

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. П. Костикова

## СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ДИАЛОГОВОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются последствия увеличения взаимовлияния стран и этнокультурных групп, вызванные трансформацией группового и индивидуального сознания личностей многонационального, полилингвального и поликультурного социума. С позиций диалогового подхода сформулированы дидактические принципы поликультурного образования и лингвосоциокультурной компетенции как его составляющей. Показаны философско-методологические и философско-культурологические основы диалогичности культуры.

In this article the circumstances of growing interference between countries and ethnic groups are discussed, caused by the transformation of individual and group consciousness in a multinational, poly-lingual and poly-cultural society. The foundations of poly-cultural education and linguo-sociocultural competence are analyzed from the viewpoint of the dialogue approach. Philosophical, cultural and methodological bases of the dialogue properties of culture are touched upon. One of the main tasks of poly-cultural education is to encourage the development of ability to take part in multicultural communication.

В мировом образовании и воспитании в настоящее время происходят существенные изменения, вызванные усилением взаимовлияния этнокультурных групп, трансформацией группового и индивидуального сознания личностей многонационального, полилингвального и поликультурного социума. Для российской педагогической традиции не нова идея сохранения и обогащения как русской культуры, выступающей в нашей стране в качестве доминирующей, так и национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию. Диалоговый подход, основанный на идеях открытости и культурного плюрализма, позволяет конкретизировать дидактические принципы поликультурного образования. Оно рассматривается как способ приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания. Это позволяет личности тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов, а нации – интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Философско-методологической основой данного подхода служит предложенное В. С. Библером такое понимание диалога, при котором все фило-

софские и культурные системы не отвергаются, а сосуществуют и взаимодействуют. Согласно концепции философа, каждый субъект культуры должен пережить неполноту бытия перед бесконечным разнообразием всей мировой культуры. В таких условиях единственно разумной и вместе с тем нравственной дорогой подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними.

Тема «диалога культур» впервые возникла в начале XX в. в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтина. Позднее эта проблема поднималась в трудах Л. Баткина, М. Кагана, на рубеже 80–90-х гг. – в работах П. Гайдено, В. Библера и др.

К. Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносеологического критерия истины», М. М. Бахтин перевел понятие «диалог» из литературной в философскую категорию. Диалог в культуре, согласно М. М. Бахтину, выходит на уровень универсального принципа, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, универсумом.

В ходе историко-культурного развития диалог вели различные религиозные и идеологические системы, народная и профессиональная культура. Диалогичны были взаимоотношения отдельных национальных культур и культурных эпох. Диалог выступал как самостоятельный литературный жанр, как форма научного трактата, а диалогичность – как внутреннее свойство текстов, созданных различными искусствами.

И. Н. Иванова выделяет разные типы межкультурных отношений:

а) отношение одной культуры к другой как к некоему объекту, т. е. чисто утилитарный подход;

б) неприятие одной культуры другой;

в) отношения взаимодействия и взаимообогащения, т. е. признание друг друга равноценными субъектами [8, с. 55].

Следствием культивирования первого типа отношений является укоренение в общественном сознании представителей культуры, выступающей в функции объекта, комплекса неполноценности. Он может доходить до отречения от своей самобытности, до добровольного подчинения другой культуре. Таковы явления англomanии, франкомании, германофильства и др. В результате доминирования отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными».

Истинно межкультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры»:

«1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

<...>

2. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.

3. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.

<...>

9. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает» [5].

Таким образом, диалогичность – это особое качество культуры, стремящейся к цельности. Это качество обеспечивает механизм самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать ее стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогический подход позволяет личности принять чужие аргументы, чужой опыт, перейти на позиции сотрудничества.

Вступая в диалог культур, человек не только расширяет свой кругозор, но и раздвигает границы своего миропонимания и мироощущения. Ни одна ситуация межкультурного общения, ни одно явление иной культуры не воспринимается им беспристрастно. Они оцениваются сквозь призму принятых в родном лингвокультурном социуме норм и ценностей. В условиях межкультурного взаимодействия складываются отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» [4, с. 4]. Это значит, что, используя свой лингвосоциокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект диалога культур одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом осознавая факт их чужеродности. Если исходить из постулата, что образование должно в существенной степени носить

прикладной характер, быть прагматически ориентированным, то необходимо признать, что перестройка образовательных концепций XXI в. должна опираться именно на идеи культуроцентризма и поликультурности. Педагогика призвана решить задачу взаимодополнения культурных потенциалов различных этносов для обеспечения общего духовного пространства, ведь оно служит общественной средой для максимально полной реализации личности. Но перед образовательными системами стоит прежде всего вопрос соотношения ценностных, этических и религиозных систем, определяющих смысложизненную ориентацию личности. Пока поликультурное образование остается понятием философско-дидактическим и носит преимущественно теоретический характер, но в рамках ряда учебных дисциплин оно уже реализуется на уровне частной методики и приобретает практические формы, известные как лингвосоциокультурная концепция обучения. Такое название обосновано, поскольку данная концепция осуществляется преимущественно в процессе преподавания иностранных языков и других гуманитарных дисциплин, признающих приоритет лингвистического компонента в приобщении личности к мировой культуре. Например, в настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается формирование некоей лингвосоциокультурной компетенции и создание «целостной культурно-языковой личности» [11, с. 24]. И все же, на наш взгляд, овладение названной компетентностью возможно не только в рамках предмета «иностраный язык». Приобщение к ценностям иной культуры происходит при ее рассмотрении с позиций философии, культурологии, педагогики, социологии, этнологии и прочих дисциплин. Каждая из них пополняет фонд знаний о понятии «лингвосоциокультурная компетенция» согласно своим специальным интересам, выделяя его целевую доминанту.

Итак, межкультурное / поликультурное обучение в русле диалогового подхода мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре, постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Такой подход есть способ формирования многоязычной личности, способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению.

Лингвосоциокультурную компетенцию мы определяем как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды. Данная компетенция носит комплексный характер. Интегративность этого понятия проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности трех составляющих ее компонентов: прагматического (или практического), когнитивного и собственно педагогического. Прагматический компо-

нент связан с формированием у обучаемого коммуникативной субкомпетенции. Когнитивный компонент предполагает использование целого ряда средств (как лингвистических, так и экстралингвистических) в качестве инструментов познания иной культурной среды и, следовательно, средств развития личности в целом. Педагогический компонент призван определить модус «внелингвистического существования» бикультурной / поликультурной языковой личности. К внелингвистическим качествам личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся ее самостоятельность, активность, эмпатия, способность к рефлексии, толерантность.

В настоящий момент общество испытывает существенную потребность в детально прописанной дидактической концепции межкультурного образования, принятой на федеральном уровне. Данная концепция должна включать целый ряд интегрированных частных предметных методик и реализовываться посредством как языковых, так и общегуманитарных дисциплин.

Важным философско-культурологическим основанием диалога культур и лингвосоциокультурного образования как его практического педагогического преломления является тезис о культурном плюрализме, призванном отразить в специфически преломленном (аккультурированном) виде многоплановость и противоречивость социальной действительности. Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Убежденный сторонник «культуры многотонности» М. М. Бахтин писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [3, с. 43].

Для осмысления философии современного межкультурного образования и лингвосоциокультурной компетенции как его компонента определенно интересен подход В. С. Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания, мышления судьбы. В понимании диалогической школы Библера, культура приобретает в межчеловеческих отношениях и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Такой подход дает постижение объективного базиса диалогичности, присущей глубинным смыслам культуры. Согласно В. С. Библеру, «современное мышление строится по схематизму культуры, когда “высшие” достижения человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, сред-

них веков, Нового времени). Аналогичное положение извечно угадывалось в сфере культуры, той формы культуры, что всегда строится не в процедуре снятия, но в ситуации встречи (и трагического сопряжения) уникальных и неповторимых личностных феноменов. В XX веке даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка, или, в пределах самой западной культуры, – Античное, Средневековое, Нововременное мышление) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и “вечных вопросов бытия”. И – в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления» [1, с. 123].

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур прежде всего как общение сознаний. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Одной из глобальных целей межкультурного образования (и одним из параметров лингво-социокультурной компетенции) является достижение понимания в широком смысле. Такое понимание предполагает перевод представлений одной культуры в представления другой. Учащиеся осознают, во-первых, близость культур, во-вторых, их двуфокусность, амбивалентность, диалогичность: любое явление интерпретируется ими в представлениях своей и чужой культуры, которые принимаются как равные ценности. Очевидно, одним из качеств лингво-социокультурно компетентной личности в данном контексте является то, что Л. М. Лузина называет «способностью к диалогическому мышлению» [9].

Цель участников диалога заключается в достижении взаимного понимания при всей возможной разнице их позиций. Особенность диалога разноязычных культур состоит в том, что многофункциональность слов одного языка гипертрофируется многообразием вариантов придания значения этому слову в другом языке. Каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Важно решить вопрос о принципиальной возможности их единения. Для этого есть предпосылки, они – в наличии общего объекта и общей цели, общих способов мышления, средств познания объекта, логики становления и изложения мыслей. Создание таких предпосылок способствует формированию лингво-социокультурной компетенции учащихся, в частности, развитию у них способности к взаимопониманию. Взаимопонимание можно определить как признание взаимной ценности в сходстве и различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодоверие и комплиментарность, взаимодополняемость идеалов и смыслов.

В. С. Библер разграничивает две формы «исторического наследования». Одна форма укладывается в схематизм восхождения по лестнице прогресса, или развития. В противоположность этому «культура строится и “развивается” совсем по-другому, по противоположному схематизму. Эта культура способна жить и развиваться (как культура) только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми “на себя”, на выход за свои пределы, культурами». [2, с. 33].

Краткое изложение концепции диалога культур, основных ее констант представляется нам продуктивным для понимания ее роли в теории обучения лингвосоциокультурной компетенции. В русле диалогового подхода А. В. Шафрикова рассматривает поликультурное образование как «современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных существей» [12, с. 16]. Именно понятие «межкультурное образование» она считает самым емким из всех сопряженных с ним терминов. Исследователь подчеркивает, что данное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе. Базируется оно на принципах диалога и взаимодействия разных культур, и в международном и межнациональном контексте рассматривается как взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. Г. Д. Дмитриев трактует лингвосоциокультурную компетенцию как умение понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в межкультурной коммуникации, осознать свое «Я» [7].

К диалоговому подходу относится деятельностная концепция овладения лингвосоциокультурной компетенцией, авторы которой (Е. Ф. Тарасов и Ю. А. Сорокин) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности. На этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, “переформулирование” чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты собственной. Происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами» [10, с. 32]. В этом же духе высказывается и Г. Поммерин, которая определяет поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно-ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и инициирующую инновационные процессы. Поликультурное образование рассмат-

ривается Поммерин как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает поликультурное образование деятельностно-ориентированным и открытым новым знаниям и новому опыту [13, с. 106].

Некоторые западные специалисты также разделяют диалогический подход к определению понятия «межкультурная / лингвосоциокультурная компетенция». Ценным, на наш взгляд, является видение Х. Томаса: межкультурно компетентной можно назвать такую личность, которая «стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [15, с. 83]. Такой взгляд позволяет выделить различные уровни овладения лингвосоциокультурной компетенцией, или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Каждый уровень может соответствовать отдельному этапу в процессе освоения рассматриваемой компетенции или представлять собой его конечный результат.

Принципам диалогового подхода отвечает также зарубежная концепция мультиперспективного образования. Ее авторы Х. Гепферт и У. Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации. Новые программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ миропонимания, осознания относительности авторитарных мнений и суждений, критического взгляда на господствующие в обществе представления. Преподаватель выступает при этом в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но не отказываясь от собственной позиции. Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира» [14, с. 123]. Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по-новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации свойственных им знаний [14, с. 134].

Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации. В целом Шмидт интерпретирует лингвосоциокультурную компетенцию как понимание личностью происходящих в мире разносторонних культурных обменов.



Такая постановка целей и задач образовательного процесса затрагивает основы общего образования, ведь речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане. Поликультурность (или лингвосоциокультурность), провозглашенная как образовательный принцип, не вызывает в отечественной дидактике в таком качестве никаких возражений [6, с. 26].

Успешная реализация идеи поликультурности / лингвосоциокультурности невозможна без смещения акцента в процессе обучения с преподавательской активности на активность учащегося, на формирование автономии последнего как его личностной характеристики в рамках культурного и лингвистического кокона, накладываемого особенностями собственной этнической ментальности. Более того, речь идет о разработке принципиально новых педагогических технологий, которые будут способствовать созданию конгломерата гуманитарных дисциплин под эгидой идей поликультурности. Формирование лингвосоциокультурно компетентной личности должно происходить путем последовательного сопоставления двух картин мира, представленных в литературе, кинематографе, бытовых реалиях, языке и т. д. Такой способ применим только в том случае, если технология обучения лингвосоциокультурной компетенции изначально ориентирована на когнитивный уровень личности. При создании данной технологии необходимо уделить внимание следующим пяти направлениям:

- разработать номенклатуру межкультурных компетенций и умений, которые оптимально отражают все три составляющих лингвосоциокультурную компетенцию блока, а именно: прагматический (или практический), когнитивный и собственно педагогический;
- обозначить принципы организации учебного материала с учетом данной номенклатуры, определить систему частных педагогических методов и приемов, которые были бы в состоянии в русле диалогового и глобального подходов к культуре, мировидению и образованию сформировать ключевое учебно-воспитательное звено технологической цепочки;
- представить перечень базовых метаконцептов, систематизирующих культурно-специфическую информацию, релевантную при формировании лингвосоциокультурной компетенции. Данные культурно-значимые метаконцепты должны быть уместны для рассмотрения как в рамках разрабатываемой технологии, так и в учебном процессе за ее пределами – на занятиях не только по английскому языку, но и по страноведению, истории, социологии, культурологии, праву и прочим дисциплинам. Разрабатываемая технология интегрирована по своей природе, базируется на уже сформированных коммуникативных навыках общения как на иностранном, так и на родном языке, и совершенствует их. Она должна учитывать знания учащихся по исто-

рии, географии, литературе, искусству стран изучаемого языка. За счет набора наиболее значимых межкультурных метаконцептов возможно объединение содержания и целей образовательного процесса;

- сформулировать методические принципы построения урока (структура, темп, объем материала) с позиции развития лингвосоциокультурной компетенции;

- разработать способы проверки достигнутых результатов с опорой на контроль и оценку знаний не только в коммуникативном и когнитивном доменах межкультурной грамотности, но прежде всего – в собственно педагогическом. То есть, определив ключевым компонентом и одной из главных целей разрабатываемой технологии развитие таких личностных характеристик, как толерантность, эмпатия, транспекция, открытость и готовность к общению, мы *обязаны* обобщить и модифицировать существующие методики диагностики данных параметров личности.

Итак, идеи поликультурного образования приобретают сегодня особую значимость, поскольку в России формируется новое гражданское общество, очерчивается новая образовательная модель, направленная на исследование мировой глобальной культуры через призму культуры собственной. Отечественная концепция диалога культур способствует сохранению собственной лингвокультурной идентичности, а также постижению особенностей и своеобразия культур, слагающих мировую макрокультуру. На практике этого можно достичь, не только перестроив дидактические взгляды на цели и задачи образования в русле диалогового подхода и идей поликультурности, но и трансформировав методику ряда гуманитарных дисциплин с целью формирования у учащихся лингвосоциокультурной компетенции.

### Литература

1. Библер В. С. Диалог культур и школа 21 века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – М., 1994. – 414 с.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – 33 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс, 1993. – 176 с.
4. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – № 1. – 2004. – С. 3–8.
5. Декларация Мехико по политике в области культуры. 1984. С. 78–79.
6. Джуринский А. Н. Философский, культурологический и социологический контекст идей поликультурного воспитания в мировой педагогике // Изв. РАО. – Рязань. – 2006. – № 3. – С. 23–33.

7. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Нар. образование, 1999. – 314 с.
8. Иванова И. Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры // Диалог в культуре. – М., 1989. – Вып. 5. – С. 52–58.
9. Лузина А. Н. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова, 2000. – 186 с.
10. Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 28–57.
11. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – С. 544.
12. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1998. – 23 с.
13. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. // Zielsprache Deutsch. – Н. 3. – 208 s.
14. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen // Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt. Kulturelle Identität und Universalität». – Frankfurt a. M., 1987. – 146 s.
15. Thomas H. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988. – 486 s.

**В. В. Юдин**

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ: ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ДО ЛИЧНОСТИ**

В статье анализируются различные трактовки структуры содержания образования и образовательного результата. С позиций технологического подхода рассмотрен процесс перехода от содержания образования различной степени обобщенности к образовательному результату. Вычленены соответствующие его виды и критерии сформированности на разных уровнях освоения.

The analysis of various interpretations of the structure of educational content and educational result is given in this article. The technological approach is used to consider educational result of various degree of generalization and level of applying. Its corresponding forms and criteria of its maturity at different levels are selected.

Образовательный результат трактуется в литературе по-разному: как ЗУ-Ны, как компетенции, как качества личности, как личность в целом. Все перечисленное является результатом образовательного процесса, прямым или опосредованным, однако соотношение между этими его проявлениями не опреде-