

ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В КОНТЕКСТЕ СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ВЫБОР ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Ю.В. Таратухина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Рассматривается взаимосвязь структуры интеллекта в разных культурах, способов работы с информацией и принятия решений. Описываются основные образовательные фреймы в разных культурах, которые, в свою очередь, будут определять эффективный выбор методов обучения и дидактических приемов. Особое внимание уделяется рассмотрению данных аспектов в сфере кросс-культурной мультимедийной дидактики.

Ключевые слова: теория множественного интеллекта; семиотическая дидактика; образовательные фреймы; кросс-культурная дидактика; кросс-культурная мультимедийная дидактика.

EFFECT OF THE NATIONAL EDUCATIONAL PARADIGM IN THE CONTEXT OF THE POWER OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR SELECTION OF EFFECTIVE TEACHING

Julia Taratukhina

National Research University Higher School of Economics, Moscow

Work examines the relationship structure of intelligence in different cultures, ways of working with information and decision making. On this basis, describes the key educational frames in different cultures, which in turn will determine the choice of effective teaching methods and teaching techniques. Particular attention is given to the consideration of these aspects in the field of cross-cultural multimedia-didactics.

Keywords: theory of multiple Intelligences; semiotic didactics, education a frames, cross-cultural didactics, cross-cultural multimedia didactics.

Совершенно очевидно, что в процессе межкультурной образовательной коммуникации возникает множество проблем, обусловленных национальной прагматической спецификой. Национальная ментальность представляет собой не что иное, как совокупность мыслительных процессов, детерминирующих построение специфической картины мира. С точки зрения «этик» и «эмик» подходов [12], существуют когнитивные модели, характерные только для одной культуры, и существуют некие универсальные когнитивные модели. В контексте образовательной коммуникации особенно интересно будет рассмотреть фреймовый способ организации знаний в разных культурах, а также национальную структуру интеллекта и когнитивной деятельности. Условимся, что будем рассматривать «интеллект» с точки зрения социокультурного подхода как результат процесса социализации, продукт целенаправленного обучения и совокупность процессов обработки информации. Например, А.Р. Лурия [6]

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 учебной текстовой информации. Фрейм представляет собой совокупность единиц, организованных вокруг событийного концепта, действия, процесса. По мнению Д. Мацумото [7], представители разных культурных групп могут применять различные стратегии работы с информацией. 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. То есть в дополнение к ар-

гументации 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 применяют лица, занимающие высокий статус и пользующиеся авторитетом. 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 коллективистских культурах. Согласно исследованиям М.А. Холодной [13], скорость переработки информации неоднородна: существует как замедленный темп поиска решения (рефлексивный 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 характерна «низкая когнитивная сложность» – однозначная, упрощенная интерпретация реальности.

Мы считаем целесообразным применить этнометрический подход Г. Хофстеде [14] к описанию культурно-когнитивной специфики образовательной деятельности. К таким аспектам относятся:

– самоориентация личности, оцениваемая индексом индивидуализма / коллективизма;

– ориентация на власть и авторитет, измеряемая степенью иерархической дистанцированности (культуры с низкой и высокой дистанцией власти);

– готовность к риску, уровень которой определяется степенью избегания неопределенности;

– мужской или женский стиль деловых взаимоотношений, ориентированный на достижения.

Рассматривая психолого-педагогическую специфику национальных образовательных систем, можно отметить, что во многом специфичность образовательных моделей определяет «роли» учителя и ученика: на сегодняшний день существует концепция доминанты учителя (teacher-centred) и доминанты ученика (learner-centred) в культурных образовательных системах. 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.

Если рассматривать специфику национальных стилей педагогической коммуникации, то стоит отметить, что они отражают своеобразие культурной и образовательной системы той или иной страны [12]. 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 (индивидуалистических) культурах, наоборот, вопросы, нацеленные на знание большого количества теоретической информации, не вызывают интереса. Теоретическая информация используется в ограниченных объемах, в то же время применяется 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»).

Если опираться на этнометрический метод Хофстеде, то в большинстве коллективистских культур преобладают унифицированные, усредненные формы образования, некая шаблонность. Доминирующий социальный мотив – быть «как все». В культурах данного типа образовательная модель устроена таким образом, чтобы минимизировать отклонения от принятых в обществе стандартов и норм. Культуры данного формата ориентированы на «среднего ученика». Основная цель образования – сформировать навыки адаптации к типовым ситуациям и модель реальности как «набор шаблонов». В индивидуалистских культурах главной ценностной доминантой является высокое качество жизни, творчество, индивидуализм. Образование в данном контексте поддерживает вариативность личности, ее уникальность. Здесь упор делается на личностное развитие, нешаблонность мышления, креативный подход к решению задач [9]. По мнению Т. Галактионовой [4], опирающейся на теорию множественного интеллекта Х. Гарднера [2], в каждой культуре эта модель будет носить культурно-обусловленный характер: эффективность дидактической модели, созданной на основе теории множественного интеллекта, зависит от культурно-семиотической вариативности. Можно предположить, что логико-математический интеллект будет доминировать как составляющая западного рационалистического подхода к обработке информации (индивидуалистские типы культур); личностный и экзистенциальный виды интеллекта будут доминирующими в контексте работы с информацией у представителей культур коллективистского типа.

Некоторые критерии соционики можно смело применить к описаниям социокультурной специфики, отражающейся на специфике выбора мыслительных стратегий и стратегии работы с информацией [1]. Например, безусловно, есть культуры интровертированные (Япония, Китай) и экстравертированные (США). С точки зрения логико-этической дихотомии можно описать то, каким образом принято собирать информацию в данной

социокультурной среде: прямо и последовательно или спонтанно. Например, к логическому типу можно отнести германскую культуру: этому типу присущи системность, закон и порядок, умение анализировать и устанавливать логические связи. К этическому типу однозначно можно отнести арабские культуры, у которых, как правило, при выборе мыслительной и поведенческой стратегии эмоции доминируют. В культурах данного типа люди хорошо чувствуют эмоции окружающих, нередко принимают решения под воздействием эмоций, а не рассудка, склонны идти на компромиссы ради сохранения отношений, боятся обидеть других и часто обижаются сами. Теперь рассмотрим дихотомию рациональности – иррациональности в кросс-культурном контексте. Культуры рационалистического типа склонны к планированию и доведению дел до конца, не любят спонтанно менять своих решений, стремятся все «разложить по полочкам», любят точность и пунктуальность, их жизнь расписана по минутам (США, Германия, Великобритания). В культурах иррационального типа могут начинать сразу несколько дел, как правило, не доводят их до конца, их работоспособность зависит от настроения, любопытны, интересуются всеми новинками, достаточно гибкие люди, живущие, подчиняясь спонтанным порывам и обстоятельствам. К данному типу можно отнести культуры арабского мира. В культурах сенсорного типа часто принято фокусировать внимание на одиночных фактах, придавать избыточное внимание деталям, ориентироваться на настоящее, обладать реалистичным мироощущением, быть практичным, наблюдательным. Культуры, принадлежащие к интуитивному типу, проявляют интерес не к единичным фактам как к таковым, а к причинно-следственным взаимосвязям, доверяют интуиции, во всем ищут скрытый смысл, имеют богатое воображение. Хорошо разбираются в потенциальных возможностях людей, анализируют прошлые ошибки, видят ход истории. Представители этих культур, как правило, бывают хорошими прогностиками. Мы можем наблюдать, что данная теория подтверждает специфичность национальных стилей мышления и работы с информацией и находит отражение в образовательных парадигмах.

С точки зрения методологии нейrolингвистического программирования, существует понятие предпочитаемого стиля мышления, то

есть доминирующего стиля переработки информации [3]. Исходя из данной концепции существует три основных стиля репрезентации мира не только в сознании отдельного индивида, но и в рамках целых культурных пластов: визуальный (восприятие мира в картинках, зрительных образах), аудиальный (звуковая доминанта), кинестетический (доминанта эмоций и ощущений). Можно предположить, что это напрямую связано с языком и когнитивными схемами конкретной социокультурной реальности. Например, в США преобладает визуальный стиль, во Франции господствует аудиальная система репрезентации информации, Великобритания представляет собой нечто среднее с преобладанием визуальной доминанты, а страны Востока (особенно арабский мир), Индия, Юго-Восточная Азия имеют однозначную кинестетическую доминанту.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что структуру интеллекта в культурах Востока характеризуют гуманитарные, моральные компоненты: речевое мышление, развитое чувство языка, повышенная чувствительность и реактивность, 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) [12]. Также имеются примеры совершенно разного понимания одних и тех же инструкций представителями разных культур. Представители многих культур начинают паниковать при тестировании их интеллекта. В некоторых культурах, например, принято отвечать на вопросы, в правильности ответа на которые отвечающие уверены (Восток, Азия), в западных культурах, напротив, принято отвечать на любые вопросы. Организация учебной деятельности тоже носит преимущественно культурно-обусловленный характер – то есть представляет собой семиотическую деятельность. Семиотическая дидактика, по мнению Галактио-

новой, ориентирована на разные типы интеллекта обучаемых. Особенно это важно учитывать в межкультурном контексте, когда понятие «интеллект» будет иметь культурно обусловленный характер. В процессе освоения материала у учащихся формируются собственные семиотические фреймы. Более того, в рамках одной или разных культур эти фреймы будут неоднозначными. Базовыми компонентами фрейма, определяющими его терминалы, являются когнитивные компоненты, входящие в наши представления о типовых событиях данной культуры. Под фреймом в дидактике понимается периодически повторяющийся способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий) при работе с учебной информацией. Фреймовый подход отражает специфичность подхода к изучению материала, организации знаний, решению задач.

В своих исследованиях Б. Лу Ливер [5] описала некоторые аспекты взаимосвязи культурной среды и когнитивно-дидактической специфики. Автор 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 сменной деятельностью и работой в группе), контроль часто в виде тестовых заданий, концентрация на различиях, контрасте, индивидуализации. Для не западного подхода характерна доминанта 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, сосредоточенность на одном виде деятельности.

Из специфики национальной когнитивной и образовательной деятельности будет вытекать выбор эффективных методов обучения. При ориентировании на поликультурную аудиторию можно выделить такие аспекты, как: отбор содержания материала (культурные коды, семиотический контекст); специфика организации учебной деятельности (модели, принятые в той или иной культуре); система оценивания (индивидуальное и коллективное поощрение).

В культурах коллективистского типа будут преобладать рецептивные и репродуктивные методы обучения, основанные на представлении о мире как наборе стандартных «шаблонов». В культурах индивидуалистского 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 характерны для восточных культур, нелинейные – для западных. Следует отметить, что при переносе в виртуальное образовательное пространство эта специфика сохраняется. 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. В различных педагогических культурах будут доминировать различные парадигмы работы с информацией и учебным контентом. В европейских университетах издавна предпочитали интерактивный формат обучения: беседы и дебаты. В США и Великобритании и других индивидуалистских культурах, презентации, видео и другие инновационные форматы – это необходимый элемент образовательного процесса, иначе преподаватель будет считаться посредственным или недостаточно талантливым. Таким образом, можно подчеркнуть индивидуальность преподавателя и эксклюзивность учебного материала.

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 [10], [11]. По большей части в открытых образовательных ресурсах данных стран такая особенность связана с отсутствием навыков создания иного, более интерактивного, контента. Например, в Германии принято пользоваться только проверенными или рекомендованными сетевыми источниками. В США сами преподаватели

считают «переиспользование» чужих наработок неспособностью создать собственные. Последнее характерно для большинства индивидуалистских культур. Что касается коллективистских культур, то, по мнению Н. Джонсона [15], при посещении сайта китайцы находятся преимущественно в «режиме сбора информации», а не активного ее дополнения и преобразования.

Для дальнейшей эффективной адаптации открытых образовательных ресурсов в поликультурной среде необходимо учитывать такие критерии, как: национальные тематические предпочтения, презентационные предпочтения и предпочтения к типам учебных медиа, стили обучения, специфика педагогического дискурса и т.д.

Презентационные предпочтения, например, бывают неоднозначны в зависимости от культурной принадлежности: это специфика предоставляемого контента (цветовая гамма, дизайн, количественные и качественные параметры иллюстраций, графиков, диаграмм). Предпочтения в использовании учебных медиа в разных культурах также неоднозначны. Под учебными медиа будем понимать специфичный формат материалов (текст, презентации, видео, аудио, графика). Это может быть, например, конкретный формат текста – pdf (так называемый *canned*, в котором очень сложно что-то изменить, но зато он наиболее близок по внешнему виду к книгам), или же текст с возможностями web 2.0, чтобы каждый пользователь мог беспрепятственно копировать и редактировать контент. Все страны, где система образования выстроена на доминирующей роли преподавателя, предпочитают первый вариант. Такой формат учебных материалов вызывает больше доверия (это касается Латинской Америки, Китая и большинства азиатских стран, а также некоторых европейских стран (Германия, Франция), он имеет традиционный характер, к тому же не возникает вопросов, связанных с авторскими правами. Что касается изучения влияния национальных стилей обучения на специфику открытых электронных образовательных ресурсов, то, как правило, национальные стили обучения во многом остаются неизменными в электронном формате. Интерактивный (нелинейный) процесс способствует увеличению когнитивной гибкости. Таким образом, для культур Востока характерно преимущественно структурированное или формальное обучение, а в западных культурах чаще

используются гибкие, адаптивные методы работы с учебной информацией.

Виртуальная образовательная среда также будет являться семиотической системой, подверженной влиянию других национальных семиотических систем.

Кросс-культурная мультимедийная дидактика будет представлять собой новый тип педагогической коммуникации, содержащий в себе многообразие форм представления информации и способов информационного обмена. Предметом кросс-культурной мультимедийной дидактики будет являться учебный процесс, организованный в поликультурной виртуальной учебной среде, методы и формы его организации. В данном контексте нам показалось важным выделить следующие параметры:

- психолого-дидактические проблемы в кросс-культурном контексте;
- культурологическая специфика эргодизайна электронных учебных пособий и сред;
- национальная специфика учебного контента;
- национальная специфика форм учебной коммуникации. Типы дискурсов.

В данном случае будут иметь место несколько уровней понимания проблемы:

- концептуальный уровень: составляющий суть предмета учения;
- процессуальный уровень: способы представления в виртуальной среде учебной информации;
- контекстуальный уровень (прагматический).

Безусловно, в данном контексте 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 учебных изданий; их структуру, контент и интерфейс [11]. 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 поликультурную аудиторию, необходимо учитывать такие компоненты, как: навигация, обучаемость (learnability), культурная компетентность (cultureability), доступность информации, логичность информации, визуальный дизайн, степень вовлеченности пользователей, использование (специфика) различных мультимедиа-материалов, стратегии образовательного процесса, поддержка пользователей и мотивационная поддержка. На Западе будут преимущественно использоваться дидактические приемы, нацеленные на интеракцию, креативность, создание уникального контента, на Востоке – ретрансляция и репродуктивность уже существующего контента. «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. Для наиболее быстрой адаптации было бы уместно разработать культурный ассимилятор, направленный на адаптацию к обучению в виртуальной поликультурной среде. Причем ассимилятор должен быть разработан как для обучающихся, так и для преподавателей. 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аугустинавичюте А.* Соционика. – М.: АСТ, Terra Фантастика, 1988. – 858 с.
2. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007.
3. *Горин С.* НЛП: техники рассыпью. – М.: КСП+, 2000.
4. *Галактионова Т.Г.* Инновационные образовательные технологии // История университетского образования в России и международные традиции просвещения: Сб. программ спецкурсов / Отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. – СПб.: С.-Петербург. центр истории идей, 2005. – 282 с.
5. *Ливер Б.Лу.* Обучение всего класса. – М.: Новая школа, 1995. – 250 с.
6. *Лурия А.Р.* Речь и интеллект в развитии ребенка. – М., 1927.
7. *Мацумото Д.* Психология и культура. Современные исследования. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
8. *Оспенникова Е.В.* Е-дидактика мультимедиа: проблемы и направления исследования. Актуальные проблемы

информатизации образования // Вестник ПГПУ. Сер. ИКТ в образовании. – 2005. – Вып. 1. – С. 16–30.

9. *Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий* // Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М: Смысл, 2006. – 321 с.

10. *Таратухина Ю.В., Чамина О.Г.* Сетевые сообщества образовательной направленности в поликультурном контексте: метод открытого контента // Бизнес-информатика. – 2011. – № 3. – С. 3–10.

11. *Таратухина Ю.В.* Кросс-культурная мультимедийная дидактика как неотъемлемая составляющая сетевого образования: основные особенности и проблемы // Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2011. – № 6. – С. 64–70.

12. *Триандис Г.* Культура и социальное поведение. – М: Форум, 2011. – 378 с.

13. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

14. *Hofstede G.* Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values, Sage Publications, 1980. – 328 p.

15. *Johnson N.* Why Is Chinese Web Design So Bad? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thinkvitamin.com/design/why-is-chinese-web-design-so-bad> (дата обращения: 20.10.2011).