

СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

М.И. Алдошина, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, В.А. Федоров

В современной социокультурной ситуации поликультурного мира и многонациональной России особенно актуальна проблема формирования поликультурных компетенций студентов в образовательном процессе университета. Цель исследования – разработать поликультурное обучение в университете в контексте субъектоцентрированного подхода. Задачи исследования: уточнить понятие «поликультурное обучение студентов в контексте субъектоцентрированного подхода»; обосновать теоретико-методологическую основу поликультурного обучения студентов; организовать экспериментальную работу с целью реализации модели поликультурного обучения студентов. Методы исследования: а) теоретические: анализ и систематизация психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов по исследуемой проблематике; б) эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного анкетирования и опроса среди студентов Воронежского государственного технического университета; в) диагностические: педагогический эксперимент, метод экспертной оценки, методы математической статистики. Разработка поликультурного обучения в контексте субъектоцентрированного подхода в образовательном процессе вуза ориентирована на соблюдение баланса между сохранением гражданской идентичности и принятием, пониманием и уважением норм другой культуры, что положительно скажется на процессе образования студентов в момент получения высшего образования (обретение опыта в межкультурном общении) и дальнейшей успешной профессиональной самореализации («бесконфликтное» взаимодействие со специалистами из других стран).

Ключевые слова: поликультурное обучение; субъектоцентрированный подход; студент; вуз; поликультурная компетенция

Введение

Современный мир складывается из противоречий, связанных в глобальном масштабе, с одной стороны, с расширением сферы профессионального взаимодействия (специалисты разных стран сотрудничают в составе международных групп, проектов, обмениваются опытом), когда необходимо учитывать культурно-исторические особенности всех сторон, вовлеченных в процесс взаимодействия, с другой – выстраиванием «бесконфликтных» отношений на основе принятия «чужой» культуры. При этом важно, чтобы это был процесс адаптации к ней, но не ассимиляции.

На внутригосударственном уровне важность вопроса поликультурного взаимодействия отмечена в Постановлении Правительства

Российской Федерации О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)» от 20 августа 2013 г. Необходимость реализации данной программы вызвана происходящими событиями на территории России в период после распада СССР: «На фоне глубоких общественных трансформаций по формированию свободного и открытого общества, а также рыночной экономики в постсоветской России проявились кризис гражданской идентичности, межэтническая нетерпимость, сепаратизм и терроризм, в результате которых возникла опасность дезинтеграции общества» [1. С. 4].

Этнический фактор во всей своей многоаспектности, связанной с необходимостью межэтнического взаимодействия, с одной стороны, и сохранения этнической идентичности – с другой, является для многонациональной России фактором национальной безопасности, что зафиксировано в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.» [2]. Для нашего исследования первостепенной задачей является учет культурных реалий многонационального, поликультурного общества в образовательной среде вуза с целью «мер по формированию российской гражданской идентичности и гражданского единства, воспитанию культуры межнационального общения» [1. С. 4].

На государственном уровне решение проблемы межэтнического взаимодействия в поликультурном обществе возможно через [1]:

1) популяризацию знаний о культуре и истории народов России, развитие межэтнических культурных связей;

2) приумножение культурного потенциала народов России на основе межнационального согласия;

3) разработку учебных программ по культуре межэтнического общения, совершенствование учебной литературы и программ обучения и воспитания культуры межнационального общения;

4) сохранение и развитие языкового многообразия как основы этнокультурного развития страны. Обучение на родном языке гарантировано Конституцией Российской Федерации.

Ресурсное обеспечение обозначенной федеральной программы возлагается на Министерство культуры Российской Федерации, Министерство образования и науки Российской Федерации и Федеральное агентство по делам молодежи. Таким образом, образовательные учреждения Российской Федерации в ответ на государственный запрос столкнулись с необходимостью обновления содержания обучения с учетом специфики поликультурного общества.

Качественное обновление образовательного контента, необходимость которого обозначена не только на государственном уровне, но и научно-педагогическим сообществом, – это дополнительный ресурс модернизации страны и важный фактор преодоления кризисного состо-

яния высшей школы. Стремительные изменения всех сфер современной жизни влекут за собой бесконечную череду обновлений, в том числе в системе образования, которая сталкивается с проблемой формирования такого набора универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника, которые способствуют его дальнейшей самореализации и самоактуализации на основе рефлексии, самоорганизации, критического мышления, творчества, смыслообразования, саморазвития, принятия инновационных решений и самообразования. В ситуации динамичного обновления знаний профессиональной доминантой современного специалиста становится собственное образование, а навык проявления субъектной позиции – основой современной системы высшего образования [3].

В.В. Краевский отмечает, что современный миропорядок порождает новые тенденции в развитии дидактики как системы инструментов и принципов научного обоснования обучения [4], исключая передачу студенту готового «культурного опыта», создавая условия для приобретения обучающимся на этапе получения высшего образования субъектного опыта культуротворчества и новатора в профессиональной сфере. Иными словами, необходимо такое обновление содержания обучения, при котором устойчивое выражение «получить высшее образование» естественным образом вытеснит фраза «овладеть высшим образованием», подразумевающая «незавершенность», «открытость» содержания, когда профессиональная готовность выпускника оценивается не по способности воспроизводить заученный предметный материал, а по способности продуцировать решения (на основе знаний и субъектного опыта), входящих в сферу его профессиональных компетенций.

Осознание значимости получения высшего образования не для «диплома», а для накопления необходимого профессионально субъектного опыта возможно при осмысленном вовлечении обучающегося в образовательный процесс, т.е. студент занимает центральную субъектную позицию в наполнении содержания своего обучения, взаимодействуя со всеми субъектами образовательного процесса. Это возможно при разработке поликультурного обучения в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода.

Цель исследования – разработать поликультурное обучение в университете в контексте субъектоцентрированного подхода. Для реализации этой цели следует решить следующие задачи:

- уточнить понятие «поликультурное обучение студентов в контексте субъектоцентрированного подхода»;
- обосновать теоретико-методологическую основу поликультурного обучения студентов;
- организовать экспериментальную работу с целью реализации модели поликультурного обучения студентов.

Методология исследования

Заказ государства, отраженный в многочисленных постановлениях и программах Правительства Российской Федерации, требованиях федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения меняют содержание компетенций, что влечет за собой необходимость обновления содержания обучения в вузе, максимально «сдвигающая» акценты в пользу накопления профессионального субъектного опыта и обмена профессиональным знанием с представителями других культур, национальностей, стран, смежных профессий.

Наше исследование основывалось на предположении о том, что разработка поликультурного обучения в вузе будет успешной в случае, если поликультурное взаимодействие субъектов образования будет открытой системой, способствующей наращиванию когнитивных знаний, мотивированных внутренней интуицией, обеспечивающей активность, поисковые, преобразовательные, проектные действия студента. Важно отметить, что «обновление знаний» не значит «отмена фундаментальности знания» [5], поскольку отказ от усвоения «основ наук» в пользу конкретных компетенций приведет к потере фундаментальности образования.

А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова настаивали на сохранении фундаментальности посредством выделения системного инварианта каждой науки, базовых структурных блоков [5]. В рамках обновления содержания поликультурного обучения выделение «фундамента», составляющего основу наук, является не самоцелью, а основным условием формирования компетентности обучающегося в тандеме «предмет – профессия», обеспечивая усвоение «выделенного фундамента» в контексте профессиональной деятельности и социальной практики, ставя во главу угла не «формализованное знание» (А.А. Вербицкий), не изолированный набор информационных знаков, а ситуации, в которых происходит обретение знания. Данные ситуации названы В.В. Давыдовым «деятельностным» содержанием образования [6].

Поскольку настоящее исследование посвящено разрешению противоречий современной образовательной системы, поставленной в ситуацию, когда в сжатые сроки, отведенные на получение высшего образования, необходимо предоставить возможность обучающемуся овладеть профессиональными знаниями, сформировать комплекс обязательных компетенций, обрести субъектный опыт, овладеть навыками самоорганизации, рефлексии, самообразования с опорой на традиционные и цифровые образовательные ресурсы в условиях глобализации и интернационализации с необходимым условием толерантности и сохранения своего культурного кода, обновление содержания обучения необходимо рассматривать с точки зрения взаимодополне-

ния, взаимовлияния и взаимообусловленности таких методологических подходов, как:

– *субъектоцентрированный* (В.В. Сериков, И.А. Лескова), элементарной единицей которого является знание не как результат, а как процесс «преобразования информационного ресурса в знание» [7, 8]. Характерной особенностью такого знания является проектность, т.е. приобретение опыта раскрытия смысла объекта познания в деятельностной практике, в результате чего зарождается истинное знание через обретение личностного смысла, поскольку знание – это «значение для меня» (А.Н. Леонтьев);

– *синергетический* (С.К. Гураль, Е.Н. Князева, Г. Хакен), основанный на идеях нелинейности, эмерджентности, открытости, позволяющих рассматривать содержание поликультурного обучения как открытую самоорганизующуюся систему [9];

– *культурологический* (Л.С. Выготский, А.Н. Джуринский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), позволяющий познать и преобразовать педагогическую реальность сквозь призму культуры, наполненной человеческими смыслами, которая дает возможность человеку проявлять свою индивидуальность, способность к самоопределению в мире поликультурных ценностей и способность к культурному саморазвитию [10];

– *контекстный* (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, Э.П. Комарова), обеспечивающий наполнение содержания поликультурного обучения в единстве получаемых знаний и предстоящей профессиональной деятельности. Контекстное обучение – обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студента последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности [11]. Контекстный подход к содержанию поликультурного обучения учитывает не только профессиональный, но культурный контекст как неотъемлемую часть современной социальной и профессиональной деятельности [11];

– *информационно-технологический* (В.А. Залесов, П.Н. Пустыльник, М.К. Черняков), отвечающий духу времени и особенностям складывающегося в современных условиях пространства профессиональной деятельности, представленного в виде глобальной реальной (живой) и виртуальной (на основе цифровых технологий) коммуникативной системы, с характерной для нее логикой сетевого взаимодействия, в которой происходит ««неосязаемое» движение информации и знаний».

Релевантными обозначенным подходам для обновления содержания поликультурного обучения в вузе принципами были определены:

– *субъектоцентризм*, подразумевающий включение механизма субъективации (И.А. Лескова) и базовых элементов обучения – форм, методов, средств, технологий – в структуру содержания поликультурного обучения в вузе;

– *межличностное взаимодействие субъектов образования*, ориентированное на диалогизацию, выступающую элементарной «единицей» педагогического процесса, обеспечивающее обмен потенциалами (В.В. Сериков) культурными, знаниевыми, деятельностными и т.д.;

– *аутентичность*, обеспечивающая создание пространственно-предметной образовательной среды вуза, соответствующей индивидуальным, возрастным, гендерным, культурным, религиозным особенностям студентов;

– *доминирование проблемных ситуаций*, проявляющиеся в «несводимости» (В.В. Сериков) к системе простых элементов, когда для решения учебно-профессиональных задач не предлагаются четко заданные параметры с набором готовых легко воспроизводимых решений, что ориентирует на авторское исполнение и авторскую ответственность за получаемый результат;

– *открытость учебной информации*, обеспечивающая взаимодействие информационной основы содержания поликультурного обучения в вузе с актуальной знаниевой реальностью и системой ценностей и смыслов студента.

Исследование

Процесс вовлечения студента в конструирование «обретаемого» им высшего образования отвечает требованиям современности, когда способность к самообразованию на фоне стремительно обновляемых знаний и радикальных изменений в самой природе профессиональной деятельности является одним из основополагающих умений, обеспечивающих дальнейший профессиональный рост на основе саморазвития как бесконечного процесса.

Для единообразия в понимании решаемых в исследовании задач необходимо дифференцировать понятия «содержание обучения» и «содержание образования». Нередко в современной научной педагогической литературе эти термины отождествляются, а в некоторых источниках («Российская педагогическая энциклопедия» [12], «Педагогический энциклопедический словарь» [13]) термин «содержание обучения» отсутствует вовсе. Однако термин «содержание образования» трактуется как «педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которых обеспечивает развитие личности» [13. С. 266].

А.А. Вербицкий, критикуя это определение, подвергает сомнению возможность педагогической адаптации умений и навыков, так как это результат учебной деятельности обучающегося. По И.Я. Лернеру, факт образования возникает в процессе обучения, где могут проявиться

кроме знаниевой остальные выделенные им структурные составляющие содержания образования: умения и навыки; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к миру; опыт творческой деятельности [14].

И.С. Якиманская пишет о необходимости выделения, описания и структурирования в самом учебнике приемов умственной работы, которые могут быть логическими приемами, применимыми к книге вообще, или быть ориентированными на обучение как усвоение содержания данного учебного материала [15]. Иными словами, содержание и процесс как единое целое представляет собой учебный предмет, целостность, состоящую из содержания (необходимое для усвоения) и средств его усвоения обучающимися.

По мнению З.А. Решетовой, в содержании учебного предмета, помимо понятий, законов, теорий и фактов науки, должны отражаться способы мышления и методы познания, присущие определенному этапу развития [15]. Учебный предмет должен проектироваться не как система знаков, передающих накопленную научную информацию, но как предмет деятельности обучающегося по усвоению знаний в контексте этой деятельности. В этом случае знания используются в качестве ориентировочной основы и средства регуляции данной деятельности [5].

Вслед за А.А. Вербицким под содержанием обучения мы понимаем заранее отобранную и дидактически оформленную учебную информацию, в то время как содержание образования понимается как уровень развития личности обучающегося, его предметной, социальной, культурной компетентности, являющейся результатом реализации проекта взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию содержания обучения [5]. Таким образом, решая в исследовании задачу обновления содержания поликультурного обучения, следует, на наш взгляд, дидактически адаптировать систему знаний, навыков, умений, отражающих социальный опыт человечества в единстве его фундаментальности знаний, профессиональной деятельности, социальной активности и культурных особенностей.

Истоки поликультурного образования были заложены в США в 1940–1950-е гг. и ознаменовали активный научный поиск ответов на вопросы межгруппового обучения (М. Гудмэн, Б. Стерн), которые легли в основу реформирования американского образования того времени, преодолевающего конфликты на почве расовых и культурных различий [17].

Наступивший в США в 1960–1970-х гг. переломный момент, который был отражен в документе *The Civil Rights Act* («Закон о гражданских правах»), предоставил равные образовательные возможности, независимо от национальной, языковой, культурной и иной принад-

лежности. Результатом активных гражданских движений того времени стало создание исследовательских центров, занимающихся проблематикой поликультурности на всех ступенях образования: сад – школа – вуз, разрабатывающие методики, поликультурные модули, программы и т.д.

Термин «поликультурное образование» вводится в педагогические словари и энциклопедии США в начале 1980-х гг. [17], а в середине того же десятилетия создается Национальная ассоциация поликультурного образования. С этого момента поликультурный компонент становится обязательным для включения в содержание образования учебных заведений. На современном этапе поликультурное образование в США закреплено законодательством и совершенствуется на методическом и дидактическом уровнях [18–20].

Дж. Бэнкс (университет штата Вашингтон, г. Сиэтл) отводит высшим учебным заведениям ведущую роль в конструировании содержания поликультурного образования. Он выделяет пять основных направлений поликультурного образования (*five dimensions of Multicultural Education*) [18, 19]:

1. *Content Integration* (интеграция содержания образования) – выбор учителем материала этнического и культурного содержания, раскрывающего основные понятия и теории конкретной дисциплины.

2. *Knowledge Construction Process* (процесс моделирования знаний) – педагогическое сопровождение обучающихся с целью преодоления влияния предубеждений и стереотипов на процесс построения знаний.

3. *Prejudice Reduction* (устранение предрассудков) – совокупность методов и приемов, используемых педагогом для воспитания позитивного отношения к этническим, расовым и культурным группам.

4. *Equity Pedagogy* (педагогика равенства) – знание педагога о типичных моделях поведения различных культурных и этнических групп с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся с целью повышения успеваемости.

5. *Empowering School Culture* (насыщение школьной культуры) – взаимодействие школы и социума, ориентированное на реализацию основного предназначения школы – дополнение естественной (семейной) социализации ребенка.

Выделенные Дж. Бэнксом направления поликультурного образования ориентированы на систему школьного образования, поэтому решающая роль в реализации каждого направления отведена учителю, в то время как ученики «следуют» по намеченному учителем плану. Применительно к обновлению поликультурного обучения в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода необходимо дополнить каждое из упомянутых направлений субъектной позицией обучающегося как деятеля, *созидающего* свою учебную деятельность в тесном взаи-

модействии с субъектами образования. Положительный эффект от субъектной позиции студента в процессе обновления поликультурного обучения заключается в том, что субъектный опыт каждого из участников образовательного процесса, основанный на знаниях: о правилах выбора учебного материала (с точки зрения фундаментальности, профессиональной направленности, культурной и этнической составляющих); взаимопомощи и саморефлексии в процессе учебной деятельности, «очищенной» от предрассудков; использовании накопленного положительного и отрицательного социального опыта в преодолении межкультурных барьеров – превращают процесс обновления содержания поликультурного обучения в процесс самоорганизуемый на основе основного принципа синергетики – совместные действия двух и более составляющих значительно превосходят простую сумму каждого из них, взятых в отдельности [9]. Самоорганизация на основе синергетики в этом случае способствует самокорректируемости реализуемого процесса, так как она основана не на абстрактных знаниях, а субъектном опыте, стремящемся избежать ошибок [21].

Одним из возможных вариантов решения проблемы содержания поликультурного обучения исследователи университета штата Колорадо видят билингвальное обучение. Интеграция поликультурного компонента на основе двуязычной лингвистической подготовки происходит в основном в предметах гуманитарного, историко-обществоведческого и художественно-эстетического циклов. Однако по мере взросления обучающихся происходит усложнение поликультурного компонента, характеризующегося большей проблемностью, комплексностью и дискуссионностью обсуждаемых вопросов, ориентированных на адаптацию обучающихся в поликультурном обществе. Билингвальное обучение ориентировано на воспитание уважения к другим нациям и культурам, формирование позитивного мышления и навыков межкультурного взаимодействия, приобретая статус бикультурного на уровне воспитания личности [20, 22, 23].

В практике образования в высшей школе в нашей стране билингвальное обучение в поликультурной среде вуза в последние десятилетия не рассматривается как единственный иммерсивный способ обучения, позволяющий преодолеть проблему языкового барьера среди иностранных обучающихся, специалистов, желающих оперативно получать профессионально значимую информацию из доступного многообразия информационных источников не только на родном, но и на иностранном языках [24, 25]. Все большее число научных исследований последнего времени посвящено интегрированному предметно-языковому обучению (Content and Language Integrated Learning – CLIL), основоположником которого считается Дэвид Марш [26].

Преимуществом CLIL в высшей школе по сравнению с традиционным билингвальным обучением является тот факт, что билинг-

вальное обучение не ставит целью изучение иностранного языка в контексте специальности, значит, не решает проблему конкурентоспособности выпускника как будущего специалиста, который в условиях современных процессов глобализации не сможет на должном уровне реализоваться в многоязычной поликультурной профессиональной деятельности. Интегрированное предметно-языковое обучение, как определяет его Д. Марш, это дидактическая методика, направленная на достижение двуединой цели: изучение предметного содержания дисциплины и непосредственно иностранного языка в контексте дисциплины.

Следует отметить, что CLIL подходит в том случае, если вся группа обучающихся овладевает конкретным иностранным языком (например, английским). Однако большая часть российских вузов осуществляет обучение студентов из разных стран. В данном случае английский для носителей русского языка – это язык, который необходимо изучить до уровня B1–B2 (по Д. Маршу – необходимый уровень для реализации интегрированного предметно-языкового обучения), а для иностранных студентов – это язык, который является для них родным или которым они владеют уже на достаточном уровне для профессионального общения.

Для разрешения этого противоречия была предложена альтернативная билингвальная программа – программа двунаправленного двуязычного погружения (Two-Way Immersion, TWI) [20]. TWI относится к инновационным методам обновления содержания обучения в поликультурной образовательной среде вуза, преимуществом которой является обеспечение равных возможностей как для лингвистического большинства, так и лингвистического меньшинства, не разделяя обучающихся по языковому признаку, а напротив, объединяя их. Преимуществом TWI является одновременное развитие умений и навыков на двух языках, т.е. создание таких условий, которые способствуют «обогащающему билингвизму», достижению высоких результатов в учебной деятельности, развитию межкультурной компетенции и толерантности, повышению самооценки как иностранных студентов, так и представителей лингвистического большинства.

Результаты

Опираясь на идеи Дж. Бэнкса, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского и других ученых по проблеме поликультурного обучения в вузе [10, 18, 19], были выделены компоненты, критерии и показатели поликультурной компетенции обучающихся, представленные в табл. 1, диагностика и мониторинг которых позволят спроектировать обновление поликультурного обучения в зависимости от реальной ситуации.

Обновление поликультурного обучения требует не только теоретического обоснования исследуемого процесса, но и подтверждения

эффективности его практической реализации. С этой целью в Воронежском государственном техническом университете была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию поликультурной компетенции студентов из «смешанных групп».

Таблица 1

**Критерии и уровни сформированности компонентов
поликультурной компетенции студентов**

Компонент	Критерий	Показатель	Уровень		
			Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Знаниевый	Знание и осознанное понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сопоставление их и собственного мировидения и субъектного культурного опыта	Используют готовую, адаптированную для учебных целей информацию межкультурного взаимодействия	Умеют получать знания о культуре и особенностях разных стран. Развита навык поликультурного взаимодействия, но нестандартные ситуации вызывают затруднения	В полной мере обладают знаниями на основе собственного опыта о культурных особенностях разных стран, способны активно использовать их при ведении поликультурного диалога
Аксиологический	Ценностный	Принятие ценностных доминант представителей поликультурного общества, понимание ценностного основания национальных традиций, убеждений	Имеют представление о системе ценностей разных культур, но не могут использовать его для эффективного поликультурного взаимодействия	Усвоенная система культурных ценностей адаптирована к решению знакомых задач поликультурного общения	Умеют свободно принимать поликультурные ценности представителей разных культур
Поведенческий	Практикологический	Взаимодействие с представителями других культур в ситуациях поликультурного взаимопонимания и взаимопознания, умение моделировать ситуации поликультурного взаимодействия, владение культурой критического мышления, умение осуществлять поликультурное взаимодействие	Отсутствие сформированной устойчивой системы взаимодействия поликультурном обществе в ситуациях межкультурного взаимопонимания и взаимопознания	Осознают необходимость развития поликультурной компетенции, но испытывают затруднения в ситуациях реального взаимодействия	Владеют навыками осуществления поликультурного взаимодействия, на основе субъектного опыта

Компонент	Критерий	Показатель	Уровень		
			Низкий	Средний	Высокий
Рефлексивный-оценочный	Рефлексивный	Умение давать рефлексивную оценку собственной деятельности и деятельности собеседника, умение осуществлять рефлексивную деятельность	Умение давать рефлексивную оценку собственной деятельности и деятельности собеседника в знакомых ситуациях поликультурного взаимодействия	Способность давать рефлексивную оценку процессу поликультурного общения с учетом этнических особенностей собеседника	Умения рефлексивного поведения при реализации поликультурной компетенции на основе субъектного опыта

В исследовании приняли участие 86 студентов, которые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. На констатирующем этапе эксперимента были определены уровни сформированности критериев поликультурной компетенции студентов.

Изучение знаниевого критерия (когнитивного компонента) поликультурной компетенции при помощи методик А.В. Матвеева «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» и теста Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» показало, что в контрольной группе студентов высокий уровень развития знаниевого критерия (когнитивного компонента) поликультурной компетенции определен у 16,7% обучающихся, средний диагностирован у 35,0%, а у 48,3% выявлен низкий уровень.

Диагностика ценностного критерия (аксиологического компонента) поликультурной компетенции была проведена на основе опросника деловой направленности личности В. Тараненко, теста культурно-ценностных ориентаций Л.Г. Почебут, методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Интерпретация полученных данных позволила констатировать, что у 57,2% респондентов (ценностный критерий) отмечен низкий уровень владения знаниями системы ценностей представителя другой страны.

Для диагностики праксиологического критерия (поведенческий компонент) поликультурной компетенции студента использовались опросник И.Г. Леонова «Коммуникабельны ли Вы?», методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского и Б.А. Федоришина. В ходе диагностики показателей праксиологического критерия (поведенческий компонент) были выявлены следующие уровни: низкий (53,2%), средний (32,6%) и высокий (14,2%).

Показатели рефлексивного критерия (рефлексивно-оценочный компонент) поликультурной компетенции были проверены при по-

мощи методики В.В. Пономарева «Определение уровня рефлексивности», адаптированной методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн, в результате чего установлено преобладание низкого уровня рефлексивного критерия (58,6%). Результаты проведенной диагностики сформированности поликультурной компетенции студентов были обобщены для экспериментальной и контрольной групп и отражены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты оценки уровней сформированности поликультурной компетенции студентов (констатирующий эксперимент), %

Критерий	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Знаниевый	48,3	35,0	16,7	45,9	33,1	21,0
Ценностный	57,2	29,2	13,6	52,3	32,0	15,7
Праксиологический	53,2	32,6	14,2	52,6	33,2	14,2
Рефлексивный	58,6	31,3	10,1	58,2	28,7	13,1

Обобщенные данные диагностики уровня сформированности поликультурной компетенции показали, что обучающиеся обеих групп (контрольной и экспериментальной) демонстрируют наиболее высокий уровень развития знаниевого критерия (когнитивный компонент) поликультурной компетенции, проявляющийся в понимании ценностных смыслов других культур, их сопоставление с собственной системой ценностных доминант. При обновлении содержания поликультурного обучения необходимо обратить внимание на формы, методы и средства обучения, способствующие формированию поликультурной личности обучающихся, с учетом показателей ценностного, праксиологического, рефлексивного критериев, что подтверждает необходимость подготовки и проведения формирующего этапа эксперимента с опорой на модель обновления поликультурного обучения с позиции субъектоцентрированного подхода.

Заключение

В результате настоящего исследования научно обосновано, что в системе приоритетов современного высшего образования одну из лидирующих позиций занимает разработка поликультурного обучения в контексте субъектоцентрированного подхода, под которым понимается дидактически адаптированная система знаний, навыков, умений, отражающих социальный опыт человечества в единстве его фундаментальности знаний, профессиональной деятельности, социальной активности и культурных особенностей.

Теоретические положения, изложенные в работе, легли в основу разработки поликультурного обучения в университете, способствующие формированию поликультурной компетенции обучающихся с опорой на следующие принципы: субъектоцентризм, межличностное взаимодействие субъектов образования, аутентичность, доминирование проблемных ситуаций, открытость учебной информации.

Результаты экспериментальной апробации позволяют констатировать рост уровня готовности обучающихся к поликультурной профессиональной деятельности, повышению уровня этнокультурной идентификации обучающихся и осознания их принадлежности к российской этнокультурной общности посредством изучения иностранного языка и культуры в контексте специальности.

Литература

1. *Постановление* Правительства РФ от 20 августа 2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе “Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)”». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70339260/> (дата обращения: 23.07.2021).
2. *Указ* Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/ (дата обращения: 23.07.2021).
3. *Сериков В.В.* Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. Воронеж : Научная книга, 2021. С. 20–28.
4. *Краевский В.В.* Диалог культур и партнерство цивилизаций : VIII Междунар. науч. чтения. СПб., 2008. С. 404–406.
5. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2017. 336 с.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М. : Педагогика, 1996.
7. *Комарова Э.П., Бакленева С.А.* Векторы развития профессионального образования в эпоху перемен: субъектоцентрированный подход. Воронеж : Научная книга, 2021. 167 с.
8. *Лескова И.А.* Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019.
9. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 122 с.
10. *Джурицкий А.Н.* Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
11. *Комарова Э.П.* Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2001. 40 с.
12. *Российская педагогическая энциклопедия* : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая рос. энциклопедия, 1999. Т. 2.
13. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая рос. энциклопедия, 2002.
14. *Фомичева И.Г.* Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. 242 с.
15. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е изд. М. : Сентябрь, 2000.

16. **Решетова З.А.** Психологические основы профессионального обучения. М. : Изд-во МГУ, 1985.
17. **Розачева Е.Ю., Даведьянова Н.С.** Педагогика межнационального общения: учеб. пособие к практикуму для студентов гуманитарных вузов. Владимир, 2009. 132 с.
18. **Banks J.A.** Teaching strategies for ethnic studies. Boston : Allyn & Bacon, 2006. 460 p.
19. **Banks J.A., Banks C.A.M.** Approaches to Multicultural curriculum reform // Multicultural education : Issues and Perspectives. New York : Wiley, 2003. P. 225–246.
20. **Freeman R.** Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. 261 p.
21. **Вульфсон Б.Л.** Образовательное пространство на рубеже веков : учеб. пособие. М. : Москов. психолого-соц. ин-т, 2006. 235 с.
22. **Баур Р.С., Ступина Т.Н. и др.** Билингвальное обучения в школе : к вопросу о разработке учебно-методических материалов // Иностранные языки в школе. 1996. № 4. С. 9.
23. **Гукаленко О.В.** Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития // Дошкольное образование. 2016. № 9. С. 4–10.
24. **Меньшиков И.В., Санникова О.В.** Содержание образования: самоорганизация междисциплинарности и проблема управления // Материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход». 16–19 октября 2006 г. М., 2006. С. 324–336.
25. **Паишков А.Г.** Еще раз о гуманитарных основах воспитания: реальность и надежды // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4-1 (24). С. 90–96.
26. **March T.** “Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. 2000. Vol. 7, № 3. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.

Сведения об авторах:

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Орел, Россия). E-mail: maraldo57@mail.ru

Комарова Эмилия Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Бакленева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Федоров Валерий Аркадиевич – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Поступила в редакцию 1 октября 2021 г.

A subject-centred approach to development multicultural education at the university

Aldoshina M.I., D.Sc. (Education), Professor, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Orel State University (Orel, Russia). E-mail: maral-do57@mail.ru

Komarova E.P., D.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Fedorov V.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/9

Abstract. In the modern sociocultural situation of the multicultural world and multinational Russia, the problem of students’ forming multicultural competencies in the educational process of the university is especially relevant. The purpose of the study is to develop multicultural training at the university in the context of a subject-centered approach. Objectives of the research: to clarify the concept of “students’ multicultural education in the context of a subject-centered approach”; substantiate the theoretical and methodological basis of students’ multicultural education; organize experimental work to implement the model of multicultural education of students. Research methods: theoretical: analysis and systematization of psychological and pedagogical studies of domestic and foreign authors on the problems; empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of the conducted questionnaire and survey among students of Voronezh State Technical University; diagnostic: pedagogical experiment, expert evaluation method, methods of mathematical statistics. The development of multicultural education in the context of a subject-centered approach in the educational process of the university is focused on maintaining the balance between the preservation of civil identity and the acceptance, understanding and respect for the norms of another culture, which will positively affect the process of students’ education at the higher education institution (gaining experience in intercultural communication) and further successful professional self-realization (“conflict-free” interaction with specialists from other countries).

Key words: multicultural learning; subject-centered approach; student; university; multicultural competence

References

1. Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 20 avgusta 2013 g. № 718 “O federal'noy tselevoy programme “Ukrepneniye yedinstva rossiyskoy natsii i etnokul'turnoye razvitiye narodov Rossii (2014–2020 gody)” [Decree No 718 of the Government of the Russian Federation as of August 20, 2013 “On the federal target program “Strengthening the unity of the Russian nation and the ethnocultural development of the peoples of Russia (2014–2020)”]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70339260/> (Accessed: 23.07.2021).
2. Ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2015 № 683 “O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii” [Decree No 683 of the President of the Russian Federation as of December 31, 2015 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/ (Accessed: 23.07.2021).
3. Serikov V.V. (2021) Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya [Vectors of development of contextual education: a collective monograph] / otv. red. E.P. Komarova. Voronezh : Nauchnaya kniga. pp. 20–28.

4. Kravetskiy V.V. (2008) Dialog kul'tur i partnerstvo tsivilizatsiy [Dialogue of cultures and partnership of civilizations]. VIII Mezhdunarodnyye nauchnyye chteniya. SPb. pp. 404–406.
5. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. (2017) Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii [Personal and competence-based approaches in education: problems of integration]. M.: Redaktsionno-izdatel'skiy dom Rossiyskogo novogo universiteta. 336 p.
6. Davydov V.V. (1996) Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in teaching]. M.: Pedagogika.
7. Komarova E.P., Bakleneva S.A. (2021) Vektory razvitiya professional'nogo obrazovaniya v epokhu peremen: subjektotsentrirovannyi podkhod [Development vectors of professional education in an era of change: a subject-centred approach]. Voronezh: Nauchnaya kniga. 167 p.
8. Leskova I.A. (2019) Subjektotsentrirovannyi podkhod k postroyeniyu soderzhaniya vysshego obrazovaniya [Subject-centered approach to the building of the higher education content]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
9. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 122 p.
10. Dzhurinskiy A.N. (2007) Problemy polikul'turnogo vospitaniya v zarubezhnoy pedagogike [Problems of multicultural education in foreign pedagogy] // Voprosy filosofii. 10. pp. 41–52.
11. Komarova E.P. (2001) Teoreticheskiye osnovy professional'nogo obucheniya inoyazychnomu oposredovannomu obshcheniyu v neyazykovom vuze [Theoretical foundations of professional training in foreign language-mediated communication in a non-linguistic university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Voronezh. 40 p.
12. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. [Russian pedagogical encyclopedia: in 2 volumes] (1999) / gl. red. V.V. Davydov. M.: Bol'shaya ros. entsiklopediya. Vol. 2.
13. Pedagogicheskii entsiklopedicheskiy slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary] (2002) / gl. red. B.M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya ros. entsiklopediya.
14. Fomicheva I.G. (2004) Filosofiya obrazovaniya: nekotoryye podkhody k problem [Philosophy of education: some approaches to the problem]. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN. 242 p.
15. Yakimanskaya I.S. (2000) Lichnostno-orientirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole [Person-centered learning in a modern school]. 2-ye izd. M.: Sentyabr'.
16. Reshetova Z.A. (1985) Psikhologicheskiye osnovy professional'nogo obucheniya [Psychological foundations of professional training]. M.: Izd-vo MGU.
17. Rogacheva E.Yu., Daved'yanova N.S. (2009) Pedagogika mezhnatsional'nogo obshcheniya: ucheb. posobiye k praktikumu dlya studentov gumanitarnykh vuzov [Pedagogy of interethnic communication: a textbook for a practical course for students of humanitarian universities]. Vladimir. 132 p.
18. Banks J.A. (2006) Teaching strategies for ethnic studies. Boston: Allyn & Bacon. 460 p.
19. Banks J.A., Banks C.A.M. (2003) Approaches to Multicultural curriculum reform // Multicultural education: Issues and Perspectives. New York: Wiley. pp. 225–246.
20. Freeman R. (1998) Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon. 261 p.
21. Vul'fon B.L. (2006) Obrazovatel'noye prostranstvo na rubezhe vekov : ucheb. posobiye [Educational space at the turn of the centuries: a textbook]. M. : Moskov. psikhologo-sots. in-t. 235 p.
22. Baur R.S., Stupina T.N. et al. (1996) Bilingval'noye obucheniya v shkole: k voprosu o razrabotke uchebno-metodicheskikh materialov [Bilingual education at school: on the design of teaching materials] // Inostrannyye yazyki v shkole. 4. p. 9.

23. Gukalenko O.V. (2016) Polikul'turnoye obrazovaniye: problemy i perspektivy razvitiya [Multicultural education: problems and development prospects] // Doshkol'noye obrazovaniye. 9. pp. 4–10.
24. Men'shikov I.V., Sannikova O.V. (2006) Soderzhaniye obrazovaniya: samoorganizatsiya mezhdistsiplinarnosti i problema upravleniya [The content of education: self-organization of interdisciplinarity and the problem of management] // Materialy Mezhdunarodnogo foruma “Proyekty budushchego: mezhdistsiplinarnyy podkhod”. M. pp. 324–336.
25. Pashkov A.G. (2012) Yeshche raz o gumanitarnykh osnovakh vospitaniya: real'nost' i nadezhdy [Once again about the humanitarian foundations of education: reality and hopes] // Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 4-1 (24). pp. 90–96.
26. March T. (2000) “Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine.. Vol. 7 (3). URL: <http://www.infoday.com/MMSchools/may00/march.html>.

Received 1 October 2021