

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛЖСКИЙ ФИЛИАЛ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

А.С. Серединцева, В.А. Цыбанева

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ
ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Волгоград 2023

УДК 37+81
ББК 74+81
С32

Рецензенты:

канд. пед. наук, доц. *М.С. Калинина*
(ФГОУ ВО ВГСПУ);
канд. пед. наук *Н.К. Лапшова*
(ГАУ ДПО ВГАПО)

Печатается по рекомендации ученого совета ВФ ВолГУ
(протокол № 11 от 18.12.2023 г.)

Серединцева А.С., Цыбанева В.А.

С32 Актуальные подходы в современном иноязычном образовании : учебное пособие / Волж. фил. Федер. гос. авт. образоват. учреждения высш. образования «Волгогр. гос. ун-т». — Волгоград : Сфера, 2023. — 132 с.

В учебном пособии рассматриваются сущность и история формирования ряда научно-методологических подходов, лежащих в основе современной модели образования (аксиологический, антропологический, ситуационный и культурологический), а также проанализированы особенности их реализации в обучении иностранным языкам. В конце каждой главы представлены вопросы, которые могут стать основой для промежуточного контроля в рамках учебного процесса и для самопроверки обучающегося.

ББК 74+81

© А.С. Серединцева, В.А. Цыбанева, 2023
© ВФ ВолГУ, 2023

ISBN 978-5-00186-154-6

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение | 5 |
| Аксиологический подход | 7 |
| Понятия: «ценность», «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход» | 7 |
| Основные характеристики аксиологического подхода в образовательной деятельности | 14 |
| Особенности реализации аксиологического подхода в иноязычном образовании..... | 18 |
| Аксиологическое «Я» педагога — ценности педагогической деятельности (по Л.Н. Тимашковой)... | 29 |
| Антропологический подход | 35 |
| Основы педагогической антропологии | 35 |
| Антропологический подход в гуманитарном познании | 42 |
| Основные характеристики педагогической антропологии | 43 |
| Воспитание как главный фактор реализации антропологического подхода в обучении..... | 47 |
| Особенности антропологической лингвистики. Реализация антропологического подхода в иноязычном образовании..... | 52 |
| Ситуационный подход | 63 |
| Становление ситуационного подхода..... | 63 |
| Сущность понятия «ситуация»..... | 69 |
| Классификация ситуаций..... | 80 |
| Основные положения ситуационного подхода в обучении | 84 |

| | |
|--|-----------|
| Культурологический подход | 93 |
| Особенности культурологического подхода | 93 |
| Понятие и сущность культуры..... | 96 |
| История становления культурологического подхода..... | 102 |
| Соотношение понятий «язык» и «культура»..... | 110 |
| Реализация культурологического подхода в обучении иностранным языкам..... | 113 |

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее учебное пособие ориентировано на развитие и совершенствование профессиональной компетентности будущих учителей и преподавателей иностранного языка на основе накопленного отечественного и зарубежного опыта в области методологии современного иноязычного образования. Данное пособие может быть использовано при обучении студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 45.03.02 «Лингвистика», магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», аспирантов. Пособие также может быть полезно слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учителям и преподавателям иностранных языков. Настоящее пособие предназначено как для аудиторной работы студентов, так и для самостоятельной.

Пособие посвящено рассмотрению теоретических и практических вопросов, связанных с реализацией актуальных научно-методологических подходов в процессе обучения иностранным языкам: аксиологического, антропологического, ситуационного и культурологического.

На различных этапах развития общества в зависимости от его социального заказа доминирующую позицию занимают те или иные научно-методологические подходы к организации образовательного процесса. Ученые находятся в постоянном поиске путей повышения эффективности процесса обучения, подчеркивая преимущества одних подходов и выделяя недостатки других.

Применение научно-методологических подходов, лежащих в основе современной модели иноязычного образования, направлено на построение эффективной модели обучения иностранным языкам в условиях межкультурного взаимодействия как источника формирования и развития профессиональных и личностных качеств обучаемых.

Практика реализации рассмотренных в пособии подходов свидетельствует о том, что они могут успешно интегрироваться как друг с другом, так и с другими распространенными ныне подходами к обучению иностранным языкам.

Учебное пособие содержит следующие четыре главы: «Аксиологический подход», «Антропологический подход», «Ситуационный подход» и «Культурологический подход».

В каждой главе рассматривается история становления подхода, представлены терминологический анализ ключевых понятий и особенности реализации подхода на уроках иностранного языка. Для успешного овладения предлагаемым материалом в конце каждой главы предлагается список литературы, включающий работы отечественных и зарубежных авторов, и список вопросов, которые могут стать основой как для промежуточного контроля в рамках учебного процесса, так и для самопроверки обучающегося, а также позволят преподавателю организовать дискуссию на основе изученного материала.

Материал учебного пособия подготовлен следующими авторами-составителями:

1) Цыбаневой Валентиной Александровной, кандидатом педагогических наук, доцентом (главы 1, 2);

2) Серединцевой Анной Сергеевной, кандидатом педагогических наук (главы 3, 4).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

- **Понятия: «ценность», «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход»**
- **Основные характеристики аксиологического подхода в образовательной деятельности**
- **Особенности реализации аксиологического подхода в иноязычном образовании**
- **Аксиологическое «Я» педагога — ценности педагогической деятельности (по Л.Н. Тимашковой)**

Понятия: «ценность», «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход»

Образование является органической частью духовной жизни общества. Именно в этой системе создается будущее, продуцируются и передаются социокультурные и личностные ценности. Столь высокое предназначение воспитания и обучения подрастающего поколения требует подготовки специалистов в условиях гуманистического образовательного пространства, фундаментом которого может являться педагогическая аксиология. Некоторые исследователи (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, С.В. Кульневич, В.А. Слостенин, Т.Б. Сергеева и др.) считают возможным при подготовке специалистов в рамках изучения гуманитарных дисциплин специально выделить в качестве методологической основы аксиологический подход, который придаст процессу подготовки ценностную направленность [Гусинский, Турчанинова, 2001].

Аксиологический подход — это философско-педагогическая стратегия, показывающая пути развития профессионального искусства, использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающая перспективы совершенствования системы образования. Обладая широким контактным полем, аксиология тесно соприкасается со всеми науками о человеке

и обществе. Имея в своем содержании возможности выхода на все аспекты социальной действительности, аксиологическое образование должно осознаваться как явление, способное проявляться в условиях непрерывного языкового образования [Гусинский, Турчанинова, 2001].

Аксиологический, или ценностный, подход выступает одним из возможных путей решения проблем гуманизации образования. Его теоретико-практическая направленность отвечает идее гуманизации, позиционирующей личность как наивысшую ценность, и идее гуманитаризации — действенной составляющей гуманизации. Человек должен быть образованным, а образование — человеческим — таков ценностный императив гуманизации / гуманитаризации [Гусинский, Турчанинова, 2001].

Аксиология (от греч. «аксиэ» — ценность) — философское учение о структуре мира ценностей, их месте в реальности [Гусинский, Турчанинова, 2001]. Эта дисциплина ставит вопросы о связи ценностей между собой и связи их с природой, культурой, обществом и личностью. Смысл самого термина «ценность» указывает на особое значение для человека или сообщества тех или иных объектов, отношений или явлений действительности [Санникова, 2012].

Главная задача аксиологии, как она определилась в процессе становления этой дисциплины, — показать, какое место занимает ценность в структуре бытия и каково ее отношение к фактам реальности. В XX в., когда относительность и субъективность снова стали нормами философского размышления о мире, аксиология как раздел философии образования включает в себя многие различные варианты решения этой задачи [Ильин, 2005].

В настоящее время понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств различных объектов, явлений, теорий и идей, служащих эталоном качества, соответствующих социально обусловленным приоритетам развития культуры [Talanova, 2016].

Проблема ценностей всегда привлекала внимание ученых и педагогов-практиков (К.В. Гавриловец, Б.С. Гершунский, В.В. Ильин, Н.Д. Никандров, М.В. Богусловский, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, В.А. Сластенин и др.).

В словарном видении понятие «ценность» представляется как значимость объектов окружающего мира для человека,

группы людей, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях [Гардарики, 2004].

Ценности — некоторые черты, характеристики реальности (подлинной или воображаемой), относительно которых существует установка глубокого притяжения, крайней желательности их воплощения. Все, что существует в мире, может стать объектом ценностного отношения, то есть оцениваться человеком как добро или зло, красота или безобразие, допустимое или недопустимое, истинное или неистинное. Однако, согласно провозглашенному софистами принципу относительности, то, что является ценным для одного человека, для другого может оказаться безразличным или даже неприятным. Вопрос о «ценностях вообще» можно ставить, если исходить из того, что для всех людей ценным, хорошим (добром, благом) является одно и то же. Именно так он и ставился в истории европейской философии от Платона до Гегеля.

Ценности образования претерпевают изменения в процессе развития общества. Если в начале века мечтали о пришествии «царства» машин, то сегодня мы замечаем, что технологические новшества не сделали человечество счастливым. Абсолютные приоритеты информации и техники стали носить разрушительный характер, основной проблемой человечества является выживание. Прежние способы адаптации человека доказали свою разрушительность и деструктивность как во внешнем, так и во внутреннем планах. В условиях этого контекста создавалась классическая модель образования. Основным механизмом аккультурации нового поколения являлась передача учащимся свода прошлых образцов, логически завершенных систем знаний и правил. В последние годы интенсивное увеличение объема информации привело к тому, что даже ученые одной области знания не всегда понимают научный язык своих коллег. Проблема целей и содержания образования стала еще более сложной. Неудовлетворенность современным образованием сейчас охватывает весь мир. Ориентация на знания, умения, навыки и компетенции способна обслужить любые ценностные

устремления. Кризис образования наиболее выразительно характеризуется следующими эпитетами: бездуховное, абстрактное, неэффективное, формальное [Гусинский, Турчанинова, 2001].

Ценность чего бы то ни было — объекта, явления, отношения — определяется его значимостью для субъекта и только таким (субъективным) образом и существует. Индивидуальная система ценностных ориентаций человека является важнейшей подсистемой личности. Она создается и закрепляется всем жизненным опытом человека, всей совокупностью его переживаний, которые вырастают из его взаимодействия с внешним окружением. Эта система обеспечивает устойчивость личности, преобладание поведения, определяет направленность потребностей и интересов. Целостность, устойчивость системы ценностей определяет зрелость личности. Ценности выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности. Они определяют нравственные устои и принципы поведения, поэтому любое общество заинтересовано в том, чтобы люди придерживались тех, а не иных принципов поведения, и человек неминуемо оказывается объектом целенаправленного воспитания. Метод воспитания, принятый в данном обществе, определяется в свою очередь возобладавшей в нем системой ценностей [Гусинский, Турчанинова, 2003].

Образование для идеалиста — внутренний духовный рост, развитие природы ученика в направлении совершенствования «Я», роста самосознания и самоуправления. Цель образования состоит в содействии растущему человеку в полном раскрытии его уникального природного потенциала. Оно должно поднимать учеников к пределам их способностей и обращать к основам существования — туда, где они будут вынуждены задать решающие вопросы относительно самой глубокой сущности реальности.

Сохранение традиционных ценностей, культурных достижений — задача настолько бесспорная, что многие современные направления мысли в области образования не считают необходимым ее специально подчеркивать. Конечно, они не отрицают значимости этой задачи, но на первый план для них выдвигаются ценности, которые были осознаны сравнительно недавно. Если консерваторы рассматривают более пристально работу учителя, его высокий долг и повседневные служебные

обязанности, то либералы подчеркивают первостепенную важность деятельности учения, работы самого учащегося, они пытаются выявить основные факторы, способствующие развитию личности в образовании. В поисках ценностей, которые должны руководить опытом, эксперименталисты обращаются к самому опыту. Они отдают себе отчет в том, что и деятельность может быть бесцельной, и даже опыт — не образовательным, и дело школы так организовать работу учеников, чтобы заменить случайную деятельность ведущей к ясному знанию и плодотворному пониманию [Яковлев, Яковлева, 2010].

Ценности различных течений в философии образования порой резко противостоят друг другу, но все же нельзя не видеть, что каждое из них лишь подчеркивает важность какого-то одного, наиболее близкого ему аспекта: консерватизм подчеркивает важность сохранения культуры, порядка, управления по установленным стандартам; эксперименталисты подчеркивают первостепенную важность накопления и осмысления собственного опыта. Конфликт между консерваторами и либералами не может быть решен ни в спорах, ни экспериментально, поскольку оба направления содержат важные и ценные идеи, являющиеся общими для тех и других. В частности, при всех противоречиях между консерваторами и либералами и при всей критике, которую те и другие обрушивают на современную школу, никто из них, кажется, не сомневается в ценности образования как такового и школы как социального института. Однако, как отмечено в предыдущей главе, в новейшей истории и эти устоявшиеся ценности, оказывается, могут быть поставлены под сомнение. «История школ не только в области искусства преподавания, но и во всех остальных направлениях показывает колебания маятника между двумя крайними точками. Хотя следует признать, что и отсутствие колебаний не было бы благом, конкретные школы все же находятся около одной из этих крайностей — либо внешнее принуждение и диктат, либо “свободное самовыражение”. Уход от подавляющего учащихся излишнего механического контроля извне часто порождает чрезмерный энтузиазм в отношении спонтанности и развития, идущего изнутри. Однако нередко обнаруживается, что дети в этих условиях поначалу испытывают большое удовольствие от своей работы, но постепенно начинают скучать, если отсутствуют прогрессивное

развитие, накопление сил и реальных достижений. Вот тогда маятник отбрасывается обратно, к управлению посредством внешних идей, правил и норм, которые должен диктовать кто-то более зрелый, лучше информированный и более опытный, знающий, что нужно делать и как это следует делать. Метафора маятника в одном отношении нехороша — из нее следует, что решение лежит в нахождении неподвижной средней точки между двумя крайностями, а на самом деле нужен не покой, а изменение направления движения» [Калинина, 2008].

Ценности играют роль базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей [Ходырев и др., 2018].

Данный феномен имеет сложную многоуровневую структуру, составляющие которой позволяют ценности проявляться в разных плоскостях духовной культуры и особым образом влиять на межличностные отношения. Ценность в качестве многоуровневой системы может проявляться как:

- идеал (ценность, отмеченная идеальным проявлением, отражающая совершенный образец);
- норма (образец поведения, обобщенный принцип деятельности);
- принцип (основное положение, внутреннее убеждение, регламентирующее деятельность человека);
- цель (осознанный результат, регулирующий человеческие стремления и поступки);
- отношение (взаимозависимость между элементами системы);
- значение (смысловое содержание явления) [Цыркун, Андарало, 2011].

Важно отметить, что науки, традиционно занимающиеся теоретической аксиологией — философия, социология, культурология, — в течение последних десятилетий не смогли предложить новых идей и концепций. Это не случайно, так как феномен ценности не может быть понят полностью, если его рассматривать в отрыве от индивидуальной психики и сознания, различных их структурных элементов. Дальнейший научный прогресс в данной области требует междисциплинарного анализа проблемы, в центре которого должны находиться ее психолого-антропологические аспекты. Начиная с 30-х гг. XX в. проблема ценности была

перенесена в плоскость конкретно-научных исследований. Были созданы операциональные концепции, и на их основе антропологи, культурологи, социологи, социальные психологи разработали методики, провели исследования с охватом тысяч людей.

Особое значение имели труды философов, культурологов и социологов: Т. Адорно, Н. Гартмана, Ч. Клакхона, Х. Ортеги-и-Гассета, Т. Парсонса, Б. Рассела, У. Томаса, Ф. Знанецки, К. Ясперса и др., — психологов и социальных психологов: Л. Кольберга, А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Олпорта, М. Рокича, В. Франкла, Э. Фромма, К. Юнга и др. Среди отечественных ученых существенный вклад в разработку проблемы ценности в этот период внесли Г.М. Андреева, Б.Г. Ананьев, А.И. Арнольдов, М.М. Бахтин, О.Г. Дробницкий, А.М. Архангельский, А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, М.С. Каган, В.Н. Мясищев, В.В. Ольшанский, К.К. Платонов, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов и др.

Для педагогической теории и практики особенно важно обратиться к анализу отечественных психологических исследований ценностей (Б.Г. Ананьев, В.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, Л.И. Божович).

Отечественная психологическая школа под ценностями понимает то, что значимо для человека в окружающей его действительности. Ценности «производны» от соотношения мира и человека и выражают непосредственно то, что в этом мире для человека имеет определенное значение. По мнению ученых, ценности непосредственно «включаются» в жизнедеятельность человека, постепенно становясь частью его внутреннего мира. Не случайно категория «ценности» очень тесно связывается с категорией «отношение».

Употребляя понятие «ценностное отношение», ученые предлагают рассматривать ценности как один из важнейших структурных компонентов личности, характеризующий ее социальные установки, поскольку, являясь интегративным, комплексным образованием, система отношений оказывает непосредственное воздействие на поведение, переживания и действия человека. Ценностное отношение рассматривается учеными как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта.

Основные характеристики аксиологического подхода в образовательной деятельности

Аксиологический подход дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании и саморазвитии личности, что позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей развития ценностного мира человека.

Принципы аксиологического подхода:

- историческая и социокультурная изменчивость образовательных ценностей;
- взаимосвязь социокультурных и образовательных ценностей;
- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- интеграция традиционных и инновационных ценностей;
- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо споров об основаниях ценностей;
- диалог и обретение смыслов относительно культурных ценностей.

Педагогическая аксиология — область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самооценности человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования. Аксиологические функции образования — ценностные характеристики, свойства образования, отражающие стратегию его дальнейшего развития и оказывающие существенное влияние на совершенствование общественных и государственных процессов, формирование личности [Пургина, 2015].

Педагогическая аксиология как междисциплинарная область знания складывается с 80-х гг. XX в. в рамках философии образования. С 90-х гг. происходит ее интенсивное становление и развитие. Это обусловлено потребностью общества, которое резко повысило требования к духовному потенциалу личности.

Появились публикации, посвященные определению аксиологических оснований стратегии развития образования, рассмотрению ценностей как интегральной цели воспитания, анализу практического опыта формирования ценностных ориентаций обучающихся при формулировке задач ценностного прогнозирования образования, отражающих его гуманистический смысл (В.И. Гинецинский, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Н.С. Розов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Усиление интереса исследователей к аксиологической проблематике вызвано рядом противоречий. С одной стороны, общественные преобразования ведут к изменению традиционных ценностных установок, на которые была ориентирована сфера образования.

С другой стороны, эти преобразования способствуют развитию нового ценностного сознания и поведения, что вызывает необходимость разработки аксиологического подхода к образованию. Осмысление и практическая деятельность в рамках новой образовательной парадигмы невозможны без определения ценностных приоритетов мирового и отечественного образовательного пространства. Суть педагогической аксиологии определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями [Пургина, 2015].

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Как указывает В.А. Сластенин, педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой социально-педагогических, групповых и личностно-педагогических ценностей.

- *Социально-педагогические ценности* отображают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в разных социальных системах и оказываются в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, которые регламентируют деятельность общества в сфере образования.

- *Групповые педагогические ценности* можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.
- *Личностно-педагогические ценности* выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, представляющие систему его ценностных ориентаций.

В качестве приоритетных задач педагогической аксиологии можно назвать следующие:

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования [Сластенин, 2003].

Исходя из этого актуальной задачей современной школы является задача точного определения ряда школьных ценностей, которые необходимы для всестороннего развития и совершенствования личности воспитанника.

Аксиологический подход, который вытекает из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования. Данная стратегия заключается в развитии аксиосферы школьника — «системно-иерархической психической структуры», которую образует «вся совокупность разнообразных отношений человека к миру и самому себе, порождаемых жизненными потребностями и модифицируемых системой символов и средств культуры». Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у молодых людей нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и обще-

человеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей.

Большое значение формирования нравственного сознания учащихся подчеркивает М.А. Станциц: «Нравственность — самое важное, что составляет сущность человека. Не сила, не ловкость, не ум даже. Ведь все эти качества, прекрасные сами по себе, только тогда могут быть полезными для общества, если человек нравственен» [Станциц, 2001, с. 134]. Необходимо, чтобы объективные ценности мировой, отечественной и народной культур стали специфическими потребностями формирующейся и развивающейся личности, устойчивыми жизненными ориентирами человека путем перевода их в субъективные ценностные ориентации [Современное состояние..., 2022].

Содержание аксиологического подхода в образовательном процессе определяется действием следующих принципов:

- признание учителем личностных ценностей учащихся важнейшим источником мотивов поведения, его внутренними регуляторами;
- владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника;
- активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности [Оберемко, 2015].

Коммуникативная деятельность является ведущей в овладении и обучении иностранному языку. Вопросы иноязычной и межкультурной коммуникации, коммуникативности личности являются предметом специального рассмотрения в педагогике, психологии, лингводидактике. Сложился коммуникативный подход в иноязычном образовании, который предполагает смещение акцентов «на деятельность» в процессе обучения иностранному языку, на организацию иноязычной коммуникации в процессе обучения, актуализирует идеи обучения иностранному языку как средству общения и общению как средству обучения языку.

Коммуникативно-деятельностный аспект ценностного отношения проявляется:

- в стремлении к личностно значимому иноязычному общению, в том числе к общению с носителями языка;

- в иноязычной творческой деятельности;
- в характере мотивов, отражающих высокую потребность в межкультурной коммуникации [Оберемко, 2015].

Взаимосвязь всех названных показателей ценностного отношения позволяет обеспечить единство теоретического и практического содержания обучения иностранному языку, а само это отношение охарактеризовать как связь субъекта («Я») с объектом изучения (иностраннный язык), опосредованную коммуникативной деятельностью.

Иноязычная коммуникативная деятельность, в свою очередь, побуждает к дальнейшему познанию иноязычной культуры, способствует возникновению новых культурных и познавательных потребностей и мотивов в области освоения иностранного языка.

Особенности реализации аксиологического подхода в иноязычном образовании

Анализ современных взглядов на роль и место аксиологии в образовательном процессе дает представление об особенностях ее применения в преподавании иностранных языков, имеющих большое значение в развитии социальных коммуникаций. В этой связи небезынтересно рассмотреть аксиологический подход как с точки зрения совокупности ценностных ориентиров социокультурной среды носителя языка, так и с точки зрения мотивационных факторов, влияющих на эффективность усвоения дидактического материала при преподавании того или иного иностранного языка [Vguasheva, 2015].

Интерес к аксиологическим проблемам в иноязычном образовании появился относительно недавно и находится на данный момент в процессе своего становления, являясь объектом пристального внимания многих российских ученых. Само понятие «иноязычное образование» тоже относительно молодое. Оно было введено в научный оборот в 90-х гг. XX в. Е.И. Пассовым. Следовательно, мы считаем необходимым уточнить аксиологическое понятие «ценность» в контексте иноязычного образования. Таким образом, в данном исследовании мы ставим перед собой задачи рассмотреть понятия «иноязычное образование» и «ценность», а затем на основе полученных данных определить

аксиологические аспекты современной системы иноязычного образования.

Долгое время в российской педагогике не существовало термина, который бы четко отражал «образование на основе ИЯ» [Дейкова, 2011, с. 28]. Л.А. Дейкова в своем диссертационном исследовании выяснила, что существовало большое количество терминов, обозначающих образование на основе ИЯ. Так, например, А.М. Фирсова говорила о термине «лингвообразование», А.А. Петрова пишет о полилингвальном образовании, Е.Н. Соловова и Е.А. Пореченкова употребляют термин «филологическое образование», Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и Г.П. Рябов применяют определение «языковое образование», Е.И. Пассов прибегает к термину «иноязычное образование» [Дейкова, 2011, с. 28—29].

Л.А. Дейкова вводит термин «иноязычное лингвистическое образование», которое, по мнению ученого, «наиболее точно сочетает в себе все особенности образования в сфере ИЯ» [Дейкова, 2011, с. 32]. Однако данное определение нельзя использовать в контексте всего образования в целом, будь то школьное или вузовское образование, так как слово «лингвистический» в данном термине говорит нам исключительно о подготовке специалистов лингвистического профиля, что сужает рамки использования данного определения. Е.И. Пассов наиболее точно определил понятие, отражающее цель обучения ИЯ: «формирование модели человека духовного» посредством иноязычной культуры [Пассов, 2000, с. 25].

Е.И. Пассов раскрывает также содержание иноязычного образования, которое он понимает как совокупность аспектов:

1) познавательный аспект — «овладение культурологическим содержанием иноязычной культуры» (культура страны, включая язык);

2) развивающий аспект — «овладение психологическим содержанием иноязычной культуры» (речевая деятельность, общение, учебная деятельность);

3) воспитательный аспект — «овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры» (нравственность, патриотизм, гуманизм, интернационализм и др.);

4) учебный аспект — «овладение социальным содержанием иноязычной культуры» (умение говорить, читать, аудировать, писать) [Пассов, 2000, с. 26—27].

Таким образом, мы видим, что Е.И. Пассов рассматривает иноязычное образование не просто как овладение иностранным языком, а как развитие личности человека посредством иностранного языка и иноязычной культуры, что наиболее четко отражает уникальность дисциплины «Иностранный язык», которая, как подчеркивает Е.И. Пассов, является не «учебным предметом», а «образовательной дисциплиной» [Пассов, 2000, с. 23—24].

Рассмотрим перечисленные выше аспекты содержания иноязычного образования, по Е.И. Пассову, с точки зрения их ценностных ориентиров. Познавательный аспект направлен на «духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной» [Пассов, 2000, с. 29]. Таким образом, можно сказать, что овладение иноязычной культурой — это не простое понимание другой культуры, а постижение системы ценностей другого народа, а также моральное и духовное преобразование учащихся на базе данных ценностей в сочетании с уже усвоенными ценностями родной культуры. Следовательно, иноязычная и родная культура в данном аспекте иноязычного образования выступают в качестве основных ценностей.

Развивающий аспект связан с развитием индивидуальности учащегося и способностей личности, необходимых для функционирования остальных аспектов иноязычного образования — познавательного, воспитательного и учебного.

Е.И. Пассов выделяет следующие способности:

- способности к познавательной деятельности, которые подразделяются на два уровня: перцептивный уровень — способности к восприятию информации;
- способности к развитию внимания, слуховой и зрительной дифференциации;
- моделирующий уровень — способности к антиципации, анализу и синтезу, абстрагированию и обобщению, формулированию выводов, понятий, планированию высказывания и тактике общения в целом;
- способности к эмоционально-оценочной деятельности, которые включают способности к выражению различных чувств и состояний, к выражению различных видов оценки фактов, событий, мнений и т. д., к оценке своих высказываний, действий, успехов, неудач и т. д., эмпатии, коммуникабельности и пр.;

- способности, необходимые для функционирования деятельностно преобразующей сферы, которые Е.И. Пассов делит на способности осуществлять репродуктивные речевые действия (способности к вызову слова и речевого образца, к номинации и имитации речевой единицы, подстановке лексических единиц в речевой образец, к дискурсивному осознанию правил) и способности осуществлять продуктивные речевые действия (способности к конструированию, трансформации и комбинированию речевых единиц, к выбору выражений, адекватных ситуации и цели общения, к вербализации и импровизации) [Пассов, 2000, с. 34—36].

Е.И. Пассов подчеркивает, что в контексте иноязычного образования «развитие личности — это раскрытие и реализация способностей», приведенных выше [Пассов, 2000, с. 34]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что основной ценностью данного аспекта иноязычного образования является формирование личности учащегося, наряду с одной из ведущих ценностей человека — общением, причем в рамках иноязычного образования мы говорим об общении на ИЯ.

Воспитательный аспект иноязычного образования связан в концепции коммуникативного иноязычного образования с культурой и «понимается как процесс становления, обогащения и совершенствования мира человека через творческое наследование (присвоение) доступной ему культуры» [Пассов, 2000, с. 37]. При этом культура рассматривается Е.И. Пассовым как система ценностей, которая должна служить объектом воспитания. Следует отметить, что воспитательный аспект является приоритетным в современном образовании, а гармонично развитая личность, которая обладает высокими моральными качествами, является целью данного образовательного процесса.

Воспитательный аспект иноязычного образования детально описан Е.И. Пассовым с точки зрения его ценностного содержания, поэтому мы просто процитируем ученого в данном случае. Итак, исследователь выделяет следующую номенклатуру воспитательных ценностей:

- 1) *общенациональные ценности;*
- 2) *общечеловеческие ценности:*
 - а) истина как ценность;

- б) жизнь как ценность;
- в) мировая культура как ценность;
- г) свободы и права личности как ценность;
- д) общение и сотрудничество как ценность [Пассов, 2000, с. 38].

Учебный аспект иноязычного образования включает в себя говорение, аудирование, чтение, письмо, умение общаться на ИЯ и умение учиться. Являясь составной частью социального содержания иноязычной культуры, данный аспект направлен непосредственно на овладение студентами ИЯ. Следовательно, можно сделать вывод, что в данном случае иноязычное общение как социальный феномен выступает в качестве ценности, причем общение является средством взаимообмена культурами — иноязычной и родной. Таким образом, можно сделать вывод, что иноязычное образование направлено на «развитие индивидуальности в диалоге культур» [Пассов, 2000, с. 4].

Рассмотрим влияние социокультурных особенностей изучаемого языка в следующих парадигмах: исторической, лингвистической, психологической, дидактической, методической, мотивационно-личностной. Исторический ракурс может дать ключ к более глубокому пониманию ценностных ориентиров того или иного социума, что, несомненно, будет полезно при изучении соответствующего языка. Знакомство с историческим материалом, обнаружение и усвоение возникших в ходе исторического развития закономерностей обогатит обучающегося знаниями, применимыми в коммуникации с изучаемой социокультурной средой [Мишота, 2017].

С точки зрения лингвистики познание развития языка может дать стимул к более глубокому осмыслению собственного языка субъекта познания. Это в свою очередь позволит повысить уровень восприятия ценностных ориентиров социокультурной среды в целом. Что касается психологической совместимости субъекта познания с изучаемым языком, то это, пожалуй, самый важный аспект. Решающим фактором в заинтересованном изучении иностранного языка выступает внутренняя мотивация обучающегося. Таким образом, восприятие учебного материала через соответствующие ценностные ориентиры социокультурной среды играет не последнюю роль в изучении иностранного языка [Браславская, 2020].

В основном дидактические постулаты в изучении языков имеют универсальный характер. Вместе с тем особенности конкретного языка могут диктовать и некоторые отличные дидактические приемы, более результативные в тех или иных случаях. Примерами успешно работающих дидактических методов могут служить следующие:

- «*Сократовская беседа*» способствует развитию мышления и воображения, учит рассуждать логически, применять знания для обоснования суждений и выводов, формирует творческие способности;
- «*Лабиринт*» помогает выработать быстроту ориентации и привлечения знаний в конфликтных ситуациях, когда возможно несколько способов решения проблемы;
- «*Мозговая атака*» и «*Аквариум*» направлены на формирование аналитических способностей и творческого мышления [Мишота, 2017].

В методическом плане вполне оправдывает себя предметно-интегрированное изучение языков. Изучая тот или иной предмет на иностранном языке, обучаемый вместе со знанием предмета оттачивает свои познания и в изучаемом языке. При таком методе изучение языков становится более целенаправленным, поскольку язык выступает как инструмент для решения конкретных коммуникативных задач. Кроме того, обучающиеся имеют возможность лучше познать культуру изучаемого языка, что ведет к повышению их социокультурной компетенции. Значительный языковой материал, пропускаемый через себя, позволяет студентам более полно погрузиться в языковую среду, а работа над различными темами — выучить специфические термины, определенные языковые конструкции, что, в свою очередь, способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией. Все это становится хорошей базой для дальнейшего изучения и применения полученных знаний и умений. Изучение иностранного языка и базового предмета одновременно является дополнительным средством для достижения образовательных целей и имеет положительный эффект как для изучения языка, так и самого предмета [Мишота, 2017].

При определении основных принципов методологического подхода CLIL в разных европейских странах выделяется четыре основных аспекта, охватывающих культурную и языковую среду

и направленных на решение предметных и образовательных задач. Каждый из четырех аспектов реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL. Характерными для занятий в формате CLIL являются следующие элементы (4 “С” методики CLIL):

- Content — содержание;
- Communication — общение;
- Cognition — мыслительные способности;
- Culture — культурологические знания [Шевцова, 2020].

Экстраполируя аксиологические подходы на другие сферы педагогической деятельности, можно отметить, что преподаватель, организуя образовательный процесс, должен твердо следовать той системе ценностей, которая соответствует современному состоянию социума. Это важно, поскольку любые отклонения, заблуждения либо вольные или невольные искажения в системе ценностей не замедлят сказаться негативным образом на восприятии обучающихся. Отрицательным последствием этого может стать либо ценностная дезориентация, либо следование ложным наборам ценностей, противоречащим особенностям социокультурной среды, существующим в настоящее время.

Анализируя существующую практику преподавания иностранных языков, да и образовательный процесс в целом, нельзя не отметить отсутствие стройной аксиологической системы, несмотря на активное внедрение и использование современных педагогических и информационных технологий. Ценностный подход применяется лишь незначительным числом преподавателей-энтузиастов [Мишота, 2017].

Вместе с тем в этом есть настоятельная необходимость, поскольку индивид, усвоивший определенные ценности, может эффективно действовать как в профессиональном плане, так и в обычных условиях существования в социокультурной среде.

Неприемлемым, на наш взгляд, является «технократический» подход к преподаванию иностранных языков. Различные механические способы «натаскивания» без осмысления ценностных ориентиров способны внедрить в сознание обучающегося искаженные представления об истинном предназначении индивида.

Вместе с тем современная методика обучения иностранным языкам в определенной степени отходит от важной задачи воспитания молодого поколения в традиционных для российского общества ценностях. При этом развитие личностных качеств, на формирование которых направлено иноязычное образование, осуществляется путем потребления информационных продуктов, имеющих, как правило, западное происхождение и, естественно, несущих в себе ценности западной культуры, которые не всегда отвечают принципам отечественной социокультурной среды. В этом случае проблема решения задачи воспитания через изучение иностранных языков не коррелируется с социально позитивными целями развития нашего общества и, к сожалению, неактуальна.

Владение методологией учебно-познавательной деятельности характеризуется как учебная компетенция — способность эффективного самообразования. Эта способность заключается в осознанной и самостоятельной постановке цели, выборе адекватных способов, рефлексивной самооценке и саморегуляции своей учебной деятельности. Другими словами, обучающийся выступает в роли «я — учитель». Такая позиция представляет основные качества личности обучающегося как субъекта учебной деятельности, в которой самостоятельность и креативность обеспечивают ее самоопределение и саморазвитие в образовательном процессе. В данном случае креативность понимается как созидательность, проявляющаяся в создании личностного иноязычного речевого продукта.

Обучающийся самоопределяется, самореализуется, саморазвивается. Все это определяет субъектность учебной деятельности. В свою очередь реализация аксиологического подхода позволит рассматривать самостоятельность учащегося как с точки зрения учебных стратегий и действий, так и с точки зрения процессов осознания, отражения самого себя в этой деятельности. Формирование способности личности осознавать себя в качестве субъекта деятельности непосредственно связано с развитием его способности рефлексировать по поводу своего опыта учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образуя на этой основе индивидуальный опыт [Левушкина, 2014]. Данная способность может рассматриваться в качестве показателя сформированности обучающегося как

субъекта учения, имеющего выраженную нормативно-ценностную доминанту и определенную степень учебно-познавательной компетенции. И, что немаловажно, ценностно-нормативная составляющая часть продуктивного обучения иностранным языкам позволяет рассматривать язык как ценностную категорию, ориентирующую процесс обучения и изучения иностранных языков прежде всего на «культурное самоопределение» обучаемого, а не на переориентирование на культурно-исторические ценности страны изучаемого языка [Мишота, 2017].

Как известно, изучение иностранных языков тесно связано с основами мировоззрения человека, которые уже заложены в самом языке, даже если это не осознается человеком и не выражается явно. Следовательно, при разработке методов, форм и содержания продуктивного обучения иностранным языкам на различных его этапах необходимо учитывать аксиологический подход к гуманизации содержания образования, имея в виду, что язык как средство общения обслуживает и отдельного человека, и его социальное окружение во всех областях деятельности: хозяйственной, общественно-политической, бытовой, в сфере художественной литературы и эстетического воздействия, науки и образования, делопроизводства и личной переписки, досуга. Именно внедрение аксиологического подхода в продуктивное обучение иностранным языкам поможет сохранить национальное самосознание, культуру и ценности, что является важнейшей задачей отечественного образования.

По мнению А.Д. Дейкиной, С.Э. Надхи, О.Ю. Рязовой, активное внедрение и развитие тексто-ориентированного подхода в современной методической системе обучения иностранному языку обусловливается необходимостью формирования и совершенствования языковых, речевых, коммуникативных и ценностных компетенций учащихся, их умений понимать, репродуцировать и продуцировать связную речь. Благодаря тексту человек имеет возможность наблюдать за теми или иными языковыми явлениями, эталонным функционированием языковых единиц разных уровней, знакомясь и естественным образом запоминая не только новые слова, но и особенности их сочетаемости с другими лексическими единицами; через текст студент погружается в процесс интеллектуального, духовно-нравственного, культурного развития [Дейкина, Надха, Рязова, 2023].

Работа с такими текстами является необходимым условием для всестороннего развития языковой личности, попавшей в новые социокультурные условия, ее мировоззрения, ценностной ориентации, культурологического кругозора.

Тексты аксиологической направленности должны способствовать осознанию обучающимися положительного образа страны изучаемого иностранного языка, накопившей богатейшее культурное наследие и прошедшей сложнейший исторический путь, который и объясняет ее самобытность, непохожесть на другие страны.

Тексты аксиологической направленности отличаются своим идейно-тематическим богатством, давая возможность студентам познакомиться с различными аспектами русской истории, культуры, получить представление о своеобразии русского характера, мотивированного приверженностью к тем или иным идеалам, больше узнать об обычаях, традициях, особенностях ценностного отношения.

Вопрос аутентичности текстов является спорным: в работе “Communicative Language Teaching Today” Jack C. Richards рассматривает разные точки зрения по поводу использования аутентичных материалов, описывая их плюсы и минусы. Среди недостатков исследователь, ссылаясь на мнение Н. Widdowson, выделяет проблемы, связанные в первую очередь со сложностью восприятия языка оригинала, его иррелевантностью [Richards, 2006, с. 20—21].

Однако особенностью качественного текста аксиологической направленности является его аутентичность, поскольку только «реальный» текст способен в точности донести до студента ту культурную информацию, которая была заложена автором, и те ценностные ориентиры, которые определяют основные идеи текста.

Один из важнейших этапов отбора текстов аксиологической направленности — определение степени сложности текста, с которым планируется работа, и, если необходимо, его лексико-грамматическая адаптация в соответствии с тем уровнем владения языком, которого студенты достигли. В случае если учащийся сталкивается с текстом, сложным для восприятия по причине высокой концентрации незнакомых лексических единиц и синтаксических конструкций, все внимание

переключается на словарную работу, в результате не представляется возможным добиться глубинного понимания текста, а значит, сам текст теряет свою ценность как дидактический материал аксиологической лингвометодики.

Неадаптированные художественные тексты будут уместны на занятиях со студентами, владеющими языком не ниже уровня В1. Следовательно, нужно обратить внимание на образцы публицистического стиля или заняться вопросами адаптации аутентичных текстов из художественной литературы без потери их аксиологической направленности. При отборе текстов важно с вниманием отнестись к их проблематике, которая должна отличаться своеобразием, нести отпечаток национальной культуры.

Ментальные карты, популяризация которых успешно и активно проводилась британским психологом Tony Buzan, считавшим, что они, являясь отражением нашего радиантного мышления, могут применяться по отношению ко всем когнитивным процессам нашего мозга [Buzan, 1994, с. 59], активно используются на уроках иностранного языка на этапах введения и закрепления как грамматического, так и лексического материала. Благодаря им студенты могут творчески осмысливать изучаемый материал, анализируя его, проникая в самую суть объекта изучения [Абраменко, Надха, 2017, с. 101]. Использование интеллект-карт как интерактивной технологии развивает мотивацию студентов к изучению языка, к более глубокому знакомству с нашей культурой.

В настоящее время существует множество компьютерных программ и мобильных приложений, которые можно использовать при работе с интеллект-картами, как например Google, Concept Draw, MINDMAP, Mind manager, MindMapper и др. Их преимущество по сравнению с традиционным бумажным вариантом очевидно:

- а) удобный электронный формат карты, который можно как распечатать, так и вывести на интерактивной доске;
- б) удобство использования простейших инструментов;
- в) автоматическая настройка размера, дизайна ветвей;
- г) возможность выбора цвета и формы интеллект-карты и ее составляющих, помощи компьютерной программы.

Аксиологическое «Я» педагога — ценности педагогической деятельности (по Л.Н. Тимашковой)

Педагогические ценности — нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. На этом основании выделяют социально-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности [86].

Социально-педагогические ценности сконцентрированы в общественном сознании в форме морали, педагогической этики, философии образования. Они представляют собой идеи, принципы, нормы, правила, регламентирующие образовательную деятельность в рамках общества. Профессионально-групповые ценности — совокупность идей, концепций, норм, регулирующих педагогическую деятельность самостоятельных профессиональных групп, коллективов (школа, училище, лицей, техникум, колледж, вуз). Индивидуально-личностные ценности представляют собой сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность ориентации педагога. В этой группе система ценностей разделяется на следующие подгруппы.

1. Ценности, раскрывающие отношение к труду педагога:
 - аксиологическое восприятие педагогической деятельности;
 - общеобразовательные и профессиональные знания;
 - профессиональная честь и достоинство;
 - готовность к преодолению профессиональных трудностей.
2. Ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности:
 - любовь к детям, уважение личности учащегося;
 - уважение личности педагога;
 - сотрудничество с общественными детскими и молодежными организациями.

3. Ценности, представляющие значимые качества личности педагога:

- объективность в оценке школьников, их действий и поступков;
- принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса;
- гуманизм, доброжелательность к учащимся;
- эмпатия (способность к сопереживанию);
- самостоятельность;
- педагогический оптимизм;
- креативность (способность к творчеству);
- толерантность (терпимость к инакомыслию, чужой точке зрения).

4. Ценности, раскрывающие стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса:

- диалогическое мышление;
- диалоговые отношения с субъектами педагогического процесса;
- способность соотносить свои цели и действия с целями и действиями школьников;
- взаимодействие и сотрудничество с субъектами педагогического процесса.

В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта особенность необходимой профессиональной инициативы дается учителю в его сознании в форме «Я-профессиональное», с которым соотносится его собственный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

Вопросы для самопроверки

Какова сущность понятия «ценность»?

Раскройте сущность понятия «аксиология».

В чем состоит сущность понятия «педагогическая аксиология»?

Какова сущность понятия «аксиологический подход»?

Какие особенности аксиологического подхода определяют ученые?

Как реализуется аксиологический подход на уроках иностранного языка?

Как Л.Н. Тимашкова определяет аксиологическое «Я» педагога?

Как совершенствуется «Я-профессиональное» учителя?

Список литературы

1. *Bguasheva Z.K.* Polyethnicity region: multicultural education and national schools / Z.K. Bguasheva, B.H. Hamukova // The Fifth International Conference on Eurasian scientific development, Vienna, 01 июня 2015 г. — Vienna : «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. — Vienna, 2015. — P. 45—50.
2. *Buzan T.* The Mind Map Book: Unlock Your Creativity. — New York : Penguin Books, 1994.
3. *Richards J.C.* Communicative Language Teaching Today. — Cambridge University Press, 2006.
4. *Talanova Sh.Z.* The possibilities of pedagogical disciplines in formation of value potential of a future teacher // The Way of Science. — 2016. — № 3 (25). — P. 116—118.
5. *Абраменко О.В., Надха С.Э.* Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения // Наука и школа. — 2017. — № 6. — С. 100—106.
6. Аксиология иноязычного педагогического образования : монография / коллектив авторов ; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков, г. Москва, 6—7 декабря 2019 г. / М.А. Ариян [и др.] ; под ред. А.К. Крупченко, С.В. Чернышова. М. : МПГУ : Г.Ю. Крюков, 2020.— 376 с.
7. *Асташова Н.А.* Аксиологическое образование современного учителя (Методология, концепция, модели и технологии развития) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дисс. ... д-ра пед. наук. — Брянск, 2001. — 498 с.
8. *Бакманова А.И.* Педагогическая ценность // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2018. — № 6-1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tsennost>.
9. *Браславская Е.А.* Аксиологические аспекты иноязычного образования // Гуманитарный научный вестник. — 2020. — № 7. — С. 28—32.
10. *Гавриловец К.В.* Аксиологический подход в учебно-воспитательном процессе // Проблемы воспитания. — 2008. — № 5. — С. 40—44.

11. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. — М. : Логос, 2001. — 224 с.
12. *Гусинский Э.Н.* Введение в философию образования : учеб. пособие / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. — М. : Логос, 2003. — (Учебник XXI века).
13. *Дейкова Л.А.* Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России (историко-теоретический аспект) : дисс. ... канд. пед. наук. — Ульяновск, 2011. — 217 с.
14. *Дейкина А.Д., Надха С.Э., Рязова О.Ю.* Потенциал текстов аксиологической направленности в обучении русскому языку как иностранному // Наука и школа. — 2023. — № 2. — С. 227–238.
15. *Ильин В.В.* Аксиология. — М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. — 216 с.
16. Историческая и социально-образовательная мысль / ред. кол.: В.М. Гребенникова [и др.] ; ред. сов. Ю.Г. Волков ; гл. ред. В.А. Штурба ; учред. Кубанская многопрофильная Академия подготовки [и др.]. — Краснодар : Северо-Кубанский гуманитарно-технологический институт, 2014. — № 3 (25). — 336 с. — URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=274595>. — ISSN 2219-6048.
17. *Калинина Е.А.* К проблеме ценностей воспитательной деятельности // Вестник Костромского гос. ун-та. — Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2008. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-tsennostey-vospitatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 22.08.2023).
18. *Левушкина О.Н.* Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 2014. — 49 с.
19. *Мишота И.Ю.* Особенности аксиологического подхода в преподавании иностранных языков в современных условиях // Вестник РГГУ. — Сер. Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. — 2017. — № 4-1 (10). — С. 138–152.
20. *Оберемко О.Г.* Аксиологический аспект обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. — Сер. Социальные науки. — 2015. — № 3 (39). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-aspekt-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-lingvisticheskom-vuze> (дата обращения: 22.08.2023).
21. *Пассов Е.И.* Методика как теория и технология иноязычного образования. — Елец : Елецкий гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2010. — Кн. 1. — 543 с. — (Методика как наука).

22. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур : 5—11-е классы. — М. : Просвещение, 2000. — 173 с.
23. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. Курс лекций : учеб.-метод. пособие. / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменюк, А.Р. Борисевич и др. ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. — Минск, 2011. — 384 с.
24. *Пионова Р.С.* Структурные компоненты профессионально-педагогической культуры // Адукацыя і выхаванне. — 2006. — № 4. — С. 80—84.
25. *Пургина Е.И.* Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие. — Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2015. — 273 с.
26. *Санникова С.В.* Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 10. — С. 117—120.
27. *Сластенин В.А.* Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
28. *Сластенин В.А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — С. 31—37.
29. Современное состояние и перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам XXX Междунар. науч.-практ. конф., г. Анапа, 07 января 2022 г. — Анапа : НИЦ ЭСП в ЮФО, 2022. — 145 с.
30. *Станциц М.А.* Этическое образование и воспитание в процессе нравственного развития школьника. — Минск : Нац. ин-т образования (НИО), 2001. — 216 с.
31. *Тимашкова Л.Н.* Аксиологическое воспитание будущего учителя (на материале изучения педагогической аксиологии) // Вестник Белорусского гос. пед. ун-та. — Сер. 1, Педагогика. Психология. Филология. — 2010. — № 1 (63). — С. 9—13.
32. *Федосова А.С.* Реализация аксиологического подхода в иноязычном образовании: на примере чтения // Современное состояние и перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам XXX Междунар. науч.-практ. конф., г. Анапа, 07 января 2022 г. — Анапа : НИЦ ЭСП в ЮФО, 2022. — С. 62—68.
33. *Философия : энцикл. словарь / под ред. А.А. Ивина.* — М. : Гардарики, 2004.
34. *Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов.* — М. : Советская энциклопедия, 1983.

35. *Шевцова Н.Н.* Использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития : материалы V Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. студ. и молодых ученых, г. Москва, 12 февраля 2020 г. / редкол. А.П. Василевич, Н.А. Скитина. — М. : МГОУ, 2020. — С. 292—296.
36. *Ходырев А.М.* Особенности сформированности ценностей студентов на разных уровнях педагогического образования: к постановке проблемы / А.М. Ходырев, А.В. Ледовская, Н.Э. Солянин // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-3. — С. 361—365.
37. Ценности и ценностные ориентации в психолого-педагогической науке: история и современное состояние вопроса // Ценности педагогического образования: история и современное состояние : кол. монография / под науч. ред. А.М. Ходырева. — Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2020. — С. 6—18.
38. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2010. — № 3. — С. 85—92.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

- **Основы педагогической антропологии**
- **Антропологический подход в гуманитарном познании**
- **Основные характеристики педагогической антропологии**
- **Воспитание как главный фактор реализации антропологического подхода в обучении**
- **Особенности антропологической лингвистики.**
Реализация антропологического подхода в иноязычном образовании

Основы педагогической антропологии

Педагогическая антропология как методология педагогики: XX в. предъявил новые требования к человеку, к его личностным качествам, и необходимо было получить более полное знание о ребенке и способах подготовки его к жизни, чтобы подготовить здорового, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психическими и физическими нагрузками. Отдельные науки — психология, физиология, экология, педиатрия, педагогика — подходят к растущему человеку со своих позиций. Однако не интегрированные в единое целое фрагменты знаний трудно использовать в решении сложных задач изучения, обучения и воспитания личности, поэтому педологическое направление, делавшее попытку исследовать человека целостно, на разных этапах онтогенеза, и получило такое активное развитие в первые десятилетия XX в. в виде педологии, а затем в конце XX и начале XXI в. в возрождающейся педагогической антропологии [Коджаспирова, 2005].

Идеи антропологизации педагогики, как известно, нашли отражение начиная с трудов Я.А. Коменского. Активно разрабатывали антропологический подход в педагогике К.Д. Ушинский, целая плеяда педагогов педологического направления: А.Ф. Чемберлен, С. Холл, Д.М. Болдуин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.П. Пинкевич и мн. др.

Последовательно исповедовали и активно отстаивали эти идеи Р. Штайнер, М. Монтессори, С.И. Гессен и др. Во второй половине XX в. свой вклад внесли советские ученые Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и ряд других.

Антропологический подход к образовательной деятельности может быть понимаем, как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация его на человека как свою главную цель и ценность. Однако человек стал изучаться отдельными научными областями [Белоконь, 2019].

Развитие антропологических знаний привело к необходимости возвращения к антропологическому принципу в сфере образования и появлению в XIX в. в отечественной и зарубежной философско-педагогической мысли термина «педагогическая антропология». К.Д. Ушинский, который ввел в отечественную педагогику эту категорию, считал необходимым представить педагогическую антропологию как интегративную науку, обобщающую различные научные знания о человеке с позиции развития и воспитания. Знания о человеке должны выступать своеобразной теорией педагогической деятельности, а вытекающий из нее образ человека, по мнению К.Д. Ушинского, должен стать ориентиром-опорой в определении целей, содержания и инструментов деятельности педагога. С того момента, как К.Д. Ушинский в своем «Опыте педагогической антропологии» рассмотрел педагогику «в обширном смысле», то есть в тесной связи с другими науками, изучающими человека, педагогика методологически, содержательно и фактически перестала быть мононаукой. В иерархии существующих антропологии педагогической отводится роль опосредующего звена, переходного мостика от узкоспециальных теорий к всеобщему учению о человеке, к интегральной антропологии [Коджаспирова, 2005].

Для педагогической антропологии основным является не только вопрос о сущности человека, но и его решение, которое должно определять пути и средства формирования личности, условия протекания этого процесса. Одним из таких условий является образование как всеобщая форма человеческого способа жизнедеятельности. Человек целостен, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложный эффект, производя изменение в физическом состоянии, эмоционально-нравственном настрое, когнитивных процессах и других характеристиках

личности. Поэтому знание о сложных последствиях педагогического воздействия и планирование образовательного процесса с учетом его комплексных характеристик являются важнейшим условием эффективного педагогического труда [Коджаспирова, 2005].

В настоящее время педагогическая антропология имеет много разных толкований. Наиболее четко выделяются два подхода:

- педагогическая антропология рассматривается как самостоятельная отрасль науки об образовании, как целостное и системное знание о человеке воспитываемом, воспитываемом и воспитывающим, человеке как субъекте и объекте образования, как интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания, что предполагает определение ее предмета, объекта, методов, целей, задач, специфических закономерностей и содержания, места в системе наук, прежде всего в системе педагогического и антропологического знания;
- педагогическая антропология интерпретируется как основание педагогической теории и практики, как методология наук о воспитании, не как отдельная дисциплина, а своеобразное ядро общей педагогики, которое вбирает в себя научные результаты знаний о человеке в процессе воспитания. Педагогическая антропология — «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» (К.Д. Ушинский); философское течение, претендующее на создание целостного и всестороннего взгляда на воспитание (В.Б. Куликов); педагогически интерпретированное знание о природе и сущности развития личности, общества и познания (Б.М. Бим-Бад); наука о человеке в образовательном пространстве; философская база воспитания, которая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; система педагогических взглядов, основанных на данных наук, изучающих человека.

Цель педагогической антропологии — вскрытие антропологических закономерностей протекания процесса взаимодействия в системе «человек — человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определение принципов функционирования этого процесса, формирование категориального аппарата.

Объект-отношения «человек — человек» в системе образования.

Предмет педагогической антропологии — целостный человек в его становлении в процессе социализации и воспитания, механизмы, этапы этого становления, источники самодвижения и развития, рассматриваемые через призму педагогического целеполагания, то есть научного обоснования целей педагогической деятельности.

Задачи педагогической антропологии:

- понять, как очеловечивается, социализируется человек и как люди разного возраста влияют друг на друга;
- определить законы, пути, формы и методы организации гуманистически ориентированного образовательного процесса;
- узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого;
- выяснить, насколько человек воспитуем и обучаем на разных этапах жизни;
- разобраться, как человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результат в процессе педагогического взаимодействия;
- обосновать условия развития человеческой креативности в образовательной системе;
- разработать критерии антропологических образовательных систем и путей их реализации.

Ведущие *идеи* педагогической антропологии:

- целостность и неделимость духовной и биологической природы человека;
- субъектность человека как его сущностная характеристика;
- единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке;

- взаимосвязь индивидуального и социального в человеке;
- совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека;
- воспитуемость и обучаемость человека;
- пластичность всех личностных свойств.

Сущность антропологического подхода в педагогике, его основное содержание Б.М. Бим-Бад, один из современных исследователей проблематики педагогической антропологии, раскрывает следующим образом: антропологический подход в педагогике — это соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека. Это также получение педагогического знания методом, обеспечивающим органическую интеграцию человека в педагогику; понимание антропологических оснований теории и практики образования; антропологический характер аксиоматики, предпосылаемой теории, проблематики и методологии разработки и решения проблем становления и развития личности в ходе и результате образовательных процессов. Б.М. Бим-Бад развивает тезис о том, что педагогико-антропологический подход позволяет получить новую классификацию педагогических тенденций в мировой науке и практике образования XX в.

Антропологический подход предполагает соотнесение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека и позволяет проектировать образовательный процесс исходя из ориентации на закономерности развития человека как такового [Пургина, 2015].

Принципы антропологического подхода:

- антропологический, предписывающий рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека — человек рассматривается наряду с другим сущим, но как особое бытие, занимающее особое положение в космосе;
- целостности и уникальности человека;
- единства общего, особенного и единичного в познании человека;
- онтологический, требующий рассматривать воспитание как способ бытия человека;

- осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и этнического компонентов культуры;
- неопределенности результатов педагогического воздействия, неизмеримости человека, невозможности его исчерпывающего постижения;
- возможности как главного модуса человеческого существования: человек способен приспосабливаться к любой среде, переходить из среды в среду, человек есть в той мере, в какой он себя делает;
- признания способности человека к саморазвитию и самовоспитанию, предусматривающий приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации;
- креативности, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника;
- диалогизма, обеспечивающий субъект-субъектный характер взаимоотношений воспитательного процесса, их ценностно-смысловое равенство в воспитании и самовоспитании, создающий возможность свободной самореализации субъектов воспитательного процесса в их общении с собой, другими, культурой;
- свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования;
- признания понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых педагогических методов, форм и средств [Пургина, 2015].

Философская антропология — наука о сущности и сущностной структуре человека, о его основных отношениях: к природе, обществу, другим людям, самому себе, о его происхождении, о социальных и метафизических основаниях его существования, об основных категориях и законах его бытия.

Антропологический принцип утверждает, что человек есть центр и высшая цель мироздания. Антропный принцип современной космологии устанавливает зависимость существования человека от физических параметров Вселенной. Антропологический поворот характеризует совокупность антропологических концепций, возникших в неклассической, постнеклассической

философии, в рамках которого предметом рефлексии начинает выступать не бытие само по себе, а разъяснение и раскрытие смысла человеческого бытия.

Педагогическая антропология — интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте обучения и воспитания; является методологическим основанием педагогической теории и практики.

Культура — процесс развития человека как субъекта деятельности, находящий свое внешнее выражение в совокупности духовных и материальных ценностей как результатов этой деятельности.

Диалог культур — взаимодействие, пересечение, встреча смыслов, определяющих характерные черты различных этнических и исторических типов культуры.

Свобода — одна из основополагающих для современной европейской культуры идей, отражающая такое отношение субъекта к своим действиям, при котором он является их причиной, и они непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуальными-родовыми факторами.

Творчество — характеристика деятельности, отражающая способность человека к созданию чего-то нового, изобретениям, открытиям, выход за пределы достигнутого.

Индивидуальность — своеобразие, неповторимость человека, совокупность способностей и отличительных черт, присущих только ему. Это понятие указывает на совокупность качеств, отличающих одного человека от другого, а также на само качество человеческого бытия. Развитие человека в образовании, будучи источником индивидуального содержания субъективной реальности, приводит к формированию его индивидуально-типологических особенностей, саморазвитие индивидуальности как уникальности и автономности человеческого бытия — к становлению самобытности.

Самоактуализация — наиболее полное выявление, развитие и реализация человеком своих личностных возможностей. Этот термин является одним из центральных в гуманистической психологии и педагогике, рассматривающих личность как уникальную целостную систему, представляющую собой открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку [Пургина, 2015].

Антропологический подход в гуманитарном познании

В системе гуманитарных знаний термин «антропология» стал использоваться для обозначения особого подхода к анализу различных проблем с позиций «человеческого измерения». В XX в. Л. Фейербах ввел в философию антропологический принцип: категория человека была обоснована им как главная категория новой философии.

В дальнейшем наиболее полно и обстоятельно антропологический принцип был реализован М. Шелером в разработанной им философской антропологии.

Сущность антропологического принципа состоит в рассмотрении человека в его целостности, тотальности, равноположенности космосу и самоценности как творческой и свободной личности. Антропология — это целостный взгляд на всю человеческую реальность с точки зрения определенной системы гуманитарного знания.

В России приверженцем антропологического принципа в философии был Н.Г. Чернышевский. Антропологический принцип, по мысли Н.Г. Чернышевского, состоит в том, что на человека необходимо смотреть как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам. Такая трактовка провозглашает примат целостной человеческой реальности над всеми частными проявлениями человека как социального или биологического существа.

Положения философской антропологии о человеке как микрокосмосе, его тождественности миру подразумевают принципиальную незавершенность познания человека (человек, по М. Шелеру, существо, превосходящее само себя и мир, а значит, его собственная незавершенность и неопределимость являются самыми существенными его свойствами). Антропологический подход исходит из универсальности родовых качеств человека, их независимости от внешних обстоятельств.

В педагогике антропологический принцип наиболее полно был реализован нашим замечательным педагогом и философом К.Д. Ушинским в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Здесь он

обсуждает вопросы статуса педагогической науки, средств достижения педагогических целей, форм и способов организации образования педагогов и др. Высказанные К.Д. Ушинским мысли не потеряли своей актуальности и в современных условиях.

В советский период развития педагогической науки идеи К.Д. Ушинского были напрочь забыты. Педагогическая антропология в нашей стране как особая система знаний о становлении человека в образовании так и не сложилась. Вместе с тем антропологические идеи активно разрабатывались в зарубежной педагогике.

Из антропологического принципа берут начало различные концепции, в которых понятие «человек» полагается в качестве основной мировоззренческой категории, и на ее основе разрабатываются систематические представления о природе, обществе, культуре в их «человеческом измерении». Сегодня предпочитают говорить о целом блоке так называемых региональных или акцентных антропологий. Назовем основные из них.

Основные характеристики педагогической антропологии

Основное содержание современной педагогической антропологии выражено в системе следующих понятий: человек, природа человека, ребенок, развитие человека в пространстве и времени, культура, воспитание. Данные понятия рассматриваются и в других педагогических дисциплинах, но в педагогической антропологии они анализируются в специфическом аспекте, наполняются особым содержанием. Кроме того, в педагогической антропологии выявляются те связи, которые органично присущи этим понятиям и явлениям, ими обозначенным.

Объектом педагогической антропологии являются отношения человек — человек, а предметом — ребенок. Для того чтобы понять этот объект и проникнуть в этот предмет, необходимо прежде всего разобраться с тем, что такое человек, какова его природа. Следовательно, для педагогической антропологии «человек» — одно из основных понятий, так как важно иметь максимально полное представление о человеке, ведь это даст адекватное представление о ребенке и соответствующем его природе воспитании.

Человек является предметом изучения многих наук на протяжении многих столетий. Различные науки, в том числе и только что возникшие, находят в человеке свое «поле деятельности», свой аспект, открывают в нем что-то, бывшее неизвестным, по-своему определяют, что есть человек. Так, если для экономики он — рационально мыслящее существо, то для психологии во многом — иррациональное. История рассматривает его как «автора», субъекта определенных исторических событий, а педагогика — как объект заботы, помощи, поддержки. Социологии он интересен как существо с инвариантным поведением, а для генетики — как запрограммированное существо. Для кибернетики он — универсальный робот, для химии — набор определенных химических соединений. Варианты аспектов изучения человека бесконечны, они все время множатся [Максакова, 2008].

Даже не имея реальной возможности жить среди людей, человек проявляет себя как член «своего», референтного для него, сообщества. Он ориентируется (не всегда осознанно) на его ценности, верования, нормы и правила. Он использует речь, знания, умения, привычные формы поведения, которые возникли в социуме задолго до его появления в нем и были переданы ему. Его воспоминания и мечты тоже наполнены картинками, имеющими социальный смысл. Именно в обществе человек смог реализовать потенциальные возможности, данные ему Космосом и земной природой.

Так, активность человека как живого существа превратилась в социально значимую способность к продуктивной деятельности, к сохранению и созданию культуры. Динамичность и пластичность — в способность ориентироваться на другого, меняться в его присутствии, испытывать эмпатию. Готовность к восприятию человеческой речи — в общительность, в способность к конструктивному диалогу, к обмену идеями, ценностями, опытом, знаниями и пр. Именно общественно-исторический способ бытия сделал пра-человека существом разумным [Максакова, 2008].

Под разумностью педагогическая антропология вслед за К.Д. Ушинским понимает то, что характерно только для человека — способность осознавать не только мир, но и себя в нем: свое бытие во времени и пространстве; способность фиксировать свое осознание мира и себя; стремление к самоанализу,

самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, то есть самоосознание, рефлексия. Разумность врожденна у человека. Благодаря ей он способен осуществлять целеполагание, философствовать, искать смысл жизни, стремиться к счастью. Благодаря ей он способен самосовершенствоваться, воспитываться и изменять окружающий мир согласно собственным представлениям о ценном и идеальном (бытии, человеке и пр.). Она во многом обуславливает развитие произвольности психических процессов, совершенствование воли человека. Разумность помогает человеку действовать вопреки своим органическим потребностям, биологическим ритмам (подавлять голод, активно работать ночью, жить в невесомости и т.п.). Она иногда заставляет человека маскировать свои индивидуальные свойства (проявления темперамента, пола и пр.). Она дает силы преодолевать страх смерти (вспомним, например, врачей-инфекционистов, экспериментировавших на себе). Эта способность справляться с инстинктом, сознательно идти против природного начала в себе, против своего организма — видовая особенность человека [Максакова, 2008].

Законы индивидуального и группового развития, изучаемые педагогической антропологией, являются базой педагогической практики. Современные исследователи отмечают, что специфическими особенностями педагогической антропологии являются не только наличие целостной системы взглядов на воспитание, но и восприятие человека как активного субъекта воспитательного процесса; анализ самого процесса воспитания в диалектическом единстве воспитательного воздействия на человека, с одной стороны, и самовоспитания, саморазвития — с другой; признание решающего значения самовоспитания и саморазвития.

Познание сущности человека, объяснение механизмов его поведения и развития являются неисчерпаемой педагогической проблемой и практической задачей. С этой точки зрения предъявляются еще более высокие требования к профессиональной подготовке и компетентности педагога, в любое время ему могут потребоваться знания из многих наук: физиологии, дидактики, социологии, лингвистики, психологии и т. д. С превращением человека в одну из фундаментальных проблем современной науки значительно расширяется сфера ее педагогических

приложений. Диалектический процесс сближения человековедческих дисциплин закономерен и во многом диктуется практической потребностью в получении как можно более полных знаний о «целостном» человеке как сложнейшей социально-биологической системе, как уникальной индивидуальности.

Антропологический подход в педагогике отличается вниманием к многофакторным истокам и процессам развития личности, к педагогическому вмешательству в их протекание. Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности [Слободчиков, 2008].

В основе каждой науки лежит система принципов, на которых строится сама эта научная область и применение ее положений, в данном случае к анализу процессов собственно в педагогике, если педагогическая антропология развивается как методологическая дисциплина. К ним, по мнению Г.М. Коджаспировой, на данном этапе развития педагогической антропологии можно отнести следующие принципы:

- антропологический, предписывающий рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий и понятий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека;
- целостности и уникальности человека;
- онтологический, требующий рассматривать воспитание как модус (способ, вид) бытия человека, а понятие «воспитание» — как онтологическую категорию;
- единства общего, особенного и единичного в познании человека;
- осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры;
- неопределенности результатов педагогического воздействия или взаимодействия и неизмеримости, безмасштабности человека, невозможности его исчерпывающего постижения и окончательного определения;
- понимания детства как первопричины всего последующего в жизни человека;

- признания способности человека к самовоспитанию в качестве средства и механизма воспитания, предусматривающий приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации;
- креативности, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника;
- диалогизма, предусматривающий использование методов, форм и средств воспитания и обучения диалогического характера, предоставляющих воспитаннику возможность свободной диалогической самореализации в общении с воспитателем, миром культуры, с самим собой;
- самопознания, предъявляющий к педагогическим методам, средствам, организационным формам требование — быть методами, средствами, формами самопознания, а на этой основе и самоопределения, самореализации;
- свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования и воспитания;
- признания понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых педагогических методов, форм и средств [Коджаспирова, 2012].

Воспитание как главный фактор реализации антропологического подхода в обучении

В широком смысле слова воспитание понимается как стихийное влияние на человека (воспитанника) природы и социальной среды, как неосознанная трансляция культуры от одного поколения, одного социального слоя к другому. Эти процессы сопровождают любую человеческую деятельность, они — фон для профессиональной педагогической работы, но осуществляют их непрофессиональные воспитатели. Эффективность воспитания как глобального и синкретичного процесса зависит от культурно-экономического состояния социального

пространства, от чувствительности конкретного человека к воздействиям природной и социальной среды, от осознанности и меры принятия им позиции «воспитанника» природы и общества [Слободчиков, 2007].

В основном смысле слова воспитание — это процесс целенаправленного создания условий для развития человека. Он осуществляется государством, общественными организациями, отдельными людьми — профессиональными и непрофессиональными воспитателями. Конкретные характеристики этих условий и их эффективность зависят от ценностных приоритетов конкретного общества, признания им определенного типа личности как желательного, осознания социальной значимости воспитательного потенциала среды и воспитательной деятельности. Воспитание в обоих случаях обращено и к отдельному человеку, и к народу, обществу в целом, и к отдельным его слоям и группам; и ко всем взрослым, и ко всем детям [Бим-Бад, 2002].

Можно утверждать, что содержание понятия «воспитание» в широком и среднем смысле слова дифференцируется в настоящее время на семейное, общественное, религиозное, спортивное и пр. В узком смысле слова воспитание — специальная, совершенно особая по содержанию, методам, технологии деятельность «по “возделыванию” человеческой целостности» (О. Вольнов). Сутью этой деятельности является осознанное, целенаправленное влияние на развитие человека. Воспитание в узком смысле слова осуществляется в основном профессиональными участниками образовательного процесса и составляет основной смысл любой педагогической деятельности. Именно оно направлено прежде всего на детей, молодежь и некоторые группы взрослых людей. Это не только «подготовка» к жизни.

Воспитание в узком смысле слова — сама жизнь для тех, кто в него включен. Его эффективность зависит как от профессионализма и человеческой зрелости педагога, так и (а может быть — в первую очередь) от личной активности, осознанности участия в процессе воспитания ребенка, девианта и других участников педагогического процесса. «Ребенок воспитывается в той мере, в какой хочет быть воспитанным», — справедливо отмечал В.А. Сухомлинский. Все смыслы воспитания как сверхсложного явления, все его пласты и грани взаимосвязаны, взаимно влияют друг на друга. Общепризнано, что воспитание,

в каком бы смысле его ни рассматривать, влияет на человека целостно: оно меняет и его тело, и психику, и духовную сферу [Сухомлинский, 1985].

Педагог — воспитатель, наставник, учитель — есть человек, превосходящий своих подопечных теми именно совершенствами, которые составляют предметное содержание воспитания, обучения, тренировки, образования в широком смысле. Например, учитель иностранного языка должен превосходить своих учеников степенью владения языком и может не превосходить многим другим. В частности, означает, что педагог, воспитывающий детей всесторонне, вынужден быть предельно совершенным человеком. Взрослому можно правильно построить воспитательные отношения с маленькими только при одном условии: если он обладает колоссальной духовной культурой [Бим-Бад, 2002].

Педагог воспитывает каждым своим жестом, интонацией, выражением лица, улыбкой, направленностью интересов, отношением к делу, всем своим духовным обликом. Воспитатель-учитель положительно влияет на подопечных своей влюбленностью в науку-искусство и в свою работу. Бесконечно важен пример истинного профессионализма, компетентности, глубины, воли и справедливости, который являет собой хороший учитель. Нередко дети не могут развиваться в школе потому, что боятся не смочь развиться, боятся провалиться, быть хуже других. Им непонятно, зачем надобно делать то, что требуется от них; им скучно. Они стесняются, боятся разочаровать или разгневать взрослых, требующих от них напоминаний или умений. Не всегда получают школьники ответы на наиболее важные для себя вопросы. Не всегда знают, какое отношение имеет все то, что им надобно знать и уметь, к тому миру, в котором они живут. Решение названных и других проблем классной комнаты требует от учителя высокого искусства и выдающихся знаний [Бим-Бад, 2002].

Воспитать — значит обеспечить опытом преодоления сильных и все увеличивающихся трудностей. В их число входят: ограничение времени на выполнение работы, требование все более строгой последовательности в ее выполнении, повышение ответственности за свои. Полезно также постепенно увеличивать число условий в задаче. Необходимы строгие доказательства

правильности решений и действий. Не делать трудное легким, сложное простым, а вести от менее трудного к более трудному. Рост трудностей, если он не чрезмерен, сопровождает совершенствование ребенка и даже ведет его за собой: бросает вызов и дает надежду на достойный ответ. То есть создает ближайшую зону развития, по Л.С. Выготскому. Трудности в своей системе — суть королевский путь к желанным целям воспитания. Это духовное и умственное закаливание личности делает его постоянным в терпении и терпеливым в страдании, готовым к сопротивлению среды и материала деятельности, к преодолению неудач и препятствий [Выготский, 2005].

Чем моложе наш воспитуемый, тем скорее он склонен испытывать неприязнь и даже отвращение к любым усилиям, не приводящим к желательным немедленным результатам. Необходимо одобрение успехов, продвижений, результатов, а главное, самих усилий по преодолению препятствий. Л.В. Занков справедливо и доказательно говорил о полезности трудностей на высшем пороге посильного, с учетом индивидуальных возможностей. Следующим поставим закон должной мотивации. Он обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Самое надежное средство развить силу мышления — это укоренение любви к истине. Человек — звено в цепи поколений, в истории человечества. Своим отношением к миру и диалогом с миром он может возвысить себя до совершенства в той или иной ограниченной сфере, в свою очередь способствуя совершенству целого. Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств [Занков, 1990].

Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера. Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Воспитателю надобно стремиться только к тому, чтобы его превзошли его ученики, победили, обогнали, стали лучше и совершеннее. У человечества невелик выбор: либо совершенствовать человечество благодаря воспитанию каждого

отдельного человека, либо отказаться от прогресса, и третьего не дано [Бисько, 2010].

Цель общего образования — развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности — трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию нравственных и эстетических эмоций, внимания, воображения, памяти, мышления, речи. Общее образование призвано вести людей в общечеловеческую и национальную культуру. Вместе с тем оно является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, то есть углубленного развития специальных способностей — к отдельным видам деятельности. Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний. Общее образование призвано научить мыслить конкретно. Его цель — ввести в искусство разыскания истины, отличия истины от лжи, проверки истины. Подготовить людей, говорящих себе: я умею решать не только специальные задачи, поскольку мне знакомо само это искусство — решать. В умственной сфере важнее всего прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, воспитание рефлексии, способности к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, представлений и идей [Бим-Бад, 2002].

Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем — суждений и, наконец, — самих способов мышления. Рефлексия необходима для осознания способов познания, это умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных, знаний, от предвзятости, от своей субъективности. Образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым законам, а практические действия должны логически контролироваться. Высокое развитие мыслительных способностей предполагает способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные влияния общества на себя, равно как и способность к адекватному вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей. Совершенно особое по значимости место

занимает развитие способностей к отличению научно достоверной информации от дезинформации всякого рода. Интеллектуальная способность предвидения необходима для созидательной и успешной жизни [Бим-Бад, 2002].

Особенности антропологической лингвистики. Реализация антропологического подхода в иноязычном образовании

Появление антропологической лингвистики было провозглашено на международной конференции «Язык и культура» в Белостоке в 2004 г. Джозеф Гринберг определяет цель антропологической лингвистики как изучение языка. В то время как С.В. Гринев-Гриневич дает формулировку цели более развернуто. Целью антропологической лингвистики является воссоздание картины эволюции мышления человека на основе ее отражения в соответствующей эволюции языка, прежде всего его лексики [Омельченко, 2010, с. 41].

Психолог Е.Г. Пономарев считает, что для понимания человека, его сущности и структуры нужно понять его язык. Ни самонаблюдение, ни исследование поведения не могут дать такой полноты сведений о человеке, как язык. Фактически язык — это генотип человека, определяющий (в общих чертах) все возможные ситуации, в которых может оказаться человек, и все возможные способы его действия. Язык, которым пользуются люди, представляет собой очень сложное, многокомпонентное и многогранное явление, которое изучается многими науками, подходящими к языку с разных сторон, выявляющими его разные аспекты и пользующимися при этом различными методами.

Для исследования языка в антропологическом направлении важнейшими являются его следующие функции: 1) язык как форма, упорядочивающая и структурирующая опыт; 2) язык как средство общения и социальной наследственности; 3) язык как инструмент развития и творчества [Пономарев, 2008, с. 216].

Все психологические направления в языкознании так или иначе ставили в центр внимания человека как носителя

духовного начала, младограмматики провозгласили постулат говорящего человека. Для психолингвистов этот постулат становится не только теоретическим, но и методическим кредо — руководством к действию. Однако, несмотря на все усилия «очеловечить» язык, лингвисты никогда не доходили до конкретного носителя языка — отдельной личности. Эту цель открыто ставит перед собой антропологическая лингвистика.

Развитие антропологической лингвистики было обусловлено осознанием того, что «язык, будучи человеческим установлением, не может быть понят и объяснен вне связи с его создателем и пользователем» [Кравченко, 1998, с. 260—263]. Антропологическая лингвистика, также, как и ряд других дисциплин, заинтересована в исследовании связи между языком и мышлением, языком и познанием.

Одной из проблем этой науки является вопрос о том, насколько зависит мышление конкретного человека от языка, в окружении которого он вынужден жить, каким образом лексические и грамматические категории способны управлять сознанием человека, насколько мышление человека ограничено рамками категорий конкретного языка. Человек, родившись в хронологически определенный период языка, получает ту языковую картину мира, которая сложилась к моменту его рождения. Следовательно, он наследует те представления, которые были выделены до него и которые стали базовыми для обозначения мозаичных картин окружающего мира [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 15].

Для антропологической лингвистики язык — это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. Мир в данном случае — это окружающая человека реальность. Одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, система ценностей, культура — мир в человеке. Язык как зеркало отражает оба мира: вне человека, то есть тот, который его окружает, и внутри человека, то есть тот, который создан им самим [Тер-Минасова, 2000, с. 259].

Ценность антропологической лингвистики — в возможности реконструкции исторических состояний и тенденций развития материальной культуры и научного мировоззрения. В целом антропологическая лингвистика определяется как раздел лингвистики,

изучающий эволюцию человеческого мышления на основе ее отражения в соответствующей эволюции языка (прежде всего его лексики). Ее исходным положением является то, что практически все исторические изменения в человеческом сознании, развитии культуры и росте знаний отражаются в лексической системе языка. Рассуждение об антропологической лингвистике, представленное в данном параграфе, дано кратко, тезисно и предпринято с целью еще раз подчеркнуть неразрывную связь между языком и человеком, им пользующимся, неразрывное единство для выражения человеческих смыслов. Не язык ради языка (что часто мы наблюдаем в практике преподавания иностранных языков), а язык ради возможности выразить себя в нем, через него и с помощью него. Антропологическая лингвистика — это основная концепция антропологического подхода к иноязычному образованию, о которой пойдет речь далее.

Одним из принципов иноязычного образования является принцип антропоцентричности. В антропоцентрической системе центром изучения выступает языковая личность, ее «речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания». Б.Г. Ананьев, один из видных представителей отечественного общего человекознания, отталкиваясь от опыта классификации наук о человеке, предлагает разделение антропологического подхода на несколько групп.

1. *Науки о человеке *homo sapiens**, изучающие его как биологический вид (физическая антропология, анатомия и физиология человека, биофизика и биохимия, палеонтология, приматология, генетика человека, сравнительная анатомия и физиология и пр.).

2. *Науки о человечестве*, изучающие социогенез человека (социология, экономика, социальная психология, физическая и социальная география и др.).

3. *Науки, изучающие связь человека и природы* (науки о биосфере, биоклиматология, антропогеография, антропогеоэкология человека, науки о ноосфере и др.).

4. *Науки о человеке как индивидуе и его онтогенезе* (общая и возрастная психология и психофизиология, акмеология и др.).

5. *Науки о личности, ее жизненном пути* (социология, социальная психология и психология личности, педагогика, прикладная этика др.).

6. *Науки о человеке как субъекте науки о познавательной деятельности*, науки о практической деятельности, науки о сознании субъекта и др. [Ананьев, 2001, с. 39].

Антропологический подход в сфере образовательного знания — это в первую очередь его ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. В процессе образования идет создание нового вида людей — Человека культурного, образованного. По мере стремления человечества в ходе воспитания и обучения проникнуть в глубины субъективного мира формировался гуманитарный, антропологический подход, где основной профессионально-педагогической ценностью становится определенный человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. В этом великий смысл образования как процесса культурологического: «образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству» [Бондаревская, 1999, с. 41], то есть не только сформировать знания, умения и навыки, заданные учителем, но и развить те личностные качества ребенка, которые заложены в нем изначально. Именно учет личности ученика, а не только его знания, умения и навыки на уроке будет приводить к более продуктивной работе и также повысит мотивацию учеников.

И.А. Колесникова утверждает, что в рамках антропологической парадигмы понятия образования и сущности человека рассматриваются в неразрывной связи. Антропология задает нам общие принципы понимания самого назначения образования. Образование — социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческого качества на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения [Колесникова, 2001, с. 286].

На уроках иностранного языка мы часто наблюдаем не человеческий язык, а его патологию, фантазирование, искусственное составление. Многие называют такой язык мертвым (А. Кушнир, И. Шехтер и др.). И.Ю. Шехтер справедливо считает, что подобное отношение к преподаванию иностранного языка «порождает язык не как на природный фактор развития живой материи, а как на артефакт, рассматривая его различные статические модели в соответствии с законами строительства, с разработанным на их основе сводом приемов обучения языку.

От традиционного подхода страдают и язык, и речь. И страдают, прежде всего и больше всего, потому, что речь — личностна». И ведь действительно, ученики часто строят так называемое иноязычное общение на основе шаблона, он загоняет их в некие рамки, из которых ученики редко выходят.

Более того, такое квазиобщение порождает безразличие к изучению иностранных языков, потерю высокого интереса, мотива: в центре внимания в контексте антропологической парадигмы должна находиться личность, а язык, уровень и качество владения им являются характеристикой языковой личности (поликультурно-языковой личности). И.Ю. Шехтер следующим образом отвечает на вопрос, касающийся отрицательных результатов в речепорождении вообще и стремления (мотивов) к изучению иностранного языка в частности: надо думать не о том, что делать с языком для его усвоения, а что надо делать с человеком, овладевающим языком [Шехтер, 2005].

Задавая вопрос: «На чем базируется идея реализации антропологического подхода к иноязычному образованию?», — О.С. Богданова обозначает следующие положения.

1. Через язык человек познает не только мир, но и самого себя.

2. Выразить самого себя позволяет человеку его речь, богатство которой характеризует человека.

3. Такое современное понятие, как языковая личность (по сути одна из целей иноязычного образования), невозможно изучать вне языка, вне речи, вне культуры, и развить основные черты бикультурно-языковой личности обучающегося возможно только с учетом ее интеллектуальных, эмоциональных, речемыслительных аспектов.

4. Исследование стратегий иноязычного образования целесообразно проводить в рамках антропологической лингвистики, лингвокультурологии и когнитивно-аффективной методики, которые ориентированы на человеческий фактор в языке и на языковой фактор в человеке [Богданова, 2012, с. 28].

О.С. Богданова вводит новое понятие (наравне с антропологической философией, антропологической педагогикой) — «антропологическая методика» — та методика, которая предлагает пути, стратегии, технологии, мобилизирующие мыслительные процессы, потребности учеников, их потенциальные

возможности, которые обеспечивают вклад в их развитие и обогащение как личности и создают благоприятные условия для каждого отдельного ученика участвовать в межкультурном общении средствами иностранного языка.

Методы и формы природосообразного образования. Выше-сказанное акцентирует не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Большое значение имеет метод проектов. Он предполагает разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепользующего дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого. Чтобы научить правильно мыслить, то есть находить успешный ответ на задачи нового класса, решение которых прежде не давалось в готовом виде, надобно:

- упражняться в усвоении материала, ориентироваться в справочной и специальной литературе, в структуре и содержании современной научной дискуссии, в истории науки;
- обеспечить свободное владение номенклатурой, значением и способами применения общенаучных и конкретно-научных методов; натренировать в рефлексивном отслеживании собственных мыслительных действий, постоянной проверке и перепроверке их адекватности условиям задачи;
- воспитать склонность и способность к переносу приобретенного искусства пользоваться научным методом в новые проблемные ситуации, которые создают частное бытие и профессиональная практика.

Монологи учителя сочетаются с живой беседой. Обмениваясь мыслями, учащиеся делают успехи и знания каждого достоянием всех. Наилучший способ тренироваться в последовательном и строгом мышлении — собственные сочинения. Вечное следование чужому ходу мысли при чтении и слушании лекций истощает душу и погружает ее в своего рода сонливость. Только самостоятельная разработка какой-либо мысли противостоит этому духовному застою. Научившись приводить мысль

к цели, человек проникает в дух автора, с большей уверенностью и с более тонким чувством понимает его и глубже судит о нем, как правильно считал И.Г. Фихте [Пед. антропология, 1998].

- Школьное обучение должно опираться на общекультурные ценности и на ценности различных культурных сообществ [Макотрова, 2018];
- целью обучения должно стать развитие и становление личности, которая развивается, реализуется и которая имеет свою точку зрения и мировоззрение;
- развитие ребенка должно осуществляться гармонично, постепенно, совмещая интеллект и эмоции, мораль и нравственность;
- права гражданина, а также его право на свободный выбор обучения должны находиться под контролем и защитой;
- коллективно-групповая работа в обучении должна осуществляться параллельно с индивидуальной, при которой важное значение уделяется развитию индивидуальности и креативности каждого ребенка;
- школьное обучение как деятельность личности должно опираться на внутреннюю мотивацию, а также на полноценное взаимодействие учителя и учащихся, при котором школьники могут самостоятельно или с помощью педагога принимать решения;
- наиболее эффективно обучение будет происходить в обстановке терпения, поддержки, сотрудничества, а не строгого руководства [Макотрова, 2018].

Антропологический подход во взглядах на личность может проявляться в следующих позициях: ребенок раскрывается в раннем детстве, ученик проявляется в школе; личность должна быть субъектом, а не объектом в учебном процессе; личность может выступать целью воспитания и обучения, но не средством для достижения каких-либо результатов и целей; каждый учащийся имеет свои особые способности и таланты; важнейшими качествами личности должны быть нравственные и этические ценности (доброта, толерантность, любовь, трудолюбие, честь, достоинство, гражданственность и др.) [Яковлева, 2001].

Антропологизация учебного процесса предполагает: выявление склонностей и потребностей учащихся, опору на положительные качества ребенка, отношение к ребенку как к субъекту

учебного процесса, улучшение условий для совершенствования личности ребенка, учет возрастных особенностей и психологии ученика, помощь педагога в самореализации и социализации личности.

Антропологическими условиями эффективной организации учебного процесса на основе анализа гуманистических инноваций и технологий являются:

- управление путем привлечения внимания к дифференцированным потребностям всех участников учебной деятельности, а также детей с ограниченными возможностями здоровья;
- учет в обучении природных способностей личности;
- полноценное дружеское взаимодействие всех участников педагогического процесса, в котором реализуются инициатива и креативность, свобода творчества [Юнусава, 2020].

Сегодня социальный заказ общества в области иноязычного образования выдвигает задачу развития духовной сферы учащихся, повышения гуманистического содержания данного процесса, более полную реализацию воспитательного, образовательного, развивающего, учебного потенциала образовательной дисциплины «Иностранный язык» применительно к индивидуальности каждого ученика.

Вопросы для самопроверки

Какие причины появления педагогической антропологии существуют?

Кто является основоположником педагогической антропологии?

Как происходило становление педагогической антропологии?

Какие основные характеристики педагогической антропологии определяют ученые?

Как соотносятся воспитание и антропологический подход?

Какой вклад внесли Л.С. Выготский и Л.В. Занков в развитие антропологического подхода?

Какие основные характеристики учителя определены в рамках антропологического подхода?

В чем заключаются особенности реализации антропологического подхода на уроках иностранного языка?

Список литературы

1. *Kodzhaspirova G.M.* Culturological Approach to Education Anthropologization // Eastern European Scientific Journal. — 2014. — № 1. — P. 233—239.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания психологии. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
3. *Белоконь И.А.* Педагогическая антропология : учеб.-метод. пособие. — М. : Московский городской пед. ун-т, 2019. — 59 с.
4. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология : курс лекций. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 208 с.
5. *Бисько А.Т.* Социокультурная интерпретация антропологического подхода к образованию // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. — 2010. — № 1 (3). — С. 90—102.
6. *Богданова О.С.* Антропологический подход к современному иноязычному образованию // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Красноярск, 15—16 декабря 2011 г. / отв. ред. И.А. Майер. — Красноярск, 2012. — 200 с.
7. *Богданова О.С.* Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях : текст лекций. — Красноярск, 2011. — 176 с.
8. *Бондаревская Е.В.* Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк. духовности. — 1999. — № 5. — 41 с.
9. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. — 671 с.
10. *Гринева-Гриневич С., Сорокина Э.А., Скопюк Т.Г.* Основы антропологистики : учеб. пособие. — М. : Академия, 2008. — 128 с.
11. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. — М. : Педагогика, 1990. — 424 с.
12. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология : учеб. пособие. — М. : Гардарики, 2005. — 287 с.
13. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. — Сер. Педагогика и психология. — 2012. — № 4 (22). — С. 8—20.
14. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. — СПб. : Детство-ПРЕСС, 2001. — 286 с.
15. *Кравченко А.В.* Вопросы когнитивной лингвистики // Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты. — Бийск : БГУ, 1998. — Т. 1. — С. 260—263.
16. *Макотрова Г.В.* Принцип антропологизма в дидактической концепту-

- ализации развития исследовательского потенциала школьников // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 1. — С. 20.
17. *Макотрова Г.В.* Реализация принципа антропологизма в развитии исследовательского потенциала школьников // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций : сб. докладов IX Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.С. Обухова. — 2018. — С. 112—123.
 18. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2008. — 208 с.
 19. *Носачева Е.А.* Семинарские и практические занятия по введению в теорию обучения языкам : учеб.-метод. разработка для студ. языковых педуниверситетов и педколледжей. — Ростов н/Д, 2003. — 24 с.
 20. *Омельченко С.Р.* Антропология языка : сб. ст. — Вып. 1. — М. : Флинта : Наука, 2010. — 224 с.
 21. Педагогическая антропология : учеб. пособие / Б.М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 576 с.
 22. *Пономарев Е.Г.* История и методология антропологии : учеб. пособие. — Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. — 292 с.
 23. *Пургина Е.И.* Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие. — Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2015. — 273 с.
 24. *Скуднова Т.Д.* К.Д. Ушинский о педагоге-воспитателе и наставнике: к 200-летию со дня рождения // Педагогическое образование: традиции и инновации. — 2023. — № 1. — С. 115—121.
 25. *Слободчиков В.И.* Антропология образования: ее возможность и действительность // Психология обучения. — 2007. — № 1. — С. 4—10.
 26. *Слободчиков В.И.* Антропология образования: ее возможность и действительность // Школьные технологии. — 2008. — № 3. — С. 3—8.
 27. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. — М. ; Екатеринбург, 2009.
 28. *Сухомлинский В.А.* 1918—1970. Трудные судьбы. — М., 1967; Избр. пед. соч. — Т. 1—3. — М., 1979—1981; Родительская педагогика. — Новосибирск, 1985.
 29. Теория языка: антрополлингвистика : учеб. пособие / Гринев-Гриневич С.В. и др. — ВКН, 2020.
 30. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. — М. : Слово/Slovo, 2000. — 259 с.
 31. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. / сост. В.Я. Струминский. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948—1952. — Т. 8—9.

32. *Ушинский К.Д.* Педагогическая антропология : в 2 т. — Т. 1 : учеб. для вузов. — М. : Юрайт, 2023. — 449 с.
33. *Чалова Ю.Н.* Антропологический аспект воспитания как человеческий способ бытия // Современная наука: от теории к практике : сб. ст. по материалам Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., г. Москва, 09 февраля 2017 г. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — С. 182—189.
34. *Шехтер И.Ю.* Живой язык. — М. : Ректор, 2005.
35. *Юнусова Э.А.-Г.* Обзор педагогических технологий с позиции антропологического подхода // АНИ: педагогика и психология. — 2020. — № 4 (33). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-pedagogicheskikh-tehnologiy-s-pozitsii-antropologicheskogo-podhoda> (дата обращения: 27.08.2023).
36. *Яковлева Е.В.* Комплексное моделирование высшего учебного заведения // Педагогика. — 2001. — № 2. — С. 31—35.

СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД

- Становление ситуационного подхода
- Сущность понятия «ситуация»
- Классификация ситуаций
- Основные положения ситуационного подхода в обучении

Становление ситуационного подхода

Актуальность развития ситуационного подхода определяется тем, что сегодня человек вступает в принципиально иные формы отношений с окружающим миром, он «открыт» современному миру и находится с ним в активном диалоге; прогностический потенциал традиционных подходов, не учитывающих ситуационный контекст, подвергается критике в свете возрастающего интереса к «жизненной» проблематике и к тематике жизненного пути и жизненных сценариев [Гришина, 2014].

Ситуационный подход знаменует окончание эпохи «линейной», однонаправленной педагогической стратегии в теории и на практике и означает переход к конструированию комплексных жизненно-педагогических ситуаций, то есть образовательно-воспитательных систем, основанных на законах становления целостности человека. Суть ситуационного подхода применительно к обучающей деятельности в том, что обучение рассматривается как необходимый момент личностно развивающей ситуации.

Современное состояние педагогического сознания состоит в своеобразном смещении парадигмы с обучения на развитие. Чтобы выйти за рамки узкой предметности в образовании, надо смоделировать ситуацию жизни с опережением некоторых привычных стереотипов, включить воспитанников в преобразование сложных ситуаций [Федоряк, 2007]. Построение образования на компетентностной основе предполагает ориентацию учебного процесса на формирование не только знаний и умений, но и способностей решать на основе усвоенных знаний реальные жизненные, познавательные или профессиональные ситуации.

Развитие идей, связанных с разработкой понятий и изучением контекста существования человека и становлением ситуационного подхода, имеет свою историю. Первоначальное понимание контекста существования человека фактически не отличалось от представлений обыденного сознания, четко разделяющего человека и окружающую среду: среда существования человека рассматривалась как некая совокупность внешних по отношению к нему условий, как нечто внеположенное субъекту и независимое от него, хотя и оказывающее влияние на его поведение и состояние [Гришина, 2012].

На основании анализа литературы, развития теоретических идей и эмпирических исследований выделяют следующие этапы в развитии ситуационного подхода. Процесс формирования ситуационного подхода как конкретно научного феномена начал совершаться в англо-американской среде в первой трети XX в., а именно в экономике и одновременно в менеджменте, что было связано с развитием методов деятельности, адекватных характеру рыночной экономики и требованиям управления персоналом.

М.П. Фоллетт первая в западной управленческой мысли. Ее идея о «законе ситуации» представляла собой менеджмент в непредвиденных обстоятельствах. Поэтому автора считают родоначальником ситуационного подхода, который, по сути, появился только в 70-е гг. XX в [Костенко, Михалкина, 2014].

Считающаяся одним из родоначальников ситуационного подхода в управлении, М.П. Фоллетт отметила динамическую природу социального взаимодействия и ввела идею о «законе ситуации», подчеркивая, что «разные ситуации требуют разных типов знаний, и человек, имеющий знания, применимые только к одной ситуации, в эффективно управляемой компании при прочих равных условиях может рассчитывать только на то, чтобы стать лидером на час» [Фоллетт, 2003].

В 20—30-е гг. XX в. был сделан «Методологический прорыв» в постановке проблемы «человек — среда». Так в работах К. Левина [1931], У. Томаса [1927], Л. Выготского [1930] закладываются методологические основы ситуационного подхода. В соответствии с подходом К. Левина «описание ситуации должно быть скорее “субъективным”, нежели “объективным”, то есть ситуация должна описываться с позиции индивида, поведение которого исследуется, а не с позиции наблюдателя».

Тем самым, придавая «внешним», ситуативным факторам «внутренний», субъективный характер, К. Левин преодолевает «вечную» оппозицию «внутреннее — внешнее» в интерпретации источников поведения [цит. по: Гришина, 2012]. Именно благодаря работам К. Левина сегодня фактически общепризнанным является представление, что «поведение определяет не ситуация, которая может быть описана «объективно» или по согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация, как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него» [Хекхаузен, 2003].

В те же 20—30-е гг. еще один фундаментальный вклад в теоретическое объяснение и описание отношений «объективного» и «субъективного» аспектов ситуации был сделан с помощью введения методологического концепта «определение ситуации». Приоритет в четкости постановки и формулировки концепта «определение ситуации» отдается американскому социологу и социальному психологу У. Томасу (W. Tomas) [Томас, Знанецкий, 1994].

У. Томас не просто указывал на роль ситуации в поведении человека, но подчеркивал возможность ее адекватного объяснения только с помощью понимания субъективного значения ситуации для данного индивида. Как считает У. Томас, всякой деятельности предшествует «стадия рассмотрения, обдумывания, которую можно назвать определением ситуации». Более того, по мнению ученого, определение ситуации детерминирует не просто следующие из данного определения действия индивида — весь образ жизни личности следует из цепи таких определений [Томас, Знанецкий, 1994]. Фактически позиции К. Левина и У. Томаса совпадают по ряду принципиальных моментов.

Менее известна мировой науке позиция Л.С. Выготского, который в то же самое время развивает схожие идеи. Л.С. Выготский в своих работах начала 1930-х гг. в связи с исследованием детского развития указывал, что огромной помехой в его теоретическом и практическом изучении является «неправильное решение проблемы среды», когда среда рассматривается как некая совокупность внешних условий по отношению к человеку. Традиционной ошибкой существующих подходов, по его мнению, является то, что среда изучается «в ее абсолютных показателях... На деле это совершенно ложно с точки зрения

и теоретической, и практической. Ведь существенное отличие среды ребенка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребенок есть часть живой среды, что среда никогда не является для ребенка внешней. Если ребенок — существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды» [Выготский, 1984, с. 381].

Это положение, как известно, было конкретизировано Л.С. Выготским в двух концептах, имеющих важнейшее значение для ситуационного подхода. Первый из них — «социальная ситуация развития». Определяя это понятие в контексте проблем детского возраста, Л.С. Выготский описывал его как «отношение между ребенком и окружающей его действительностью», что в более широком контексте означает, что жизненная ситуация человека образуется его отношениями с окружающей действительностью и только через эти отношения и может быть понята. Другое понятие, предложенное Л.С. Выготским в качестве единицы для изучения личности и среды, — это понятие переживания, которое следует понимать как внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности. Именно это внутреннее отношение играет фундаментальную роль в детском возрасте — «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды» — и сохраняет свое значение и в жизни взрослого человека [Выготский, 1984, с. 383].

Таким образом, были фактически сформулированы не просто методологические представления о роли среды (которая нередко изучается как нечто внешнее по отношению к человеку) в развитии и жизнедеятельности человека, но основы ситуационного подхода, рассматривающего целостное единство личности и ее ситуации. Тем самым было преодолено традиционное жесткое противопоставление внутренних (личностных) и внешних (ситуационных) факторов.

На рубеже 70—80-х гг. частнонаучные варианты ситуационного подхода развиваются в психологии и педагогике (Д. Магнуссон [1981], В.С. Мерлин [1986], Р. Роттер [1982] и др.), разрабатываются в некоторых социальных науках, включая социально-экономическую географию, чуть позже стали появляться работы по ситуационному подходу в экологии. В этот период появляются работы, прямо посвященные изучению ситуаций.

Л. Росса и Р. Нисбетта в своей работе «Человек и ситуация» [1999] окончательно поставили точку в вопросе о необходимости рассматривать индивидуума с учетом окружающей обстановки. Ученые убедительно аргументировали невозможность предсказания поведения человека на основе знания о его личностных особенностях или о его поведении в других ситуациях. Опираясь на идеи Курта Левина, авторы формулируют три фундаментальных принципа, которые, по их мнению, должны быть положены в основание понимания и изучения поведения человека: принцип ситуационизма (положение о сильном детерминирующем влиянии социальной ситуации), принцип субъективной интерпретации (которая представляет собой результат взаимодействия личности и ситуации) и представление о напряженных системах (индивидуальная и коллективная психологическая феноменология должны рассматриваться как системы, находящиеся в состоянии напряжения) [Росс, Нисбетт, 1999].

Причины изучения ситуации в контексте именно психологической науки выделил известный шведский исследователь Д. Магнуссон [Магнуссон, 1981, с. 9—32]. Во-первых, индивидуальное развитие любого человека, по его мнению, протекает в актуальных ситуациях, через которые мы встречаемся с миром. Тем самым формируется наша концепция мира и развиваются собственные специфические способы поведения. Во-вторых, Д. Магнуссон подчеркивает, что поведение человека не может существовать иначе, как в связи с определенными ситуационными событиями, и не может быть понято и объяснено изолированно от ситуации. В-третьих, основываясь на экспериментальных исследованиях, ученый указывает на тот факт, что ситуация, в которой осуществляется измерение, влияет на достоверность. Кроме этого, отмечается возможность изменения индивидуального поведения посредством изменения аспектов окружения и сред, то есть посредством так называемых преобразующих экспериментов.

В рамках экологической психологии исследователи большое внимание уделяли лишь объективным характеристикам ситуации, физическому пространственному или социальному окружению, но при этом не уделяли должного внимания субъективной стороне ситуационных факторов. Кроме этого,

необходимо отметить, что сторонники экологической психологии тесно соприкасаются с позицией теории социального научения, которая придерживается того взгляда, что индивидуальные различия являются функцией среды, а средовые последовательности формируют относительно стабильные психологические структуры. Они принижали роль субъекта как в отборе, избегании, преодолении или определении социальной ситуации, так и в осознании социально-психологических аспектов любой ситуации [Крюкова, 2010, с. 262].

На современном этапе наблюдается усиление научного интереса к проблематике ситуаций, в различных исследованиях анализируются теоретические и эмпирические возможности ситуационного подхода, что связано и с прикладными задачами, которые он решает.

Исследователи указывают на необходимость разведения ситуационного и ситуативного подходов, являющихся качественными сторонами одного и того же подхода. Первый связан с понятием «ситуационность», которая апеллирует скорее к ситуациям в их более широком смысле, граничащем с понятием «состояние», вмещающая в себя противоречивое единство противоположностей — сменяющегося и длящегося, динамики и статики, случайного и необходимого, единичного и общего и т.п. В этом, первом значении, ситуация может быть сколь угодно долгой и сколь возможно общей, как и состояние. Второй подход связан с понятием «ситуативность», он в большей мере отвечает представлению о единичном и случайном, мгновенном и неожиданном. В употребляемых в настоящее время распространенных понятиях «ситуация» и «ситуационный подход» эти две грани — ситуационность и ситуативность — практически не различаются [Крысанова, 2010, с. 29].

Ситуационный подход применяется к системам, где прослеживаются следующие отношения:

- ситуационный подход применим к несистемным и системным объектам: когда система еще не сложилась, когда она возникла и когда распалась;
- ситуационный подход способен характеризовать переходные состояния одной и той же системы, когда эти состояния качественно отличаются и не отличаются друг от друга;

- ситуационный подход способен учитывать роль совокупности внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на систему, ее функционирование и развитие;
- ситуационный подход применим к результату двух и более взаимодействующих систем, компоненты которых сочетаются случайным образом, не создавая еще новой устойчивой системы или образуя систему нового качества;
- с помощью ситуационного подхода можно оценивать внутренние и внешние состояния систем, направленность их процессов, временной и пространственно-граничный аспекты любой системы.

Из ситуационного подхода вытекает общая методологическая установка, которую кратко можно выразить следующим образом: «Помни, что реальность ситуационна и ситуативна» [Солодухо, 2005].

Сущность понятия «ситуация»

Проблемы и особенности реализации ситуационного подхода в отечественной педагогической науке освещаются в трудах В.И. Жилина [2006], О.А. Крысановой [2010], В.В. Серикова [2008], Н.М. Солодухо [2007], А.М. Сабирзянова [2007], А.В. Хуторского [2012] и других ученых. По их мнению, ситуационный подход предполагает: 1) анализ образовательной ситуации с целью выделения значимых проблем; 2) определение ценности полученных результатов в различных образовательных ситуациях; 3) прогноз развития педагогических систем на основе конкретных образовательных ситуаций.

Этимология современного слова «ситуация» восходит к латинскому слову *situs*, которое включает в себя следующие значения: 1) «положение, расположение»; 2) «поставленный, положенный, лежащий, находящийся»; 3) «обитающий, живущий» [Словарь иностранных слов и выражений, 2000, с. 425]. Два последних значения позволяют увидеть, что базовое понятие, помимо наличия внешней среды, подразумевает и присутствие субъекта, помещенного в нее. В русском языке слово

«ситуация» было первоначально геодезическим термином, и в словаре В.И. Даля определяется как «местность, видоположение, местоположение» [Толковый словарь живого великорусского языка (современное написание слов), 2002, с. 526]. Как видно из приведенного определения, понятие «ситуация» имеет пространственно-смысловой оттенок. В дальнейшем оно вошло в науки и стало употребляться для обозначения совокупности обстоятельств, в частности для описания любого сочетания условий, в которых может оказаться человек. Поэтому во многих областях отечественной науки, будь то философия, теология, юриспруденция, психология, педагогика или социология, ситуация трактуется как обстановка, совокупность условий и обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер протекания деятельности [Крюкова, 2010, с. 261].

Понятие «ситуация» неизменно используется педагогами при описании различных педагогических явлений: «педагогическая ситуация» (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), «проблемная ситуация» (в мышлении и обучении) (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), «учебная ситуация» (А.А. Бударный), «задачная ситуация» (Г.А. Балл, В.С. Костюк), «воспитательная ситуация» (И.Д. Демакова, Р.Л. Селиванова), «учебно-воспитательная ситуация» (В.С. Ильин, В.А. Павлов), «диалогическая ситуация» (С.В. Белова). Еще ранее этот термин использовался в работах классиков: «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский), «ситуация взрыва» (А.С. Макаренко), «возрастная ситуация» (Д.Б. Эльконин). Термин «ситуация» используется при построении ряда современных психологических и педагогических концепций: «внеситуативная активность» (В.А. Петровский), «смыслопоисковая ситуация» (Д.А. Леонтьев), «ситуация самоопределения» (И.С. Кон), «ситуационно-событийная модель воспитания» (Е.М. Сафронова) и др. Наконец, в исследованиях по проблемам личностно-ориентированного образования понятия «ситуация развития личности», «личностно-ориентированная ситуация», «ситуация обретения личностного опыта» (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, М.В. Кларин, В.В. Сериков) стали играть принципиальную роль при описании полифакторного избирательного механизма развития личности, существенно отличной от предметно-деятельностной детерминации, характерной для развития когнитивной сферы индивида. Появились

исследования по проблемам технологий создания (актуализации) ситуаций с требуемыми образовательными функциями: «ситуация развития личностной свободы» (В.В. Зайцев), «ситуация принятия ценности» (Л.П. Разбегаева), «гуманитарно-ориентированная ситуация» (В.И. Данильчук, В.М. Симонов), «ситуация развития субъектного опыта» (И.С. Якиманская), система «диалогических ситуаций» (С.В. Белова) и др. [цит. по: Пастухова, 2018, с. 55].

По мнению В.В. Серикова, «само присутствие понятия «ситуация» в педагогической науке не случайно, оно отражает закономерности педагогической реальности и тенденции развития современных образовательных идей и концепций». Под ситуацией понимается «совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение». «Ситуация — это не только устойчивое состояние, но и момент перехода из какого-то одного состояния в другое, перерыв постепенности» [Сериков, 2012, с. 139].

Е.Н. Землянская считает, что для чистоты понятийного аппарата науки необходимо разграничить исходные понятия: «педагогическая ситуация», «учебная ситуация», «образовательная ситуация» [Землянская, 2020, с. 85].

Истоки понятия «педагогическая ситуация» — в понятии педагогического процесса как одной из основных категорий педагогики. Педагогический процесс рассматривается как специально организованное, целенаправленное взаимодействие всех участников этого процесса, направленное на развитие личности при ведущей и направляющей деятельности педагогов, на реализацию цели и содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств), единицами педагогического процесса являются педагогические ситуации [Сластенин, 2002]. В.А. Павлов в педагогической ситуации видит скоординированность, взаимосвязь отдельных элементов процесса воспитания [Павлов, 1983], а Т.Е. Исаева говорит о ней как об одном из этапов педагогического процесса, стимулирующем развитие определенных качеств личности [Исаева, 2006].

В.В. Доброва рассматривает педагогическую ситуацию как неотъемлемую часть педагогического процесса, педагогическую реальность, через которую педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой [Доброва, 2021].

Педагогический процесс представляет собой непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимно непрерывных педагогических ситуаций. Современный образовательный процесс характеризуется разнообразием ситуаций, которые могут возникать спонтанно или создаваться целенаправленно [Осадчук, Рыбакова, 2018].

Понятие «педагогическая ситуация» определяется разными авторами по-разному:

- положение, обстановка, совокупность обстоятельств, момент взаимодействия воспитателя и воспитанника в условиях учебно-воспитательного процесса, который обостряет противоречия воспитательного процесса [Педагогический словарь, 2008, с. 89];
- единица образовательного процесса, которая осознается участниками как значимая, актуализирует перестройку сложившихся норм и ценностей, привычных стереотипов поведения и деятельности, перестраивает системы взаимоотношений в лучшую или худшую сторону [Шустова, Вишенина, 2014];
- совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе; кратковременное взаимодействие педагога с обучающимся (группой, классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений [Мандель, 2017, с. 599];
- обстоятельства, возникающие в педагогическом процессе, без правильного выбора выхода из которых невозможна дальнейшая эффективная деятельность любого из ее участников [Осадченко, 2019, с. 46].

На основании приведенных к определению педагогической ситуации подходов очевидно отсутствие единообразия в толковании понятия. Так «педагогическая ситуация» рассматривается как момент взаимодействия, единица в образовательном процессе, конкретный фрагмент практической деятельности педагогов, обстоятельства, возникающие в педагогическом процессе и т. д. [Доброва, 2021].

В зарубежной педагогике классическим является анализ педагогических ситуаций с точки зрения треугольника. Согласно

Ж. Уссе [Houssaye, 2015], «педагогическую ситуацию» можно определить как треугольник, состоящий из трех элементов: знание, учитель и ученики. Другими словами, педагогический треугольник — это элементарная эвристическая структура, которая используется для анализа взаимосвязи и взаимодействия между учителем, учеником и содержанием в данной педагогической ситуации [Houssaye, 2015].

Основой педагогической ситуации является процесс субъектного взаимодействия на уровнях обучения и воспитания. Под педагогической ситуацией мы понимаем обстоятельства, возникающие в педагогическом процессе, и без правильного выхода из которых невозможна дальнейшая эффективная деятельность любого из ее участников. Компонентами педагогической ситуации являются: содержание (сущность), участники (субъекты педагогического процесса), действие участников (реакция), характер протекания педагогической ситуации: положительный, нейтрализующий ситуацию в целом или отрицательный, который, несомненно, порождает другую ситуацию, зачастую сложнее предыдущей, или конфликт.

Сущность любых педагогических ситуаций заключается в наличии в них противоречия, его развития и разрешения. Именно поэтому всякая педагогическая ситуация по своей сути проблемная. В свою очередь, проблемные ситуации в педагогике называют педагогическими задачами, то есть ситуациями, требующими педагогических способов решения. Н.В. Языкова полагает, что учебно-методическая задача представляет собой препарированную специально для целей обучения проблемную ситуацию, имеющую место в реальном учебном процессе [Языкова, 1995].

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия. Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожное и т.д. Процесс мышления начинается с анализа проблемной

ситуации, результатом которого является формулирование задачи (проблемы). Возникновение задачи означает, что удалось предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное [Брушлинский, 1983]. Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для учащихся. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд более частных.

Т.В. Кудрявцев выделил типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе. Проблемная ситуация возникает [Кудрявцев, 1991]:

- тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- при необходимости выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи;
- перед учащимися, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;
- если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- при решении технических задач, когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

- когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.

Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать следующие условия:

- задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

В качестве проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Учебные ситуации рассматриваются как элементарные структурные единицы урока. По мнению К.Н. Поливановой, учебная ситуация — это такая организация, клеточка деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая с ним разнообразные учебные действия, переформулируют, частично запоминают [Поливанова, 2008]. Термин «учебная ситуация» рассматривается как организация учебной деятельности, в которой обучаемые (возможно, при помощи учителя) не только обнаруживают предмет своего действия, но и решают конкретные задачи, направленные на выработку ключевых компетенций (сравнение, установление взаимосвязей, определение причин и следствий, решение противоречий и др.).

Учебная деятельность представлена как решение системы неких учебных задач, которые даются в определенных учебных

ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные, вспомогательные и т.д. [Давыдов, Ломпшер, Маркова, 1982].

Учебные ситуации рассматриваются как прототип реальной практической ситуации.

Часто учебная ситуация понимается как синоним учебного задания, организующего поисковую активность учеников. А цель учебной ситуации состоит в создании такой среды, которая позволила бы ученикам творчески реализовать себя и получить собственную продукцию определенного качества. Исходя из этого понимания различают несколько видов учебных ситуаций бывают: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация, ситуация-тренинг, классическая ситуация, живая ситуация, ситуация действия по алгоритму, по инструкции, по стандарту [Поливанова, 2008, с. 58]. То есть учебная ситуация — это обстоятельства, условия, в которые поставлен ученик в условиях учебного процесса; это не просто содержание учебного задания, но средства и методы работы ученика, место работы, способы проверки результатов.

Проектируя учебные ситуации, необходимо иметь в виду, что они строятся с учетом:

- возраста учащегося (то, что провоцирует на действие младшего школьника, оставляет равнодушным и пассивным подростка);
- специфики учебного предмета (учебная ситуация в математике качественно отличается от учебной ситуации в чтении или окружающем мире типами формируемых умений);
- меры сформированности действий учащихся (исполнительских, не требующих активного содействия педагога, или ориентировочных, которые могут осуществляться, особенно поначалу, только при активном участии учителя).

Примером учебной ситуации может стать:

- ситуация неожиданности, которая создается при ознакомлении с фактами, вызывающими удивление;
- ситуация конфликта, возникающая, когда новые факты вступают в противоречие с устоявшимися представлениями;

- ситуация несоответствия порождается противоречием между жизненным опытом и научными данными;
- ситуация неопределенности возникает, когда проблемное задание содержит недостаточное количество данных для решения. Это побуждает проявить смекалку, интуицию, сообразительность;
- ситуация выбора предполагает, что школьники должны сделать выбор из нескольких вариантов ответа и обосновать его;
- ситуация предложения основана на возможности выдвинуть версию о причинах, характере и последствиях изучаемых событий.

Образовательная ситуация — в отличие от традиционно понимаемой учебной ситуации — это не просто учебное задание и совокупность условий окружающей среды, но, главное, сценарий взаимодействия субъектов — педагогов и обучающихся по поводу определенного содержания образования для выполнения задач образования. Ситуация является образовательной, если: а) целью ее является прирост когнитивных, операциональных или мотивационных ресурсов обучающихся (создание обучающимися образовательного продукта, достижение детьми конкретных образовательных результатов — личностных, метапредметных или предметных), б) она конкретизирована относительно времени ее начала и окончания, а также места в образовательном процессе, в) она предполагает включенность и совместную (совместно распределенную) деятельность участников образовательного процесса — педагогов и обучающихся.

А.В. Хуторской отмечает, что образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции [Хуторской, 2012]. Продолжительность образовательной ситуации может быть от нескольких минут до трех и более дней, возможна также цепочка взаимосвязанных ситуаций. Ситуативный принцип может лежать в основе каждого уровня организации творческого обучения: отдельного урока, системы занятий по учебному курсу, деятельности всей школы.

Ситуация — это сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение.

Обращаясь к определению образовательной ситуации, А.В. Хуторской называет ее ситуацией образовательного напряжения, возникающей спонтанно или организуемой учителем, требующей своего разрешения через совместную деятельность всех ее участников. Ее целью является рождение учениками образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности. Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем, педагог проблематизирует ситуацию, задает технологию деятельности, сопровождает образовательное движение учеников, но не определяет заранее конкретное содержание образовательных результатов, которые должны быть получены.

Цикл образовательной ситуации включает в себя мотивацию деятельности, ее проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлекссию результатов.

Началу образовательной ситуации соответствует искусственно созданная или естественным образом возникшая образовательная напряженность. Моменты занятий, для которых характерна образовательная напряженность:

- целенаправленное создание образовательной напряженности учителем;
- возникновение проблемы или вопроса;
- непредвиденное противоречие;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- затруднение решения задачи или выполнения задания;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- многообразие различных позиций по рассматриваемому вопросу и др.

Внешне заданный педагогом учебный материал в образовательной ситуации выполняет роль среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды — обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем

образовательной среды является показателем эффективности решения образовательной ситуации [Хуторской, 2012].

А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева считают, что образовательная ситуация является основной единицей педагогического процесса, то есть такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения [Гогоберидзе, Солнцева, 2015, с. 178]. Образовательная ситуация протекает в конкретный временной и пространственный период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций. Образовательные ситуации используются в процессе организованной образовательной деятельности. Их главными задачами является формирование новых умений в разных видах деятельности и представлений, обобщение знаний по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы. Образовательные ситуации могут включаться в образовательную деятельность в режимных моментах. Они направлены на закрепление имеющихся знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление учащимся активности, самостоятельности и творчества. Образовательные ситуации могут запускать самостоятельную деятельность через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, для продуктивного творчества [Вербенец, Сомкова, Солнцева, 2017, с. 9–10].

Таким образом, исследователи полагают, что выбор того или иного термина предопределяется форматом его употребления: связью с педагогической деятельностью (педагогические ситуации), образовательным процессом (образовательные ситуации) или обучением (учебные ситуации) [Зорина, Хохрякова, 2015]. В зависимости от того, какой признак положить в основу классификации, можно получить много разных типологий ситуаций.

Классификация ситуаций

Первым в истории педагогики сделал попытку классифицировать педагогические ситуации и задачи Л.Ф. Спирин. Он назвал пять критериев, в соответствии с которыми можно классифицировать педагогические ситуации [Спирин, 1974].

Первый — по месту возникновения и протекания педагогической ситуации: в детском саду, в школе, в семье, на улице и т.д.

Второй — по сущности протекающего педагогического процесса как смены состояния педагогической системы. Этот подход разделяет ситуации на *воспитательные, дидактические* и *учебно-воспитательные*.

Третий — по заложенным в каждой конкретной ситуации воспитательным перспективам. Различаются ситуации *стратегического, тактического* и *оперативного* характера.

Четвертый — по взаимодействующим в педагогической ситуации объектам и субъектам воспитания. Такой «связкой» субъекта и объекта воспитания могут выступать: «учитель — ученик», «учитель — класс», «родители — дети», «тренер — команда» и т.д.

Пятый — по возможности проектирования разных видов задач профессионального обучения. По этому показателю ситуации делятся на значимые:

- а) для накопления конкретной информации;
- б) формирования теоретических знаний и развития творческого мышления;
- в) формирования и развития умений и качеств, важных представителю конкретной профессии (например, учителю).

В.С. Безрукова предлагает классифицировать ситуации по следующим основаниям [Безрукова, 1999]:

- *по месту возникновения и протекания*: ситуация на уроке, вне урока, в общественной организации, дома, в общешитии, на улице. Место возникновения определяет условия протекания ситуаций и способы их проектирования;
- *по степени проективности*: ситуации преднамеренно созданные, спроектированные и ситуации естественные, стихийные;

- *по степени оригинальности*: стандартные (то есть типовые, циклически повторяющиеся) и нестандартные, оригинальные;
- *по степени управляемости*: жестко заданные, неуправляемые и управляемые (то есть те, в которых по воле участников можно менять системообразующий компонент: идею, мысль, действие);
- *по участникам*: учащийся — учащийся, родитель — учащийся и т.д.;
- *по заложенным противоречиям*: конфликтные, бесконфликтные, критические. В свою очередь, конфликтные ситуации могут быть межличностными и внутриличностными.

И.А. Колесникова выделяет следующие виды образовательных ситуаций [Колесникова, 2005, с. 232]:

- *ситуация введения информации*: обеспечение однозначного и безусловного понимания смысла вводимой информации, предупреждение ее возможных искажений, деформации, неприятия;
- *ситуация формирования опыта*: приобретение опыта работы на основе информации в разных видах деятельности (учебная, имитационная, профессиональная) и различных системах отношений;
- *ориентировочная ситуация*: формирование ценностных ориентации, установок, мотивов по отношению к предложенному содержанию обучения; коррекция позиции;
- *эмоциогенные ситуации*: создание переживаний, настроения, эмоционального фона, адекватных предлагаемому содержанию и субъективному опыту обучающихся;
- *тренинговые ситуации*: возможность непосредственной индивидуальной отработки умений и навыков, базирующихся на введенной единице содержания;
- *креативные ситуации*: создание условий «неопределенности» как предпосылки выхода на индивидуально-креативный уровень решения проблемы;
- *эталонные ситуации*: предъявление образцов оптимальных вариантов связанных с данной информацией действий или отношений;

- *ситуация обратной связи*: получение информации об эффективности хода и усвоения единицы содержания, о правильности выбранной стратегии и тактики работы с аудиторией.

В диссертационной работе А.Г. Красноперовой представлена следующая классификация ситуаций: по содержанию неизвестной информации, уровню проблемности, уровню согласованности информации, методическим особенностям, уровню готовности обучающихся воспринимать требуемую профессиональную информацию [Красноперова, 2016, с. 34].

По содержанию неизвестной информации ситуации направлены на познание: цели, объекта деятельности, способов деятельности, условий выполнения деятельности, вариативности решений проблемных вопросов, креативности решений, риска профессиональной деятельности.

По уровню проблемности различают ситуации: возникающие независимо от приемов создания ситуаций, поставленные и разрешенные преподавателем, самостоятельно сформированные студентами проблемы и найденные ими решения, поставленные преподавателем проблемы и найденные студентами решения, спонтанные ситуации и проблемы, стихийно возникающие, выдвигаемые студентами и разрешенные ими в ходе мозгового штурма.

По уровню рассогласованности информации ситуации подразделяются на предположения, предпочтения, несоответствия, соответствия убеждениям, неожиданности, неопределенности, опровержения, конфликты, атаки, позитивные обсуждения.

По методическим особенностям ситуации классифицируются как: преднамеренные, непреднамеренные, целевые, проблемно изложенные, эвристически изложенные, демонстративно показанные, артистически инсценированные, драматизированные, проигранные в ролях. К ним относятся следующие формы работы студентов: исследовательские, лабораторно-практические, эвристически-проблемные задания, деловые игры, коллективно-творческие дела, мозговые штурмы, брейн-ринги.

По уровню готовности обучающихся воспринимать требуемую профессиональную информацию ситуации подразделяются на экспромтные, подготовленные заранее, ситуативные, пошаговые, фронтальные, интегративные, репродуктивные, диалогические, монологические.

По объему выполняемых действий Е.И. Пассов выделяет микро- и макроситуации, причем макроситуация может включать в себя любое число микроситуаций. Микроситуация состоит из нескольких конкретных действий, построенных на бихевиористическом подходе «стимул-реакция» [Пассов, 1989, с. 51]. Е.И. Пассов также предлагает различать ситуации по организации материала: обусловленные ситуации (развитие ситуации определено образовательными задачами, контекстом, первыми шагами студента или преподавателя) и необусловленные ситуации (действия студентов более или менее свободны и определены общей задачей в данной ситуации) [Пассов, 1989].

По способу создания автор выделяет внеязыковые (экстралингвистические), создаваемые с помощью неязыковых средств (иллюстраций, макетов) и языковые (лингвистические) ситуации, создаваемые с помощью лингвистических средств (словесного описания) [Пассов, 1989].

Кроме вышеперечисленных, А.В. Соболева предлагает различать такие типы учебных ситуаций, как воображаемая ситуация («симуляция») — смоделированное поведение с целью решить проблему или задачу; проблемная ситуация — совокупность условий, способствующих решению проблемной задачи; ролевая ситуация — моделирование речевых высказываний, необходимых для решения ситуационной задачи; ситуация-сценарий, которая включает в себя характеристики воображаемой, проблемной и ролевой ситуаций [Соболева, 2009, с. 320—323].

М.М. Рыбакова подразделяет педагогические ситуации на простые и сложные, простые решаются без сопротивления учеников через организацию их поведения в школе. Она называет следующие виды сложных ситуаций: ситуации деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности; ситуации поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне школы; ситуации отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей [Рыбакова, 1991].

Е.Н. Солововой выделяются три типа ситуаций:

- реальные (ограничены ролями обучающихся и преподавателя, связаны с межличностным общением);

- проблемные (создают учебно-познавательную мотивацию обучающегося для иноязычного речевого общения, активизируют его речемыслительную деятельность в этих условиях, развивают способности воспринимать и получать знания, делиться знаниями);
- условные (способ моделирования реальной ситуации общения, позволяют использовать различные типы речевого поведения, обогащают социальный опыт обучающихся путем расширения набора проигрываемых ролей) [Соловова, 2005].

Основные положения ситуационного подхода в обучении

Ситуационный подход, по большому толковому психологическому словарю А.С. Ребера, характеризуется как подход «к управлению и руководством людей, в котором подчеркивается, что нет никакого единого определенного набора навыков, который делает лидерство оптимальным во всех ситуациях», а «скорее различные ситуации и обстоятельства требуют различных навыков, и в разных ситуациях разные типы людей будут лучше соответствовать роли менеджера или лидера» [Ребер, 2003, с. 252].

Ситуационный подход рассматривается как совокупность теоретических, методологических, методических представлений, в основе которых лежат два базовых взаимосвязанных принципа: 1) принцип ситуационизма, акцентирующий внимание на ситуационных и контекстуальных влияниях на поведение человека, и 2) принцип субъективной интерпретации ситуации, в соответствии с которым ситуация должна описываться исходя из субъективных представлений ее участников [Левин, 2000].

К основным характеристикам ситуационного подхода относятся: обучение на базе реальных жизненных ситуаций, тесная взаимосвязь свободной игры и учения детей, планирование содержания учебного процесса на основе ситуативного анализа — «открытое планирование» [Фуряева, 1995]. Педагогическая работа строится с учетом потребностей учащихся и конкретных

жизненных ситуаций, возникающих в процессе обучения и взаимодействия друг с другом [Дамба, Хуреноол, 2017, с. 23].

Среди достоинств ситуационного подхода можно выделить следующие.

Во-первых, практический опыт и знания, которые применимы в реальной жизни. То есть методы решения задач и способы действия личности при их решении в коллективе подчас полностью повторяют (или предвосхищают) ситуации реальной жизни.

Во-вторых, это навык коллективной работы, что подразумевает развитие коммуникативных компетенций личности участника (умение слушать оппонента, формулировать свои мысли, убеждать, избегать конфликтов) [Макарова, 2020, с. 44].

Вышесказанное указывает на то, что использование ситуационного подхода наилучшим образом реализует личностно-ориентированную парадигму современной системы обучения.

В основе личностно-ориентированного обучения лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит ученика перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности. Эта ситуация «востребованности» личностных проявлений, называемая нами личностно-ориентированной, как бы «запускает» механизмы личностного развития.

Учащийся является полноправным участником учебного процесса, на которого направлена деятельность учителя. Основная задача педагога, таким образом, сводится к тому, чтобы оказать содействие в самореализации и самоутверждении личности, а также в формировании более совершенных межличностных и социальных отношений. В связи с этим педагог должен: произвести диагностику исходного уровня знаний учащихся, изучить их потребности и ожидания, определить темы предполагаемых ситуаций и то, насколько они удовлетворяют потребностям обучения, определить количество отводимого на реализацию ситуаций времени, количество человек, принимающих участие в учебном процессе, уточнить модели взаимодействия, распределить роли учащихся, подобрать релевантные обучающие средства [Серединцева, 2007, с. 41]. Учебный процесс должен превратиться в диалог, где кругозор учащихся взаимодействует

с кругозором учителя, что обогащает и того, и другого [Мильруд, Максимова, 2000]. Поэтому немаловажное значение имеет определение роли учителя.

Современные требования таковы, что учитель должен также быть креативным и активным, чтобы планировать ход занятия и оперировать любыми педагогическими приемами для создания учебной среды, способной увлечь учеников и позволить им раскрыть свои таланты и личностные черты, в первую очередь самостоятельность и активность. Кроме того, учитель должен четко показывать этапы работы над каждой ситуацией: помощь в определении цели, разбивка ее на задачи (возможно, индивидуально для каждого ученика), экспликация найденных решений и анализ работы каждого ученика [Макарова, 2020, с. 42].

Важнейшей особенностью деятельности педагогов является отсутствие жесткой методической и содержательной регламентации. Работа учителя носит гибкий, дифференцированный характер и включает элементы спонтанности и импровизации. Она требует наличия ряда профессиональных умений и навыков, главные среди которых — умение наблюдать за деятельностью, поведением и взаимоотношениями учеников, анализировать текущие события, интерпретировать полученные результаты [Сорокова, 1998, с. 68].

Проектирование урока с точки зрения ситуационного подхода можно представить как совокупность определенных процедур. В их состав могут быть включены: 1) формулировка основных педагогических задач урока; 2) определение роли учащихся с различными уровнями учебных возможностей, то есть дифференциация общих задач урока на уровневые задачи с учетом различных групп учеников; 3) выявление условий, при которых может быть обеспечен нужный уровень активности и тип деятельности (работа с партнером, работа с научно-методическими или художественно-эстетическими средствами, работа в информационной среде — с интерактивными досками, программными продуктами и др.); 4) продумывание сюжета и сценария урока, своего рода коллизии, осознание и разрешение которой может привести учащихся к новому научному понятию, образу, способу решения задач, открытию нового смысла учения, путей преобразования своей жизненной ситуации; 5) моделирование логики сотрудничества с учащимися,

обладающими различной степенью успешности; 6) продумывание сюжетной линии занятия (ситуационно-событийного ряда, обеспечивающего проживание и переживание учениками событий урока); 7) разработка приемов поддержки собственных усилий учащихся; 8) ознакомление учащихся с критериями оценки их труда, что допускает заключение своего рода «соглашения» о правилах оценки [Иманмухаметова, 2013].

Сейчас человека нельзя представить оторванным от среды. С развитием технологий индивид становится более открытым для внешнего воздействия ситуации и постоянно взаимодействует с окружением. Поэтому ситуационный подход в настоящее время является наиболее актуальной методологической базой образовательного процесса [Гришина, Маничев, 2015].

Вопросы для самопроверки

Каковы основные этапы становления ситуационного подхода? Какова сущность понятия «ситуация»? Назовите основные подходы к его определению.

Какова сущность понятия «педагогическая ситуация»?

Какова сущность понятия «образовательная ситуация»?

Какова сущность понятия «учебная ситуация»?

Что такое «проблемная ситуация»? Каковы условия возникновения проблемных ситуаций?

Каковы основные подходы к классификации ситуаций в учебном процессе?

Каковы основные характеристики ситуационного подхода?

Каковы особенности проектирования урока с точки зрения ситуационного подхода?

Список литературы

1. *Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика : учеб. для индустр.-пед. техникумов и учеб. пособие для инженер.-пед. спец. Екатеринбург : Деловая кн., 1996. — 339 с.
2. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
3. *Вербенец А.М., Сомкова О.Н., Солнцева О.В.* Планирование образовательного процесса дошкольной организации: современные подходы

- и технологии : учеб.-метод. пособие. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. — 288 с. — С. 9—10.
4. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Собр. соч. : в 6 т. — Т. 4. Детская психология / гл. ред. А.В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1984. — С. 376—385.
 5. *Гришина Н.В.* Ситуационный подход и его эмпирические приложения [Эл. ресурс] // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5. — № 24. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/760/771> (дата обращения: 10.10.2023).
 6. *Гришина Н.В.* Ситуационный подход: практические возможности [Эл. ресурс] // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. — № 37. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/592> (дата обращения: 10.10.2023).
 7. *Гришина Н.В., Маничев С.А.* Изучение контекста как исследовательская перспектива организационной психологии // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. — Сер. 16, Психология. Педагогика. — 2015. — № 4. — С. 93—108.
 8. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов. — 2-е изд. — Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. — СПб. : Питер, 2015. — 464 с.
 9. *Жилин В.И.* Ситуационный подход в планировании учебных занятий : монография. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 2006. — 150 с.
 10. *Землянская Е.Н.* Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса // Наука и школа. — 2020. — № 3. — С. 83—93.
 11. *Зорина Н.А., Хохрякова Ю.М.* Ситуационный подход в дошкольном образовании // Педагогика: науч.-теор. журн. Российской академии образования. — 2015. — № 1.— С. 48—52.
 12. *Иманмухаметова Б.М.* Проектирование педагогической деятельности [Эл. ресурс] // Инновационные направления в педагогическом образовании : III Всерос. науч.-практ. Интернет-конф. с междунар. участием. — 2013. — URL: <http://econf.rae.ru/article/8100> (дата обращения: 10.10.2023).
 13. *Исаева Т.Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55—60.
 14. История менеджмента : учеб. пособие / Е.П. Костенко, Е.В. Михалкина ; Южный фед. ун-т. — Ростов н/Д : Изд-во Южного фед. ун-та, 2014. — 606 с.
 15. *Колесникова И.А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2005. — 288 с.
 16. *Красноперова А.Г.* Педагогическая поддержка профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа : дисс. ...

- канд. пед. наук: 13.00.08. — Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2016. — 248 с.
17. *Крысанова О.А.* Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной деятельности // Вестник ТГПУ. — 2010. — Вып. 1 (91). — С. 28—31.
 18. *Крюкова Т.Б.* Анализ структурных и динамических аспектов понятия ситуации // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2010. — № 2. — С. 260—266.
 19. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М. : Знание, 1991. — 80 с.
 20. *Левин К.* Динамическая психология. — М. : Смысл, 2001. — 576 с.
 21. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. — СПб. : Речь, 2000. — 407 с.
 22. *Макарова О.А.* Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности студентов-юристов средствами иностранного языка : монография. — Ульяновск : Ульяновский гос. ун-т, 2020. — 199 с.
 23. *Мандель Б.Р.* Педагогика высшей школы: история, проблематика, принципы : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 618 с.
 24. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. — 256 с.
 25. *Мильруд Р.П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 4. — С. 9—15.
 26. Мотивация и деятельность : учеб. пособие для студ. вузов по направлению и спец. «Психология», «Клинич. психология» / Хайнц Хекхаузен ; пер. с англ. Т. Гудкова и др. ; науч. ред. пер. на рус. яз. Д.А. Леонтьев, Б.М. Величковский. — М. [и др.] ; Питер : Смысл, 2003. — 859 с.
 27. *Осадченко И.И.* Ключевые понятия технологии ситуационного обучения в подготовке будущих учителей // Научен вектор на Балканите. — 2019. — № 1 (3). — С. 46—49.
 28. *Павлов В.А.* Педагогические ситуации как средство формирования сознательного отношения школьников к учению : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Волгоград, 1983. — 215 с.
 29. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М. : Рус. яз., 1989. — 276 с.
 30. *Пастухова Л.С.* Педагогические ситуации формирования гражданской идентичности молодежи средствами социально-проектной деятельности // Воспитание детей — инвестиции в будущее! : сб. ст. III Всерос. форума, г. Владимир, 3—4 сентября 2018 г. / отв. ред. А.А. Сергеев. — Владимир : Диона, 2018. — С. 54—58.

31. Педагогический словарь / под ред В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
32. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2011. — 191 с.
33. *Ребер А.* Большой толковый психологический словарь. — М. : Вече-Аст, 2003. — Т. 2. — 559 с.
34. *Росс Л.* Человек и ситуация: уроки социальной психологии: для использования в учебном процессе в вузах / Л. Росс, Р. Нисбетт ; пер. с англ. В.В. Румынского. — М. : Аспект-Пресс, 1999. — 429 с.
35. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учит. — М. : Просвещение, 1991. — 127 с.
36. *Серединцева А.С.* Коммуникативно-ситуативное обучение студентов педагогического колледжа иностранному языку: на материале английского языка : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Волгоград, 2007. — 218 с.
37. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М. : Академия, 2008. — 256 с.
38. *Сериков В.В.* Развитие личности в образовательном процессе : монография. — М. : Логос, 2012. — 448 с.
39. *Сластенин В.А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. — М. : Academia, 2002. — 567 с.
40. Словарь иностранных слов и выражений / автор-сост. Е.С. Зенович. — М. : АСТ : Олимп : Астрель, 2000. — 780 с.
41. *Соболева А.В.* Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. — 2009. — № 11 (11). — С. 320—323. — URL: <https://moluch.ru/archive/11/789/> (дата обращения: 10.10.2023).
42. Современные системы дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / сост. М.К. Дамба, С.Х. Хуреноол. — Кызыл : Изд-во ТувГУ, 2017. — 121 с.
43. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студ. пед. вузов и учит. — М. : Просвещение, 2005. — 239 с.
44. *Солодухо Н.М.* Методология ситуационного подхода в научном познании. Манифест ситуационного движения // Фундаментальные исследования : науч.-теор. журн. РАЕН. — М., 2005. — № 8. — С. 85—88.
45. *Солодухо Н.М.* Характеристика ситуации и сущность ситуационного подхода как средства познания // Ситуационные исследования. — Вып. I. Ситуационный подход : по материалам Всерос. семинара / под общ. ред. Н.М. Солодухо. — Казань : Изд-во Казанского гос. техн. ун-та, 2005. — С. 6—15.

46. *Солодухо Н.М., Сабирзянов А.М.* Переоценка теории факторов: методология ситуационного подхода // Учен. зап. Казан. ун-та. — Сер. Гуманит. науки. — 2007. — № 5. — С. 53—61.
47. *Сорокова М.Г.* Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония : (Актуал. пробл. и пути развития) : учеб. пособие. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1998. — 126 с.
48. *Спирин Л.Ф.* Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач : учеб. пособие. — Ярославль : Изд-во Ярослав. гос. пед. ин-та, 1974. — 130 с.
49. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание : в 4 т. / В.И. Даль. — М. : Астрель : АСТ, 2002. — 560 с.
50. *Томас У., Знанецкий Ф.* Методологические заметки // Американская социологическая мысль / под ред. В.И. Добренькова. — М., 1994. — С. 332—339.
51. *Федоряк Л.М.* Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни [Эл. ресурс]. — М. : Науч. цифр. библ. PORTALUS.RU, 30 окт. 2007. — URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748508&archive=1196814959&start_from=&ucat=& (дата обращения: 10.10.2023).
52. *Фоллетт М.П.* Отдача распоряжений // Классики теории государственного управления: американская школа / под ред. Дж. Шафритца, А. Хайда. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 800 с.
53. Формирование учебной деятельности школьника / В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И. Ломпшер и др. ; под ред. В.В. Давыдова. — М., 1982. — 216 с.
54. *Фураева Т.В.* Теория и практика дошкольного воспитания в западноевропейских германоязычных странах : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. — Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 1995. — 44 с.
55. *Хуторской А.В.* Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики [Эл. ресурс] // Вестник Института образования человека. — 2012. — № 2. — URL: <http://eidos—institute.ru/journal/2012/200> (дата обращения: 10.10.2023).
56. *Шустова И.Ю., Вишенина В.В.* Что такое «живая ситуация» и как с ней работать? // Воспитание школьников. — 2014. — № 2. — С. 18—25.
57. *Языкова Н.В.* Концепция методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков // Вестник МГПУ. — Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2008. — № 1 (18). — С. 68—74.
58. *Языкова Н.В.* Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук (в виде монографии): 13.00.02. — М. : Моск. ун-т, 1995. — 42 с.

59. *Dobrova V.V.* Pedagogical situations: interpretation difference // Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. — 2021. — № 18 (4). — P. 73—82.
60. *Houssaye J.* (Ed.) Triangle Pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie. — Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2015. — 160 p.
61. *Magnusson D.* Wanted: A Psychology of Situations // Toward a Psychology of Situations. — New York, 1981. — P. 9—32.
62. *Osadchuk O., & Rybakova N.* Situational Approach to the preparation of teachers of professional training in universities // Chernyavskaya V., Kuße H. (Eds.) Professional Culture of the Specialist of the Future / O. Osadchuk, N. Rybakova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. — 2018. — Vol 51. — P. 246—254. — URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.27>.
63. *Rotter J.B.* The Development and Application of Social Learning Theory: Selected Papers. — New York : Praeger, 1982. — 367 p.
64. *Thomas W.* The Polish peasant in Europe and America / W. Thomas, F. Znaniecki. — 2nd ed. — New York : Dover, 1927. — 1150 p.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

- Особенности культурологического подхода
- Понятие и сущность культуры
- История становления культурологического подхода
- Соотношение понятий «язык» и «культура»
- Реализация культурологического подхода в обучении иностранным языкам

Особенности культурологического подхода

Главная задача современного образования заключается в подготовке человека к предстоящей жизни в обществе в различных его сферах и адаптации ко всем происходящим изменениям. Динамично развивающаяся ситуация в обществе влечет за собой переосмысление эволюции образовательных процессов с позиций интеграции образования и культуры. Усиление культурных функций становится для института образования условием его дальнейшего продуктивного развития как сферы, обеспечивающей качество общественного и личностного самосознания. Важность культурных, нравственных и гуманистических ценностей при организации образовательного процесса подчеркивали многие деятели культуры и педагогики еще в XX в.

В связи с чем в педагогической науке обозначился концептуальный поворот в сторону культурологического подхода, обеспечивающего непосредственное взаимодействие личности и культуры в процессе обучения. В настоящее время термин «культурологический подход» трактуется по-разному на разных уровнях и в различных аспектах его приложения к исследованиям педагогической действительности [Сундеева, 2010].

Культурологический подход в педагогике имеет свои корни в различных философских и педагогических течениях, которые акцентировали внимание на значимости культуры в образовании и воспитании. В соответствии с этим перед системой образования стоит комплексная задача: с одной стороны, создать условия для формирования культурной идентичности учащихся.

С другой — развить качества и умения, необходимые для взаимодействия в поликультурном пространстве современного мира [Надточеев, 2020, с. 163—170].

Культурологический подход предполагает рассмотрение изучаемой проблемы (предметной области в целом) через призму культуры как механизма, имеющего определенную структуру и все характеристики системы (горизонтальный срез), а также исследование проблемы (предметной области в целом) в контексте истории культуры (вертикальный срез). Именно такое понимание культурологического подхода предлагала Н.Б. Крылова, определяющая его как «совокупность педагогических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе и образования) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д.» [Крылова, 2000, с. 65].

«Культурологический подход» представлен чаще всего «как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности», имеющая «своим основанием аксиологию — учение о ценностях и ценностной структуре мира». В более «узких» трактовках он рассматривается, например, как способ «разрешения противоречия между фундаментальным и профессиональным знанием в пользу первого», поскольку «только широкий подход, базирующийся на фундаментальном знании, — оптимальный базис “человека культурного”» [Кармин, 2001, с. 236].

Культурологический подход воспринимается иногда в качестве своеобразного направления в образовании — «тенденции гуманизации образования в узком ее понимании, как противопоставление естественно-научным и техническим компонентам образования» [Краевский, 2005, с. 118].

Одно из наиболее целостных и системных понятий культурологического подхода, позволяющих выделить ключевые концептуальные понятия, представлено в понимании Е.В. Бондаревской как «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуаль-

ность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [Бондаревская, 2000, с. 44].

В самом общем виде можно предложить следующую трактовку культурологического подхода в педагогике и образовании: изучение педагогики и образования в целом или конкретной проблемы педагогической науки и образовательной практики, в частности через призму взаимосвязей и взаимообусловленности с культурой. Конкретизация сформулированной трактовки позволяет выделить систему положений культурологического подхода, применимых при решении проблем педагогической науки и практики, а именно изучение:

1) образовательной практики и педагогических идей в контексте того или иного типа культуры;

2) особенностей современной культуры с целью проектирования моделей образования, отвечающих особенностям культуры и общества и ориентированных на позитивное развитие образования и педагогики в будущем;

3) закономерностей эволюционирования образования на основе анализа особенностей культуры;

4) содержательного богатства культуры в целом и отдельных ее областей с целью вычленения тех элементов, которые необходимо отразить в содержании различных уровней и видов образования;

5) механизмов, обуславливающих целостность культуры, с целью разработки оснований для обеспечения межпредметности и интеграции в образовании;

6) ценностных аспектов культуры при определении оснований для разработки концепций воспитания;

7) вненациональных, национальных и этнических особенностей культуры с целью учета их в моделях образования;

8) процессов реформирования образования;

9) подходов к обучению и т. д. [Алексеева, 2008].

Таким образом, можно констатировать, что исследовательский потенциал культурологического подхода полезен и эффективен при изучении и для решения огромного массива проблем, связанных с педагогической наукой и образовательной практикой. Этим и обусловлены огромный интерес исследователей и практиков к возможностям рассматриваемого подхода, а следовательно, и его актуальность.

Понятие и сущность культуры

Многие отечественные и зарубежные исследователи рассматривают культурологический подход в качестве одного из основных методологических подходов в современной педагогической науке [Шурилова, 2022]. Культурологический подход как общенаучный метод исследования предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении его явлений и процессов.

В современных гуманитарных науках понятие «культура» относится к разряду фундаментальных. Трудно представить себе более распространенный термин, который выступает во многих значениях не только в обиходном языке, но и в различных науках. Среди огромного количества научных категорий и терминов вряд ли найдется другое понятие, которое имело бы такое множество смысловых оттенков и использовалось бы в столь разных контекстах.

Культура является предметом исследования многих научных дисциплин, каждая из которых выделяет свои аспекты изучения культуры и соответственно дает свое определение культуры. Такого рода ситуация закономерна, поскольку культура полифункциональна, она способствует решению самых разных проблем человеческого существования. По этой причине культуру изучают многие науки: семиотика, социология, история, антропология, аксиология, лингвистика, этнология и др. Каждая из них выделяет в качестве предмета своего изучения одну из ее сторон или одну из ее частей, подходит к изучению со своими методами и способами, формулируя в итоге свое понимание и определение культуры [Грушевицкая, 2011].

Интерес к феномену культуры определяется в наши дни многими обстоятельствами. Современная цивилизация стремительно преобразует среду жизнедеятельности человека. По этой причине культура расценивается как неиссякаемый источник различных нововведений. Отсюда стремление выявить потенциал культуры, ее внутренние резервы, отыскать возможности ее активизации и т. д. Рассматривая культуру как средство человеческой самореализации, можно выявить ее новые импульсы, способные оказывать воздействие как на исторический процесс, так и на самого человека. Вот почему в современной

науке выявился обостренный интерес к культуре как фактору социального развития [Грушевицкая, 2011, с. 5—6].

Культура присуща только человеку, она непосредственно связана с развитием человечества и может быть понята только при рассмотрении прошлого, настоящего и будущего всего общества в целом и каждой личности в отдельности [Дорошко, 2013].

С точки зрения О.М. Дорошко, подходы к определению культуры можно условно разделить на социологические, философские и антропологические. *Социологический подход* выделяет культуру из единой общественной жизни как сумму отдельных компонентов: знаний, верований, видов искусства, нравственности, законов, обычаев, любых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества. При этом культура рассматривается как сторона общественной реальности, всего общественного бытия и выступает как его характеристика, не существуя самостоятельно. Недостатком такого подхода является ориентация на простой перечень элементов, составляющих целое, что не дает целостного представления о культуре как единой субстанции.

Философский подход характеризуется высоким уровнем абстракции и определяет культуру как синтетическую характеристику человека, действующего в различных сферах общественной жизни. Она неделима, целостна и трактуется как «содержание» или «выражение общества» [Дорошко, 2013, с. 59]. При этом культура лишается онтологического содержания и трактуется как некая разлитая во всех общественных отношениях субстанция.

И третий подход — *антропологический*. Э. Маркарян назвал его «концепцией эквивалентных культур», исходя из того, что культура присуща любому человеческому обществу. Этот подход снимает вопрос об уровне, критериях оценивания, прогрессе культуры. Он отражает «всю полноту деятельности общественного человека»: производство, семейно-брачные отношения, государственный строй, идеи, ценности, все стороны бытия и сознания. Данный подход подчеркивает, что общество — это структурный аспект рассмотрения жизни и деятельности людей, а культура — содержательное наполнение этой структуры [Маркарян, 1983].

На историческом пути, пройденном человечеством от древности до настоящего времени, соединялись прогрессивные и регрессивные явления, стремление к новому и приверженность

к привычным формам жизни, желание перемен и идеализация прошлого. При этом во всех ситуациях главную роль в жизни людей всегда играла культура, которая помогала человеку приспособиться к постоянно меняющимся условиям жизни, найти ее смысл и цель, сохранить человеческое в человеке.

Первая попытка научного объяснения феномена культуры была предпринята в XVII в. Высказывалась идея о том, что человек может пребывать в двух состояниях — естественном (природном), которое является низшей ступенью его развития, поскольку творчески пассивно, и культурном, которое рассматривалось ими как более высокая ступень развития человека, поскольку оно творчески продуктивно.

На рубеже XVIII—XIX вв. немецкий просветитель И.Г. Гердер рассматривал культуру в историческом аспекте. По его мнению, развитие культуры составляет содержание и смысл исторического процесса. Культура является раскрытием сущностных сил человека, которые у разных народов значительно различаются, поэтому в реальной жизни наблюдаются различные стадии и эпохи в развитии культуры. В то же время утвердилось мнение, что ядро культуры составляют духовная жизнь человека, его духовные способности. Такое положение сохранялось довольно долго.

В конце XIX — начале XX в. стали появляться работы, в которых анализ проблем культуры был основной задачей, а не второстепенной, как это было до сих пор. Во многом эти труды были связаны с осознанием кризиса европейской культуры, поиском его причин и путей выхода из него. В результате в научном сообществе появилась необходимость интегративной науки о культуре, а также систематизации разнообразной информации об истории культуры разных народов, отношениях социальных групп и личностей, стилей поведения, мышления, языка [Культурологические аспекты переводческой деятельности, 2019].

Каждая из указанных парадигм ввела в определение понятия «культура» специфические признаки. Поэтому культура — это сложное, междисциплинарное, общеметодологическое понятие, характеристика которого, удовлетворяющая специалистов различных отраслей знания, чрезвычайно затруднительна. Понятие «культура» многообразно, и потому к каждому отдельному случаю и явлению, выступающему в качестве предмета исследования, нужен свой подход и конкретное определение.

А.У. Деккушева, Е.А. Макарова предлагают рассматривать понятие культуры с социокультурной точки зрения, а освоение той или иной национальной культуры — с антропологической и педагогической позиции. По их мнению, культура — это основа, позволяющая людям интерпретировать свой жизненный опыт и рационально направлять свои действия, в то время как общество представляет собой сети социальных отношений, возникающих между людьми. Культура — это то, что выделяет человеческое общество из животного мира, это среда, искусственно созданная при помощи языка, мышления и символических значений [Деккушева, Макарова, 2014, с. 65].

Как справедливо отмечает Н.В. Тимко, несмотря на многообразие подходов к определению культуры, современная трактовка термина свидетельствует о расширении содержания понятия «культура» и предполагает наличие альтернатив, основывающихся на причастности/непричастности к определенному знанию, типу жизни, поведения, системе ценностей, религии и т. д. [Тимко, 2007, с. 12].

Одной из причин постоянного переосмысления культуры является «возможность ее поливариантной реализации, что в свою очередь обусловлено поступательной культурной дифференциацией общества на разных этапах его развития; причиной последнего являются автоматизация, индивидуализация образа жизни, систем ценностей, вкусов и пр.» [Гришаева, Цурикова, 2008, с. 18]. Л.И. Гришаева и Л.В. Цурикова трактуют культуру следующим образом: «Культура — это созданная творчеством человека среда, комплексное явление, результат разнородной деятельности человека в различных условиях и с разной целью разнообразными инструментами. Это результат взаимодействия людей в определенных условиях» [Гришаева, Цурикова, 2008].

Развитие культуры имеет несколько стадий. Так, специалисты различают:

- процесс порождения новых форм культуры;
- наследование традиций;
- процессы пространственно-временного распространения образцов культуры;
- процессы модернизации, прогрессивного развития либо деградации тех или иных форм или всей культуры в целом;

- реинтерпретацию форм культуры;
- процессы системной трансформации культуры.

Всякий человек рождается в определенной культуре. В процессе социализации личность с ее индивидуальными свойствами превращается в представителя определенного социума, приобретаемая и социокультурно предопределенные черты. Результатом освоения отдельным индивидом той или иной культуры является его инкультурация и/или аккультурация.

Присвоение культуры индивидом происходит через восприятие из самых разных источников и по самым разным каналам определенной, социально значимой информации. Основными способами вовлечения в культуру в процессе первичной и вторичной социализации являются рассказ и показ, причем первый в последнее время приобретает все большее значение.

Собственный образ мышления, чувствования, способы взаимодействия с людьми, способы выполнения того или иного вида/аспекта/рода/типа деятельности человеку становятся более понятными только на фоне контактов с представителями иной культуры. В результате такого рода контактов формируется культурная идентичность индивида [Гришаева, Цурикова, 2008].

Культура выполняет несколько функций, главной из которых является функция быть хранительницей социального опыта той или иной лингвокультурной общности. Кроме этого, культура выполняет и несколько других не менее важных функций:

- регулирование отношений между отдельными единичными и/или множественными представителями соответствующей культуры;
- сохранение социального опыта (материального, духовного, интеракционного);
- развитие общества;
- трансляцию программ поведения/общения/деятельности;
- реализацию принципа множества социальных эстафет;
- способность быть формой социального наследования;
- предназначение задавать главные ориентиры всем сферам человеческой деятельности.

Функциональными особенностями культуры как системы являются:

- динамичность;
- способность к самообновлению, порождению новых форм;
- способность к отбору форм, представляющихся носителям культуры наиболее эффективными и с утилитарной, и с социальной точки зрения;
- способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям бытия, которые создаются инициативой людей или возникают как следствие развития технологий;
- способность к саморазвитию, усложнению структурно-функциональных и организационных параметров всей системы;
- способность служить средством самоидентификации и идентификации как общества в целом, так и отдельных его членов;
- углубление специализированности отдельных элементов культуры и уровня взаимодействия этих элементов;
- повышение универсальности и интенсивности функционирования культуры как системы в целом, так и ее отдельных подсистем;
- стадийность в существовании любой культуры как системы, как комплекса.

Культура создается в процессе жизни и деятельности некоторого сообщества людей, однако она творится, изменяется, реинтерпретируется, транслируется единичными носителями этой культуры. Поэтому каждый представитель некоторой культуры — это и продукт, и потребитель, и производитель, и творец, и транслятор культуры. В этом смысле человек является культурным типом, то есть представителем определенной культуры, обладающим личностной и коллективной идентичностью и отличающимся от другого культурного типа в силу особенностей первичной социализации в конкретную культуру [Гришаева, Сурикова, 2008, с. 21].

Культура изучается практически всеми общественными науками в рамках соответствующей научной парадигмы, но прежде всего «посредником» и «потребителем» культуры является сфера образования, поскольку образование и культура выступают как две стороны генетически единого процесса. Их более или менее гармоническое взаимодействие обеспечивает

производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний, ценностей [Буева, 1978], следовательно, приобщение к культуре в процессе образования выступает основным способом воспитания и развития личности.

Человек изначально, с момента своего рождения, помещен в мир культуры, и его сознание развивается внутри культурного целого, в котором сфокусирован опыт деятельности, общения и мировосприятия социума. Культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач. Культура переводит человека в другой способ бытия, который лежит вне отдельного человека и является более осмысленным и упорядоченным [Султанова, 2007].

В культурологической модели образования исследуется духовный мир человека в его совокупности, рассматривается место личности в социокультурных процессах, анализируется духовная культура как сложный процесс создания и освоения человеком культурной реальности, пробуждения человеческой личности. Новая образовательная парадигма направлена на открытие механизмов культурного совершенствования человека, реальных и конкретных способов достижения этой цели.

История становления культурологического подхода

Культурологический подход как особый методологический концепт, имеющий свои специфические параметры и характеристики, начал формироваться сравнительно недавно, во второй половине XX в., в философии [Галагузов, 2011]. Однако попытки рассмотрения различных аспектов воспитания, обучения и образования (как в теоретическом, так и в практическом плане) в контексте и через призму культуры встречаются в трудах мыслителей и в образовательной практике уже не одно столетие и даже тысячелетие.

Истоки культурологического подхода находятся в глубокой древности, там, где только зарождалась культура. Одну из первых попыток рассмотрения вопросов воспитания, обучения и школы

через их взаимосвязь с культурой, обществом и государством предприняли еще представители античной философии. В рамках данной концепции актуализируется идея о том, что система воспитания и школ — это часть целого, в частности, той или иной системы государственного устройства, ведущих ценностей и оснований культуры этого государства. Поэтому черты системы воспитания обусловлены спецификой этого целого, а именно — основными требованиями государства, общества и культуры к своим гражданам.

В рамках европейской традиции важно упомянуть имена Платона и Аристотеля. Взгляды Платона на сущность и функции культуры и образования являются составной частью его политической и нравственной теории. В построенной Платоном концепции идеального государства значительное место занимают рассуждения о соответствующей рассмотренным особенностям идеального государства системе воспитания и организации школ.

В условиях реального существования различных моделей систем воспитания и устройства школ, обеспечивающих ту или иную систему государственного и общественного устройства, естественной и закономерной становилась и осознанная постановка вопроса Платоном и Аристотелем о необходимости разработки специальной целенаправленной системы воспитания и школ, адекватных потребностям государства с той или иной системой правления и общественного устройства, ориентированных на заранее задуманные цели и ценности. Античными философами была обоснована идея о том, что определенным образом организованная система воспитания подрастающего поколения и устройства школ является необходимым условием сохранения той или иной формы культуры и общества. У древнегреческих философов в качестве такой формы культуры выступает система определенного полиса, то есть государства [Шурилова, 2022].

Таким образом, в истории воспитания и образования ярко проявлялась высказанная античными философами идея о взаимной обусловленности определенного типа (формы) культуры (как некой целостности) и системы воспитания (образования) (как органичной части этой целостности).

Обозначенный вариант актуализации культурологического подхода проявляется в первую очередь в рамках различных типов культуры. Т.Б. Шурилова рассматривает два диаметрально

противоположных варианта развития культуры и общества: 1) традиционного, для которого характерна установка на сохранение существующего устройства; 2) стремительных изменений во всех сферах жизни. В условиях традиционных культур, для которых характерна высокая степень стабильности и сравнительно невысокий темп культурной динамики, существующая система воспитания (образования) как бы вторична, то есть она выступает в качестве инструмента, необходимого для воспроизведения существующих особенностей культуры и общественного устройства. Основная цель реализации культурологического подхода при решении проблем воспитания и образования в этом случае заключается в разработке сообразной особенностям культуры системы воспитания и образования. Такая система должна обеспечивать стабильность, то есть сохранение существующего общественного устройства и типа культуры [Шурилова, 2022].

Стремительные изменения общества и культуры инициируют реализацию познавательного потенциала культурологического подхода к решению педагогических проблем и образовательной практики в ином контексте, аспекте. В этом случае действующая система воспитания (образования) подрастающего поколения начинает в определенном смысле не успевать за социокультурными изменениями. Однако педагогическая мысль более чувствительна к этим изменениям. И поэтому в ее рамках могут оформляться концепции, отвечающие вектору культурных изменений. Иными словами, в передовых педагогических концепциях и теориях проявляются те черты культуры, которые находятся в стадии становления и которые принято называть в культурологии инновациями.

Такой вариант актуализации культурологического подхода ярко проявляется в истории педагогики Нового и Новейшего времени, начиная с эпохи Возрождения. С этой точки зрения могут быть охарактеризованы практически все крупные педагогические теории этого периода, например: педагогические системы Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи и мн. др.

В явном виде проблемы взаимодействия культуры и образования (как социокультурного явления), культуры и педагогики (как одной из областей культуры) в истории европейской педа-

гогической мысли актуализировались в конце XVIII в. Подобная актуализация является закономерной в контексте особенностей европейской культуры, а также может быть объяснена этими особенностями. Так, для культуры этого периода начинает быть свойственно рефлексивное начало. Это начало проявилось, в первую очередь, в характерной для философской мысли постановке вопроса об осмыслении и оценке культурно-исторического процесса, толковании его смысла, поиске закономерностей, объяснении механизмов развития и т. д. Не случайно именно с этого периода начинается отсчет развития собственно культурологической мысли.

Автор одной из первых по сути культурологических концепций И.Г. Гердер, рассуждая о проблеме взаимосвязи воспитания и культуры, рассматривает феномен воспитания человека (ребенка) как определенное «отражение» той культуры, в которой человек живет. Хотя размышления И.Г. Гердера не оформились в авторскую педагогическую теорию, они однозначно представляют интерес с позиции актуализации проблемы взаимосвязи культуры и образования в философской мысли второй половины XVIII в.

Практически одновременно с И.Г. Гердером другой мыслитель эпохи Просвещения Ж.-Ж. Руссо развивает мысль об обусловленности ряда черт человека особенностями культуры, в рамках которой протекает его взросление.

Ж.-Ж. Руссо отстаивает идею об отрицании позитивного смысла современной ему культуры и соответственно подвергает сомнению положительный характер влияния на человека, в частности в процессе воспитания ребенка. Французский просветитель предлагает концепцию воспитания человека, основывающуюся на принципе свободы ребенка от разнообразных влияний культуры своего времени. Принцип свободного воспитания обеспечивает свободное развитие лучших качеств человека. Таким образом, в рамках данной теории обосновывается тезис об опережающем активном характере воспитания по отношению к существующим условиям культуры [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1981, с. 202].

В XIX в. рассмотрение проблемы соотношения и взаимодействия культуры и образования, культуры и педагогики нашло продолжение, однако акценты сместились в сторону

размышлений о необходимости соответствия цели воспитания и обучения особенностям той культуры, в которой живет и в которой предстоит жить человеку, о значимости национального компонента обучения и воспитания. В Западной Европе ключевой фигурой в этом отношении является Ф.А.В. Дистервег, который впервые рассматривает необходимость взаимосвязи культуры и воспитания в качестве одной из важнейших основ воспитания. В основе построения педагогического процесса, по мнению Дистервега, должны лежать принципы природосообразности, культуросообразности и самостоятельности. Именно Ф.А.В. Дистервег впервые отметил необходимость брать в расчет текущий этап развития общества, место и условия существования личности [Дистервег, 1956]. Именно культура региона, условия жизнедеятельности человека, особенности развития и функционирования общества, в котором предстоит жить и развиваться личности, определяют специфику реализации воспитательной деятельности и совокупность норм и правил, которые должны быть усвоены в ходе воспитательной работы, и культурные основы личностного развития [Гайсина, 2002, с. 12].

На формирование культурологического подхода к образованию в России большое влияние в начале XX в. оказали работы П.П. Блонского и С.И. Гессена [Янутш, 2017].

С.И. Гессен определял в качестве целей образования культурные ценности, по его мнению, задача образования сводится к приобщению человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращению природного человека в культурного [Гессен, 1995, с. 36]. Он утверждал, что среди всех других целей именно культурные ценности неисчерпаемы и ценны сами по себе, являясь в этом смысле ценностями абсолютными. Относя проблему образования к проблемам культуры, С.И. Гессен видел в образовании социокультурный механизм, обеспечивающий сохранение и передачу достижений культуры от поколения к поколению.

Главная цель воспитания, по П.П. Блонскому, — помочь ребенку усвоить культуру. Важной задачей воспитательной работы школы является учет особенностей и специфики культуры микросреды, окружающей ребенка, ее норм, ценностей, идеалов, опора на них в воспитательной деятельности. Одним

из основных требований он выдвигает учет психологических особенностей личности, ее индивидуальности. Воспитание — это организация всей жизнедеятельности ребенка, утверждал П.П. Блонский, а не искусственный процесс манипулирования его сознанием при изучении отдельных предметов, при этом важное значение имеют взаимоотношения между учителем и учащимися [Блонский, 1961].

Как отмечает Г.И. Гайсина, вторая половина XX в. отмечена снижением культуроемкости образования. Анализ особенностей развития отечественной системы образования позволил выделить ряд явлений, послуживших причинами отдаления образования от культуры, ослабления культуросозидательных функций:

- дифференциация и обособление естественно-научных комплексов от социальных и гуманитарных в самом «организме» культуры;
- приобретение официальными идеологическими и партийно-государственными установками в области образования значения базисных ценностных ориентаций; приоритет принципов классовости, партийности в построении теоретического знания об образовании и в образовательной практике;
- понимание цели образования как набора функционально заданных качеств личности; ориентация системы образования на «валовое» повышение образовательного и профессионального уровня учащихся;
- ослабление внимания традиционной педагогики к проблемам индивидуальности личности, потеря гуманитарно-культурного фона педагогической проблематики;
- ослабление личностно-ценностной ориентации образования с уклоном в просвещение, исходящее из примата субъект-объектных отношений; устойчивое доминирование знаниево-просветительской парадигмы образования;
- предметоцентризм в режиме репродукции все возрастающего объема готовых к усвоению знаний;
- ориентация педагогического образования на подготовку учителя-предметника; преимущественно формирующий, а не развивающий подход к педагогической деятельности [Гайсина, 2002, с. 14].

Новые условия, сложившиеся в обществе на рубеже 60—70-х гг., требовали переосмысления образования. В связи с чем новый общекультурный контекст, заключавшийся в демократии, гуманизации жизни, плюрализме мышления, поисковых принципах политики и экономики, создал условия для творческого самовыражения и самореализации личности, потребовал радикального поворота к изменению функций образования, его базовых парадигм в направлении гуманитаризации, предполагая переосмысление основных положений педагогики.

В связи с этим в образовательной среде все явственнее обнаруживаются тенденции, позволяющие констатировать движение системы образования в новое качественное состояние в направлении к культуротворческой модели, основу которой составляет идея человека культуры (Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, Н.Б. Крылова и др.), субъекта общей и профессиональной культуры:

- распространение идей личностно-ориентированного образования;
- обращение к новым ценностям образования: уникальная целостная личность, человек культуры, саморазвитие, диалог, самореализация и др.;
- преодоление отношения к знаниям, умениям, навыкам как ведущим целям образования, определение их функции как важнейших его средств, обеспечивающих достижение генеральной цели — развитие личности;
- понимание того, что знание необходимо «культивировать», очеловечить в гуманистических категориях;
- обращение к личности специалиста, осознающего не только свои технологические задачи, но и социальную значимость профессиональной деятельности, ее место в культуре;
- переход к личностно-ориентированной педагогической парадигме, предъявляющей особые требования к культурно-нравственным качествам учителя и актуализирующей разработку научно-педагогических теорий в области педагогической культуры [Гайсина, 2002, с. 14].

С середины 90-х гг. XX в. культурологический подход начинает занимать свое оправданное место в перечне ведущих

методологических подходов в педагогике. Критическая переоценка устоявшихся научно-теоретических и практических систем воспитания, потребность в новых педагогических идеях привели к углубленной разработке ряда методологических вопросов педагогики и философии образования, важнейшими из которых являются познание образовательного процесса с позиций культурологического подхода, взгляд на педагогику как культуру. Вернуть педагогику в контекст культуры означало повернуть ее к человеку, понять его место в культуре.

С позиций культуры цель образования заключается в содействии ребенку в его саморазвитии, взаимоотношениях с расширяющимся кругом людей через культуру педагогической деятельности и культуру педагога как личности. Педагогика как часть культуры видит свою главную задачу в приобщении ребенка к культурному наследию социума и во включении его в культурную среду. При этом изучение социокультурной среды, окружающей ребенка, является для педагогики теоретической и прикладной задачей, а сама она — условием формирования личности. В социокультурной среде опыт предшествующих поколений передается различными путями, но самый верный из них — «проживание» содержания этого опыта. Вместе с тем социокультурная среда становится разрушительной силой, если социум развращает личность, если в нем господствует антикультура, от которой необходимо защищать личность ребенка [Гайсина, 2002, с. 15].

Как справедливо утверждает Е.В. Бондаревская, образование должно наполниться культурными смыслами, которые, по ее мнению, и являются человеческими смыслами [Бондаревская, Кульневич, 1999]. Главная идея образования, таким образом, состоит в выполнении миссии воспитания человека культуры, а через него — в сохранении, возрождении и дальнейшем развитии самой культуры.

По М.М. Бахтину, культура «лежит на границах», то есть лишь при взаимодействии, диалоге разных культур становятся видимыми и понятными принципы и особенности каждой отдельной культуры [Бахтин, 1986]. Для педагогики важно осознание того, что образованный человек является культурным и в том смысле, что он понимает и принимает иные культурные ценности и ориентации, умеет пойти на диалог и компромисс.

Рассмотрение педагогических явлений на широком социокультурном фоне предполагает и учет локальной культурной ситуации, конкретного культурного окружения, определенной среды, «взращающей» ребенка. Неотъемлемой частью данной системы культуры является национальная культура, с помощью которой человек осваивает ценности этноса, развивает свое национальное самосознание [Гайсина, 2002, с. 21].

Т.Б. Шурилова отмечает парадокс в истории развития исследований проблемы взаимодействия теории и практики педагогики и культуры. Если в конце XVIII в. Ж.-Ж. Руссо культура рассматривалась как феномен, противостоящий развитию природы ребенка, то на рубеже XX и XXI вв. все чаще подвергается анализу богатейший потенциал человеческой культуры с точки зрения его возможностей для становления личности ребенка, раскрытия и развития его внутренних индивидуальных возможностей [Шурилова, 2022, с. 112].

Соотношение понятий «язык» и «культура»

Прежде чем рассматривать понятие культурологического компонента в области преподавания иностранных языков, необходимо обратить внимание на такие два неразрывно связанные с ним понятия, как язык и культура, и на их тесное взаимодействие [Уразбекова, Жуматаева, 2015].

Одним из наиболее эффективных способов передачи культурного опыта, бесспорно, является язык. Культура влияет на структуру и функциональное использование языка, и сам язык можно считать проявлением культуры. Циклическая природа взаимоотношений между культурой и языком позволяет сделать вывод, что ни одну культуру нельзя полностью понять без понимания ее языка, равно как и наоборот. Язык — это основное средство, с помощью которого мы общаемся с другими людьми и сохраняем информацию. Язык — это также основное средство, с помощью которого одно поколение передает культурное наследие другому. В действительности без языка культура, такая, какой мы ее знаем, просто не существовала бы. Язык можно рассматривать и как проявление, и как продукт культуры. Языки очень сильно различаются между собой, и эти языковые различия связаны с важными различиями в обычаях и общепринятых

манерах поведения в тех культурах, где эти языки развиваются [Суриков, 2020, с. 88].

Культура тесно связана и с лексикой, и с прагматикой языка. Язык также играет важную роль как предсказатель поведения и характера личности людей, говорящих на многих языках [Гальскова, 2006, с. 280]. И, наконец, хотя процессы, посредством которых мы усваиваем язык, являются универсальными, разные культуры сильно отличаются друг от друга в области существующих отношений и мнений относительно усвоения человеком языка. Понимание взаимосвязи между культурой и языком нужно также для того, чтобы понимать и уметь вести общение с людьми других культур. Поскольку язык и культура тесно переплетены, межкультурное общение отличается от тех процессов общения, в которых участвуют только люди нашей собственной культуры.

В.А. Маслова отмечает, что, будучи семиотическими системами, язык и культура имеют много общего: 1) культура, равно как и язык, — это формы сознания, отображающие мировоззрение человека; 2) культура и язык существуют в диалоге между собой; 3) субъект культуры и языка — это всегда индивид или социум, личность или общество; 4) нормативность — общая для языка и культуры черта; 5) историзм — одно из сущностных свойств культуры и языка; 6) языку и культуре присуща антиномия «динамика — статика».

Язык и культура взаимосвязаны: 1) в коммуникативных процессах; 2) в онтогенезе (формирование языковых способностей человека); 3) в филогенезе (формирование родового, общественного человека). Различаются эти две сущности следующим: 1) в языке как феномене преобладает установка на массового адресата, в то время как в культуре ценится элитарность; 2) хотя культура — знаковая система (подобно языку), но она не способна самоорганизовываться; 3) как уже отмечалось нами, язык и культура — это разные семиотические системы [Маслова, 2001, с. 47].

Картина, которую являет собой соотношение языка и культуры, чрезвычайно сложна и многоаспектна. Существует несколько подходов к определению соотношения языка и культуры. *Первый подход* разрабатывался в основном отечественными философами — С.А. Атановским, Г.А. Брутяном, Е.И. Кукушкиным,

Э.С. Маркаряном. Суть этого подхода в следующем: взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык — простое отражение культуры. Изменяется действительность — меняются и культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык. Одна из попыток ответить на вопрос о влиянии отдельных фрагментов (или сфер) культуры на функционирование языка оформилась в функциональную стилистику Пражской школы и современную социолингвистику. Таким образом, если воздействие культуры на язык вполне очевидно (именно оно изучается в первом подходе), то вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он составляет сущность второго подхода к проблеме соотношения языка и культуры.

В рамках второго подхода исследовали эту проблему школа Э. Сепира и Б. Уорфа, различные школы неогумбольдтианцев, разработавшие так называемую гипотезу лингвистической относительности. В основе этой гипотезы лежит убеждение, что люди видят мир по-разному — сквозь призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинками мира». В гипотезе Сепира — Уорфа выделяются следующие основные положения: 1. Язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа. 2. Способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие субъекты. Концепцию Сепира — Уорфа существенным образом дополнили Д. Хаймс, введя еще один принцип функциональной относительности языков, согласно которому между языками существует различие в характере их коммуникативных функций. Современными учеными гипотеза лингвистической относительности оценивается далеко не однозначно. Тем не менее к ней обращаются все исследователи, серьезно занимающиеся проблемой взаимоотношения языка и культуры, языка и мышления, так как именно с помощью данной гипотезы могут быть осмыслены такие факты языка, которые трудно объяснить каким-либо другим способом.

Последователи *третьего подхода* считают, что язык — факт культуры, потому что: 1) он составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) язык — основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) язык — важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо если мы хотим понять сущность культуры — науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подобно языку, ибо естественный язык имеет лучше всего разработанную модель. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка [Маслова, 2001, с. 48—49].

Поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. В связи с этим изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков. Только сочетание этих двух знаний — языка и культуры — может обеспечить эффективное и плодотворное общение.

Реализация культурологического подхода в обучении иностранным языкам

Вопросы включения культуры в обучение иностранным языкам, теоретический анализ различных аспектов данной проблемы привлекают внимание многих исследователей в области иноязычного образования. Согласимся с Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, доказывающими важность овладения навыками взаимодействия в межкультурной среде, а также подчеркивающими, что в противном случае «коммуниканты как бы заранее “запрограммированы” на конфликт непонимания» [Гальскова, Гез, 2006, с. 56].

Положение о необходимости изучения языка и культуры в языковой подготовке студентов в конце двадцатого столетия приобрело абсолютно аксиоматическое звучание (Сафонова,

1998, с. 27). Сегодня культура понимается как обобщенное цивилизованное пространство, то есть как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному [Гальскова, 2000]. Следовательно, в учебном процессе по иностранному языку, имеющем ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и страноведческим аспектами также и ценностный. Таким образом, межкультурная составляющая диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методологических решений, направленных на формирование межкультурной коммуникативной культуры учащегося и «расширение» рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст общения [Наумова, 2014, с. 26].

Необходимо добавить, что для процесса обучения иностранным языкам не столько важно то, что незнание иноязычной культуры может стать препятствием при общении с представителями других наций, сколько то, что основная цель иноязычной культуры — это изучение языка с одновременным соизучением культуры страны изучаемого языка в том виде, как она опосредована языком. Иноязычная культура в значительной мере повышает образовательный потенциал учебного предмета, кроме того, использование иноязычной культуры способствует формированию мотивации учения, что в условиях языкового образования чрезвычайно важно, так как само иноязычное общение не подкреплено языковой средой, реальной необходимостью.

В отечественной методике обучение культуре страны изучаемого языка осуществляется на основе двух ведущих подходов — *обществоведческого и филологического*. С точки зрения *обществоведческого подхода* речь идет о страноведении, которое понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Что касается *филологического подхода*, здесь имеется в виду не просто страноведение, а лингвострановедение, определяемое как направление, которое сочетает в себе обучение иностранному языку и дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Различие между этими двумя подходами в том, что страноведение

ведение является обществоведческой дисциплиной, на каком бы языке оно ни преподавалось, а лингвострановедение является филологической дисциплиной, в значительной степени преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц. Таким образом, филологический подход является более эффективным, так как он позволяет сочетать элементы страноведения с языковыми элементами, то есть формирует коммуникативную и культурологическую компетенции [Барышников, 2002; Чертовских, 2003].

При культурологическом подходе иноязычная культура пронизывает все содержание процесса обучения иностранным языкам. Главная задача такого подхода в сфере языкового образования — это обучение личности через приближение ее к достижениям иноязычной культуры, так как обучение иностранному языку подразумевает приобщение к языковому сознанию народа, что возможно только через постижение культуры народа, язык которого изучается [Турбина, 2018].

Изучение языка, его системы идет параллельно с изучением человека как «языковой личности», несущей в себе особенности национального мышления, ценностных ориентиров и этнической культуры в целом. Культурологический подход в обучении призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы [Мезенцева, 2017]. Знания о культуре страны изучаемого языка помогают адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости в инокультурной среде. Следует при этом отметить, что главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не вы зубривание фактов, а умение сравнивать культурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. Таким образом, наряду с оценкой уровня владения иностранным языком критериями выступают понимание культуры иноязычного народа, понимание сходств и различий иноязычной и родной культур. Необходимо знать, как обучающиеся понимают и принимают те или иные культурные реалии. Также обучающиеся должны осознавать, какую особую значимость приобретает сохранение самобытности собственной культуры и ее обогащение на основе сравнения с иноязычной через понимание и взаимопонимание.

Н.И. Пантыкина отмечает, что важным свойством иностранного языка является то, что он может быть использован как средство сравнения с родным языком и культурой, в ходе которого обучающиеся осмысливают и переосмысливают точки соприкосновения культурной инфраструктуры двух и более народов [Пантыкина, 2016]. С.З. Зарипова и С.М. Переточкина считают, что обучающиеся, узнавая содержание иноязычной культуры, формируют способность анализировать, выражать свои мысли, что в целом благотворно влияет на их подсознание, благоприятствует более глубинному восприятию, многогранности способов выражения мыслей на своем собственном языке [Зарипова, Переточкина, 2018].

Важным аспектом при обучении иностранному языку является отбор культурологического материала для учебных целей, который определяет: ценностный смысл и значимость отбираемых материалов для формирования у обучаемых неискаженных представлений об истории и культуре народов; степень, в которой данный материал может служить стимулом для ознакомления с ключевыми культурологическими понятиями, например, «культурное наследие», «язык и языковая культура» и так далее; отсутствие в культурологическом материале искаженных представлений о странах и народах; приемлемость культурологического материала с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных и коммуникативных возможностей обучаемых; наличие культурологического материала, на основе которого возможно ознакомить обучаемых со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации [Михайлова, Дуйсекова, 2019, с. 132].

На наш взгляд, выбор фрагмента культуры для изучения, а также сам отбор культурологических знаний следует проводить в соответствии с принципом культуросообразности, предложенным В.В. Сафоновой. То есть отбор лингвокультурологического материала для учебных целей может выполняться с учетом следующих положений:

- определение ценностного смысла и значимости отбираемого материала. Используемый лингвокультурологический материал должен формировать неискаженные представления об инокультурной действительности;
- определение, в какой мере используемый материал сти-

мулирует обучающихся получить знания о ключевых понятиях культуры, таких как: «культурное наследие», «культурное многообразие», «диалог культур», «культурная агрессия», «поликультурная личность» и др.;

- учет возрастных и интеллектуальных способностей студентов при подборе лингвокультурологического материала [Сафонова, 2001].

В состав культурологического материала и формируемых с его помощью навыков и умений входит следующее.

1. Овладение, понимание и умение использовать в определенных ситуациях лексические средства общения как источники национально-культурной информации: безэквивалентную лексику, фоновую лексику, включающую афоризмы, фразеологизмы, пословицы, поговорки; слова-реалии, обозначающие предметы национально-материальной культуры.

2. Знание страны изучаемого языка, включающее в себя данные разных сторон иностранной жизни, как то: ее местоположение, географические и природные особенности, главные города, местные достопримечательности, политический строй, национальные праздники и традиции, формы сотрудничества с нашей страной и другими странами; история страны, события прошлого и настоящего, сформировавшие местный колорит в его представленном виде, знание о выдающихся личностях в сферах медиа, науки, искусства, особенности быта, жизненного уклада, основных форм досуга, учебной и трудовой деятельности, сфер интересов, общественной жизни.

3. Навыки и умения речевого и неречевого поведения [Павлова, Гришин, 2018, с. 24].

Вслед за В.Н. Языковой отметим, что представление учебного материала должно строиться по принципу «от культурной единицы» (лингвокультуремы), а не от языковой единицы. При таком подходе акцент делается не на точечной регистрации определенной информации о культуре, извлекаемой из языковой единицы, а на отражении в языке некоторого достаточно репрезентативного фрагмента национальной культуры [Языкова, 2009].

В соответствии с данным подходом меняется и содержание обучения, в которое дополнительно включаются следующие компоненты.

1. *Знания:*

- о сущности феномена культуры, природе культурных универсалий, их наполнении в различных культурах; механизмах отражения культуры в языке и речи; психологических особенностях межкультурного общения;
- природе и функциях стереотипов, предрассудков и обобщений, механизмах регулирования собственных эмоций, сущности эмпатии;
- определенного фрагмента действительности, лингвокультуремы как единицы, содержащей в себе эти знания, аутентичные тексты, принимаемые за единицу коммуникации и рассматриваемые как речевые произведения, несущие определенную информацию о фактах и особенностях национальной культуры.

2. *Межкультурные навыки и умения:*

- умения по отбору, изучению и упорядочению лингвокультурем для формирования в сознании обучаемых относительно полной картины существующего в обществе явления и дальнейшему использованию этих лингвокультурем и связанных с ними фоновых знаний в процессе межкультурного общения;
- этнографические умения определения культурного компонента значения речевого и неречевого поведения;
- умение двойного видения одной и той же ситуации;
- посреднические умения медиатора между собственной культурой и культурой собеседника;
- умение осуществлять речевую деятельность в соответствии с культурными нормами носителей, знакомить инокультурного собеседника с особенностями и ценностями родной культуры.

3. *Отношение к межкультурному общению (attitudes)* предполагает открытость новой информации, желание и готовность восприятия «другого», «чужого» как равноправного; толерантность, принятие «чужого», адаптация к явлениям культуры страны изучаемого языка, эмпатическое отношение к его носителям.

Основными компонентами иноязычной культуры являются: образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных

ценностей, норм, традиций и обычаев; социокультурный портрет стран, их народов и языков; ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ; историко-культурный фон и особенности исторической и этнической памяти; культурное наследие, культурная идентичность и ментальность народов, страны изучаемого языка; социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества; социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации [Нефедова, 1987, с. 27].

Содержательная сторона культурологического подхода к обучению иностранным языкам в свою очередь включает: фольклор: элементы бытописания, сказания, сказки, пословицы, поговорки, песни, загадки, притчи, легенды, мифы, предания и др.; знакомство с географией, историей; знакомство с традициями, обычаями, ритуалами, обрядами; искусство: живопись, скульптуру, архитектуру, музыку, кино, театр; художественную литературу; средства массовой информации: газетные статьи, рекламные проспекты, записи интервью, опросы общественного мнения, фотографии, отрывки из оригинальных литературных произведений [Колмогорова, 2000, с. 104].

При подборе или разработке учебных материалов в первую очередь необходимо проверить их соответствие заявленным целям обучения, и, во-вторых, насколько полно в них представлен культурологический аспект. Наибольшую ценность представляет аутентичная зрительная наглядность, то есть предметы повседневной жизни, изначально не имеющие учебно-методической направленности, а созданные исключительно для использования носителями языка. Эти материалы выделяют в отдельную группу так называемых прагматических материалов. В их перечень попадают одноразовые, повседневные материалы, такие как афиши-объявления, театральные и другие программки, анкеты-опросники, билеты — проездные и входные, вывески, этикетки, меню и счета, карты, схемы-планы, рекламные проспекты по туризму, отдыху, покупкам, найму на работу и т. д.

Функционально-целевое назначение прагматических материалов может быть различным. Они могут использоваться:

- для приобретения страноведческих знаний (последовательным или проблемным путем);

- организации речевого общения, развития устной речи в рамках различных сфер общения: организация интервью, различных опросов об учебных и спортивных центрах, изучение условий и требований, связанных с получением различных профессий, имитация путешествий, посещений, выбор гостиниц, развлечений и др.;
- семантизации языковых единиц и развития смысловой и лингвистической догадки, для развития компаративных умений, оценочных суждений, социальной ориентации.

Эффективность этих материалов обеспечивается прежде всего их аутентичностью и, как следствие, способностью приобщать к иностранной культуре. Их достоинством также является то, что они стимулируют почти подлинную коммуникацию: учащиеся как бы проживают все события, играют определенные роли, решают проблемы: покупок, экскурсий, выбора учебного центра и профессии, заполнения анкет, выбора меню и т. д., удовлетворяют свои познавательные интересы [Кожбакова, Матвеева, 2019].

Культурологический подход к обучению иностранным языкам предполагает применение самых разнообразных видов работы коммуникативного и исследовательского характера, к которым предлагаем отнести:

- использование аутентичных материалов (небольших репортажей, коротких выпусков новостей, видеоблогов, микроблогов из «Твиттера»);
- современные информационные технологии (обучающие компьютерные программы и видеоигры), мобильное обучение;
- участие в чатах, видеоконференциях, конкурсах, проводимых в сети Интернет;
- знакомство с фольклором, фразеологией, литературой СИЯ;
- контекстное обучение, проблемные диалоговые ситуации, приближенные к реальным и характерным для культуры СИЯ;
- решение лингвокультурологических и социокультурных задач, вживание в роль носителя изучаемого иностранного языка;

- технологии ситуационного анализа (метод case-study);
- выделение в учебных текстах лингвокультурем, составление к ним комментариев, определение культурного содержания лингвокультурем [Михайлова, Дуйсекова, 2019, с. 132].

Как отмечает В.Н. Языкова, большой интерес представляют проблемы отбора текстов для чтения в процессе изучения определенной сферы жизни страны изучаемого языка. Одно из важнейших средств обучения иноязычной культуре в рамках культурологического подхода — система аутентичных текстов, отражающих определенный пласт культуры [Языкова, 2009, с. 98].

Тексты должны обладать целым набором характеристик, которые делают их использование в обучении ИЯ целесообразным. Наиболее значимы среди них диалогичность, эффект отчуждения, субъективность, наглядность, имплицитность культуроведческой информации, эмоциональность, воспитательная ценность [Филиппова, 2002].

К сожалению, присутствие в практическом курсе большого объема культурологического материала не способно само по себе изменить сознание обучающегося как открывающуюся ему картину мира; оно лишь увеличивает поток информации, в котором ему приходится существовать, и, согласно Т.К. Цветковой, культурный компонент лежит не вне языка, а внутри него, потому что язык отражает содержание сознания его носителя [Цветкова, 2002]. По мнению ученого, носитель национальной культуры характеризуется не объемом социокультурных знаний, а наличием качеств сознания, которые сформировались в результате присвоения социокультурного потенциала родной культуры. И прежде всего это образы сознания-значения, ассоциированные со словами. И реальный диалог культур может происходить только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания другой культуры. Другими словами, диалог культур — это общение образов (значений) разных культур в рамках одного сознания. В результате этого диалога возникает интеркультура. Таким образом, познание чужой культуры происходит при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет человеку взглянуть на собственную культуру с другой стороны, более

глубоко ее осмыслить или переосмыслить [Молчан, Саликова, 2017].

Когда человек начинает изучать иностранный язык, его сознание полностью монолингвально и весь механизм порождения и восприятия речи настроен на родной язык; все, что обучающийся хочет сказать на иностранном языке, помимо его воли, оформляется во внутренней речи в высказывание на родном языке со всеми культурно-обусловленными особенностями. Обучающийся прежде всего должен знать, когда он может опираться на опыт родного языка, а когда этого делать нельзя, и что за его ошибками зачастую стоит не недостаточное знание правил иностранного языка (например, при построении предложения), а иное видение мира [Молчан, Саликова, 2017].

Без противопоставления двух картин мира различия в языковых средствах становятся немотивированными. Особенно наглядно эти различия выражены в грамматических системах языков, потому что грамматика выражает отношения, а сфера отношений наиболее культурно обусловлена. И тогда действия с языковыми формами в процессе обучения должны включать и действия ориентировки, выбора и комбинирования иноязычных средств для выражения некоторого содержания, которое перекодируется с родного языка. В процессе коммуникации происходит обмен сообщениями, то есть передача информации от одного участника коммуникативного события к другому. Информация кодируется при помощи определенной символической системы, передается, потом декодируется или интерпретируется адресатом сообщения в соответствии с наличием или отсутствием у него знаний о культурных особенностях собеседника [Деккушева, Макарова, 2014, с. 66].

Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур. Исходя из этой задачи образование понимается как сложный и многоаспектный процесс личностного усвоения духовных ценностей, накопленных человечеством в процессе истории, включая в этот процесс иностранный язык как источник культурологически ценной информации и средство межкультурного общения, что неразрывно связано с формированием культурологической компетенции.

Понятие «культурологическая компетенция» вошло в отечественную педагогическую и методическую науку в конце 90-х гг. как показатель способности человека успешно участвовать в межкультурной коммуникации и как важный компонент новой образовательной парадигмы [Зимняя, 2004].

В.А. Бабаянц рассматривает культурологическую компетенцию как способность и готовность к диалогу культур, основанную на комплексе усвоенных лингвистических знаний, умений, навыков в иностранном языке, знании социокультурной системы страны изучаемого языка, а также исторических условий, повлиявших на ее становление; страноведческих знаний и умений проводить сопоставительный анализ родной и иноязычной культуры [Бабаянц, 2008, с. 22].

По мнению Е.Г. Петренко, под культурологической компетенцией понимается достижение участниками коммуникации, относящимися к разным народам и культурам, адекватного взаимопонимания [Петренко, 2009]. Согласно С.С. Куклиной и И.С. Черемисиновой, культурологическая компетенция — это совокупность специфических процессов во взаимоотношении людей, относящихся к совершенно разным культурам; успешное и плодотворное взаимодействие между участниками коммуникации из разных культур [Куклина, Черемисинова, 2018]. Э.Р. Латыпова отмечает, что коммуникация считается успешной, если обе стороны осознают тот факт, что каждый участник диалога/полилога является «другим», каждый воспринимает чужеродность «собеседника» и относится к нему с уважением и терпимостью [Латыпова, 2018].

Как считает Д.Б. Гудков, культурологическая компетенция — это особая компетенция, предполагающая способы осуществления диалога путем определения общего для участников коммуникации значения происходящего и достижения в конечном счете положительного для участников коммуникации результата общения [Гудков, 2000]. В этом понимании культурологическая компетенция может быть присуща только медиатору культур — языковой личности, владеющей иностранным языком. Она считается сформированной только тогда, когда участник коммуникации будет способен выйти за пределы собственной культуры и приобрести способность к медиации культур, не теряя при этом своей культурной идентичности.

Согласно Ф. Абраму и А. Круссе, культурная компетенция — это «способность уважать культурные различия и другое культурное мировоззрение». Для повышения уровня культурологической компетенции следует повысить теоретическую базу изучения не только культуры изучаемой, но и собственной страны. Это дает возможность увидеть, как различия, так и общие черты между культурами [Abram, Cruce, 2007].

О.А. Лукина считает, что культурологическая компетенция предполагает знание речевого этикета, наименований предметов и явлений традиционного быта, национальных обрядов и обычаев, изобразительного искусства, устного народного творчества и т. д. Сюда же относятся и знания невербальных средств общения — мимики и жестов [Лукина, 2005].

Формирование данной компетенции происходит при опоре:

- на общие компетенции студентов, составляющие знания, умения, навыки;
- экзистенциональную компетенцию, включающую индивидуальные характеристики, психофизиологические и интеллектуальные возрастные особенности студента;
- социальную компетенцию, то есть готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, способность справиться с любой ситуацией;
- дискурсивную и стратегическую компетенции, предполагающие связное и логичное изложение своей позиции, готовность вести диалог или дискуссию;
- языковую компетенцию, то есть способность использования языковых форм для выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией.

Культурологическая компетенция во многом характеризует процесс саморазвития личности. В основе этого процесса лежит способность индивида к аккумуляции знаний, в результате которой повышается уровень накопленного знания и умение строить взаимосвязи и проводить параллели и ассоциации между различными областями знания, увеличивается его творческий потенциал.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что требования, предъявляемые человеку в ситуации современных геополитических изменений, связаны с существованием в едином мире, с уважением особенностей и достоинств различных народов

и их культур, что, в свою очередь, предполагает способность к построению продуктивного взаимовыгодного диалога с представителями многочисленных культур и национальностей в мире [Шакин, Хрисанова, 2020]. В связи с тем, что язык является важным средством обеспечения взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных народов и этносов, возросла роль культурологического подхода к обучению иностранным языкам. Следовательно, задача педагогики, методики и лингвистики сводится к изучению и решению проблемы межкультурной коммуникации и формирования у человека способности эффективно в ней участвовать [Елизарова, 2001].

Вопросы для самопроверки

Каковы основные положения культурологического подхода, применимые при решении проблем педагогической науки и практики?

Что лежит в основе культурологического подхода в педагогике?

Как трактуется культурологический подход в педагогике?

Каковы подходы к определению понятия «культура»?

Какие предпринимались попытки научного объяснения феномена культуры на разных стадиях исторического развития общества?

Каковы стадии развития культуры? Какие функции выполняет культура?

Кто предпринял первые попытки рассмотрения вопросов воспитания, обучения и школы через их взаимосвязь с культурой и в чем сущность этих идей?

В чем причина актуализации вопросов взаимодействия культуры и образования в истории европейской педагогической мысли в конце XVIII в.? Приведите пример основных культурологических концепций этого периода.

В чем заключается основная идея проблемы взаимосвязи культуры и воспитания в рамках учений Ф.А.В. Дистервега?

Каковы основные особенности развития культурологического подхода к образованию в России?

В чем заключается основная цель образования с позиции культуры?

Каковы основные подходы к определению соотношения языка и культуры?

В чем отличие обществоведческого и филологического подходов к обучению культуре страны изучаемого языка?

Каким образом осуществляется отбор культурологического материала при обучении иностранному языку?

Какие из применяемых видов работы при обучении иностранному языку самые популярные с точки зрения культурологического подхода?

Что включает в себя понятие «культурологическая компетенция» с точки зрения обучения иностранным языкам?

Список литературы

1. *Алексеева Т.Б.* Культурологический подход в современном образовании : науч.-метод. пособие для магистр. вузов, обуч. по направлению «Педагогика», асп. и науч.-пед. работников вузов. — СПб. : Книжный дом, 2008. — 300 с.
2. *Бабаянц В.А.* Культурологическая компетентность переводчиков и специалистов по межкультурной коммуникации // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена : в 2 ч. : асп. тетради. — Ч. II. Педагогика и психология, теория и методика обучения : науч. журн. — СПб., 2008. — № 28 (63). — С. 21—25.
3. *Барышников Н.В.* Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2. — С. 28—32.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
5. *Блонский П.П.* Избр. пед. произведения / редкол.: Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов ; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 696 с.
6. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д : Булат, 2000. — 351 с.
7. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. — Ростов н/Д : Учитель, 1999. — 560 с.
8. *Будева Л.П.* Человек: деятельность и общение. — М. : Мысль, 1978. — 216 с.
9. *Гайсина Г.И.* Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики // Гаудеамус. — 2002. — № 2 (2). — С. 12—21.
10. *Галагузов А.Н.* Культурологический подход как методологическое основание образовательной деятельности // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 4. — С. 45—50.

11. *Гальскова Н.Д.* Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. — 2004. — № 2. — С. 17—20.
12. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. — М. : АРКТИ, 2000. — 165 с.
13. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. — М. : Академия, 2006. — 336 с.
14. *Гердер И.Г.* Идеи к философии истории человечества. — М. : Наука, 1977. — 703 с.
15. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
16. *Гришаева Л.И., Цурикова Л.В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингвист. фак. высш. учеб. завед. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
17. *Грушевицкая Т.Г., Садохин А.П.* Культурология : учеб. пособие. — М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2011. — 448 с.
18. *Гудков Д.Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы обучения : лекц. курс для студ. РКИ. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. — 120 с.
19. *Деккушева А.У., Макарова Е.А.* Культурологический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студ. неязыковых вузов // Вестник ТИУиЭ. — 2014. — № 2 (20). — С. 64—68.
20. *Дистервег Ф.А.В.* О природосообразности и культуросообразности в обучении // Избр. пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1956. — 374 с.
21. *Дорошко О.М.* Методологическое значение категории «культура» в педагогике // Вестник ТГПУ. — 2013. — № 6 (134). — С. 59—63.
22. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студ. в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2001. — 38 с.
23. *Заринова С.З., Переточкина С.М.* Об использовании технологий обучения в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности студ. неязыковых вузов [Эл. ресурс] // Казанский лингвистический журнал. — 2018. — № 2. — С. 109—116. — URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F1693970153/KLZh_2.pdf (дата обращения: 01.12.2023).
24. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. — 19 с.
25. *Кармин А.С.* Культурология : учеб. для студ. вузов. — СПб. : Лань, 2001. — 830 с.
26. *Кожбакова А.А., Матвеева Н.В.* Культурологический подход как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения иностранным языкам [Эл. ресурс] // Студенческий научный

форум : материалы XI Междунар. студ. науч. конф. — 2019. — URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015816> (дата обращения: 01.12.2023).

27. *Колмогорова И.В.* Культурологический подход в нравственном воспитании младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2000. — 193 с.
28. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. вузов. — М. : Академия, 2005. — 254 с.
29. *Крылова Н.Б.* Культурологическое образование. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с.
30. *Куклина С.С., Черемисинова И.С.* Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе [Эл. ресурс] // Язык и культура. — 2018. — № 41. — С. 255—270. — URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1722 (дата обращения: 01.12.2023).
31. Культурологические аспекты переводческой деятельности [Эл. ресурс]. — СПб., 2019. — URL: <https://etu.ru/assets/files/ru/studentam/VKR/kulturologicheskie-aspekty-kd-2019.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).
32. *Латыпова Э.Р.* Формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей в целях совершенствования их профессиональной подготовки [Эл. ресурс] // Наука и школа. — 2018. — № 5. — С. 138—142. — URL: <http://nauka-i-shkola.ru/node/137> (дата обращения: 01.12.2023).
33. *Лукина О.А.* Культурологическая компетенция и современный урок иностранного языка в техническом вузе // Вестник МГТУ им. Г.И. Носова. — 2005. — № 2 (10). — С. 90—91.
34. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука : (Логико-методол. анализ). — М. : Мысль, 1983. — 284 с.
35. *Маслова В.А.* Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. — М. : Просвещение, 2001. — 208 с.
36. *Мезенцева Е.М.* Сущность иноязычной коммуникативной компетенции и особенности ее формирования при обучении иностранному языку в сельскохозяйственном вузе // Символ науки : междунар. науч. журн. — 2017. — № 02-1. — С. 159—162.
37. *Михайлова Т.В., Дуйсекова К.К.* Обучение иностранному языку: лингвокультурологический подход // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. — 2019. — Вып. 4 (833). — С. 122—135.
38. *Молчан Н.Г., Саликова Е.Г.* Диалог культур в обучении иностранному языку // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 января 2016 г. — Минск : БГЭУ, 2017. — С. 302—304.

39. *Надточеев А.Н.* Литературоведение и культурология: к проблеме культурологических подходов при изучении произведений А.С. Пушкина в школе // Северная Европа, Псков и Ганзейский союз в прошлом и настоящем. Пушкин и литературный процесс : материалы Междунар. науч. конф., 21–23 мая 2020 г. — Псков : Псковский гос. ун-т, 2020. — С. 163–170.
40. *Наумова О.В.* Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 6. — С. 26–28.
41. *Нефедова М.А.* Страноведческий материал и познавательная активность учащихся // Иностранные языки в школе. — 1987. — № 6. — С. 26–28.
42. *Павлова О.А., Гришин Д.Е.* Особенности реализации культурологического подхода в преподавании английского языка в средней общеобразовательной школе : бакалаврская работа. — Пенза, 2018. — 49 с.
43. *Пантыкина Н.И.* Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студ. в процессе изучения иностранного языка [Эл. ресурс] // Вестник Костромского гос. ун-та. — Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2016. — № 1. — С. 186–189. — URL: https://ksu.edu.ru/files/VESTNIK_KSU/NOMERA_VESTNIK_KSU_PiP/Vestnik_KSU_PiP_1_2016.pdf (дата обращения: 01.12.2023).
44. *Петренко Е.Г.* Организационно-педагогические условия формирования иноязычной компетенции на этапе раннего обучения // Инновации и развитие образования. — Белгород, 2009. — С. 88–89.
45. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3. — С. 17–24.
46. *Сафонова В.В.* Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. — М. : Еврошкола, 1998. — С. 27–35.
47. *Султанова И.В.* Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студ.-псих.: на материале англ. яз. : дисс. канд. пед. наук. — Пятигорск, 2007. — 238 с.
48. *Сундеева Л.А.* Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем // Вектор науки ТГУ. — 2010. — № 3 (13). — С. 341–343.
49. *Суриков К.О.* Взаимосвязь языка и культуры при обучении иностранным языкам // Вестник МИТУ-МАСИ. — 2020. — № 4. — С. 88–91.
50. *Тимко Н.В.* Фактор «культура» в переводе. — Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. — 154 с.

51. *Турбина Е.П.* Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Шадринского гос. пед. ун-та (Вестник ШГПУ). — 2018. — № 1 (37). — С. 111—116.
52. *Уразбекова А.И., Жуматаева Б.К.* Культурологическое образование средствами иностранного языка — необходимость нашего времени [Эл. ресурс] // Новейшие научные достижения. — URL: http://www.gusnauka.com/11_NND_2015/Pedagogica/5_190781.doc.htm (дата обращения: 01.12.2023).
53. *Филиппова Н.В.* Методика обучения национально-маркированной лексики на основе межкультурного подхода в языковом вузе (на материале худ. лит. Германии) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2002. — 21 с.
54. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1981. — 528 с.
55. *Цветкова Т.К.* Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. — 2002. — № 2. — С. 109—115.
56. *Чертовских О.О.* Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М. : Моск. гос. технол. акад. (МГТА), 2003. — 18 с.
57. *Шакин И.Ю., Хрисанова Е.Г.* Формирование культурологической компетенции как составляющей профессиональной коммуникации у студ.-бакалавров в процессе обучения иностранному языку // Концепт : науч.-метод. эл. журн. — 2020. — № 9 (сентябрь). — С. 1—13. — URL: <http://ekconcept.ru./2020/201060.htm>.
58. *Шурилова Т.Б.* Развитие идей культурологического подхода в истории педагогической мысли и образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2022. — № 203. — С. 102—114.
59. *Языкова В.Н.* Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект [Эл. ресурс] // Вестник МГПУ. — Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2009. — № 1. — С. 95—100. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-i-obuchenie-inostrannym-yazykam-lingvodidakticheskiy-aspekt> (дата обращения: 01.12.2023).
60. *Янущи О.А.* Становление культурологии образования в России: историографический обзор // Обсерватория культуры. — 2017. — № 14 (3). — С. 336—343.
61. *Abram F.Y., Cruce A.A.* Reconceptualization of ‘reverse mission’ for international social work education and practice // Social Work Education. — 2007. — № 26. — P. 3—19.

Для заметок

Учебное издание

Серединцева Анна Сергеевна

Цыбанева Валентина Александровна

**Актуальные подходы в современном
иноязычном образовании**

Учебное пособие

Редактирование и верстка С.С. Вихлянцева

Электронное издание сетевого распространения

Доступ к сборнику – постоянный, свободный и бесплатный.

Сборник содержится в едином файле PDF.

<http://sphere-publishing.ru/images/banners/vfvolso2.pdf>

Максимальный объем: 15 МБ.

Издательство ООО «Сфера»
400127, Волгоград, ул. Менделеева, 43,
sphere-vlg@mail.ru

Дата издания: 25.12.2023