. 35—42

Глава 5
ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОГО ТРАНСФЕРА ЗНАНИЙ В КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В результате освоения материалов данной главы студент должен:

знать

- основные сложности работы с поликультурной аудиторией;
- уровни педагогического взаимодействия в поликультурной среде;
- способы решения межкультурных коммуникативных затруднений в образовательном процессе;

уметь

- составлять культурно-когнитивный профиль аудитории и студента;
- выбирать конструктивную стратегию образовательной коммуникации и процесса обучения;

владеть

- принципами подбора методов обучения, организации учебного контента, спецификой дифференцированного педагогического дискурса в поликультурной аудитории;
- навыками подготовки инвариантных и культурно- специфичных измерительных материалов.

5.1. Основные особенности поликультурной учебной среды

На сегодняшний день поликультурная студенческая аудитория перестала быть редким явлением. Это касается как традиционного формата обучения, так и онлайн образовательных практик. В результате проведенного нами опроса преподавателей, имевших подобный опыт работы, мы выявили ряд затруднений, специфичных именно для данных типов студенческих аудиторий и не имеющих место в монокультурных средах: различные привычные модели коммуникации с преподавателем, специфика репрезентации учебной информации и учебного контента, принятия решений, отношение к творческим подходам в процессе обучения, неоднозначное понимание учебных задач, терминологии, предпочитаемый тип контрольно-измерительных материалов, и т.д. В данном случае мы сталкиваемся с таким явлением как образовательная кросс-культура. В интересующем нас контексте, образовательная кросс-культура есть совокупность:

1. Культуры преподавателя (национальной и профессиональной).
2. Культуры студента (национальной и профессиональной).
3. Семиотического пространства (учебного заведения или онлайн ресурса) и тезауруса учебной дисциплины.

Поликультурное образовательное пространство, по сути, и является образовательной кросс-культурой. **Образовательная кросс-культура** — это пространство, включающее в себя совокупность разнородных информационно-педагогических сред, находящихся в состоянии взаимодействия в формате образовательной коммуникации и образовательной деятельности и пребывающих в состоянии «диффузности». **Оригинальная образовательная культура** (так называемая «родная» для индивидуума культура), будет представлять собой семиотическое образование, дискурсивно выраженное в форме тезаурусов и атомарных словарей знаний, присущих данной культуре, отражающее прагматическую специфику процессов образовательной коммуникации.

В данном контексте целесообразно будет иметь ввиду этический и эмический подходы, как подходы, обеспечивающие возможность как культурно-специфичного так и инвариантного взгляда на процесс обучения в поликультурной среде (табл. 5.1).

Таблица 5.1.

Различия между этическим и эмическим подходом в образовательном контексте

Эмический (*emic*) подход	Этический (*etic*) подход
Исследует поведение в системе «преподаватель-студент»изнутри системы	Исследует поведение в системе «преподаватель-студент»отношении позиции вне системы
Изучает только одну культуру	Изучает множество культур в компаративном контексте
Критерии соотнесены с внутренними характеристиками системы	Критерии исследования рассматриваются как абсолютные и универсальные

Методом исследования кросс-культуры в образовательном процессе стал «средовой» метод, выражающийся в исследовании микро- и макросреды учащегося. Поскольку любое исследование среды личности сопряжено со сменой направлений — от индивидуума к среде и от среды к индивидууму, то выбрана параметрическая модель Г. Хофстеде, представленная в контексте образовательных ситуаций. Целью данной статьи является представление с помощью языка средопедагогики возможных диффузионных процессов в учебных средах или трансферов знаний в поликультурной среде так, чтобы можно в процессе обучения прогнозировать реакции выходцев из иных культурных сред. Осмысление проблемы адаптации к инородной среде учащегося состоится, если мы сможем корректировать свое профессиональное педагогическое поведение в общении в момент появления трудностей в нем. Иначе говоря, конструктивное педагогическое действие заключается в том, чтобы минимизировать культурный шок и смысловые искажения в коммуникативном пространстве образовательной кросс-культуры. Что для этого нужно знать педагогу? Ответ на данный вопрос является одной из задач исследования кросс-культурной дидактики.

Мы сформулировали основные положения кросс-культурной дидактики, включающие понятие культурно-когнитивного профиля личности и аудитории, национального и профессионального стилей мышления, работы с информацией, культурно-специфичного образовательного дискурса и т.д. В зависимости от этих параметров, может быть подобран адаптированный стиль обучения, заключающийся в понимании культурно-когнитивной специфики обучающегося, и, соответственно, выбора адекватного контента, методов, дискурса, контрольно-измерительных материалов, мотивационной и ценностной детерминации

5.2. Проблема трансфера знаний в поликультурной аудитории. Специфика коммуникации в системе «Преподаватель-студент» в разных культурных группах. Культурно-когнитивный профиль поликультурной учебной аудитории.

Именно культура определяет во многом специфику коммуникации в системе «преподаватель — студент» (табл. 5.2). В странах Востока процесс обучения инициируется учителем, на Западе же учитель выступает скорее в роли коуча, сопровождающего лица. В рамках теории Г. Хофстеде были рассмотрены все составляющие культуры и определено их влияние на взаимодействие при процессе обучения. Из чего видно, что чем выше дистанция власти, тем выше необходимость признания статуса преподавателя, и тем меньше может быть дискуссий с ним. В странах с очень высокой дистанцией власти преподаватель должен руководить каждым шагом студента, в то время как при снижении дистанции инициатива переходит на студента. Чем выше показатели коллективизма, тем хуже работа при дискуссиях в группах, и тем больше преподаватель должен вовлекать в процесс студента. В маскулинном обществе при обучении поощряется соперничество и результат, в феминном часто награждается само поведение студента. В странах, стремящихся избежать неопределенности, преподаватель должен максимально четко обозначить задачу, способы ее решения, сроки и критерии оценки перед студентами. Студенты более склонны к получению высшего образования из-за чувства долга перед родителями и обществом, а не из-за того, что надо или хочется, в культурах с ориентацией на долгосрочный временной горизонт.

В ходе наших теоретических исследований и их практической апробации была предложена модель культурного когнитивного профиля обучающегося, состоящая из когнитивного, эмоционального и культурного компоненотов и позволяющая прогнозировать специфику его учебной деятельности в полькультурной среде. Данная модель позволяет обучающемуся конструктивно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию, а преподавателю дает возможность необходимой адаптации учебного контента, методов, проверочный материалов, стратегий коммуникации и т.д.

Таблица 5.2.

Рекомендции по выстраиванию эффективных коммуникации в системе «преподаватель — студент» (по модели Г. Хофстеде)

Этнометрические параметры		Специфика коммуникации
Дистанция власти	Низкая дистанция	• Студенто-центрированная модель. Инициатива со стороны студента поощряется. • Коммуникация инициируется студентами. • Преподаватель поощряет студентов к выбору собственного пути обучения. • Студентам разрешается вступать в противоречия и критиковать преподавателя. • Эффективность обучения — двусторонний процесс. Важна постоянная обратная связь и интерактивность
	Высокая дистанция	• Модель, центрированная на преподавателе. • Инициатива не поощряется и исходит от преподавателя. • Коммуникация инициируется преподавателем • Студенты строят образовательную траекторию исходя из заранее оговоренных моделей • Студентам не разрешается вступать в противоречия и критиковать преподавателя • Эффективность обучения зависит от преподавателя и регламентируется им
Индекс коллективизма/индивидуализма	Высокий индекс коллективизма	• Студенты говорят только тогда, когда спрашивает и поощряет преподаватель. • Индивидуальные выступления поощряются только в малых группах. • Гармония и эмоциональный комфорт в процессе обучения является доминантой. • Ни преподаватель, ни студент не должен «терять лицо» в рамках учебной коммуникации • Преподаватель может давать поблажки в некоторых случаях, делая скидку на индивидуальное отношение.
	Высокий индекс индивидуализма	• Любой вопрос может носить характер дискуссии. • Индивидуальные выступления и точки зрения обучающихся поощряются всегда. • Конфронтация, столкновение точек зрения и несогласия являются нормальной частью учебного процесса. • «Потеря лица» — признак профессиональной несостоятельности. • Единые требования ко всем
Феминные/маскулинные культуры	Феминные культуры	• Процесс обучения ориентирован на среднего студента. • Считается ценным такое качество, как умение адаптироваться в коллективе. • Поощряется неконфликтность студента, умение работать в команде, умеренность во всем. • Студенты выбирают предметы исходя из личного интереса

Окончание табл. 5.2

Этнометрические параметры		Специфика коммуникации
	Маскулинные культуры	• Процесс обучения ориентирован на лучшего студента. • Считаются ценными академические успехи студента. • Умение презентовать собственные достижения и уникальность • Поощряется выделение из коллектива. • Студенты выбирают предметы, ориентируясь на их полезность для будущей карьеры
Индекс избегания неопределенности	Низкий уровень	• Студенты чувствуют себя комфортно вне четких рамок расписаний и регламентов • Преподаватель может сказать: «Я не знаю» • Хороший преподаватель использует простой язык • Студенты предпочитают инновационный подход • Преподаватели рассматривают несогласия по предметным вопросам как стимулирующий фактор
	Высокий уровень	• Студенты чувствуют себя комфортно в условиях жесткого расписания и регламентов • Преподаватель должен быть компетентен во всем • Хороший преподаватель использует академический язык • Студенты поощряются за аккуратность и соответствия заранее оговоренным требованиям • Преподаватели рассматривают несогласия по предметным вопросам как личную нелояльность

С помощью приведенных выше таблиц мы можем построить культурно-когнитивный профиль обучающегося (при необходимости, группы) и выбрать приемы эффективного взаимодействия. Таким образом, можно выбрать стратегию общения в каждой из подгрупп данной исследуемой группы. Но также из этих таблиц можно сделать первые учебные контрольные задания, например, по математике с включением родного языка для каждого студента (с учетом, что в подгруппе студентов из стран СНГ русский язык почти родной). Мы в качестве первой контрольной работы всегда выбирали математику, как носительницу абстрактного знания с универсальной знаковой системой, а, следовательно, имеющую наименьший объем стрессового компонента в общении со студентами[1]. Контрольный вариант делится на три уровня сложности, выбор осуществляется свободно. Из предложенной схемы можно взять для модели только некоторые параметры, интересующие нас в условия конкретной ситуации: педагогического процесса или исследования.

В результате полученных культурно-когнитивный моделей учащихся мы «выводим» их стиль обучения. Приведем здесь в качестве примера достаточно ограниченное и полярное видение особенностей образовательной коммуникации в культурно-специфичном контексте.

[1] Здесь заметим, что для русистов это высказывание не безусловно, но как показывает опыт к этому утверждению они довольно быстро привыкают, а далее понимают точный смысл этого утверждения.

5.3. Принципы педагогического конструктивизма в кросс-культурной среде

Таким образом, мы считаем, что учебный процесс в кросс-культурной среде осуществляется на трех уровнях:

1) уровень «человек — человек» (очная коммуникация).

2) уровень «человек — ЭОС» (дистанционная или смешанная коммуникация).

3) уровень «адаптивный образовательный контент — инвариантный образовательный контент».

На первом уровне («человек — человек»), как мы говорили выше, для выстраивания эффективной коммуникации необходимо в зависимости от культурно-когнитивного профиля, может быть подобрать релевантный стиль обучения, выбрать адекватный контент, методы, дискурс, контрольно-измерительные материалы, с учетом мотивационной и ценностной детерминаций. В частности, большой интерес будут представлять способы и приемы интерактивной дидактической поддержки обучаемых в виртуальных поликультурных учебных средах. Так же, немаловажным является учет культурно-прагматического аспекта в проектировании структуры, содержания и интерфейса электронных учебных пособий и учебных сред, подразумевающих под собой комплекс средств педагогического воздействия (специфика мотивации, специфика представления учебных материалов, обработка, контроль, обратная связь).

На уровне «человек — ЭОС» рассматриваются проблемы образовательной кросс-культуры в процессе дистанционного или смешанного обучения. Основные направления «смартизации» образования, которые хотелось бы выделить особо.

- Область, касающаяся развития культурного интеллекта, формирования и наращивания компетенций педагогов в области кросс-культурной дидактики, изучение проблематики эффективной работы с поликультурной аудиторией.
- Системное понимание конструктивного выстраивания индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в ЭОС, адаптация и использование лучших мировых практик в данной области.
- Проблема адекватного выбора мультимедийных технологий и методов обучения для разных культурных групп.
- Роль специфики стиля обучения при взаимодействии с ИТС.

И, наконец, **третий уровень: «адаптивный образовательный контент — «инвариантный образовательный контент.** Адаптивный образовательный контент — это приспособление учебной информации, методов и контрольно — измерительных материалов под специфику ученика и составление культурно-специфичных атомарных словарей по дисциплине, обусловленной неоднозначностью терминологии в разных языках).Инвариантный контент подразумевает составление универсальных атомарных словарей по дисциплинам и семантических карт курсов. Таким образом, мы видим, что на первом уровне важно развивать культурный интеллект субъектов образовательной коммуникации, на втором

уровне — проектировать ЭОС, «обладающую культурным» интеллектом, а на третьем уровне — составлять адаптивный, а некоторых случаях, наоборот, инвариантный образовательный контент. Данный многоступенчатый подход теоретически позволит сделать процесс трансфера знаний в поликультурной среде наиболее конструктивным. Понятно, что, исходя из определений соответствующих предметов учебных дисциплин, можно искать их связи, но достаточно ли знание предметов научного знания для преподавательской деятельности? Что же будет в случае невозможности сравнения предметов учебных дисциплин? Педагогический опыт подсказывает нам необходимость поиска моделей предметных областей либо конкретных, либо абстрактных, позволяющих интерпретировать изучаемое знание. Таким образом, в общем случае возникает проблема межпредметных связей в различных школах (средней и высшей). Здесь следует заметить, что понятие «междисциплинарных связей» является более общим понятием, нежели понятие «межпредметных связей». Последнее понятие трактуется нами как связь между предметами научного знания изучаемых в учебных дисциплинах. Поэтому обсуждаемая в этой статье проблема может быть, и, распространена на межпредметную связь математики с родным языком. Иначе на уровне создания инвариантного образовательного контента мы конструируем среду вполне прогнозируемого множества реакций. Тем самым, исследуя связь между языками, мы решаем несколько задач: определение уровня владения предметом (математика), определение эмоциональной составляющей обучения (заинтересованность, коммуникабельность, целеполагание), предпочтения в выборе решений. Получив ответы на вопросы, мы имеем возможность скорректировать стратегию общения в реальном образовательном процессе.

Как происходит указанная межпредметная связь? Она осуществляется на уровне атомарных понятиях предметов — математики и родного языка. Для этого следует создать атомарный словарь, если это возможно или минимальный словарь первого уровня и установить между ними соответствие (табл. 5.3).

Таблица 5.3.

Пример атомарного словаря математики, изучаемого в средней школе

Арифметика	Элементарная алгебра	Элементарная геометрия	Математический анализ.	Вспомогательные понятия
Единица	Неизвестная величина	*Основные понятия* (*объекты*): точка, прямая и плоскость	Бесконечность	Аксиома, Теорема, Постулат, Доказательство
Множество	Уравнение	Основные понятия (отношения между объектами): принадлежать, находиться между, конгруэнтность (равенство).	Стремление	Рассуждение, пропозиция

Окончание табл. 5.3

Арифметика	Элементарная алгебра	Элементарная геометрия	Математический анализ.	Вспомогательные понятия
Сравнение (пропедевтика понятия отношения)	Корень уравнения		Последовательность	Модель, Угол,
Прибавить (сложить)	Одночлен, многочлен		Предел	Условие, заключение, Соединять
Знак числа: положительный, отрицательный	Неравенство			Порядок, параллельность, перпендикулярность
Соответствие	Функция			Геометрическое место точек
				Непрерывность

Понятия первого уровня минимального словаря можно образовать естественным образом, используя понятия из таблицы, размещая в соответствующих пропозициях. Иначе, в зависимости от целей обучения, можно используя от пятнадцати до девятнадцати понятий атомарного словаря, составлять следующие уровни понятий, тем самым строя следующие уровни знаний. Далее транслируем в родную для студента языковую среду посредством задач слова из атомарного словаря, тем самым фиксируем одни «островок» стабильного знания, но в новой для него среде обучения. А это в свою очередь несет уменьшение стрессовой нагрузки на процесс обучения с одной стороны, а с другой, изучение или практика в новой языковой среде, поскольку и логические связки и пропозиции в высказываниях моделированы в родной языковой среде, а изменение языковой формы имеет естественный характер. Иначе, математика построения методических приемов с условием взаимодействия языков может быть представлена на рис. 5.1.

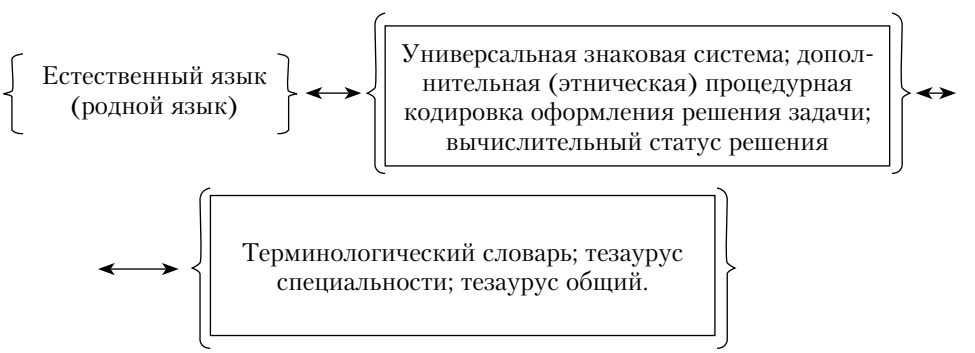


Рис. 5.1. **Закономерность построения методических приемов с условием взаимодействия языков. Взаимосвязи языков**

В свою очередь, на рис. 5.2 мы видим соотношения родной речи, универсальной знаковой системы, мыслительных операцияй и предъявляемых требований к опыту вообще и, в частности, к опыту использования родного языка. Возможно, именно математические знания составляют часть протоязыка образов бытия. Вообще говоря, возможно построить некоторую лингвистическую модель в распознавании образов в зависимости от изменения среды индивидуума. Следующим уровнем развитием образовательного дискурса (понятно, что эта методика переносима и на развитие профессионального дискурса) может являться создание семантических карт дисциплин.

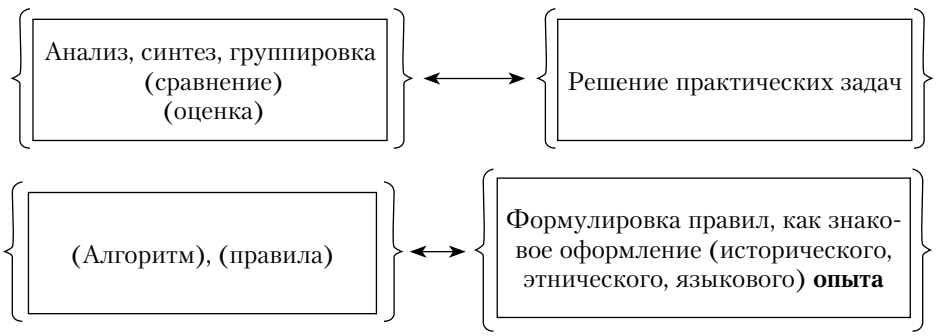


Рис. 5.2. **Закономерность построения методических приемов с условием взаимодействия языков. Классификация понятий. Критерий: уровень абстрактности понятия**

Формализуем рассматриваемый нами пример.

Пусть слова атомарного словаря $A = \{a_1, a_2, ..., a_{13}\}$, B_n — слова естественного словаря, не являющиеся терминами и включающее в себя универсальную математическую знаковую систему Q (т.е. $Q \subset B_n$), P — правила присоединения (связывания, вывода) слов из A и B_n. В результате применения правил к элементам из A образуется множество $B_t = \left\{x \middle| x = a_i \in B_n, \beta_s \in P, (i = \overline{1,13}, |s| < \infty)\right\}$ — множество терминов, получающихся в результате действий с атомарными понятиями. Заметим, что если множество P описать в специальных символах, то мы получим начала программирования (специальный язык, например, для развития тезауруса знаний какой-либо предметной области). Итак, множество $G = \{A, P, B_n\}$ назовем грамматикой, слова $x = a_i\beta_s$ — словами из словаря более высокого уровня, чем атомарный; B_T — есть терминологический словарь, содержащийся в каком-либо тезаурусе. Тогда $L(G) = \left\{x \middle| x \in B_T \wedge A \xrightarrow{G} x\right\}$ назовем языком (в нашем случае — математическим языком). Рассмотрим тройку $\langle L(G), T, E\rangle$. Где $T = t_j$ — конкретные педагогические приемы и их сочетания, $|T| < \infty$ — т.е. конечно; $E = E_m \cup E_m^k \cup E_T \cup ... \cup E_g$ — где E — объединение сред: личности (микросреда E_m и E_m^k), обучающая среда (E_T) и другие среды (E_g), понятно, что подсред конечное число и они имеют свойство изменяться с течением времени. Таким образом, рассматриваемую тройку мы назовем образовательной средой индивидуума или родной языковой средой. Далее,

используя индукцию по участникам, например, академической группы (наш первый пример) не представляется сложным построить подгруппы, в ядре которых будет находиться математический язык и общекультуреные приемы воспитания каждого из индивидуумов. Однако, обратим внимание, что, несмотря на то, что математику принято считать неким «универсальным языком» вне зависимости от культурного контекста, существует такое направление как этноматематика, например, где рассматривается влияние культуры на дисицплину.

Что касается адаптивного учебного контента, то у нас есть опыт культурной адаптации контрольно-измерительных материалов и типов учебного контента. В настоящее время разработано и проходит апробацию мобильное приложение с адаптивным контентом и КИМами для поликультурной аудитории. В процессе обучения эта модель естественным образом встречается, как было выше изложено, в случае решения задач на границах сред, например, установка индивидуума изучить психологию в магистратуре, при том, что он имеет за плечами бакалавриат по информационной безопасности. Ясно, личностный и профессиональный тезаурус будет меняться исходя из новых задач. Что будет способствовать удовлетворительному процессу сопряжения профессионального тезауруса и личностного? Формирование профессионального языка, но что же еще? Это привычка индивидуума создавать тройку $\langle L(G),T,E\rangle$. По нашему убеждению, которое поддерживается опытом работы в поликультурных средах, основным навыком высшего образования является способность формировать указанные тройки, что попросту в народе называется «умением учиться».

Таким образом, мы видим, что на первом уровне важно развивать культурный интеллект субъектов образовательной коммуникации, на втором уровне — проектировать ЭОС, обладающую культурным интеллектом, а на третьем уровне — составлять адаптивный, а некоторых случаях, наоборот, инвариантный образовательный контент (атомарные словари знаний по дисциплинам). Адаптивный образовательный контент — это приспособление учебной информации, методов и контрольно-измерительных материалов под специфику ученика. Также составление культурно-специфичных атомарных словарей по дисциплине (неоднозначность терминологии в разных языках). Инвариантный контент подразумевает составление универсальных атомарных словарей по дисциплинам или семантических карт. Данный многоступенчатый подход позволит сделать процесс трансфера знаний в поликультурной среде наиболее конструктивным.

Таким образом, мы можем наблюдать, что возникновение информационной среды инициировало возникновение образовательной кросс-культуры, что повлекло за собой определенного рода системные изменения, которые так или иначе найдут отражение в трансформации элементов организации информационно-образовательной среды Критерии, по которым должна строиться поликультурная образовательная среда новой формации, способная обеспечивать конструктивный трансфер знаний видятся нам следующим образом: коммуникационный критерий (изменение традиционных форм коммуникации в системе «преподаватель — студент»), методический (появление культурно-адаптивных методов работы с учебной информа-

цией), контентный (дифференциация и возможная неоднородность учебного контента в образовательном процессе), информационный (разработка и использование образовательных ресурсов, учитывающих культурную специфику восприятия и работы с информацией). Вышеперечисленные пункты, в свою очередь, не могут не отразиться на трансформации некоторых институтов существующей информационно-педагогической среды.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каким образом может осуществляться конструктивный трансфер знаний в современной ИОС?
2. Назовите уровни взаимодействия, существующие в данном процессе.
3. В чем, по-вашему, заключаются основные сложности работы с поликультурной аудиторией?
4. Как могут выглядеть культурно-специфичные и инвариантные проверочные задания?
5. Назовите факторы, которые необходимо учитывать при работе с поликультурной аудиторией в системе «Человек — ЭОС».

Литература

Жаров, В. К. Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде / В. К. Жаров, Ю. В. Таратухина. — М. : Янус- К, 2015.

Taratuhina Y. V. The Principles and Approach Support the Mapping of the Personal Study Pathway in Electronic Educational Environments / Y. V. Taratuhina, Z. K. Avdeeva, D. F. Mirishli // Procedia Computer Science. — 2014. — № 35. — P. 560—569.

Taratuhina Y. V. Smart educational environment as platform for individualized learning adjusted to a student's cultural-cognitive profile / Y. V. Taratuhina, Z. K. Avdeeva // Smart Education and Smart e-learning. — Springer International Publishing, 2015. — P. 219—231.

Заключение

Таким образом, в настоящей работе нами была предпринята попытка описать возможность конструктивного подхода к обучению в рамках пространства образовательной кросс-культуры. Из чего же в итоге будет складываться конструктивный подход? Трансформации образовательных процессов, обусловленные проникновением ИКТ в нашу жизнь, обуславливают общее изменение (трансформацию) образовательной парадигмы. Из концепций «смарт-образования», адаптивного, «открытого», «непрерывного» образования следует возможность конструирования индивидуальной образовательной траектории, моделирования компетентностного профиля, возможность онлайн-обучения в ведущих университетах мира. Проблема состоит в определении принципов эффективного конструирования компетентностной модели специалиста и минимизации культурного шока в образовании. Открытые образовательные ресурсы, МООСи, часто способствуют формированию надпредметных компетенций, помимо чисто знаниевых форм, на которых специализируются традиционные учебные заведения. Безусловно, исследования того, как культура и информатизация влияют на образовательные практики, требуют серьезной дальнейшей работы. В данном учебнике мы попытались дать ответ на этот непростой вопрос, выстроив классификацию культур через типы мышления и построив модель культурно-когнитивного профиля, той матрицы, которая будет задействована в образовательном процессе. Во многом адаптация образовательных практик под возможности индивида будет осуществляться посредством закономерностей, описанных в проблемном поле кросс-культурной дидактики. В настоящее время кросс-культурная дидактика находится в стадии своего активного становления: уточняется предмет; формируется спектр ее теоретических и прикладных проблем; идет процесс весьма активного (хотя еще и в достаточной мере стихийного) их исследования.

Необходимо отметить, что исследования в данной области ведутся преимущественно зарубежными исследователями. У нас в стране к данной тематике проявляют интерес единицы. В России много говориться о необходимости формирования толерантности в процессе кросс-культурного обучения. Однако одной толерантности будет недостаточно для того, чтобы сделать данный процесс эффективным. Мы должны понимать специфику мышления, ценностей, образовательных задач представителей каждой из культур.

В реализуемой в настоящее время в Концепции модернизации российского образования впервые на государственном уровне обозначена важность развития международной деятельности российской высшей профес-

сиональной школы в области подготовки кадров для зарубежных стран и экспорта образовательных услуг. А значит, кросс-культурная дидактика будет развиваться, будут востребованы компетентные в данное сфере специалисты. Не менее важным является совершенствование процесса проектирования «умных» образовательных сред. По сути возможности информатизации образования открывают нам неограниченный доступ к мировому образовательному наследию. Педагогов, которые испытывают на своем личном опыте сложность выстраивания конструктивного образовательного процесса в кросс-культурной среде с каждым днем становится все больше. В настоящем издании мы лишь в общих чертах обозначили ключевые направления, по которым системно должна развиваться кросс-культурная дидактика. Как уже неоднократно говорилось выше, в условиях активного взаимодействия дифференцированных национальных культур структура и семиотика системы образования каждой из них находится под влиянием двух противоположно направленных векторов развития. С одной стороны, структура и семиотика любой системы образования неизбежно детерминируются специфичными социокультурными факторами. С другой стороны, каждая национальная система образования испытывает воздействие процессов мировой культурной интеграции, а также потребностей, предъявляемых обществом новой постиндустриальной формации.

В сложившемся поликультурном образовательном пространстве методистам и преподавателям необходимо учитывать ряд следующих факторов: отличные друг от друга «культурные картины мира» у разных народов; неидентичные образовательные модели в разных странах, в основе которых лежат различные цели обучения и ценности, и, как результат — дифференцированные способы фреймирования учебной информации и неодинаковые доминирующие методы обучения. Учесть перечисленные и другие факторы при разработке и реализации программы обучения способен только специалист в области образования с развитой межкультурной компетенцией. Повысить уровень межкультурной компетентности тьютора может повысить образование в области межкультурной коммуникации, стажировки, различные обучающие адаптации тренажеры и т.д. Безусловно, компетентность педагогов и тьюторов должна строиться вокруг следующих параметров: различия в когнитивных картинах мира; дифференцированные стратегии работы с информацией; специфики образовательной коммуникации (дискурсивные и методические особенности); типы учебного контента и т.д. Необходимо принимать во внимание тот факт, что культурологический аспект в педагогической деятельности преподавателя становится весьма значимым из-за сосуществования в международном академическом пространстве разных национальных систем образования и их продуктов. По сути, развитый культурный интеллект — это та составляющая часть личности, которая позволит ей быстро адаптироваться в условиях поликультурной энтропии. Не стоит упоминать лишний раз, что для тьюторов, работающих в поликультурном пространстве развитие культурного интеллекта является одной из обязательных составляющих черт профессиональной личности. Для развития культурного интеллекта можно использовать ряд методов. Одним из них, безусловно, будет являться культурный ассимилятор.

Развитый культурный интеллект позволит определить культурно-когнитивный профиль личности и подобрать для обучающегося правильную образовательную траекторию с адекватными методами и учебным контентом. Таким образом, в работе доказано, что современное образовательное пространство кросс-культурно (пересечение национальных и профессиональных культур). На современном этапе изменилась доминирующая педагогическая парадигма: «учитель создает среду — ученик выбирает путь». Учебный процесс в инофрмационном обществе зачастую автодидактичен. В роли «учителя» выступает интернет. В контексте образовательного процесса культурную дифференциацию целесообразно проводить через типы мышления (национальные и профессиональные типологии). Реализацией принципа конструктивного обучения будет выбор необходимого языка в зависимости от контекста. В учебнике описано состояние образования на современном этапе, приведены основания для классификации образовательных культур через типы мышления. Представлена модель культурно-когнитивного профиля учащегося. Сформулированы методологические основы кросс-культурной дидактики. Описаны принципы конструктивного обучения в информационно-педагогической среде в поле образовательной кросс-культуры.

Если говорить о ближайшем будущем в интересующем нас контексте, то, если верить аналитике перспективы представляются следующими: нарастает тенденция к образованию консорциумов университетов; повышению их конкурентоспособности, связей с правительственными структурами и коммерческоми организациями. Сегодняшний уровень глобализации позволяет университетам из разных стран объединять усилия для достижения общих целей и обмена опытом. Что касается обучения в течение всей жизни и различных моделей построения конструктивной ИОТ, то сейчас уже можно отметить, что постоянно растет интерес к использованию новых источников информации для персонализации учебного процесса, а также в целях непрерывной промежуточной оценки полученных знаний и оценки успеваемости; этот интерес привел к появлению относительно новой тенденции — обучению и оценке знаний на основе анализа данных. Важнейшим элементом данной тенденции является аналитика процесса обучения, созданная на основе веб-аналитики. Для конструктивного построения ИОТ начинают широко использовать науку об обработке данных, чтобы составлять профили учащихся, собирая и анализируя большие объемы информации о так называемых «электронных следах» всех участников учебного процесса. Типы анализируемых данных о студентах могут варьироваться, но обязательно включают такую информацию, как персональные данные студента (возраст, адрес, этническая принадлежность), выбранные им курсы, прогресс в прохождении учебной программы; данные о вовлеченности в учебный процесс (например, число просмотров страниц, участие студентов в обсуждениях, проценте студентов, выполнивших задания, количество учетных записей в системе); а также анализ того, какие концепции были усвоены студентом, а какие оказались трудны для его понимания. Новая наука — аналитика процесса обучения — создает методы статистического анализа и извлечения данных, позволяющие заранее выявлять

проблемы, улучшать результаты обучения студентов и персонализировать их образовательный опыт. С последними достижениями в области онлайн-обучения объем данных, создаваемых студентами, растет в геометрической прогрессии, что способствует более глубокому пониманию всего образовательного процесса

На Западе в процессе обучения активно используются открытые образовательные ресурсы и МООКи. Более того, там не первый год используется так называемое смешанное обучение. Также активно ипользуется формат перевернутого обучения и внедрение ИТС для персонализации учебного процесса.

Итак, мы видим, что благодаря развитию инофрмационного общенства существенно модернизировался учебный процесс. Он становится непрерывным и общедоступным. Более того, подразумевающим постоянный выход за рамки существующих привычных моделей. Основной вопрос, который красной нитью проходит через все новые тенденции — вопрос персонализации и адаптивности. Мы в своем учебнике сформулировали критерии, с помощью которых можно построить конструктивный процесс обучения в кросс-культурной информационной среде. Второй вопрос, возникающий следом: где должны лежать границы адаптивности в системах «человек — человек», «человек — система». Этот вопрос на сегодняшний день остается дискуссионным.

Данное издание даст необходимый минимум теоретического и практико-ориентированного материала, позволяющего каждому педагогу в итоге выстраивать и разрабатывать конструктивную образовательную стратегию.

Практические задания будут полезны для закрепления теоретического материала.

Глоссарий

Внешняя культура — культура, носителем которой индивид не является в результате происхождения и воспитания. В терминах образовательной кросс-культуры — среда, в которую предстоит погружение индивидуума в процессе обучения.

Восприятие (в кросс-культурной дидактике и психологии) — процессы интериоризации и экстериоризации, результатами которых являются реакции на получаемую информацию, а также возможность их оценивания в различных метрических шкалах, соответствующих условиям обучения или проведения экспериментов.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) — персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности (Хуторской).

Информационно-образовательная среда (ИОС) — системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного процесса. ИОС аккумулирует в себе все национальные особенности культуры и в целом может рассматриваться как макросреда, а в конкретном смысле — как непосредственное социальное окружение, как микросреда.

Информационно-педагогическая среда (ИПС) — окружающие человека физическое и социальное пространства, в которых происходит непрерывающийся обмен сообщениями, определяющий характер взаимодействия в процессе обучения; и связанная с этим процессом зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия. В истории наук — это совокупность носителей, представляющих те или иные знания в определенный период времени, в которой ИПС отражаются как микро- и макросреды авторов изучаемых носителей (манускриптов, трактатов, литературных и иных письменных источников информации), а также материальных свидетельств. ИПС также может быть интерпретирована как один из типов *информационных моделей* образовательных сред.

Коммуникация — специфический акт обмена информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

Коммуникация образовательная — процесс обмена информацией в процессе обучения.

Коммуникация мультикультурная — процесс обмена информацией для нескольких инокультурных аудиторий.

Коммуникация кросс-культурная — процесс обмена информацией при котором участники при коммуникации не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения.

Компетентность (мультикультурная) — ключевое качество в структуре профессионально-педагогической компетентности, представляющее ее как «сложный психологический конструкт», включающий три основных компонента:

- культурно-когнитивный (знания о своей и других культурах; знание основ мультикультурной коммуникации; знание техник предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов; методическая подготовленность к работе в мультикультурном классе и пр.);
- ценностно-личностный (развитая система гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, отвечающих принципам мультикультурности; позитивная этническая самоидентификация; толерантность сознания);
- мотивационно-деятельностный (сформированность навыков межкультурного взаимодействия; владение методами педагогической работы в мультикультурном коллективе; гуманистически ориентированный стиль педагогического взаимодействия и пр.) (А. Джалалова).

Креативность (кросс-культурный контекст) —способность к нестандартным, творческим решениям. В зарубежных кросс-культурных исследованиях иплицитных теорий креативности на Западе (США, Европа) и Востоке (Китай, Япония, Корея) были выявлены явные несовпадения: на Западе непременными атрибутами креативности и инноваций выступают *изобретательность*, *новизна*, *оригинальность*, *ориентация на самовыражение*, в то время как на Востоке любая инновация понимается как *интерпретация существующей традиции*. Соответственно, если мы возьмемся исследовать существующие методики для развития креативности, то сможем заметить, что большинство методик для индивидуальной и коллективной работы создано именно в западной когнитивной традиции. Метод Дельфи, эвристика, рефрейминг, методология Э. Де. Боно, метод интеллект-карт Т. Бьюзена, синектика, дизайн-мышление, метод У. Диснея, А. Эйнштейна и т.д. В то же время методы ассоциаций, методы, основанные на интуиции и озарениях — это прерогатива восточной когнитивной традиции. Говоря о таком когнитивном феномене как креативность, можно отметить, что в странах с высоким индексом индивидуализма креативный подход к решению проблем и принятию решений поощряется больше, чем в коллективистких культурах.

Кросс-культурная среда — информационное пространство, характеризующееся диффузным сосуществованием разнородных культурных сред. Возможно и другое более узкое толкование этого понятия как электронное пространство, определяемое глобальной сетью интернет и иными электронными ресурсами.

Кросс-культурная дидактика — теория обучения в поликультурной учебной среде. Создаваемая в настоящее время дидактика информационного пространства, в которой сочетаются все дидактические приемы, реализуемые в различных образовательных средах.

Кросс-кульутрный интеллект — способность выбора адекватной коммуникативной стратегии в зависимости от культурного контекста коммуникации, а также задач, поставленных индивидуумом.

Кросс-культурные компетенции — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода в области кросс-культурных коммуникаций.

Кросс-культурная психология (англ. *cross-cultural psychology*) — область психологии, занимающаяся изучением закономерностей развития и функционирования психики в контексте обусловленности ее формирования социальными, культурными и экологическими факторами[1].

Кросс-культурная дидактика — теория конструктивного обучения в поликультурной учебной среде. Создаваемая в настоящее время дидактика информационного пространства, в которой сочетаются все дидактические приемы, реализуемые в различных образовательных средах. Предметом кросс-культурной дидактики будет являться учебный процесс, организованный в поликультурной учебной среде, методы и формы его организации.

Культура — 1) коллективная ментальная запрограммированность, часть предопределенности нашего восприятия мира, общая с другими представителями нашей нации, региона или группы и отличающая нас от представителей других наций, регионов и групп (Г. Хофстеде); 2) научаемое поведение. Культура в той же степени индивидуальный психологический конструкт, как и социальный. Культуру формируют главным образом следующие факторы — экология и история. Данные факторы влияют на поведения индивидов, принадлежащих к данной культуре и создают способы социализации детей (Н. М. Лебедева).

Культурный интеллект — способность индивида понимать малознакомые контексты и приспосабливаться к ним. Культурный интеллект состоит из трех компонентов:

- когнитивный;
- материально-действенный;
- эмоционально-мотивационный.

По сути, развитый культурный интеллект — это та составляющая часть личности, которая позволит ей быстро адаптироваться в условиях поликультурной энтропии социальному определению.

Под культурным интеллектом понимается способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, распознавать незнакомые и многозначно трактуемые сигналы, получать необходимые знания о культурных особенностях, предвидеть последствия своих слов и действий с коммуникации с представителями других культур и вести себя в данном контексте конструктивно. Культурный интеллект — это, согласно определению исследователей[2], способность понимать малознакомые контексты и приспосабливаться к ним. На наш взгляд, генезис кросс-

---

[1] *Ho D. Y. F., Wu M.* Introduction to cross-cultural psychology // Cross-cultural topics in psychology / L. L. Adler & U. P. Gielen (eds). Westport, CT : Praeger, 2001. P. 3—13.

[2] См. *Earley. P Mosakowsky E.* Cultural Intelligency. Harvard : Harvard Business Review, 2004. P. 139—144.

культурной компетентности состоит из развитого культурного интеллекта, адекватного самоанализа, социального анализа и управления межличностными отношениями. Сюда же может быть добавлена рефлексия актуального опыта и пополнение «банка данных» (обратная связь). По сути, развитый культурный интеллект — это та составляющая часть личности, которая позволит ей быстро адаптироваться в условиях поликультурной энтропии. Не стоит упоминать лишний раз, что для тьюторов, работающих в поликультурном пространстве развитие культурного интеллекта является одной из обязательных составляющих черт профессиональной личности.

Культурно-когнитивный профиль личности — набор параметров, обуславливающий специфику ее мышления, деятельности и поведения.

Мы можем выделить ряд нижеследующих параметров, которые лежат в основе анализа культурной специфики поведения, мышления и деятельности и которые будут обуславливать собственно специфику культурно-когнитивного профиля личности.

1. Восприятие времени, пространства и как следствие, специфика деятельности.
2. Специфика представления информации.
3. Специфика мышления и внимания.
4. Специфика социальных коммуникаций.
5. Доминирующие ценности

Генетически культурно-когнитивный профиль личности состоит из: когнитивного, эмоционального и операционного компонентов.

Когнитивный компонент будет включать в себя специфику когнитивного стиля, специфику принятия решений и работы с информацией, специфику распределения внимания, специфику использования творческих подходов в учебной деятельности (креативности). *Операционный компонент* — отношение ко времени, к инструкциям, к целеполаганию, место в социуме, отношение к внешней среде, к командной работе. Также будет значимым *эмоциональный компонент*, как некий контекст, детерминирующий когнитивный и опреционный компоненты (контекстуальные параметры).

Культурный ассимилятор — обучающий тренажер, с помощью которой членов одной культуры помещают в модели поведения, социальные положения, обычаи, уклад, ценности другой культуры.

Модель коммуникации Г. Лассуэлла (линейная) — включает 5 основных элементов коммуникативного процесса: кто? (передает сообщение) — коммуникатор; что? (передается) — сообщение; как? (осуществляется передача) — канал; кому? (направлено сообщение) — аудитории; с каким эффектом? (эффективность сообщения) — результат.

«Формула» Лассуэлла стала как собственно моделью, отражающей структуру коммуникативного процесса, так и моделью исследования этого процесса, его структуры и отдельных элементов. В соответствии с этой структурой Лассуэлл выделяет следующие разделы исследования коммуникации, каждый из которых представляет ответ на соответствующий вопрос:

- анализ управленияпроцессами коммуникации: при ответе на вопрос «кто?» рассматриваются факторы, которые открывают и направляют сам акт коммуникации (в первую очередь это сам коммуникатор);

• анализ содержанияпередаваемых сообщений, сюда же включается статистический анализ частоты упоминаний тех или иных фактов и событий;

• анализ средств и каналов, с использованием которых передаются сообщения; выявление средств, адекватных характеру передаваемых сообщений и наиболее приемлемых для получателя;

• анализ получателей, являющийся жизненно важным для результативной коммуникации;

• анализ результатов («эффекта») коммуникативного воздействия; в целом результативность коммуникации оценивается на основании возникшего интереса к содержанию сообщения, а не ответная реакция получателя.

Если основные четыре компонента понятны и не вызывают у исследователей никаких разногласий, то последний, пятый компонент, интерпретируется по-разному. Вопрос: «С каким эффектом?», соответствующий компоненту результат, имеют основу для ответной реакции субъекта-получателя. Но данная схема не предполагает наличия обратной связи, а только подготавливает ее, благодаря определению результативности полученной реципиентом информации. Поэтому предпосылки для двухсторонней модели были, однако, в связи с начальным этапом развития средств коммуникаций, Г. Лассуэлл оставил ее односторонней (линейной). «Формула» Лассуэлла отражает характерную особенность ранних моделей коммуникации — она предполагает, что коммуникатор всегда старается повлиять на реципиента, и следовательно, коммуникация должна трактоваться как процесс убеждения.

Обобщенная дидактическая модель учебной дисциплины — модель, состоящая в представлении целостной учебной дисциплины в виде двух диалектически взаимодействующих блоков основного (содержательного) и блока средств (процессуального), выделение которых может быть сделано только условно. В основной блок включают то содержание, ради которого учебная дисциплина введена в учебный план. Процессуальный блок обеспечивает усвоение знаний, формирование умений, развитие и воспитание.

Образовательная коммуникация — процесс общения в рамках (в контексте) образовательного процесса.

Образовательная кросс-культура — пространство, включающее в себя совокупность разнородных ИПС, находящихся в состоянии взаимодействия в виде образовательной коммуникации и образовательной деятельности. Содержательным представлением пространства является отображение в микросреде индивидуума явлений иной (неродной) культуры получающее свойство изменения изначальной модальности.

Одной из моделей О. к. — к. является феноменологическая модель образования (А. Маслоу, Роджерса К., А. Комбса и др.), в которой учитывались полно и точно личностные особенности обучающегося. Основной задачей педагогов этого направления — создание адекватной среды, в которой наиболее эффективно проходит процесс обучения индивида.

Образовательное пространство — термин, понимаемый как:

• микро и макросреда активного учебного действия (учебной деятельности) индивидуума, в котором реализуются образовательные его цели;

- временной «след» в ИПС данной образовательной системы;
- метафора или синоним к понятию образовательная среда;
- территориальная категория;
- результат возможной интеграции существующих элементов системы образования;
- сегмент социального пространства и т.д. (Леонова).

Кросс-культурное образование (*cross-cultural education*) — термин, который характеризует преимущественно ситуацию получения образования в рамках иной культуры при приезде в другую страну, встраивании в другую культуру для получения образования (например, программы двойных дипломов).

Межкультурное образование (*intercultural education*) — модель, предполагающая подготовку студентов для совместного существования с представителями разных культур в едином образовательном пространстве через формирование толерантности и когнитивной гибкости.

Мультикультурное образование (*multicultural education*) — модель, которая и предполагает знакомство с другими культурами для объединения людей, принадлежащих к разным культурам и имеющих разные системы ценностей, картины мира. стили поведения. Широко используется в США и Канаде.

Обучение — взаимодействие определенных информационных систем с помощью знаково-символической деятельности. Таким образом, именно в этих терминах могут быть дифференцированы образовательные пространства (О. Брыксина). Процесс передачи от поколения к поколению социального и научного опыта деятельности в среде. Формирование (у детей до десяти, двенадцати лет) в микросреде индивидуума универсальной знаковой системы знаний в некоторых предметных областях; в последующих возрастных группах самостоятельное развитие микросреды при активном управлении и самоуправлении (в старших возрастных группах) потоками информации.

Поликультурное образование (*policultural education*) — образование, способствующее усвоению знаний о других культурах и выявлению общего и особенного в культурных ценностях, воспитанию толерантности и уважения.

Педагогический конструктивизм — течение в современной педагогике, в котором проектирование педагогической системы или образовательного пространства строится на основе признания свойства динамичности образовательной среды. Тем самым возникает методика (образовательная технология), с помощью которой можно составить индивидуальную «образовательную траекторию», или «индивидуальную дорожную карту» обучающегося с учетом микро и макросред, личностных целей и задач индивида.

Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде — методика (образовательная технология), реализуемая в неоднородных средах, таких как информационно-образовательная, электронно-образовательная среды с помощью принципа педагогического конструктивизма, по которому можно составить эффективную индивидуальную «образовательную

траекторию», или «индивидуальную дорожную карту» обучающегося в кросс-культурной образовательной среде.

Поликультурное образовательное пространство — пространство, включающее в себя совокупность разнородных ИПС, находящихся в состоянии взаимодействия в виде образовательной коммуникации и образовательной деятельности. В целом, современное образовательное пространство представляет собой некое полифоничное образование, в основе которого лежит диалог культур, кросс-культурное «взаимопроникновение (В. П. Тихомиров). Поликультурное образовательное пространство авторы этой работы связывают с кросс-культурным образованием и соответствующим пространством, отличая эти две формы современного подхода к трактовке образовательных систем тем, что поликультурное образовательное пространство может быть лишено электронных образовательных сред, но кросс-культурное пространство образовано современным информационным пространством.

Персональный стиль обучения — обучение, в котором главным в построении образовательной траектории индивидуума является индивидуальные особенности восприятия и переработки информации личности в процессе обучения.

Стиль мышления — совокупность конкретных черт мышления личности как индивидуума.

Стиль мышления как культурная категория — способность к переработке информации и принятию решений, обусловленный влиянием среды и культуры, в контексте которой находится индивид.

Стиль мышления как профессиональная категория — способность к переработке информации и принятию решений, обусловленный влиянием профессиональной среды и культуры, в контексте которой находится индивид.

Стиль обучения как культурная категория — способность к работе с учебной информацией и специфика образовательной коммуникации, обусловленное влиянием культурной среды в которой находится индивид.

Этнопедагогика — наука, предметом изучения которой является народная педагогика как традиционная практика воспитания и обучения, исторически сложившаяся у различных этносов (Г. Н. Волков).

Вопросы и задания по курсу

1. По каким критериям классифицируются культуры? Как мы можем использовать данную информацию с практической точки зрения в образовательных практиках?
2. Назовите основные критерии, положенные в основу классификации Р. Льюиса.
3. В чем заключаются основные отличия культур моноактивного, полиактивного и реактивного типов?
4. Как соотносятся типология культур и специфика коммуникаций?
5. Назовите основные социокультурные индексы, выделенные Г. Хофстеде[1].
6. В чем состоит специфика восприятия пространственно-временных доминант по Э. Холлу?
7. В чем состоит основная специфика кинетической и проксемической сторон коммуникации в разных культурах?
8. Каким образом связаны национальные образовательные модели со спецификой национального менталитета?
9. Приведите примеры национальных дискурсивных различий в коммуникации.
10. Расскажите о способах принятия решений в разных культурах, их сходстве и различии.
11. Перечислите известные вам национальные классификации образовательных систем.
12. Назовите цели и ценности обучения в разных культурных группах
13. Перечислите общие особенности когнитивной деятельности в разных культурных группах
14. Раскройте понятие стиля обучения.
15. Опишите основные особенности стилей обучения и стилей преподавания в разных культурах
16. Перечислите основные методы обучения в разных культурных группах
17. Опишите особенности и проблемы педагогического дискурса в поликультурном пространстве.
18. Опишите специфику педагогического дискурса в онлайн-среде.
19. Зачем, по-вашему, современному педагогу быть компетентным в области невербальной семиотики и понимать значение в межкультурной образовательной коммуникации?

[1] В русскоязычной литературе встречается различное написание данной фамилии: Хофштеде, Хофстеде, Хофстед, Хофстид. Оригинальное написание — Hofstede.

20. Зачем, по-вашему, современному педагогу быть компетентным в области особенностей гастрономического этикета и этикета дарения в разных культурных группах?

21. Перечислите известные вам методы онлайн обучения и обучения с помощью ИКТ в разных культурных группах

22. Что такое культурно-когнитивный профиль личности? Какие параметры положены в его основу и почему?

23. Что включают в себя когнитивный, операционный и контекстуальный компоненты культурно-когнитивного профиля личности?

24. Опишите основные различия между западным и восточным менталитетом, согласно концепции Р. Нисбетта.

25. Каковы цели и ценности обучения в США, России, Англии, Китае, Японии и т.д.? Аргументируйте ответ.

26. Что понимается под креативным решением проблем в западной и восточной когнитивных традициях?

27. Если вы будете готовить задания для поликультурной аудитории, какой тип заданий вы подготовите для американских студентов; китайских студентов?

28. Раскройте в общих чертах особенности когнитивной деятельности в разных культурных группах.

29. Каковы отличительные особенности психических процессов в разных культурных группах?

30. Опишите основные модели времени в разных культурах.

31. Какова специфика фреймирования учебной информации в разных культурных группах.

32. Опишите стратегии работы с информацией в разных культурных группах с точки зрения Д. Мацумото.

33. Что такое высокая когнитивная сложность? Низкая когнитивная сложность?

34. В чем разница моделей тьюторства в разных культурных группах?

35. В чем специфика мотивации в разных культурных группах?

36. Опишите особенности педагогического дискурса в разных культурах.

37. Опишите специфику организации контента на открытых образовательных ресурсах разных культур.

38. Какие критерии необходимо учитывать при проектировании интерфейса информационного образовательного ресурса, нацеленного на поликультурную аудиторию?

39. Каковы особенности электронных учебников в культурно-специфичном ключе?

40. Каким образом мы можем использовать теорию множественного интеллекта Х. Гарднера в образовательных практиках?

Примерные тесты

1. Преподаватель одного из московских вузов, в аудитории которого было много студентов из Китая, не мог понять, почему они не очень охотно участвуют в дискуссиях, не спешат высказывать свою точку зрения в отличие от студентов из Европы и США.

Возможные варианты:

1.1. Представители азиатских культур предпочитают излагать существующие авторитетные точки зрения и не очень комфортно чувствуют себя, когда их просят высказать собственное мнение.

1.2. Слушатели просто были не очень активны, им было неинтересно.

1.3. Они боялись «потерять лицо», если скажут что-то, что расходится с мнением группы или преподавателя.

1.4. Этот формат коммуникации в их родной культуре практически не использовался.

Ответы:

1.1. В большинстве случаев это так. Исключение составляют азиатские студенты, имеющие опыт обучения в западных университетах.

1.2. Вряд ли.

1.3. Скорее да.

1.4. Скорее да.

2. Студенты из Западной Европы часто вступали на лекциях и семинарах в дискуссию со своим преподавателем из Китая, причем цель дискуссий была именно обозначение альтернативных точек зрения тем, которые высказывал преподаватель. Преподаватель очень некомфортно чувствовал себя в данных ситуациях. Студенты недоумевали, их профессора из США напротив всячески поддерживали и считали наиболее эффективной данную форму учебной коммуникации.

Возможные варианты:

2.1. Преподаватель боялся потерять «лицо» и авторитет, если понимал, что не всегда компетентно может ответить на тот или иной вопрос.

2.2. Он предпочитал традиционный репродуктивный метод образовательной коммуникации.

2.3. Он считал, что это не способствует системному усвоению материала.

Ответы:

2.1. Скорее да.

2.2. В азиатских культурах это один из предпочтительных форматов общения в процессе обучения.

2.3. Вряд ли.

3. Американские студенты, приехавшие по обмену в Россию, отмечали в опросном листе, что далеко не всегда комфортно чувствовали себя в процессе выполнения групповых заданий, где не виден индивидуальный вклад каждого. У российских студентов, напротив, данный формат был очень популярен. В чем вы видите причину данного отношения?

Возможные варианты:

3.1. Американцы относятся к культуре с высоким индексом индивидуализма, где принято поощрять индивидуальные достижения личности.

3.2. Американские студенты наблюдали, что в процессе выполнения групповых заданий обязанности каждого участника команды были распределены неравномерно. Кто-то вносил большой вклад, кто-то практически ничего. А результат был общим.

3.3. В США принято находиться в высококонкурентной среде, поэтому в процессе обучения предпочитительны индивидуальные задания, которые показывают уровень каждого участника относительно других.

Ответы:

3.1. Да

3.2. Очень может быть, но причина именно в высоком индексе индивидуализма.

3.3. Да.

4. Преподаватель из России приехал читать лекции в одну из стран Юго-Восточной Азии. Его удивило то, студенты на лекциях не смотрят преподавателю в глаза. Он интерпретировал это как отсутствие интереса к своему предмету и уровню преподавания. В чем, по-вашему, причина такого поведения студентов?

Возможные варианты:

4.1. Им неинтересен предмет и лектор.

4.2. В азиатских странах пристальный взгляд в глаза не поощряется. Он расценивается как «вызов».

4.3. Они просто были плохо воспитаны.

Ответ:

4.1. Нет, это не так.

4.2. Да, это так.

4.3. Вряд ли.

5. Преподаватель российского вуза в процессе обучения заметил, что американские студенты с большим удовольствием решали задания, требующие креативного подхода, выражения индивидуального мнения, новизны и неохотно работали по образцу. Как бы вы это объяснили?

Возможные варианты:

5.1. Представители индивидуалистких культур любят эвристические методы обучения, задания, требующие креативного подхода в решении задач, выражения индивидуальных точек зрения.

5.2. Рецептивный и репродуктивный методы требуют усидчивости и запоминания большого количества информации, в отличии от методов, требующих креативного подхода.

5.3. Возможно, это случайность.

Ответы:

5.1. Да.

5.2. Возможно, но это не всегда может быть объяснено культурной принадлежностью.

5.3. Нет.

6[1]. Студенты из Японии и Китая признались, что были удивлены, что их европейские и американские коллеги не стесняются задавать вопросы, если им что-то непонятно. По их мнению, большинство вопросов были «глупыми». Как бы вы интерпретировали ситуацию?

7. Назовите те из перечисленных дисциплин, которые лежат в основе возникновения кросс-культурной дидактики.

- Этнопедагогика.
- Этнопсихология.
- Культурно-релевантная-падагогика.
- Педагогика.
- Дидактика.
- Сравнительная педагогика.
- Культурная антропология.
- Кросс-культурный менеджмент.
- Теория воспитания.

Ответ:

- Этнопедагогика.
- Этнопсихология.
- Культурно-релевантная-падагогика.
- Педагогика.
- Дидактика.
- Сравнительная педагогика.
- Культурная антропология.
- Кросс-культурный менеджмент.

8*. Задание на построение культурно-когнитивного профиля обучающегося.

8.1. Постройте культурно-когнитивный профиль обучающегося, в зависимости от страны проживания и национальности

Параметры	Когнитивный стиль	Рефлексивный	Смешанный	Импульсивный
Когнитивные параметры	Специфика работы с информацией	Высокое внимание к контексту, информационная структура — «разветвленное дерево» Холистическое мышление	Информационная структура — блоки с поверхностной связью.	Низкое внимание к контексту, информационная структура — системно организованные атомарные блоки Аналитическое мышление

[1] Здесь и далее звездочкой отмечены вопросы открытого типа, т.е. предполагающие более одного варианта ответа или дискуссию.

Продолжение таблицы

Параметры	Когнитивный стиль	Рефлексивный	Смешанный	Импульсивный
	Внимание	Внимание «к полю»	Внимание к объектам внутри поля, поле исполняет только связующую функцию	Внимание к объектам
	Специфика принятия решений	Ориентация на авторитетное мнение, включение окружающих в процесс принятия решений, избегание неопределенности	Ориентация на свободный выбор индивида в допускаемых обществом рамках	Ориентация на собственное мнение, лояльность к неопределенности
	Креативность	Интерпретация в рамках существующей традиции	Создание нового, в несколько расширенных рамках традиции	Инновационность
Контекстуальные параметры	Специфика дискурса	Единение с коллективом, сохранение гармонии	Вариативность	Выражение индивидуальности
	Отношение к правилам и договоренности	Универсализм	Вариативность	Партикуляризм
	Специфика отношения к нормам поведения	Закрытость	Вариативность	Открытость
Деятельностные (Операционные) параметры	Общая специфика деятельности	Преимущественно реактивная	Преимущественно полиактивная	Моноактивная
	Отношение ко времени	Время — нелинейная величина (цикличное)	Понимание ограниченности времени, как ресурса, но низкая оценка его стоимости	Время — вектор, линейное. Высокая стоимость времени
	Отношение к социуму	Коллективисткий тип культуры, высокая дистанция власти	Наличие возможности проявиться себя внутри иерархической структуры, средняя дистанция власти	Индивидуалистский тип культуры, низкая дистанции власти

Окончание таблицы

Параметры	Когнитивный стиль	Рефлексивный	Смешанный	Импульсивный
	Отношение к статусу	Происхождение	Ситуативное	Личные достижения
	Отношение к внешней среде	Гармония с внешней средой	Окружающая среда — источник удовлетворения потребностей в рамках разумного	Контроль над внешней средой
	Специфика коммуникации	Высокое внимание к контексту Разветвленная аргументация. «Заключение, оно же доказательство». (Дедукция) Жанр: Нарратив	Внимание к информационным структурам внутри контекстного поля, связи между структурами поверхностные	Низкое внимание к контексту, когнитивный стиль коммуникации Линейная аргументация, основанная на фактах. «Факт-факт-факт-заключение» (Индукция) Жанр: Дискуссии и дебаты

8.2. Исходя из специфики профиля обучающегося, какие рекомендации преподавателю вы могли бы дать по: специфике предпочитаемого учебного контента, выбору методов обучения, типа педагогического дискурса, подготовки и использования контрольно-измерительных материалов, включения обучающегося в учебную работу?

9. Задание на определение стиля обучения.

9.1*. Опираясь на теорию Колба определите к какому типу относится обучающийся: деятель, прагматик, наблюдатель или теоретик и и предпочитаемый стиль обучения субъекта, который будет выражаться в модальности восприятия и доминанте мыслительных процессов. Какая стратегия образовательной коммуникации будет в данном случае предпочтительнее?

9.2*. Как можно усовершенствовать учебный процесс, опираясь на теорию множественного интеллекта Х. Гарднера?

9.3. Что может нам сказать об обучающемся такой показатель как «полезависимость» и «поленезависимость»?

Ответ: В процессе обучения представители азиатских стран (полизависимые) более чувствительны к нуждам и реакциям товарищей, показывают хорошие результаты, особенно когда получают положительные подкрепление, похвалу со стороны преподавателя, чем их полинезависимые коллеги.

10*. Задание к разделу цели и ценности образования в разных культурах

К какому из типов культур вы отнесете США, Тунис, Китай, Индию, Мексику?

Тип культуры	Культура полезности		Культура достоинства
Ценности культуры	Равновесие, адаптация, потребление, эксплуатация, манипуляция («Обладать многим»)		Развитие, поиск, ориентация на индивидуальность, свобода («Быть многим»)
Образовательная парадигма	Унитарная, ориентация на дрессуру, усвоение знаний, умений, навыков		Вариативная, ориентация на развитие, понимание смыслов
Цели образования	Безопасность, конформизм	Комфортность, адаптация к типовым ситуациям, узкая специализация	Формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций, саморазвитие личности, увеличение мобильности населения
Восприятия мира	Стационарный мир	Мир как набор шаблонов	Изменяющийся мир
Предпочтительный тип заданий	Рецептивный	Репродуктивный	Проблемно-поисковой
Характерный способ решения задачи	Четкое следование набору стандартных этапов решения задачи	Использование схем прошлого опыта, перебор в памяти существующих вариантов решения	Преобразование, порождение новых целей и задач, тенденция к постановке сверхзадач, инновация
Характер поведения учителя	Административно-командный, директивный, мобилизационный		Программно-целевой, ориентация на развитие

11. Какие из методов вы выберете при (репродуктивный, рецептивный и проблемно-поисковый) Вы выберете для студентов из США, Западной Европы, Китая?

Ответ: Для США и Западной Европы предпочтительнее проблемно-поисковый, для Китая — рецептивный и репродуктивный методы.

12*. Задание по теме «Специфика педагогического дискурса»

Проанализируйте следующие страны по нижеперечисленным критериям: США, Бразилия, Япония, Китай, Гонконг, Россия, Германия.

Типы культур	Культуры индивидуалисткого типа	Культуры коллективисткого типа
Цели и ценности дискурса		
Доминирующие жанры дискурса		
Доминирующие эмоциональные параметры дискурса		

Окончание таблицы

Типы культур	Культуры индивидуалисткого типа	Культуры коллективисткого типа
Характерные дискурсивные модели		
Возможные коммуникативно-прагматические сложности		

13*. Задание на выстраивание конструктивного учебного процесса в поликультурной среде.

Страна	Специфика когнитивной деятельности	Формы и особенности структурирования информации	Методы, КИМы	Специфика педагогического дискурса	Отношение к ошибкам в ходе учебного процесса
США					
Китай					
Россия					
Британия					
Бразилия					

14*. Задание по теме «Разработка онлайн ресурсов для представителей разных культур».

Составьте профиль аудитории, которую планируете обучать. Опишите согласно предложенным показателям специфику настраиваемого контента для каждой культурной группы.

Страна	Специфика контента	Интерактивность	Юзабилити	Формат коммуникации
Страна 1				
Страна 2				
Страна 3				

15*. Опишите модель коммуникации в системе «преподаватель-студент» согласно некторым нижеприведенным критериям Г. Хофстеде для студентов из США, Италии, Китая, Мексики.

Индекс принятия неопределенности

Низкий	Высокий
Студенты чувствуют себя комфортно вне четких рамок расписаний и регламентов	Студенты чувствуют себя комфортно в условиях жесткого расписания и регламентов

Окончание таблицы

Низкий	Высокий
Преподаватель может сказать: «Я не знаю»	Преподаватель должен быть компетентен во всем
Хороший преподаватель использует простой язык	Хороший преподаватель использует академический язык
Студенты предпочитают инновационный подход	Студенты поощряются за аккуратность и соответствия заранее оговоренным требованиям
Преподаватели рассматривают несогласия по предметным вопросам как стимулирующий фактор	Преподаватели рассматривают несогласия по предметным вопросам как личную нелояльность

Индекс индивидуализма-коллективизма

Коллективисты	Индивидуалисты
Студенты говорят только тогда, когда спрашивает и поощряет преподаватель	Любой вопрос может носить характер дискуссии
Индивидуальные выступления поощряются только в малых группах	Индивидуальные выступления и точки зрения поощряются всегда
Гармония и эмоциональный комфорт в процессе обучения является доминантой	Конфронтация, столкновение точек зрения и несогласия являются нормальной частью учебного процесса
Ни преподаватель, ни студент не должен «терять лицо» в рамках учебной коммуникации	«Потеря лица» — признак профессиональной несостоятельности
Преподаватель может давать поблажки в некоторых случаях делая скидку на индивидуальное отношение	Единые требования ко всем

Индекс дистанцированности от власти

Низкая дистанция власти	Высокая дистанция власти
Студенто-центрированная модель. Инициатива поощряется	Модель, центрированная на преподавателе. Инициатива не поощряется и исходит от преподавателя
Коммуникация инициируется студентами	Коммуникация инициируется преподавателем
Преподаватель поощряет студентов к выбору собственного пути обучения	Студенты стоят образовательную траекторию исходя из заранее оговоренных моделей
Студентам разрешается вступать в противоречия и критиковать преподавателя	Студентам не разрешается вступать в противоречия и критиковать преподавателя
Эффективность обучения — двусторонний процесс. Важна постоянная обратная связь и интерактивность	Эффективность обучения зависит от преподавателя и регламентируется

16*. Что может дать данная информация преподавателю с точки зрения стратегического выстраивания коммуникации в поликультурной аудитории?

17. Из нижепредложенных компонентов выберите компоненты, составляющие базовую модель культурного интеллекта по П. Эрли и С. Анг.

- Эмоциональный компонент.
- Мотивационный компонент.
- Когнитивный компонент.
- Метакогнитивный компонент.
- Деятельностный компонент.
- Дискурсивный компонент.

Ответ:

- Мотивационный компонент.
- Когнитивный компонент.
- Метакогнитивный компонент.
- Деятельностный компонент.

18. Какая образовательная традиция — западная или восточная, согласно мнению Цзинь Ли, стоится на следующих характеристиках (добродетелях): искренность, усердие, стойкость перед лицом трудностей, упорство, концентрация, уважение к учителю, скромность.

Ответ: Восточная (китайская).

19. В какой традиции — западной или восточной — атрибутами креативности выступают изобретатиельность, новизна, оригинальность, ориентация на самовыражение?

Ответ: В западной традиции.

20. Определите, для какого типа мышления (по Р. Нисбетту), аналитического или холистического характерны следующие параметры.

- Дискретность.
- Фон.
- Категории и правила.
- Основополагающие принципы логики.
- Абстрактный анализ.
- Иллюзия контроля.
- Индивидуальная центрированность.

Ответ: Данные параметры являются характеристиками аналитического типа мышления.

21. При проектировании образовательного ресурса, нацеленного на поликультурную аудиторию, какие из перечисленных параметров вы будете учитывать?

- Навигация.
- Архитектоника и структура страницы.
- Возможность обратной связи, доступа, пополнения контента.
- Доминирующий стиль репрезентации информации.
- Цветовое и шрифтовое решение.
- Возможность работать без авторизации.

Ответ:

- Архитектоника и структура страницы.
- Возможность обратной связи, доступа, пополнения контента.
- Доминирующий стиль репрезентации информации.
- Цветовое и шрифтовое решение.
- Возможность работать без авторизации.

22*. Вам нужно подготовить тренинги и обучающие курсы для сотрудников из разных стран. Как, по-вашему, должен быть организован и подан материал? Какие культурологические особенности должны быть учтены при подготовке учебного процесса? Аргументируйте ответ.

23*. Если перед вами встанет задача организовать работу виртуальной Учебной команды, члены которой относятся к различным культурам и находятся в разных странах, какие бы факторы вы учитывали?

24*. Студенты из Японии и Китая признались, что были удивлены, что их европейские и американские коллеги не стесняются задавать вопросы, если им что-то непонятно. Большинство этих вопросов, по мнению японских и китайских студентов, были «глупыми». Как бы вы интерпретировали ситуацию?

25*. Студенты из Китая и Японии, обучающиеся в России, в процессе обсуждения групповых заданий и разбора ошибок признали, что чувствовали себя очень некомфортно и в будущем предпочли бы другой (индивидуальный) формат коммуникации. Почему?

26. В процессе работы над проектом студенческая команда в составе американца, китайца, русского и немца на одном из промежуточных этапов допустила ошибку. Американец стал утверждать, что необходимо найти того, кто послужил причиной ошибки. Русский и китаец не согласились с ним, аргументировав это тем, что вина за ошибку лежит на всех членах команды. В чем причина разной аргументации у членов команды?

Ответ: На Востоке принято возлагать индивидуальную коллективную вину за ошибки, на Западе — индивидуальную.

27. Азиатским студентам, приехавшим учиться в американский вуз, необходимо было построить индивидуальный график обучения. Они были удивлены тем, как легко американские коллеги принимают самостоятельные решения о выборе предметов, ни с кем не советуясь. Азиатские студенты, напротив, постоянно обращались за помощью и поддержкой к куратору курса. Почему?

Ответ: В азиатских странах принято включать в процесс принятия решений окружающих и авторитеных персон.

28*. Приехав в Японию, российский профессор осознал, что эвристический и проблемно-поисковый метод подачи материала не был так эффективен, как в коммуникации с американскими и европейскими студентами, с которыми он работал до этого. Сначала профессор думал, что это частный случай, но опыт преподавания в других университетах Японии убедил его

в том, что это закономерность. В чем, по-вашему, причина данной закономерности?

29*. Американские студенты, приехавшие по обмену в один из китайских университетов, спросили преподавателей о возможности внеаудиторной коммуникации в социальных сетях и по электронной почте. На что получили ответ, что для внеаудиторного общения существуют часы консультаций. В крайнем случае допускается написать на адрес электронной почты. Социальные сети не предназначены для коммуникации между преподавателем и студентом. Американские студенты были удивлены, так как современные средства коммуникации, на их взгляд, предоставляют очень широкие и конструктивные возможности общения в рамках учебного процесса. Как вы думаете, почему они оказались в такой ситуации?

Рекомендуемая литература

Основная

Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М. : Народное образование, 1999.

Утехина, И. Н. Межкультурная дидактика / И. Н. Утехина. — М. : Флинта, 2012.

Дополнительная

Гачев, Г. Д. Ментальности народов мира / Г. Д. Гачев. — М. : Алгоритм ; Эксмо, 2008.

Джуринский, А. Н. История педагогики и образования. В 2 ч. Часть 1. С древнейших времен до XIX века : учебник для академического бакалавриата / А. Н. Джуринский. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Джуринский, А. Н. История педагогики и образования. В 2 ч. Часть 2. XX—XXI ВЕКА : учебник для академического бакалавриата / А. Н. Джуринский. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Карасик, В. К. Иная ментальность / В. К. Карасик, О. Г. Прохвачева, Я. В. Зубкова. — М. : Гнозис, 2005.

Коул М. Культура и мышление : пер. с англ. / М. Коул, С. Скранбер. — М., 1977.

Новинки по дисциплине

Боголюбова, Н. М. Межкультурная коммуникация в 2 ч. Часть 1 : учебник для академического бакалавриата / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Боголюбова, Н. М. Межкультурная коммуникация в 2 ч. Часть 2 : учебник для академического бакалавриата / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Мясоедов, С. П. Кросс-культурный менеджмент : учебник для бакалавриата и магистратуры / С. П. Мясоедов, Л. Г. Борисова. — 3-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Таратухина, Ю. В. Деловые и межкультурные коммуникации : учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю. В. Таратухина, З. К. Авдеева. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Таратухина, Ю. В. Деловые и межкультурные коммуникации. Практикум : практич. пособие для академического бакалавриата / Ю. В. Таратухина, Н. В. Черняк. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Теория межкультурной коммуникации : учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Арзамасцева [и др.] ; под ред. Ю. В. Таратухиной, С. Н. Безус. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Наши книги можно приобрести:

Учебным заведениям и библиотекам:
в отделе по работе с вузами
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: vuz@urait.ru

Частным лицам:
список магазинов смотрите на сайте urait.ru
в разделе «Частным лицам»

Магазинам и корпоративным клиентам:
в отделе продаж
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: sales@urait.ru

Отзывы об издании присылайте в редакцию
e-mail: red@urait.ru

Новые издания и дополнительные материалы доступны
в электронной библиотечной системе «Юрайт»
biblio-online.ru

Учебное издание

Ю. В. Таратухина

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

Учебник и практикум для академического бакалавриата

Формат 70×100 $^{1}/_{16}$.
Гарнитура «Petersburg». Печать цифровая.
Усл. печ. л. 000.

ООО «Издательство Юрайт»
111123, г. Москва, ул. Плеханова, д. 4а.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru